



## Recherches en éducation

44 | 2021

Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle :  
pratiques institutionnelles et points de vue des  
apprenants sur leurs expériences scolaires

---

### Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques

*Role of secondary teacher training in their teaching practices*

Amélie Duguet et Sophie Morlaix

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3499>

DOI : 10.4000/ree.3499

ISSN : 1954-3077

#### Éditeur

Université de Nantes

#### Référence électronique

Amélie Duguet et Sophie Morlaix, « Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 01 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3499> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3499>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques



**Amélie Duguet**

Maitresse de conférences, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne Franche-Comté

**Sophie Morlaix**

Professeure des universités, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne Franche-Comté

## Résumé

Ce travail vise à analyser l'effet exercé par la formation initiale et continue des enseignants du second degré, en France, sur leurs pratiques pédagogiques. Pour cela, nous procédons à une analyse secondaire des données issues de l'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey), menée en 2013 au sein de 34 pays dont la France. Nous focalisons plus particulièrement notre attention sur les pratiques liées aux méthodes pédagogiques utilisées, à la gestion de la classe, à la façon de transmettre et aux pratiques évaluatives des enseignants. A l'appui de modèles de régression logistique binaire, nous montrons que les variables liées à la formation initiale jouent un faible rôle, voire exercent un effet négatif sur certaines pratiques pédagogiques, conduisant à une réflexion sur la rénovation de cette formation. Nos analyses viennent en revanche souligner le poids plus important joué par certaines actions de formation continue.

Mots-clés : formation des enseignants, pédagogie : méthodes et outils, analyse de l'activité

## Abstract

*Role of secondary teacher training in their teaching practices*

*This work aims to analyze the effect exerted by the initial and continuous training of secondary school teachers in France on their teaching practices. For this, we carry out a secondary analysis of data from the TALIS survey (Teaching and Learning International Survey), conducted in 2013 in 34 countries, including France. In particular, we focus on practices related to the teaching methods used, classroom management, how to communicate, and the evaluative practices of teachers. In support of binary logistic regression models, we show that the variables related to initial training play a weak role, and even exert a negative effect on certain pedagogic practices, leading to a reflection on the renovation of this training. On the other hand, our analyzes highlight the greater weight played by certain continuing education actions.*

*Keywords: teacher training , pedagogy: methods and tools, analysis of professional practice*

En France, la formation professionnelle initiale des enseignants du second degré est confiée en 1952 aux centres pédagogiques régionaux. Ceux-ci avaient pour principale mission de former aux pratiques de l'enseignement les futurs professeurs des lycées et collèges (Tixeront & Leselbaum, 1987), en dispensant un enseignement en pédagogie générale, une initiation à la didactique des disciplines et une formation pratique à travers différentes formules de stage. Suite à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi Jospin), ces centres ferment pour laisser place à la création dès 1990 des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ces instituts ont alors pour objectif de préparer les futurs enseignants au concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), puis de les accompagner sur une période d'une année au cours de laquelle les lauréats partagent leur temps entre enseignement en situation réelle (sous la tutelle d'un conseiller pédagogique) et périodes de formation à l'IUFM. Les IUFM ont de plus jusque dans les années 2000 la responsabilité d'assurer la formation continue des enseignants. Après les réformes du début des années 2000, les IUFM sont intégrés aux universités et les rectorats vont désormais superviser la formation continue en établissant un plan de formation. La formation initiale dans les IUFM continue d'évoluer en 2010 avec un arrêté élevant au niveau master le niveau d'études requis pour devenir enseignant du second degré, engendrant la création de masters dits « d'enseignement », intégrant différentes périodes de stage pour les étudiants. En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 08 juillet 2013, dite loi Peillon, conduit à la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) Intégrées aux universités, rebaptisées INSPE en 2019 avec la loi Blanquer, ces écoles assurent la formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat dans l'éducation et se voient confier dans un même temps un rôle clé dans la formation continue des professionnels de l'éducation.

Ces quelques éléments rétrospectifs sur la formation des enseignants montrent qu'elle constitue une véritable préoccupation gouvernementale, comme le confirme la nouvelle réforme de la formation des futurs enseignants en INSPE, mise en place en 2021, mais également qu'elle fait l'objet de débats scientifiques depuis de nombreuses années (Gaussel, 2020). Se pose plus particulièrement la question de savoir quelles peuvent être les répercussions de la formation des enseignants du secondaire sur leurs pratiques pédagogiques.

Les données issues de l'enquête internationale TALIS (Teaching and Learning International Survey) réalisée en 2013 dans 34 pays dont la France, permettent d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement. Cet article est donc consacré à l'analyse des effets de la formation des enseignants du secondaire sur leurs pratiques pédagogiques à travers l'analyse secondaire des données issues de cette enquête.

## 1. La formation des enseignants du second degré : enjeux et limites

De nombreux travaux ont porté depuis les années 1990 sur la professionnalisation des enseignants étudiant toute la complexité de cette notion, ses enjeux et ses pratiques (Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; Perez-Roux, 2016). On a par ailleurs vu poindre de multiples écrits sur le développement professionnel des enseignants, concept polysémique dont les conceptions et les théories en présence sont tellement diversifiées qu'il est difficile de dégager une orientation unifiée (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Peu de recherches empiriques françaises ont en revanche été produites sur le cas précis de l'enseignement secondaire et plus particulièrement sur la formation des enseignants.

### 1.1. Une formation initiale trop « théorique »

Le métier d'enseignant a beaucoup évolué depuis le début des années 2000, se complexifiant en raison du caractère indéterminé des tâches confiées aux enseignants (Altet & Guibert, 2014). Or, cette situation ne serait pas sans conséquence sur la formation initiale des enseignants et en-

gendrerait des tensions récurrentes qui amènent les enseignants débutant leur carrière à se montrer critiques envers l'écart existant entre la façon dont ils ont été formés et la manière dont ils sont amenés à exercer leur profession. Déjà, avec la mise en place des IUFM en 1991 ayant pourtant pour objectif d'externaliser une formation professionnelle jugée insuffisante, la formation des enseignants restait souvent qualifiée de trop « théorique » par les stagiaires qui l'estimaient trop éloignée de ce qu'ils vivaient vraiment et de dispenser des doxas pédagogiques et didactiques « politiquement correctes » (Gelin, 2010). Marc Daguzon et Roland Goigoux (2012) montrent que cette distorsion entre la théorie et la pratique peut prendre plusieurs formes. Ainsi, il peut d'une part être considéré que les ressources proposées en formation, certes jugées utiles, sont trop difficiles à mobiliser par un enseignant novice en raison de son niveau de compétences. D'autre part, les formateurs sont parfois jugés comme étant trop déconnectés du terrain ou trop centrés sur la dimension des apprentissages, alors que les enseignants sont en réalité également confrontés à des problématiques pédagogiques et de gestion de la classe. En outre, certains stagiaires considèrent que l'enseignement reçu ne correspond pas à leurs attentes immédiates, révélant ainsi un décalage temporel souvent problématique dans la formation. Pierre Périer (2014) montre que les enseignements transversaux, relatifs notamment aux disciplines des sciences humaines et sociales, sont très critiqués là encore en raison de l'écart existant entre la théorie et la pratique. Une telle situation explique sans doute les chiffres mentionnés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) : d'après une enquête menée en 2014, si 90 % des enseignants français se disent bien préparés concernant leur domaine disciplinaire, « ils sont nettement moins nombreux à estimer que c'est le cas sur le plan pédagogique, qu'il s'agisse des contenus à enseigner (60 %) ou des pratiques de classe (58 %) » (DEPP, 2014, p. 1). Cette perception d'une inadéquation de la formation initiale des enseignants peut s'avérer lourde de conséquences, dans la mesure où les premières années d'exercice du métier sont reconnues comme influant fortement sur l'évolution professionnelle de l'enseignant, s'agissant d'une période où s'opèrent divers ajustements (Joubaire, 2019). D'après le travail de synthèse de Corinne Ambroise et ses collègues (2017) sur le sujet, il existerait ainsi plusieurs périodes lors des premières années d'exercice du métier : la première est une période dite « d'anticipation » au cours de laquelle les enseignants sont à la fois enthousiastes et anxieux à l'idée de se retrouver face de leur première classe. La deuxième débute par la découverte du terrain, souvent accompagnée par une période de désenchantement au cours de laquelle l'enseignant débutant pourra être amené à remettre en cause son choix professionnel. Enfin, vient une phase de « stabilisation » où l'enseignant se construit une sorte de routine professionnelle.

