

Politiques d'accountability et devenir de la profession enseignante aux Etats-Unis

Régis Malet

Université de Bordeaux (ESPE d'Aquitaine), LACES EA4140

regis.malet@gmail.com

Résumé

L'une des spécificités historiques de l'administration scolaire américaine est d'être fortement décentralisée. Pourtant, si l'école est traditionnellement pilotée localement et si l'éducation est l'affaire des Etats avant d'être celle de l'Etat fédéral, depuis quelques décennies, cette conception locale de l'offre et du contrôle de l'éducation a été bousculée par des politiques en direction de l'école, dans lesquelles la standardisation des compétences scolaires, leur évaluation externe, la reddition de comptes par les établissements et les collectifs professionnels sont devenus le lot commun des écoles américaines du secteur public. Les programmes *No Child Left Behind*, sous administration républicaine, puis *Race to the Top*, sous administration démocrate, n'ont fait que renforcer cette tendance à placer les écoles américaine sous régime probatoire et de plus en plus soumises à des exigences de résultats qui conditionnent leur devenir aussi bien que celui de celles et ceux qui y exercent. Le propos est ici d'analyser les ressorts et les évolutions contemporaines de ces nouvelles politiques en direction de l'école aux Etats-Unis, et d'examiner les effets de cette conception renouvelée de l'administration scolaire américaine.

Mots-clés

Politiques éducatives, reddition de comptes, enseignants, école, Etats-Unis

Pour citer cet article : Malet, R. (2015). Politiques d'accountability et devenir de la profession enseignante aux Etats-Unis. Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), pp. 27-44.

1. Introduction

Les politiques contemporaines en direction de l'école américaine et le délitement de la profession enseignante

Une conviction a guidé, depuis trois décennies, les politiques en direction des enseignants aux Etats-Unis, et sans doute au-delà ; une conviction très fonctionnaliste dans ses postulats et que l'on peut résumer ainsi : une profession enseignante plus efficace et responsable de ses performances est propre à

produire de meilleurs enseignants, et cela bénéficiera aux élèves, aux écoles et *in fine* aux systèmes éducatifs.

Il s'agit d'une rationalisation visant l'amélioration de l'efficacité et des performances des enseignants dans les classes et les établissements, en mettant la performance enseignante au cœur de la réforme. C'est ce qui a été soutenu dans les premiers rapports nationaux ayant posé la professionnalisation de l'enseignement comme horizon souhaitable pour l'école, aux Etats-Unis

voici trente ans (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986). C'est encore cette conviction qui prévaut dans les politiques publiques en direction de l'école et des enseignants aujourd'hui, au niveau des grandes organisations internationales (OCDE, Commission Européenne, UNESCO) (voir, par exemple, Commission européenne 2012 ; OCDE, 2012).

Aujourd'hui encore, les décideurs politiques tendent à conférer, à la qualité et à l'efficacité de l'enseignement, une fonction décisive d'entraînement de la réforme et de la réussite même des élèves (Little & Goe, 2009), les enseignants étant, en quelque sorte, identifiés comme la colonne vertébrale des systèmes éducatifs : au risque de faire peser sur eux une responsabilité écrasante (Pandey, 2010), peu propice au développement professionnel des enseignants, qui n'est pas étrangère aux phénomènes de démoralisation repérés (*burn out*, fuite de la profession : Malet, 2009) et qui s'exprime, à travers la mise en œuvre dans de nombreux systèmes d'enseignement, de politiques de reddition de compte (Dupriez & Malet, 2013 ; Dutercq & Maroy, 2014). Si l'intensification de la directivité de l'État répond à des formes et des logiques politiques et administratives propres à chaque pays, une convergence objective d'ambition est observable, résultant du souhait de responsabiliser des organisations et des acteurs éducatifs devenus comptables de leur action.

Ce processus d'« *accountability* », concept promu par l'OCDE à la fin des années quatre-vingt comme horizon de pilotage d'un secteur public modernisé (Moos, 2006), est apparu d'abord aux États-Unis dans les textes législatifs et les rapports ministériels concernant l'éducation, et ce dès les années soixante-dix (Davis, 1974, Smith et Chapman, 1973). La notion

d'imputabilité, selon la traduction canadienne francophone, recouvre l'idée de rendre des comptes pour ceux qui exercent l'autorité publique et interroge très directement la notion de professionnalité, qui induit une individualisation de l'action professionnelle, de sa reconnaissance et de son évaluation (Peters, 2001). La figure de l'enseignant efficace s'impose alors comme horizon de la professionnalisation, à la fois en lien avec la rhétorique de la qualité qui travaille la nouvelle administration publique, mais aussi avec l'imaginaire professionnel lui-même, dans son acception fonctionnaliste classique qui, parce qu'elle fonde la reconnaissance et l'autonomie professionnelles sur la scientificité des savoirs qui légitime l'activité, expose cette activité à rendre compte de ses « performances » et à attester de sa légitimité par la preuve (*evidence based teaching*).

Les enseignants étatsuniens ont, depuis plus de dix ans, une image si dépréciée de leur activité qu'un des principaux enjeux pour les gouvernants est de les retenir (Smethem, 2007). Si le nombre d'entrées dans la fonction décroît, les enseignants en fonction s'usent également prématurément et partent en nombre après quelques années d'exercice. Les enquêtes nationales sur la perception de leur statut et de leur condition par les enseignants aux États-Unis (Ingersoll, 2007) révèlent des enseignants démoralisés, souffrant de la non-reconnaissance de leur action et d'une dégradation de leurs conditions de travail. Pour expliquer leur désarroi, les enseignants en partance évoquent l'évolution de l'organisation scolaire, devenue plus directive et oppressive : manque de soutien, charges de travail écrasantes, faible autonomie professionnelle, salaires insuffisants (Nash, 2005).

La profession enseignante “dévore ses jeunes” (Halford, 1998, p. 33). Depuis ce cruel diagnostic, la situation s’est aggravée. Les enseignants américains, notamment, souffrent d’un déficit de considération de leur travail ; l’enthousiasme professionnel décline rapidement après cinq années d’exercice et, au-delà de quarante ans, l’épuisement professionnel et moral se manifeste. Si le problème dépasse le cas étatsunien (OECD, 2005), la situation y est particulièrement inquiétante, les taux d’abandon (*attrition rates*) y sont désormais guettés avec anxiété par les décideurs, tout comme les signes avant-coureurs d’un épuisement professionnel précoce (*early burnout*), pour une profession fortement féminisée depuis les années 1980, dans le premier et le second degrés, avec plus de 80% de femmes contre les deux tiers en 1970 (Belfield, 2005). À la fin des années 1990 aux États-Unis, 30% des néo-enseignants avaient quitté après cinq années d’exercice (Darling-Hammond, 1999). Au milieu des années 2000, la moitié des enseignants (50%) quittait le métier après cinq ans et 22% abandonnaient après deux années d’exercice (Johnson et al., 2004). Le recrutement d’une main-d’œuvre enseignante de courte durée (*low-tenure workers*) présente des inconvénients pour l’État, principal investisseur dans l’éducation, pour les écoles, pour les enseignants eux-mêmes, plus aisément démobilisés ou démotivés dans des établissements caractérisés par la fragilité endémique des collectifs professionnels, et pour les élèves eux-mêmes (Ingersoll & Smith, 2003 ; Stokking *et al.*, 2003).

Pour beaucoup de commentateurs, les réformes menées aux États-Unis conduisent à l’appauvrissement et au dévoiement d’une professionnalité enseignante amputée d’une dimension morale, éthique et critique sur laquelle elle avait bâti sa légitimité sociale (*The moral*

purpose of teaching : Day, 2004 ; Hargreaves 2003).

La « déprofessionnalisation » des enseignants, enregistrée par une part de la recherche critique américaine, est questionnée par l’évolution récente de l’image sociale des enseignants étatsuniens dans l’espace public. Les raisons invoquées par les enseignants pour rendre compte de leur projet d’abandon ou de leur démoralisation au travail ne sont toutefois pas prioritairement liées à l’enseignement, ce qui paraît cohérent car l’ensemble des pays industrialisés n’est pas touché par ces taux record d’abandon précoce. Les enseignants américains évoquent quatre raisons principales : une charge de travail écrasante (Shaw, 2004) ; une activité stressante exercée sous pression (*target-driven culture*), en particulier pour des jeunes enseignants qui se sentent exploités au cours de leurs premières années (Berry, 2005 ; Johnson, 2004) ; la difficulté du travail avec des élèves que les jeunes enseignants anticipaient moins agités et perturbateurs (*disruptive*) ; une reconnaissance sociale faible et des revenus insuffisants (National Commission on Teaching and America’s Future, 2003).

2. L’école et la profession enseignante aux Etats-Unis sous régime probatoire

La décentralisation a été décrite comme un processus de délégation du pouvoir du centre vers la périphérie (Hanson, 1997 ; Karlsen, 2000). Ses promoteurs plaident pour une gestion rapprochée des problèmes scolaires et le renforcement des prérogatives des acteurs locaux sur les questions qui les touchent, le processus étant accompagné d’une autonomisation des niveaux intermédiaires, des établissements scolaires et de ses personnels (Little, 2001). Cette vision a été battue en brèche, depuis les années

1980, aux Etats-Unis, par des travaux critiques qui n'en partagent ni le bilan ni l'ambition, identifiant le processus à un positionnement stratégique de l'Etat certes plus en retrait ("*roll back the State*"), non, tant dans un objectif de promouvoir une politique du « laisser-faire », comme on le conçoit parfois abusivement, ou, en tout cas, sans examen circonstancié (les Etats-Unis sont de ce point de vue un cas intéressant à explorer dans ses contradictions internes), que dans une visée de repositionnement post-bureaucratique qui vise le renforcement du contrôle de l'Etat dans la définition et l'évaluation de réformes scolaires pilotées par la standardisation et par les résultats ("*top-down policies*") (Apple, 2004 ; Ball, 2003 ; Broadfoot, 2000 ; Whitty, 2002).