Finalement, Patrick Rayou et Jean-Pierre Véran (2017) notent que c'est « la discontinuité entre les temps, les lieux et les acteurs de la formation et de la professionnalisation qui pèse sur les conditions d'entrée dans le métier ».

Pour remédier à ces difficultés, la création des ESPE en 2013, transformées en INSPE en 2019, s'accompagne d'une volonté forte de transformer la formation initiale des enseignants. Les ESPE ont largement mis en place des dispositifs visant à former les enseignants à devenir de réels praticiens réflexifs, capables d'analyser leurs propres pratiques. Aujourd'hui, le gouvernement a pour ambition d'intégrer la formation initiale des enseignants sur un continuum, permettant « une entrée progressive dans la carrière avec un accompagnement et une prise de responsabilité adaptée » (MEN, 2020). C'est d'ailleurs ce que préconisaient Pierre Desbiolles et ses collègues (2015) dans un rapport sur la mise en place des ESPE, indiquant qu'il est nécessaire de dépasser le seul cadre des deux années de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) pour la formation initiale. L'objectif de la réforme est « d'homogénéiser l'offre de formation avec un continuum renouvelé entre formation initiale renouvelée, formation continue (durant les trois premières années d'exercice) et formation continue ». Le recul est pour l'heure insuffisant pour en connaître les réels effets sur la formation initiale effective des enseignants, de même que le couplage avec leur formation continue jusqu'alors jugé comme insuffisant (Tardy et al., 2018).

## 1.2. Une formation continue peu lisible en France

La formation continue des enseignants du second degré était jusque dans les années 2000 placée sous la responsabilité des IUFM. À la demande des enseignants, des stages de formation étaient organisés hors vacances scolaires. Mais tous ne concernaient pas le domaine de la pédagogie. Les enseignants n'avaient par ailleurs, d'un point de vue juridique, aucune obligation d'assister à ces formations. Après les réformes des années 2000, la formation continue est supervisée par le rectorat, auquel est confié le soin d'établir un plan de formation. Elle connaît ensuite de nouvelles transformations à partir de 2013 avec la mise en place des ESPE, chargées de jouer un rôle clé dans la formation continue des enseignants, alors que les IUFM avaient peu à peu perdu cette mission. D'après une enquête de la DEPP produite en 2013 et publiée en 2014, à peine plus d'un enseignant sur deux (54 %) a déclaré avoir participé au cours des douze derniers mois avant l'enquête à des stages ou des ateliers sur les matières enseignées, sur les méthodes pédagogiques et d'autres aspects en rapport avec l'éducation ; un enseignant sur cinq a déclaré avoir assisté à des conférences ou des séminaires pédagogiques ; 18 % ont mentionné faire partie d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants et 13 % ont dit avoir contribué à des activités d'encadrement, d'observation collégiale ou de tutorat officiellement organisées dans l'établissement. Un tel constat pose question, dans la mesure où les enseignants bénéficient pourtant d'une profusion de ressources pour se former (Tardy et al., 2018) : outre les formations proposées par le plan national de formation, les enseignants se voient par ailleurs proposer des formations par le biais des plans académiques de formation, des formations d'initiative locale destinées à un accompagnement des équipes pédagogiques dans les établissements, les parcours proposés par la plateforme M@gistère ou bien encore les ressources en ligne créées et proposées par Canopé (Reverdy, 2019). De même, différents mouvements pédagogiques, tels que le Cercle de recherche et d'action pédagogique (CRAP-Cahiers pédagogiques), le Groupement français d'éducation nouvelle, ou bien encore l'Institut coopératif de l'école moderne pour ne citer qu'eux, travaillent en concertation avec des professeurs du second degré pour les soutenir dans le développement de leurs pratiques professionnelles. Les CARDIE (cellules académiques de recherche, de développement, d'innovations et d'expérimentations) jouent également un rôle clé en encourageant et en valorisant la mise en œuvre d'actions pédagogiques innovantes ou expérimentales. La mise en place en 2015 du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) permet dorénavant aux formateurs du second degré de partager un cadre et un référentiel communs avec des certifications organisées par les rectorats, auxquelles s'ajoutent les mentions particulières de master MEEF proposées par les INSPE. Toutefois, Sophie Tardy et ses collègues (2018) mettent en avant le fait que malgré ces dispositifs, il existe un réel décrochage qui s'accroît entre les enseignants qui se forment beaucoup et ceux qui se forment peu, voire ne participent à aucune formation, ainsi que des tensions croissantes « entre un modèle de formation dominant qui se reproduit et de nouveaux modes de formation en pleine évolution ». En réalité, cette multiplicité des ressources s'accompagnerait d'une trop grande dispersion sur de nombreuses plateformes, les rendant difficilement lisibles et ne permettant pas aux enseignants de s'en emparer aisément. Ces formations seraient en outre insuffisamment adaptées au contexte professionnel des enseignants, ne prenant ainsi pas suffisamment en compte leurs attentes (Tardy et al., 2018). À ces motifs s'ajouteraient d'après les résultats de l'enquête TALIS 2013, l'absence de mesures incitatives et le manque de temps lié aux responsabilités familiales comme facteurs explicatifs de la non-participation des enseignants à des activités de formation continue. Malgré la mise en place des INSPE notamment liée à la volonté de développer la formation continue des enseignants, cette question demeure toujours problématique : une enquête menée en 2019 à l'occasion des Assises de la formation continue des enseignants auprès de 41 000 individus dont 60 % enseignent dans le second degré, indique que près de la moitié des répondants a suivi 4 à 10 jours de formation au cours des trois dernières années. L'offre de formation est jugée insuffisante voire très insuffisante du point de vue de sa quantité pour les trois quarts des enseignants et du point de vue de sa qualité pour 65 % des répondants (Reverdy, 2019). La lecture de ces résultats pose alors question concernant les conséquences de la formation des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.