L'acte fondateur qui a conduit conjointement à la standardisation des contenus d'enseignement aux Etats-Unis et à un pilotage de l'école par les performances fut, au début des années 1980, le rapport abondamment commenté *A Nation at Risk* (1983). Ce rapport brûlot consistait, à la manière du *Livre vert* anglais (Her Majesty's Stationery Office, 1998), en une instruction à charge d'une école américaine jugée en plein marasme. Concluant de façon lapidaire que « si par quelque moyen, une puissance ennemie avait entrepris d'imposer aux Etats-Unis le niveau scolaire de ses enfants aujourd'hui, nul doute que nous aurions reçu cela comme un acte de guerre » (National Commission on Excellence in Education ; 1983), les auteurs du rapport déploraient les piètres résultats des élèves américains, comparés à ceux des pays en croissance rapide, et le niveau d'enseignants américains, recrutés parmi les élèves les plus faibles des *high schools* et des universités américaines (Peterson, 2003). Deux rapports suivront cette première charge, qui tireront les enseignements du premier sur le plan de la formation des enseignants américains

et d'une professionnalisation rapprochée des établissements scolaires (Holmes Group, 1986 ; Task Force on Teaching as a Profession, 1986).

Le pilotage par les performances qui est au cœur de la loi *No Child Left Behind* (NCLB) (US Department of Education, 2002) dénote un style injonctif et sommatif. Votée par les démocrates et les républicains sous l'administration Bush, près de vingt ans après *A Nation at Risk*, la loi NCLB émet des exigences concernant la qualité des enseignants bien plus qu'elle ne formule de recommandations. Des évaluations nationales et internationales en ont inspiré la teneur. L'enquête PISA 2000 d'abord, en révélant que les élèves de nations dans lesquelles les voies d'accès à la profession enseignante sont variées, obtiennent des scores inférieurs à ceux des élèves de pays dans lesquels l'accréditation des modalités de certification des enseignants est centralisée (Chiu & Khoo, 2005), a mis en lumière un sérieux problème de qualification des enseignants américains. Selon plusieurs études et rapports, les enseignants américains ne sont pas toujours qualifiés pour enseigner leur discipline (Hanushek & Rivkin, 2004; Peterson, 2003 ; US Department of Education, 2003); la baisse des vocations et les abandons précoces des jeunes enseignants expliquent sans doute en partie des modalités de recrutement diversement exigeantes (Manzo, 2005). Au début des années 2000, seulement 61% des enseignants de mathématique étaient qualifiés, au moins sur le plan disciplinaire, pour enseigner (c'est-à-dire titulaires d'une licence dans la discipline), le pourcentage dépassant à peine le tiers dans certains Etats, comme le Nevada (Blank *et al.* 2004). Les enquêtes internationales menées sur les compétences des élèves en fin de scolarité ou de cycle d'apprentissage (PIRLS 2001, TIMSS 1997, PISA 2003) ont confirmé

des résultats des élèves américains dans l'ensemble inférieurs à ceux des élèves européens, notamment dans le secondaire et dans les disciplines scientifiques.

L'exigence de qualification à exercer la profession enseignante figure en conséquence au cœur de la loi *No Child Left Behind*. Ce n'est toutefois pas au niveau de la formation des enseignants, mais à celui de la certification de l'ensemble de la profession que s'est concentrée la loi NCLB. Pour s'assurer que l'ensemble des enseignants soit qualifié, l'administration fédérale a adressé l'injonction à tous les Etats que chaque enseignant en exercice valide un niveau de certification lui conférant le statut d'enseignant hautement qualifié ("highly qualified teacher"); l'échéance de cette certification de l'ensemble de la profession a été fixée par décret à la rentrée 2006. Par « haute qualification », l'administration entend que tout enseignant ait obtenu à cette échéance un certificat fédéral d'enseignant (US Department of Education, 2002). Tous les enseignants, novices ou chevronnés, se sont vus soumis à cet agenda. Le projet de qualification de l'ensemble des enseignants s'inscrit dans le programme *High Objective Uniform State Standard Evaluation* (HOUSSE ; US Department of Education, 2002).

Le processus de dérégulation engagé procède de fait aux Etats-Unis d'une logique distinctive. La particularité de ce projet tient à la latitude accordée aux Etats fédérés dans la définition et l'évaluation des critères de certification des enseignants (*Licensing Standards for Teaching*). Les Etats sont mandatés et cantonnés à la fois dans une fonction de certification ; sont créées, ce faisant, les conditions de leur imputabilité dès lors que l'arsenal évaluatif pour mesurer les effets de la certification sur les performances de élèves aura fourni son verdict en fin d'année 2014 (*National*

Assessment of Educational Progress : NAEP). Concrètement, la certification procède souvent de tests de connaissances. Tout juste la détention de l'équivalent d'une licence, en France (*Bachelor's degree*) est-elle désormais le seul passage obligé pour les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire (impératif contesté par certains Etats, comme le Wisconsin).