### 1.3. Enjeux liés à l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants

Ces constats conduisent à s'interroger plus particulièrement sur le cas des enseignants français. Comment la formation initiale et continue des enseignants de collège influe-t-elle sur leurs pratiques pédagogiques ? C'est à cette question que ce travail se propose d'apporter des éléments de réponse. En d'autres termes, nous cherchons à quantifier le poids de la formation des enseignants, initiale et continue, sur leurs pratiques pédagogiques. L'analyse des facteurs influant sur les pratiques pédagogiques des enseignants s'avère cruciale en raison de l'effet avéré de ces pratiques sur les acquisitions des élèves. En effet, pour Tardy et ses collègues (2018), les compétences professionnelles des enseignants sont largement considérées comme constituant une condition essentielle de l'efficacité des systèmes d'éducation. Certes, Vincent Carette (2008) effectue le constat d'une distorsion entre les recherches qui s'appuient sur le paradigme des processus produits pour déterminer les caractéristiques des enseignants considérés comme efficaces sur la base de résultats obtenus par des élèves à des épreuves d'évaluation, et les principes pédagogiques couramment défendus dans la formation initiale ou continue des enseignants. Après avoir administré 6 épreuves à 1257 élèves de 16 écoles belges entre 2000 et 2003, il montre que « la détermination des caractéristiques des enseignants efficaces dépendrait des contenus et de la forme des épreuves auxquelles on soumet leurs élèves pour mesurer cette efficacité » (Carette, 2008, p 90).

Ceci étant, il est admis que certaines pratiques d'enseignement sont perçues comme étant plus efficaces et plus équitables que d'autres (Talbot, 2012). En primaire, les pratiques d'enseignement expliqueraient d'ailleurs entre 10 et 20 % de la variance des performances des élèves en fin d'année (Bressoux, 2007 ; Bianco & Bressoux, 2009 ; Cusset, 2011). Cet effet est en outre supérieur à celui de l'effet établissement ou de l'effet classe (Talbot, 2012). Les recherches produites sur le sujet ont permis d'identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement dites « efficaces », dont Laurent Talbot produit une synthèse éloquent en 2012.

Si on en sait davantage aujourd'hui sur le rôle des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, les travaux portant sur les processus à l'œuvre dans la construction de ces pratiques et plus précisément concernant l'effet de la formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques qu'ils mobilisent pour enseigner se font plus rares dans l'hexagone. Par conséquent, partant de l'hypothèse que la formation (initiale et continue) des enseignants influe significativement sur leurs pratiques pédagogiques, nous étudions le rôle joué par les dimensions de la formation retenues dans ce travail sur les différentes pratiques pédagogiques faisant l'objet d'analyse.

## 2. Les pratiques pédagogiques dans TALIS

Les pratiques pédagogiques sont décrites de manière assez large par Marc Bru (2006) en visant la conjonction de conditions favorables aux élèves. « S'adossant à cette définition, Amélie Duguet (2014, p. 161) considère les pratiques pédagogiques comme « représentant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants ». Or, il apparaît que l'enquête TALIS a interrogé un certain nombre de ces actions, considérées comme étant des pratiques pédagogiques.

### 2.1. Les données relatives à la formation collectées par TALIS

Cette enquête, menée par l'OCDE en 2008 puis renouvelée en 2013 dans 34 pays, avait pour objectif de recueillir des données concernant les conditions de travail des enseignants, leur environnement pédagogique dans les établissements d'enseignement, leurs pratiques d'enseignement, leur formation, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle, dans les établissements scolaires du niveau 2 de la classification internationale type de l'éducation, correspondant en France au niveau du collège. La mise en œuvre de l'enquête au

sein de l'hexagone est confiée à la DEPP. Un échantillon de 250 chefs d'établissement et d'une vingtaine d'enseignants au sein de chacun de ces établissements, tirés au sort par la DEPP, a été interrogé par le biais d'une enquête en ligne<sup>1</sup>. 3002 enseignants répartis dans 204 collèges ont en définitive complété le questionnaire. La formation professionnelle des enseignants est abordée dans TALIS à travers plusieurs dimensions. D'une part, au niveau de leur formation initiale, les enseignants ont été interrogés concernant leur plus haut niveau de formation atteint, la nature des éléments inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel, mais aussi leur sentiment concernant leur préparation à l'enseignement. D'autre part, la formation continue peut, elle, être définie comme permettant aux enseignants d'apprendre des procédures, d'apprendre à apprendre, et de mettre en pratique leurs connaissances pour favoriser la progression de leurs élèves (Avalos, 2011). Elle est appréhendée par le biais des activités de formation, d'initiation et de tutorat auxquelles les enseignants ont participé au cours des douze derniers mois précédant l'enquête, mais également à travers du soutien reçu pour entreprendre ces activités, leurs effets déclarés par ces derniers sur l'enseignement ainsi que les obstacles les ayant empêchés, selon leurs déclarations, de participer à des activités de formation continue.

## 2.2. Le choix des pratiques pédagogiques intégrées aux analyses

Dans un article visant à analyser la structure des pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire à partir des données de l'enquête TALIS (Duguet, & Morlaix, 2017) identifient plus précisément quatre dimensions auxquelles se rapportent les pratiques pédagogiques étudiées dans TALIS : les méthodes utilisées, la gestion de la classe, la façon de transmettre et enfin les pratiques évaluatives. Prenant appui sur cette catégorisation, nous avons cherché à expliquer quasiment l'ensemble des pratiques sélectionnées par (Duguet & Morlaix, 2017). Notons toutefois que deux pratiques sont mobilisées par plus de 99 % des enseignants : « expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre » et « amener les élèves à respecter les règles en classe ». Ne faisant l'objet d'aucune variété dans les réponses des enseignants puisque utilisées par la plupart d'entre eux, elles ont été exclues de l'analyse. Le tableau suivant présente la fréquence à laquelle les pratiques sont mobilisées par les enseignants de l'échantillon.

Les pratiques pédagogiques s'apparentant d'après l'OCDE (2014) à de la pédagogie active, tel que le travail en petits groupes, les projets prenant plus d'une semaine ou encore l'utilisation des TIC, sont mobilisées par moins d'un tiers des enseignants de l'échantillon, voire moins d'un cinquième. De même, peu d'enseignants donnent des travaux différents aux élèves, font cours à plusieurs enseignants dans la même classe, laissent les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès ou bien encore administrent des tests standardisés, s'agissant là d'une pratique faisant davantage partie de la tradition éducative d'autres pays, tels que le Royaume-Uni ou la Corée, ayant une forte culture de l'évaluation. Les enseignants français sont en revanche près de 80 % à appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe, à aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre et à utiliser diverses modalités d'évaluation. Le contrôle des comportements perturbateurs en classe et le fait d'amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires s'avèrent être des pratiques particulièrement prégnantes chez les enseignants de l'échantillon.

## 3. Quels liens entre les pratiques mobilisées et la formation ?

La formation des enseignants est appréhendée dans TALIS à travers un grand nombre de variables. Nous avons donc dû sélectionner certaines d'entre elles afin de les introduire dans nos analyses.

<sup>1</sup> Le questionnaire pour les chefs d'établissement ne comportait pas les mêmes items que celui destiné aux enseignants.