On peut bien sûr concevoir que, pour un pays qui compte plus de 3,5 millions d'enseignants répartis dans une cinquantaine d'Etats (dont plus de 3 millions dans l'école publique américaine), la question de l'harmonisation ne se pose pas comme en France. Toutefois, la délégation par l'Etat fédéral de la définition des critères de certification présente un inconvénient de taille pour les enseignants, qui tient à leur difficulté à énoncer une identité professionnelle commune, limite qui se mesure concrètement dans l'impossibilité pour un enseignant qualifié dans un Etat à exercer dans un autre, sauf à satisfaire aux exigences de la certification locale. Pour limiter ces difficultés, des accords inter-Etats se sont mis en place sur des bases territoriales depuis une décennie dans le but d'élaborer des licences reconnues dans les Etats signataires de ces accords (*Regional Teaching License* – Jacobsen, 2005). Certains observateurs déplorent l'absence d'ambition de l'administration pour une mise en œuvre concertée de programmes de formation des enseignants des écoles publiques américaines, ambition qui aurait pu s'appuyer sur les expertises des facultés d'éducation en matière de partenariats entre les écoles et l'université, au profit d'une seule vérification par des tests de connaissance (*State tests*) des enseignants aspirants ou chevronnés (Cochran-Smith, 2005). La diversité des moyens d'accéder à la certification vient renforcer le caractère artificiel du projet en termes de reconnaissance de la profession.

L'administration fédérale a elle-même enregistré les ratés de la réforme (Education Commission of the States, 2004; Centre on Education Policy, 2005 ; US Department of Education, 2004), notamment concernant l'adoption très contrastée de la loi par les Etats fédérés. Si la plupart ont mis en place des procédures d'évaluation par tests, dans certains Etats comme la Californie, où les enseignants non qualifiés sont légions, ce sont des certificats d'urgence qui ont été fournis en nombre aux enseignants (avec parfois un simple engagement de la part des titulaires à suivre un cours de pédagogie l'année suivante ou à participer à un stage d'été). La certification s'est même réduite dans certains Etats, et de façon affirmée, à l'enregistrement d'une expertise attestée par l'expérience professionnelle : "States claim teachers are qualified" (Keller, 2005 ; Davis, 2005 ; Darling-Hammond, 2006). Nombre de travaux soulignent à cet égard les efforts consentis par certains Etats pour lutter contre le découragement endémique qui ponctue les premières années d'exercice des néo-enseignants et dont les Etats ne se satisfont pas plus que l'administration centrale (King Rice, 2003 ; Wayne and Youngs, 2003).

Le programme de réforme, mis en œuvre par l'administration démocrate depuis 2009, n'a pas contredit fondamentalement les principes d'une autonomie probatoire des Etats, renforçant même l'indexation du financement public de l'éducation aux performances des établissements et des enseignants.

Le programme *Race to the top*, lancé par le président Obama, et les politiques contemporaines en direction de l'école aux Etats-Unis, se caractérisent par le déploiement d'un mode de gestion inspiré de la gestion d'entreprise, régulant par l'exigence de résultats le financement de l'enseignement public (Zemski).

Cette promotion débridée de « l'entreprenariat éducatif », en introduisant compétitivité et flexibilité, prend appui massivement sur l'investissement privé. C'est un paradigme éducatif en plein développement aux USA : les entreprises privées, acteurs de premier plan de l'histoire scolaire contemporaine, prennent un pouvoir politique croissant dans le devenir de l'Ecole américaine et, de fait, de la profession enseignante.

L'enjeu assumé de cette culture de l'efficacité soutenue par des bailleurs de fonds privés est la suivante : la régulation de l'école, dans le contexte du développement assumé par l'Etat du *philantropiccapitalism* (Ravitch, 2010) emprunte au marché les principes de l'investissement et du rendement à terme, par une référence permanente au « rendement scolaire ». De ce fait, les nouvelles politiques américaines vont dans le sens d'une aggravation du démantèlement de l'enseignement public américain. L'évaluation y joue un rôle décisif (Ravitch, 2010 ; Kohzol, 2006 ; Noguera, 2011).

La particularité du style injonctif de l'administration américaine, en comparaison, tient donc au mandat accordé au niveau des Etats pour le choix des moyens d'atteindre les objectifs fixés par l'administration centrale : contrairement à l'exemple britannique, (Malet, 2008 & 2009), il n'y a pas, aux Etats-Unis, d'évaluation ou de curriculum national, qu'il soit scolaire ou professionnel. Bien au contraire, dans la perspective adoptée, le niveau intermédiaire de pilotage se voit soumis à une exigence de résultats, de remédiation et d'amélioration en cas de performances insatisfaisantes des enseignants et des établissements qui relèvent de sa responsabilité, contrepartie à l'autonomie qui lui est accordée (McDermott & Jensen, 2005). La limite à laquelle

s'expose cette forme de pilotage à fois injonctif et indirect tient à ce qui en fait la légitimité politique ou pas, à savoir

- (a) l'adhésion des instances chargées de le mettre en œuvre au niveau des Etats (compliance) ;
- (b) la cohérence et le caractère fondé et instruit des objectifs et des normes qui gouvernent l'inflexion souhaitée ;
- (c) la capacité institutionnelle et organisationnelle des instances de régulation désignées à tenir les objectifs qui leur ont été fixés au niveau fédéral.