Tableau 1 - Répartition des enseignants français en fonction de leurs pratiques pédagogiques (en %)

	Pratique pédagogique	Jamais / rarement	Souvent / à chaque séance ou presque	Non réponse
Méthodes utilisées	Appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe	16	76,8	7,2
	Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et / ou à ceux qui peuvent progresser plus vite	67	18,8	14,2
	Faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine au moins	65,8	18,7	15,5
	Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont tous compris la matière	37,4	47,2	15,4
Gestion de la classe	Contrôler les comportements perturbateurs en classe	5,1	87,9	7
	Faire cours à plusieurs enseignants dans la même classe	80,5	12,9	6,6
	Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice	53,9	31,8	14,3
Façon de transmettre	Aider ses élèves à valoriser le fait d'apprendre	12,5	80,6	6,9
	Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire	21,9	71,2	6,9
	Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires	4,6	88,8	6,6
	Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	36,7	48,7	14,6
	Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu	21,6	63,9	14,5
	Observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter des commentaires sur leur travail	18	67,8	14,1
	Ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves	22,2	62,9	14,9
	Corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves	28,4	55,8	15,8
	Faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets	64,4	20,7	14,9
Pratiques évaluatives	Utiliser diverses modalités d'évaluation	10,8	82,2	7
	Elaborer et administrer son propre test	12,4	73,5	14,1
	Administrer un test standardisé	77,7	6,8	15,5
	Laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès	71	14,3	14,7
	Faire répondre des élèves à des questions devant la classe	36,4	49	14,6



Notre choix s'est porté sur le plus haut niveau de formation initiale atteint, les éléments inclus dans la formation institutionnelle reçue du point de vue du contenu, de la pédagogie et des pratiques pédagogiques de la ou des matière(s) enseignées, l'implication des enseignants dans des activités de monitorat, leur participation aux activités de formation continue au cours des douze derniers mois, les sujets couverts par les activités de formation continue auxquelles ils ont participé ainsi qu'au soutien reçu pour s'engager dans ces activités<sup>2</sup>.

Nous avons dans un premier temps cherché à appréhender les liens entretenus entre les variables liées à la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques à travers des tests du Khi2. Puis, nous avons intégré les variables significatives dans des modèles de régression logistique binaire afin de connaître l'effet, toutes choses égales par ailleurs, des items liés à la formation des enseignants sur la probabilité qu'ils ont de mobiliser ou non telle ou telle pratique. Les variables dichotomiques dépendantes introduites dans les modèles sont donc les différentes pratiques pédagogiques telles que présentées ci-avant. Conjointement aux variables liées à la formation des enseignants, nous avons intégré plusieurs variables de contrôle comme facteurs explicatifs des pratiques des enseignants : le genre de l'enseignant, son âge, son nombre d'années d'expérience et son statut. Précisons que les enseignants de l'échantillon sont en majorité des femmes (66,4 %), en emploi permanent (95,4 %), ont un âge moyen de 41 ans et en moyenne seize années d'expérience dans le métier d'enseignant.

#### *Encadré 1 - La régression logistique binaire*

La modélisation d'une variable qualitative requiert de recourir à la régression logistique. Il s'agit alors de prédire la probabilité qu'un individu d'être « classé dans l'une ou l'autre des catégories de la variable-réponse » (Bressoux, 2010). Lorsque que la variable à expliquer est composée de deux modalités, on parle de modèle de régression logistique binaire. Interpréter les estimations en termes d'odds ratio, ou autrement dit de rapports de chance, revient à prendre en considération l'exponentiel du coefficient de régression  $\exp(B)$ . Prenons un exemple : on s'intéresse à la probabilité qu'un enseignant administre un test standardisé en fonction de son genre. Si à la modalité active (femme) est associé un coefficient supérieur à 1, cela signifie que la probabilité qu'une femme utilise cette pratique est supérieure à celle d'un homme. En revanche, si la valeur du coefficient est inférieure à 1, on considèrera alors qu'une femme a moins de chance de mobiliser cette pratique qu'un homme. Les odds ratio représentent donc le rapport du risque d'un événement arrivant à un groupe d'enseignants (par exemple les hommes) avec celle du même événement arrivant à un autre groupe d'individus (ici les femmes). Ces odds ratio sont à interpréter au regard de leur significativité, déterminée à partir d'un test d'hypothèse nulle (*t de Student*), qui se lit comme suit :  $t < 1,6$  : Non significatif (ns) ;  $1,6 \leq t < 1,9$  significatif au seuil de 10 % (\*) ;  $1,9 \leq t < 2,7$  significatif au seuil de 5 % (\*\*) ;  $t \geq 2,7$  significatif au seuil de 1 % (\*\*\*) . Enfin, la valeur du coefficient de détermination ( $R^2$  de Nagelkerke) indique la part de variance expliquée par les facteurs intégrés au modèle.

Ce procédé d'analyse nous a conduites à construire un grand nombre de modèles de régression, dont la présentation au cas par cas s'avèrerait longue et fastidieuse. Nous proposons donc au lecteur une synthèse des principaux résultats.

Le tableau joint en annexe 2 permet de prendre connaissance, pour chaque pratique pédagogique considérée, des variables influant significativement sur ces dernières. Les pratiques pédagogiques ne sont pas toutes influencées par le même type de variables liées à la formation des enseignants.

Il ressort d'abord que le niveau de formation initiale exerce un effet inattendu sur deux pratiques : le fait d'avoir un niveau égal ou inférieur à Bac+2, plutôt qu'un niveau licence ou master, augmente la probabilité de faire travailler les élèves sur un projet d'une semaine ou moins, ainsi que de faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver une solution à un problème ou à un exercice. En revanche, il divise par trois les chances d'ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves. Par ailleurs, la formation initiale tend plutôt à

<sup>2</sup> Afin de connaître la répartition des enseignants concernant ces différentes dimensions de la formation, nous invitons le lecteur à se référer à la note de la DEPP (2014). Une liste des items sélectionnés est disponible en annexe 1.

jouer un rôle négatif sur les pratiques pédagogiques actives : ainsi les éléments contenus dans la formation initiale relatifs au contenu des matières enseignées diminuent les chances de faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine ou moins, tandis que les éléments relatifs aux pratiques pédagogiques des matières enseignées jouent négativement sur l'utilisation des TIC par les élèves en classe ou dans des projets. Les éléments contenus dans la formation initiale liés à la pédagogie des matières enseignées réduisent quant à eux la probabilité de corriger les cahiers d'exercice ou les devoirs des élèves. Cette dernière variable influe néanmoins positivement sur le fait de mettre en œuvre une pédagogie différenciée et de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès.

L'implication dans des activités de monitorat est à double tranchant : un enseignant servant de moniteur à un ou plusieurs collègues a 2,670 chances en plus d'aider ses élèves à valoriser ses apprentissages et 2,482 chances en plus de motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire. En revanche, les résultats des modèles effectués montrent que le fait de s'être vu assigner un moniteur pour le soutenir diminue la probabilité qu'a l'enseignant de motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire (coefficient associé 0,559\*\*) et d'élaborer et administrer leurs propres tests (coefficient associé 0,555\*\*).

Les activités de formation continue auxquelles les enseignants ont participé au cours des douze derniers mois exercent un effet disparate sur les pratiques pédagogiques. Ainsi, la participation à un programme de qualification s'avère sans effet significatif sur ces dernières. La participation à des cours ou des ateliers diminue la probabilité d'élaborer et d'administrer son propre test. D'autres activités jouent en revanche un rôle positif comme la participation à des conférences et séminaires qui octroie un peu plus de 1,3 chance en plus de corriger les cahiers d'exercice ou les devoirs des élèves et de faire utiliser les TIC par les élèves. De même, la participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale, ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement augmente significativement la probabilité de faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis. De plus, un enseignant ayant participé à une visite d'observation de locaux commerciaux, organismes publics, organisations non gouvernementales a environ 1,7 fois plus de chance de faire cours à plusieurs enseignants dans une même classe, de faire référence à un problème de la vie courante dans le cadre de ses pratiques et de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès.

Toutefois, deux types d'activités de formation continue s'avèrent particulièrement prégnantes dans l'explication des pratiques des enseignants : il s'agit d'une part de la participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant. Cette activité confère à l'enseignant 1,3 à 1,6 chance en plus d'appliquer différentes méthodes pédagogiques, de donner des travaux différents aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou pouvant progresser plus vite, de faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine ou moins, de faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver la solution à un problème, de faire référence à un problème de la vie courante pour montrer l'utilité des nouveaux acquis, de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu, d'observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière, de corriger les cahiers d'exercices ou bien encore de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès. D'autre part, la participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants augmente de 1,4 fois les chances de faire cours à plusieurs enseignants dans une même classe, de 1,5 fois celles d'appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe, de 1,6 fois celles de donner des travaux différents aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou pouvant progresser plus vite et de 1,7 fois les chances de faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver la solution à un problème. Néanmoins, de manière un peu surprenante, cette même activité de formation continue joue un rôle négatif sur les chances qu'a l'enseignant d'ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée, de corriger les cahiers d'exercices et de faire utiliser les TIC par ses élèves en classe ou sur des projets.

Parmi les 14 items liés aux sujets couverts par les activités de formation continue auxquelles l'enseignant a participé au cours des douze derniers mois, seuls 6 s'avèrent explicatifs des pratiques des enseignants. Certains tiennent un rôle négatif : ainsi, la gestion de la classe et du comportement des élèves confère 1,6 chance en moins à l'enseignant de faire utiliser les TIC à ses élèves. De même, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue octroie près de deux fois moins de chance d'élaborer et administrer son propre test. De plus, un enseignant ayant participé à une activité portant sur la connaissance et la maîtrise de la matière a une plus faible probabilité d'administrer un test standardisé. *A contrario*, cette variable augmente les chances de motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire.

D'autres sujets couverts par les activités de formation continue exercent un rôle également positif : il en est ainsi de la connaissance des programmes de cours (qui augmente la probabilité d'aider les élèves à valoriser leurs apprentissages, et de les amener à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires) et des pratiques d'évaluation des élèves : un enseignant ayant participé à ce type de formation a environ 1,5 chance en plus de différencier la pédagogie et de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès. De même, le fait d'avoir participé à une formation portant sur les nouvelles technologies dans le monde du travail offre 2,7 fois plus de chance d'aider les élèves à valoriser les apprentissages et 6,3 plus de chance d'utiliser diverses modalités d'évaluation, conférant ainsi à ce contenu de formation un rôle considérable.

Si l'on en vient à présent au soutien reçu lors de la formation continue, on relève une absence d'effet significatif du fait d'avoir bénéficié d'un emploi du temps aménagé pour les activités qui se tenaient durant les heures de cours. Le soutien non financier pour les activités se tenant en dehors des heures de travail exerce un effet sur une seule pratique : il diminue la probabilité d'utiliser diverses modalités d'évaluation. En revanche, un enseignant ayant perçu un supplément de salaire pour les activités en dehors des heures de travail a 2,4 fois plus de chance de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès.

Certains éléments inclus dans les activités de formation continue impactent négativement sur les pratiques des enseignants : il en est ainsi des activités axées sur l'apprentissage collectif ou sur des recherches collectives avec d'autres enseignants, qui diminuent la probabilité de faire référence à un problème de la vie courante, d'utiliser diverses modalités d'évaluation et de faire répondre les élèves à des questions devant la classe. De même, un enseignant se voyant offrir la possibilité d'apprendre activement des méthodes lors des activités de formation continue a 1,3 chance de moins de corriger les cahiers d'exercices. Il a en revanche 1,4 fois plus de chance de faire référence à un problème de la vie courante. En outre, le fait que les activités de formation continue soient étalées dans le temps accroît significativement la probabilité qu'à l'enseignant de donner des exercices similaires aux élèves jusqu'à ce que la matière soit comprise, de contrôler les comportements perturbateurs en classe et d'observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière.

Notons enfin que le genre et l'âge de l'enseignant constituent des variables dont l'effet sur les pratiques pédagogiques des enseignants ne doit pas être négligé. Ainsi, le fait d'être un homme diminue la probabilité d'ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée, de corriger les cahiers d'exercices des élèves, de faire utiliser les TIC aux élèves, d'élaborer et d'administrer leur propre test et d'administrer un test standardisé, tandis qu'il octroie 1,6 fois plus de chance de faire travailler les élèves en petits groupes sur un problème et de les laisser évaluer eux-mêmes leurs progrès. En outre, plus l'enseignant est âgé, plus la probabilité qu'il aide ses élèves à valoriser le fait d'apprendre, motive ceux qui s'intéressent peu à leur travail scolaire et les amène à se rendre compte qu'ils peuvent réussir est élevée. Ce dernier résultat est sans doute à relier avec les travaux d'Ambroise et al. (2017) : ces enseignants ont vraisemblablement atteint la phase de « stabilisation » et sont plus enclins à opter davantage pour des pratiques centrées sur l'élève plutôt que sur eux-mêmes.

#### 4. Discussion

Ces résultats amènent d'abord à s'interroger sur la formation initiale des enseignants. En effet, nos analyses nous conduisent à remarquer un faible rôle des variables liées à la formation initiale des enseignants, voire à un effet négatif de ces dernières sur certaines pratiques. Ce constat vient en ce sens faire écho aux travaux portant sur l'inadéquation de la formation initiale des enseignants avec la réalité des contextes d'enseignement (Gelin, 2010 ; Daguzon & Goigoux, 2012 ; Périer, 2014). Alors que cette formation était jusque-là davantage centrée en France sur le contenu des matières enseignées (DEPP, 2014), la création des ESPE dont l'un des objectifs affichés était de promouvoir le développement de méthodes pédagogiques innovantes, ne semble pas avoir véritablement résolu le problème. Il serait de ce fait intéressant d'étudier si l'avènement des INSPE en 2019, intégrant davantage la formation initiale sur un continuum de formation, permet de résorber ce décalage.

Nos analyses posent également question concernant les activités de monitorat. Le tutorat, comme il est nommé dans le contexte français, représente « l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain (conseillers pédagogiques ou tuteurs) et/ou d'université (superviseurs universitaires) et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers » (Chaliès et al., 2009). Or, nos résultats indiquent que se voir assigner un tuteur peut avoir des conséquences négatives sur les pratiques des enseignants. Ce constat peut paraître surprenant, dans la mesure où comme le mettent en évidence Sébastien Chaliès et ses collègues (2009) à l'occasion d'une recension de la littérature sur le sujet, le tutorat dans sa forme la plus traditionnelle aurait pour vertu de favoriser le soutien émotionnel des enseignants en formation, leur accompagnement dans leur confrontation avec la « réalité du travail », la construction de leur identité d'enseignant, l'acquisition de connaissances professionnelles ou encore le développement de leur pratique réflexive. Le tutorat apparaît en ce sens comme une composante essentielle de la formation. Toutefois, son impact sur la formation est aussi largement discuté et de nombreuses recherches évoquent la nécessité de renouveler le modèle traditionnel de tutorat et de davantage former les tuteurs (Chaliès et al., 2009). Reste également à connaître les effets sur les pratiques des enseignants du modèle de tutorat mixte mis en place en 2014, assuré conjointement par un enseignant d'une école ou d'un EPLE et un personnel désigné par l'ESPE.