3. Entre enjeux économiques et obsession de la performance : un renoncement progressif à la formation

A l'origine, on trouve aux Etats-Unis une défiance de la part des gouvernements à l'égard de formations universitaires jugées abstraites et coupées des réalités professionnelles. L'université avait été identifiée dans la plupart des pays comme la voie de la reconnaissance sociale. Dans le monde anglo-saxon, elle a constitué en outre l'instance de formation la plus propice à garantir une indépendance à l'égard du politique. L'éloignement des universités de la formation des enseignants a de fait été ressenti comme une atteinte à l'unité et à l'autonomie de la profession enseignante. L'exigence adressée aux Etats par l'administration centrale de certification de l'ensemble de la profession s'est accompagnée d'une marginalisation de la formation des enseignants et des institutions qui en étaient chargées, au profit de dispositifs peu coûteux de certification par tests. Dans certains Etats, des « passeports pour enseigner » viennent coiffer une expérience professionnelle considérée suffisante pour une qualification professionnelle à laquelle une formation universitaire n'apporterait guère de

meilleure garantie que des tests, si ce n'est celle de rendre la main d'œuvre enseignante plus coûteuse (McNeill, 2000). Dans d'autres Etats, ce sont des programmes d'été qui mènent désormais à l'obtention de certificats d'enseignement. Les programmes de formation d'enseignants dans les universités sont nombreux à fermer leurs portes ; seules les institutions prestigieuses de formation des enseignants maintiennent une activité soutenue.

Ce régime probatoire crée une disparité grandissante entre les Etats pour une profession enseignante qui n'a plus rien d'unitaire, ni sur le plan des compétences exigibles, si sur celui de la formation, ni même sur celui du recrutement social : certains Etats, principalement au centre-est et nord-est, protègent jalousement une formation universitaire de haut niveau pour leurs enseignants, quand dans d'autres Etats, comme la Californie, la main d'œuvre enseignante est en voie de paupérisation, les nouveaux enseignants étant projetés dans les classes les plus difficiles sans préparation et sans soutien, ce qui tend à pérenniser un taux d'abandon endémique. Dans un pays dans lequel les expériences dans les domaines du tutorat, du mentorat, des communautés professionnelles et des partenariats entre les institutions de formation et les établissements ont produit tant d'innovations en matière de formation des enseignants (Evertson & Smithey, 2000 ; Olson 2005), cette évolution présente incontestablement un caractère pathétique ; le processus est d'ailleurs ressenti douloureusement par une bonne part de la communauté des universitaires qui ont été les acteurs et les promoteurs de ces dispositifs (Cochran-Smith, 2006).

Aux Etats-Unis, on observe ainsi que l'enjeu est moins la reconnaissance de la profession, telle qu'elle avait prévalu par

exemple dans l'idéal d'une "all graduate profession", qu'une certification de l'ensemble de la main d'œuvre enseignante à moindre coût, c'est-à-dire au prix d'une évacuation de la formation universitaire des enseignants, devenue à la fois impraticable et superflue dans la logique d'attestation adoptée. Outre la disparité et l'efficacité très controversée des modalités de certification des enseignants dans les différents Etats (Jacobsen, 2005 ; Kaplan & Owings, 2003 ; Olson, 2005 ; Walsh & Snyder, 2004), c'est littéralement, pour certains observateurs, « le projet d'un démantèlement de la formation des enseignants américains » qui est à l'œuvre (Darling-Hammond & Younge, 2002 ; Cochran-Smith, 2006) ; pour d'autres, qui reconnaissent la même ambition à la loi, « on entretient la confusion entre des personnes qualifiées pour passer des tests sur l'enseignement (*highly qualified taker of tests on teaching*) et des praticiens effectivement qualifiés pour enseigner dans des classes (*highly qualified classroom teacher*) » (Berliner 2005, p.208).

4. Le paradigme développemental ou l'instrumentation du mythe professionnel

Signe des temps, la formation et la carrière des enseignants se déclinent de plus en plus sous le générique de « développement professionnel » (*professional development/growth*), qui s'articule bien avec la promotion contemporaine du *lifelong learning*. Le développement professionnel des enseignants est aujourd'hui un embrayeur décisif des politiques de professionnalisation, au niveau international. Les rhétoriques politiques convergent en un discours dominant pour voir se développer une « culture de la collaboration » dans le travail des enseignants, souci qui s'est déployé et concrétisé de façon variable selon les pays, en accord avec des référentiels

politico-administratifs locaux, et qui voient évoluer les formes de régulation de l'école et du travail des enseignants de manière distinctive selon les contextes. La notion de développement professionnel et la promotion des *Professional Development Schools* a une déjà longue histoire en Amérique du Nord, puisque leur promoteur a été largement John Goodlad et le Holmes Group (Goodlad, 1985 ; Holmes Group, 1986). Cette conception de la professionnalisation fondée sur le développement de partenariats a été largement soutenue au cours des deux décennies suivantes par des chercheurs comme Darling-Hammond (2006), Grossman (2010) ou Hall (2005). Sur le plan conceptuel, il travaille de longue date l'imaginaire des professions et constitue une dimension décisive de la professionnalisation (Ingersoll, 2011) : il est même identifié au cours des années quatre-vingt-dix aux Etats-Unis comme l'un des objectifs prioritaires de la nation au niveau fédéral (National Education Goals Panel, 1997).