En ce qui concerne la formation continue, nos analyses appellent à la discussion concernant les sujets abordés durant la formation. En effet, celles portant sur les nouvelles technologies dans le monde du travail se démarquent des autres par le fort coefficient positif qui leur est associé dans nos modèles : tout se passe comme si le fait d'être formé aux nouvelles technologies dans le monde du travail augmentait très fortement la probabilité qu'un enseignant utilise diverses modalités. Cela peut sans nul doute s'expliquer par le fait que de nombreuses innovations ont été expérimentées au cours de ces quinze dernières années, destinées à utiliser le numérique comme outil d'amélioration des procédures d'évaluation. Même si finalement, le numérique est souvent utilisé pour renforcer les méthodes d'évaluation traditionnelles (Rey & Feyfant, 2014), il n'en demeure pas moins qu'il existe une volonté forte des instances gouvernementales d'inciter les enseignants à davantage mobiliser le numérique dans leurs pratiques évaluatives. Plusieurs études, relatées par Sophie Morlaix et ses collègues (2020) ont également mis en évidence l'effet positif de l'utilisation du numérique en classe sur la motivation et la participation des élèves. Dans ce contexte, il apparaît peu surprenant de constater qu'une formation sur les nouvelles technologies puisse fortement conduire les enseignants à aider leurs élèves à valoriser le fait d'apprendre. Outre la thématique des nouvelles technologies et des pratiques évaluatives des élèves, la participation à d'autres formations, dont les contenus porteraient sur la connaissance des programmes de cours, pourrait être plus encore encouragée afin d'en renforcer les effets positifs sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Davantage de questions se posent en revanche concernant le fait que nombre d'autres sujets de formation ne tiennent aucun rôle, voire jouent un effet négatif sur les pratiques des enseignants. On peut se demander s'il

serait préférable de supprimer ces modules ou bien au contraire de les développer davantage et d'en réviser le contenu afin d'examiner si leur effet pourrait s'inverser et devenir positif.

Nos modèles d'analyse montrent également que le taux de participation des enseignants français à des recherches individuelles ou en groupe est supérieur à celui des autres pays de l'OCDE. Or, cette variable tient un rôle explicatif concernant un grand nombre de pratiques pédagogiques, de même que la participation à un réseau d'enseignants. Ces résultats font écho aux travaux de recherche portant sur les pratiques collaboratives des enseignants. En effet, ces pratiques sont anciennes et ont été à la fois amplifiées et simplifiées grâce aux technologies de l'information et de la communication (Dalle, 2009, cité par Thibert, 2009). Outre la création d'associations, des communautés thématiques se sont développées, faisant naître « des discussions, des débats, par billets de blogs ou forums interposés » (Thibert, 2009). Les données PISA datant de 2015 indiquent d'ailleurs que dans les pays ayant les meilleurs résultats, les échanges professionnels et la formation entre groupes de pairs sont prépondérants et permettent une évolutivité de ces systèmes éducatifs (Gibert, 2018), conduisant les instances politiques à encourager le travail collaboratif des enseignants. On peut par conséquent aisément supposer que ces modules de formation permettent aux enseignants d'échanger leurs pratiques et de développer des innovations en la matière. Nos résultats viennent alors plaider en la faveur de l'accroissement de la participation des enseignants à ce type d'action de formation.

Notons également que le fait d'étaler les actions de formation continue dans le temps influe positivement sur les pratiques pédagogiques. Là encore, il faut certainement se référer aux travaux portant sur les différentes phases de la carrière enseignante pour comprendre ces résultats (Ambroise et al., 2017) : les jeunes enseignants se situant dans une phase de « survie », la dimension temporelle vient influencer sur leur capacité à déplacer le curseur d'une centration sur soi à une centration sur les élèves. La temporalité de la formation devient alors vraisemblablement cruciale pour les soutenir dans ce déplacement du curseur de l'un à l'autre.

Nos résultats témoignent par ailleurs de l'importance que ces actions ne soient pas fréquentées uniquement de façon ponctuelle par les enseignants et souvent trop rarement, mais qu'elles s'inscrivent bel et bien dans un projet de formation cohérent et réfléchi sur le long terme. En effet, aujourd'hui encore, le constat est souvent effectué d'un large nombre d'enseignants ne participant à quasiment aucune action de formation continue (Tardy et al., 2018).

En outre, le constat d'un effet positif du soutien financier sur la pratique consistant à laisser les élèves évaluer eux-mêmes leur travail ouvre la voie au débat portant sur la rémunération offerte aux enseignants en dehors des heures de service d'enseignement. En effet, comme l'indique Françoise Larré (2009), les incitations monétaires ont des implications directes sur le comportement des enseignants. La théorie de l'agence met en avant l'importance de ce type d'incitation, considérant que les enseignants ne se démarquent pas du comportement de la masse des autres travailleurs au regard des considérations monétaires (Larré, 2009). La rémunération peut alors à certains égards être vue comme un facteur de motivation et d'encouragement à l'effort. Les résultats concernant cette variable sont toutefois à interpréter avec précautions, puisque seuls 3,4 % des enseignants français déclarent avoir bénéficié d'un supplément de salaire.

## 5. Conclusion

Peu de recherches ont été produites en France sur les liens existant entre la formation professionnelle des enseignants du secondaire et leurs pratiques pédagogiques. Par conséquent, nous avons étudié dans cet article, à l'appui des données issues de la base de données TALIS, l'effet de la formation initiale et continue des enseignants sur les pratiques qu'ils déclarent mobiliser auprès de leurs élèves. Pour cela, nous avons construit des modèles de régression logistique binaire. Ceux-ci, validant notre hypothèse d'un effet de la formation professionnelle des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, nous ont amenées à effectuer une série de constats : tout d'abord, il apparaît que les variables liées à la formation jouent un effet disparate sur les

pratiques pédagogiques. Tandis que certaines ne tiennent aucun rôle, voire un rôle négatif dans l'explication des pratiques des enseignants, d'autres en revanche constituent de réels facteurs explicatifs de la probabilité qu'à un enseignant de mobiliser telle ou telle pratique.

Par ailleurs, la formation continue semble peser davantage de poids dans l'explication de ces pratiques que la formation initiale, bien que ce constat soit à relativiser en raison du faible nombre d'éléments pris en compte dans l'analyse concernant ce dernier type de formation. En outre, nos résultats fournissent certaines pistes de réflexion concernant les actions de formation qu'il serait sans doute probant de développer davantage.

Certes, cette recherche se heurte à certaines limites. Ainsi, les données de l'enquête TALIS ont été recueillies lors d'une enquête par questionnaires. Il aurait été intéressant de pouvoir compléter cette analyse à travers la collecte de données de nature plus qualitative, telles que des entretiens et des observations *in situ* des pratiques des enseignants et des actions de formation professionnelle auxquelles ils ont participé. Ce type de matériau aurait sans doute permis d'apporter des éléments de compréhension complémentaires concernant les résultats présentés dans cet article. Par ailleurs, nos analyses peuvent être empreintes de certains biais, liés à la potentielle colinéarité de certaines variables que nous n'avons pu maîtriser. De plus, il aurait été intéressant de mener ces analyses au regard des matières enseignées par les enseignants, afin de voir si les actions de formation peuvent avoir davantage d'effets sur les pratiques des enseignants de certaines matières plutôt que d'autres. La présente recherche s'appuie en outre sur des données datant de 2013 et pouvant déjà être considérées comme anciennes, particulièrement en raison des évolutions dont la formation des jeunes enseignants a fait l'objet avec la création des ESPE depuis transformées en INSPE. Or, celles-ci ont pour objectif de rénover la formation des enseignants, aidant ces derniers à s'approprier des pratiques pédagogiques propices à la réussite et au bien-être de tous les élèves. Néanmoins, cette analyse secondaire de données ouvre la voie à un certain nombre de débats et de perspectives de recherche. Si l'on en revient au rôle des INSPE, il est prévu que ceux-ci soient particulièrement engagés dans la formation des enseignants à l'usage du numérique. On pourrait alors s'interroger davantage concernant l'effet des actions de formation continue organisées au sein des INSPE sur les pratiques numériques des enseignants. Enfin, une autre piste concerne plus largement les facteurs pris en compte dans l'analyse. Les modèles présentés dans ce travail expliquent moins de 10 % de la variance de la probabilité de mobiliser les pratiques mentionnées. Si un tel résultat témoigne de l'importance de ne pas négliger la formation des enseignants pour expliquer leurs pratiques, il montre également qu'il est nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs pour parvenir à des modèles ayant un plus fort pouvoir explicatif. On pourrait par conséquent produire de nouvelles analyses intégrant des variables plutôt liées au contexte d'enseignement, comme l'environnement pédagogique dans les établissements d'enseignement, et d'autres davantage dépendantes des caractéristiques personnelles des enseignants, comme leur sentiment d'efficacité personnelle.

## Références

ALTET Marguerite & GUIBERT Pascal (2014), « Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes » dans Léopold Paquay et al. (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 79-96.

AMBROISE Corinne & TOCZEK Marie Christine & BRUNOT Sophie (2017), « Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier », *Éducation et socialisation*, n° 46, <http://journals.openedition.org/edso/2656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

AVALOS Béatrice (2011), « Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n° 1, p. 10-20.

BIANCO Maryse & BRESSOUX Pascal (2009), « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? » dans Xavier Dumay & Vincent Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, p. 35-54.

BOURDONCLE Raymond (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

BRESSOUX Pascal (2010), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Paris, De Boeck (2<sup>e</sup> édition).

BRESSOUX Pascal (2007), « Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves », dans Laurent Talbot & Marc Bru (éds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 121-134.

BRU Marc (2006), *Les méthodes en pédagogie*, Paris, Presses universitaires de France.

CARETTE Vincent (2008), « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 81-93.

CHALIES Sébastien, CARTAUT Solange, ESCALIE Guillaume & DURAND Marc (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, n° 61, p. 85-129.

CUSSET Pierre-Yves (2011), « Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? » *La note d'analyse*, vol. 232, n° 1-11, <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011.html>

DAGUZON Marc & GOIGOUX Roland (2012), « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue française de pédagogie*, n° 181, p. 27-42.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PERFORMANCE ET DE LA PROSPECTIVE (DEPP) (2014), « La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays », *Note d'information*, vol. 22, n° 1-4.

DESBIOLLES Pierre & RONZEAU Monique (2015), *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*, Paris, IGEN ; IGAENR.

GAUSSEL Marie (2020, février), « Les pratiques enseignantes face aux recherches », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 132.

GELIN Dominique (2010), « Les enjeux de la réforme de la formation des enseignants... du second degré », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 9, n° 1, p. 81-89.

JOUBAIRE Claire (2019, septembre), « Commencer à se former pour enseigner », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 131.

LARRE Françoise (2009), « La mise en incitation des enseignants : solution théorique ou réponse pragmatique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 27-43.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012), *Présentation des priorités du plan national de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs de l'éducation nationale*, Circulaire n° 2012-020 du 26-1-2012, [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=58691](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=58691)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020), *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*, <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

MORLAIX Sophie (dir.) (2020), *Le numérique à l'école primaire. Analyse des effets conjoints sur les élèves et les enseignants*, Paris, l'Harmattan.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DEVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE) (2014), *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris, Éditions OCDE.

PEREZ-ROUX Thérèse (2016), « La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? », *Education et Formation*, n° e-305, p. 11-22.

PERRENOUD Philippe (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

RAYOU Patrick & VERAN Jean-Pierre (2017), « Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 37-46.

REVERDY Catherine (2019), « Une formation continue des enseignant.e.s qui reste à asseoir ? », *Eduveille*, <https://eduveille.hypotheses.org/13608>

REY Olivier & FEYFANT Annie (2014), « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 94.

TALBOT Laurent (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives*, n° 6(18), 129-140.

TARDY Sophie, LHERMET Philippe (coord.), GAUTHIER Roger François (2018), *La formation continue des enseignants du second degré De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?*, Rapport à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, à madame la Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, n° 2018-68.

THIBERT Rémi (2009), « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? », *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 43.

TIXERONT Michel & LESELBAUM Nelly (1987), « La formation des enseignants du secondaire : quels enjeux ? », *Etudes et Recherches*, n° 1, p. 37-49.

UWAMARIYA Angélique & MUKAMURERA Joséphine (2017), « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.



## Annexe 1 - Liste des variables explicatives introduites dans les modèles de régression logistique

### *Éléments inclus dans la formation initiale*

- Contenu des matières enseignées
- Pédagogie des matières enseignées
- Pratiques pédagogiques des matières enseignées

### *Implication actuelle dans des activités de monitorat*

- Je sers de moniteur à un ou plusieurs enseignants
- Un moniteur m'est actuellement assigné pour me soutenir

### *Participation au cours des 12 derniers mois à l'une des activités de formation continue suivantes*

- Cours / ateliers (par exemple sur la matière ou les méthodes et / ou d'autres sujets liés à l'éducation)
- Conférence / séminaire sur l'éducation
- Visites d'observation dans d'autres écoles
- Visites d'observation de locaux commerciaux, organismes publics, organisations non gouvernementales
- Cours de formation continue dans des locaux d'entreprise, d'organismes publics ou d'organisations non gouvernementales
- Programme de qualification (sanctionné par un diplôme)
- Réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants
- Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant
- Activités de tutorat, d'observation collégiale, ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement

### *Sujets couverts par les activités de formation continue auxquelles l'enseignant a participé durant les 12 derniers mois*

- Connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées
- Compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées
- Connaissance des programmes de cours
- Pratiques d'évaluation des élèves
- Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement
- Gestion de la classe et du comportement des élèves
- Gestion et administration de l'établissement
- Approches pédagogiques individualisées
- Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
- Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
- Enseignement de compétences transversales (par exemple résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)
- Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail
- Nouvelles technologies dans le monde du travail
- Conseil et orientation professionnelle des élèves

### *Aide / soutien reçu pour les activités de formation continue auxquelles l'enseignant a participé*

- J'ai bénéficié du temps prévu pour ces activités qui se tenaient durant les heures de cours dans cette école (emploi du temps aménagé)
- J'ai reçu un supplément de salaire pour les activités en dehors des heures de travail
- J'ai bénéficié d'un soutien non financier pour les activités qui se tenaient en dehors des heures de travail (réduction de la charge d'enseignement, jours de congé, congé d'étude)