Si la notion réfère à des actions que l'on qualifiera en français de formation continue, elle ne s'y réduit pas, et Ingersoll, qui s'est attelé au recensement des indicateurs d'actions relatives au développement professionnel des enseignants du secondaire américains, repère une activité dominante des établissements scolaires eux-mêmes, avec un déploiement tous azimuts d'actions menées dans les écoles sur l'initiative des enseignants : conférences, ateliers thématiques, programmes de développement menées à l'interne ou en partenariat avec des associations ou des entreprises ; le cadre de ces actions est de façon très significative l'établissement scolaire, qui apparaît, dans cette perspective, comme le lieu privilégié de formation et de développement professionnel des enseignants : *school-based curriculum design, school-based remedial teaching, school-based counseling ; school-based*

staff development ; collaborative decision making & planning, etc. Le paradigme du développement professionnel mobilise l'école comme lieu d'apprentissage et le groupe des pairs comme co-opérateurs de cet apprentissage, déplace la question de la formation continue, outre de l'individu au collectif, de la salle de classe à l'établissement, et la logique des compétences à celle des capacités (*capacity-building* ; Fullan, 2007).

Ce qui se joue dans cette évolution sémantique et qui est observable dans des pratiques et des dispositifs de formation et d'apprentissage rapprochés des établissements, au cours d'une période dite d'induction souvent jugée cruciale dans le devenir professionnel des néo-enseignants (Flores, 2005), est cohérent avec le mouvement de responsabilisation et d'acculturation par l'organisation scolaire (*whole-school culture*). Il y a une tendance lourde à concevoir le développement professionnel en lien étroit, voire exclusif, avec l'organisation qu'il sert (King & Newmann, 2001). Le développement professionnel prend sens en référence au développement de l'organisation au point que celui-ci tend à se cantonner, comme la formation, non plus tant à l'apprentissage d'un métier ou d'une profession qu'à un apprentissage organisationnel.

Paradoxalement, le mouvement a été soutenu par une recherche contextualisée de la formation des enseignants sur le terrain qui s'est considérablement développée depuis une vingtaine d'années dans le monde anglo-saxon et qui était cependant à mille lieues dans sa promotion des collectifs d'établissement du contenu idéologique de ces réformes (Louis *et al.*, 1995 ; McLaughlin & Talbert, 1993). Malgré la rhétorique participationniste qui s'épanouit aujourd'hui aux Etats-Unis et qui instrumentalise le professionnalisme collégial identifié par Hargreaves, on est

tenté d'interroger la nature d'un processus qui paraît si antagonique d'une conception communautaire de l'organisation scolaire et qui fait traditionnellement reposer l'idée de « communauté professionnelle d'apprentissage » (*professional learning community*) sur l'autonomie et sur des dimensions collectives affirmées d'éthique, de solidarité et de créativité (Guskey, 1995 ; Hargreaves & Giles, 2003 ; Louis *et al.* 1995 ; Nias 1989). Cette conception n'est-elle pas simplement dévoyée dans un contexte de réforme inspirée par des logiques managériales gouvernées par les résultats et la reddition de comptes ? La question n'appelle sans doute pas les mêmes réponses en Angleterre et aux Etats-Unis, et, dans un cas comme dans l'autre, celles-ci ne sauraient bien entendu être univoques car les contextes éducatifs et scolaires sont multiples. Tentons tout de même, et pour finir, un bilan sur ce point particulier, pour le cas des Etats-Unis.

Il ressort de l'examen de la littérature que dans une activité qui tend par nature à isoler ses membres (Bryk *et al.*, 1996), nombre de recherches empiriques enregistrent les effets positifs des collaborations dans les écoles américaines, tant pour les enseignants que pour les élèves (Cordingley, *et al.*, 2003 ; Stoll *et al.*, 2006 ; Stoll & Louis, 2007).