### *Éléments inclus dans les activités de formation continue auxquelles l'enseignant a participé*

- Activités suivies avec un groupe de collègues travaillant dans le même établissement ou enseignant le même groupe de matières
- Activités offrant la possibilité d'apprendre activement des méthodes
- Activités axées sur l'apprentissage collectif ou sur des recherches collectives avec d'autres enseignants
- Activités étalées dans le temps (plusieurs sessions étalées sur plusieurs semaines ou plusieurs mois)

## Annexe 2 - Effet des variables liées à la formation des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques

<i>Pratiques pédagogiques</i>	<i>Variables liées à la formation</i>	<i>Sign.</i>	<i>Valeur coeff. Exp(B)</i>
<b>Méthode pédagogique</b>			
Appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe (R <sup>2</sup> = 5,2 %)	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	**	1,509
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	***	1,812
Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et / ou à ceux qui peuvent progresser plus vite (R <sup>2</sup> = 9,6 %)	Éléments inclus dans la formation initiale : pédagogie des matières enseignées	***	1,817
	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	***	1,599
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	**	1,348
	Sujets couverts par les activités de formation continue : pratiques d'évaluation des élèves	**	1,484
Faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine au moins (R <sup>2</sup> = 3,9 %)	Niveau Bac+2 ou moins (référence niveau Licence ou Master)	**	2,025
	Éléments inclus dans la formation initiale : contenu des matières enseignées	**	0,552
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	***	1,383
Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont tous compris la matière (R <sup>2</sup> = 1,2 %)	Éléments inclus dans les activités de formation continue : activités étalées dans le temps (plusieurs sessions étalées sur plusieurs semaines ou plusieurs mois)	**	1,337
<b>Gestion de la classe</b>			
Contrôler les comportements perturbateurs en classe (R <sup>2</sup> = 6,3 %)	Éléments inclus dans la formation initiale : pédagogie des matières enseignées	***	2,040
	Éléments inclus dans les activités de formation continue : activités étalées dans le temps (plusieurs sessions étalées sur plusieurs semaines ou plusieurs mois)	**	1,807
Faire cours à plusieurs enseignants dans la même classe (R <sup>2</sup> = 3,3 %)	Participation à visite d'observation de locaux commerciaux, organismes publics, organisations non gouvernementales	**	1,738
	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	**	1,405
Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice (R <sup>2</sup> = 8,8 %)	Genre (référence : femme)	***	1,603
	Niveau Bac+2 ou moins (référence niveau Licence ou Master)	***	2,998
	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	***	1,745
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	***	1,558
<b>Façon de transmettre</b>			
Aider ses élèves à valoriser le fait d'apprendre (R <sup>2</sup> = 8,9 %)	Age	**	1,050
	Servir de moniteur à un ou plusieurs enseignants	**	2,670
	Sujets couverts par les activités de formation continue : connaissance des programmes de cours	***	1,478
	Sujets couverts par les activités de formation continue : nouvelles technologies dans le monde du travail	***	2,724

Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire (R <sup>2</sup> = 6,7 %)	Age	***	1,050
	Un moniteur a été assigné à l'enseignant pour le soutenir	**	0,559
	Servir de moniteur à un ou plusieurs enseignants	***	2,482
	Sujets couverts par les activités de formation continue : connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées	***	1,432
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires (R <sup>2</sup> = 6 %)	Age	***	1,053
	Sujets couverts par les activités de formation continue : connaissance des programmes de cours	**	1,761
Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis (R <sup>2</sup> = 6,9 %)	Participation à visite d'observation de locaux commerciaux, organismes publics, organisations non gouvernementales	**	1,762
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	***	1,431
	Participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale, ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	**	1,605
	Eléments inclus dans les activités de formation continue : activités offrant la possibilité d'apprendre activement des méthodes	**	1,387
	Eléments inclus dans les activités de formation continue : activités axées sur l'apprentissage collectif ou sur des recherches collectives avec d'autres enseignants	**	0,746
Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu (R <sup>2</sup> = 1,1 %)	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	***	1,372
Observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter des commentaires sur leur travail (R <sup>2</sup> = 2,9 %)	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	**	1,430
	Eléments inclus dans les activités de formation continue : activités étalées dans le temps (plusieurs sessions étalées sur plusieurs semaines ou plusieurs mois)	**	1,506
Ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves (R <sup>2</sup> = 8,4 %)	Genre (référence : femme)	***	0,519
	Niveau Bac+2 ou moins (référence niveau Licence ou Master)	***	0,313
	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	**	0,629
Corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves (R <sup>2</sup> = 7,3 %)	Genre (référence : femme)	***	0,503
	Eléments inclus dans la formation initiale : pédagogie des matières enseignées	**	0,702
	Participation à des conférences / séminaires sur l'éducation	**	1,377
	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	***	0,638
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	**	1,310
	Eléments inclus dans les activités de formation continue : activités offrant la possibilité d'apprendre activement des méthodes	**	0,761
Faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets (R <sup>2</sup> = 8,3 %)	Genre (référence : femme)	***	0,480
	Eléments inclus dans la formation initiale : pratiques pédagogiques des matières enseignées	**	0,629
	Participation à des conférences / séminaires sur l'éducation	**	1,380
	Participation à un réseau d'enseignants créé spécifiquement pour le développement professionnel des enseignants	***	0,611

	Sujets couverts par les activités de formation continue : gestion de la classe et du comportement des élèves	**	0,636
Pratiques évaluatives			
Utiliser diverses modalités d'évaluation (R <sup>2</sup> = 6,4 %)	Sujets couverts par les activités de formation continue : nouvelles technologies dans le monde du travail	**	6,352
	L'enseignant a bénéficié d'un soutien non financier pour les activités qui se tenaient en dehors des heures de travail (réduction de la charge d'enseignement, jours de congé, congé d'étude)	**	0,621
	Eléments inclus dans les activités de formation continue : activités axées sur l'apprentissage collectif ou sur des recherches collectives avec d'autres enseignants	**	0,638
Elaborer et administrer son propre test (R <sup>2</sup> = 3,7 %)	Genre (référence : femme)	***	0,606
	Un moniteur a été assigné à l'enseignant pour le soutenir	**	0,555
	Participation à des cours / ateliers (par exemple sur la matière ou les méthodes et / ou d'autres sujets liés à l'éducation)	**	0,718
	Sujets couverts par les activités de formation continue : enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	**	0,525
Administrer un test standardisé (R <sup>2</sup> = 3 %)	Genre (référence : femme)	***	0,606
	Sujets couverts par les activités de formation continue : connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées	***	0,683
Laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès (R <sup>2</sup> = 8 %)	Genre (référence : femme)	**	1,648
	Participation à visite d'observation de locaux commerciaux, organismes publics, organisations non gouvernementales	**	1,753
	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	***	1,664
	Sujets couverts par les activités de formation continue : pratiques d'évaluation des élèves	**	1,530
	L'enseignant a reçu un supplément de salaire pour les activités en dehors des heures de travail	***	2,360
Faire répondre des élèves à des questions devant la classe (R <sup>2</sup> = 5,1 %)	Genre (référence : femme)	***	0,575
	Eléments inclus dans les activités de formation continue : activités axées sur l'apprentissage collectif ou sur des recherches collectives avec d'autres enseignants	***	0,715