Lortie (1975) et Lacey (1977) avaient déjà souligné les vertus de l'épreuve de la réalité et de l'implication dans des collectifs dans la construction de l'identité, la socialisation et l'apprentissage professionnel des néo-enseignants. Les études contemporaines enregistrent les mêmes bénéfices : facteur d'intégration sereine dans un collectif professionnel ("emerging collegueship", selon Spindler and Biott (2001), engagement dans des dispositifs innovants, mutualisation et co-construction d'outils pédagogiques, suivi

et processus de décision collectif dans le cadre de l'orientation et la gestion des conflits (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1999 ; Visscher & Witziers, 2004). Certains travaux enregistrent même les effets de la collaboration professionnelle des enseignants sur les résultats des élèves (Wiley, 2001). Dans un contexte déjà évoqué d'abandon massif de la profession au cours des années d'enseignement, une approche positive de la collaboration et du soutien dans les établissements (Darling-Hammond *et al.*, 1999 ; Stoll *et al.*, 2006 parlent de *supportive school culture*) apparaît, même aux Etats-Unis, comme une des clés dans l'accompagnement de l'entrée dans le métier et dans la rétention des néo-enseignants exposés au découragement et aux abandons précoces (Ingersoll, 2002 ; Cordingley *et al.*, 2003 ; Nieto 2003).

5. La reddition de comptes (strong accountability) ou les apories de la professionnalisation exogène

Le paradigme du développement professionnel combine des éléments propres au modèle réflexif de professionnalisation, avec le principe tacite que l'expertise se construit sur le terrain professionnel et dans la classe, et qu'elle se nourrit de la collaboration au sein des établissements scolaires. Dans le même temps, selon les contextes, il se déploie en accord avec des injonctions d'efficacité individuelle et collective qui sont très distinctives.

C'est le cas, de façon globale, dans le monde anglo-saxon, et tout particulièrement aux Etats-Unis. En effet, cette promotion d'une conception de la professionnalisation sous l'angle du développement professionnel est solidaire du tournant organisationnel de ces deux dernières décennies, dans de nombreux pays, notamment anglo-saxons (Holmes Group, 1986 ; Malet, 2009 et 2011), en Angleterre, aux Etats-Unis, en Australie

et en Nouvelle-Zélande, dans lesquels l'attention s'est fortement portée sur l'établissement scolaire, avec la montée des enjeux de climat scolaire (*school climate*), de développement et d'efficacité des écoles (*school development ; school improvement*) (voir par exemple : National Board for Professional Teaching Standards, 2002 ; National Staff Development Council, 2001 ; Standards of Professional Practice for Accomplished Teaching in Australian Classrooms, 2000 ; General Teaching Council for England, 2002).

Cet investissement, dans un collectif professionnel situé, signale une corrélation forte entre la qualité des écoles et, en leur sein, des enseignants eux-mêmes, et la satisfaction des acteurs de la communauté éducative et la réussite scolaire des élèves. Cette conviction était déjà présente dans le rapport Holmes (1986), qui énonçait très clairement cela en définissant cinq piliers pour la réforme : "to make schools better places for teachers to work, and to learn. This will require less bureaucracy, more professional autonomy, and more leadership for teachers" (Holmes Group 1986: 4). Cette importance du développement d'un professionnalisme collectif, de « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991) construites et nourries dans les écoles était encore fortement réaffirmée dans les réformes républicaines (*NCLB No Child Left Behind*) et démocrates (*Race to the Top*) des années 2000.

Toutefois, aux Etats-Unis, la spécificité de cet encouragement au développement professionnel et à la promotion d'un climat scolaire favorable fut d'être faiblement soutenue par des dispositifs de formation ou d'accompagnement des enseignants (Malet, 2009), comme on peut l'observer dans certains pays européens, comme la Norvège, l'Ecosse ou l'Irlande, mais s'est, au contraire,

développée de manière contemporaine avec une régulation des établissements par la performance et une restriction des moyens (Malet, 2009).

La promotion et la rencontre de la culture de l'efficacité et de l'imaginaire professionnel collégial (*professional and learning communities*) qui pénètrent certaines écoles nationales, ont deux effets sur la professionnalité enseignante, apparemment paradoxaux, mais en réalité intimement liés : l'institutionnalisation d'un collectif situé, dévolu à sa tâche de promotion de son établissement et à « la passion de l'excellence » (Ball, 2003), et une certaine mise en faillite des solidarités professionnelles sur lesquelles la profession enseignante a construit son idéal d'autonomie et, dans bien des contextes, son identité même, au profit d'une identification renforcée et contrainte à l'organisation scolaire et à ses performances, dont l'enseignant, cet « agent du changement » (Judge, 1995), devient co-responsable et individuellement imputable à ce titre.

Certaines recherches (Hargreaves & Dawe, 1989 ; Tardif & Borges, 2014 ; Zeichner, 2010) ont bien montré que la dimension collégiale dans le travail des enseignants n'était pas immanquablement vertueuse et que, selon les contenus qu'on y place et la dynamique sociale et le climat moral dans lesquels cette dimension se déploie, cela pouvait aussi bien s'avérer positif que délétère pour un établissement scolaire et, précisément, pour son climat de travail. Fullan (1990) parle dans ce cas de « collégialité contrainte ».

Les mouvements contemporains de désuniversitarisation de la formation, de standardisation des compétences enseignantes et de régulation de l'éducation par l'efficacité et la performance, qui se sont exprimés en Amérique du Nord et dans certains pays d'Amérique du sud depuis vingt ans,

traduisent une mobilisation distinctive, performative et probatoire de l'imaginaire du professionnalisme collégial dépeint par Hargreaves (2000) ou du professionnalisme collaboratif et démocratique dessiné par Whitty (1986), sur fond de réduction massive des moyens alloués à la formation et la professionnalisation des enseignants. Comme l'écrivent Tardif et Borges à propos du contexte québécois : « *more must be done, but with less* » (Tardif & Borges, 2014).

Dans ces contextes, en effet, les politiques de reddition de comptes (*accountability*) en éducation se sont épanouies en même temps que la rhétorique du *professionnal development* et du *school improvement*, et l'on observe dans le rapport au paradigme développemental de la professionnalisation les mêmes variations entre les espaces européen (*soft*) et nord-américain (*strong*) que pour les politiques de résultats et le *new public management* (Dupriez & Mons, 2011 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Dutercq & Maroy, 2014 ; Saussez *et al.*, 2014).

La promotion et l'évaluation des établissements scolaires et des collectifs professionnels ont été fortement soutenues dans beaucoup de pays anglo-saxons par des formes d'administration sociale tirant les enseignements du *site-based management*. La division des tâches d'encadrement est un des instruments privilégiés de ces politiques. Ces procédures d'éclatement de l'autorité et de segmentation de la profession constituent des facteurs facilitants pour la promotion d'un professionnalisme managérial, ou « nouveau professionnalisme » (Malet, 2009, en référence aux cas anglais et étatsunien), et explicatifs du changement endogène de la profession en cours dans beaucoup de pays anglo-saxons, au-delà même des Etats-Unis : Angleterre, Australie, Nouvelle-Zélande, Canada anglophone et

francophone... - *institutional devolution* – (Ball, 2003).

Si certaines recherches soulignent la plus-value de certains dispositifs *combinant accountability* et développement de communautés de pratiques (Robinson, 2011), un certain nombre d'autres recherches dénoncent les dommages produits par ces évolutions sur l'autonomie professionnelle d'enseignants réduits aux rôles d'exécutants et sur le climat d'établissements scolaires devenus le théâtre d'ambitions individuelles peu compatibles avec une légitimité sociale, conquise sur l'affirmation d'une éthique et d'un jugement professionnels intégrant une conception collégiale de l'activité (Ball, 2003 ; Osborn, 2005 ; Popkewitz, 1993). Ces évolutions s'appuient sur le renforcement d'une culture fédérative, un ethos rassemblant des individus visant la réussite de leur établissement (*performance-driven culture / market-driven professionalism*) (Jenkins & Conley, 2007).

Pour certains chercheurs, la promotion "iconique" (Hodkinson & Hodkinson, 2004) des collectifs professionnels d'établissement affecte la profession enseignante : son cadre, sa nature et les relations qui l'organisent (Smyth *et al.*, 2000) notamment par l'extension des tâches des enseignants –combinant administration, animation, concertation, promotion, conception, transmission, justification–, échafaudage de rôles culminant à un "haut niveau de stress et d'épuisement (*burnout stemming*) du fait de la charge de travail (*workload*)" (Oplatka *et al.*, 2002, 32). Cette responsabilisation croissante d'enseignants, voués à servir la réussite et l'efficacité de leur établissement (*target-driven culture*) figure, avec la charge de travail (*workload*), parmi les raisons les plus invoquées concernant les phénomènes de burnout et d'abandon des enseignants aux Etats-Unis.

6. Les evidence-based policies et leurs avatars en termes de régulation de l'école de la profession enseignante

Progressivement, à la faveur de l'évolution des sciences sociales et, surtout, des politiques en direction de l'école, l'attention s'est portée sur les différences observables selon les contextes éducatifs, les établissements dans l'échec ou la réussite des élèves (Sammons, Hillman & Mortimore, 2005; Raudenbush & Willms, 1991 ; Wiliam, 2013). De plus en plus, c'est désormais dans les textes sur les enseignants et leur qualité que pèse de plus en plus le destin scolaire des élèves : « *Les systèmes les plus performants sont la preuve qu'in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire* »¹.

En lien avec les politiques d'*accountability* (Saussez & Lessard, 2009), les *evidence-based policies* se sont développées sur cette conviction que l'action éducative n'avait pas à faire l'économie de l'administration de la preuve de son efficacité et, qu'en outre, cette indexation de l'activité enseignante à ses effets supposés sur la réussite des élèves était le meilleur moyen de mettre la profession à l'abri des turbulences politiques et tout esprit partisan, négligeant le fait que c'est une assumption toute politique de poser cette corrélation mécanique comme juste modalité de régulation de l'activité d'éducation (Gove, 2013).

Dans le domaine de la professionnalisation des enseignants, des travaux récents explorent ainsi la question de la corrélation ou de la prédictibilité entre la qualité des enseignants, de leur formation et de leur efficacité, autrement dit de la réussite de leurs élèves (Clotfelter, Ladd & Vigor, 2007; Darling-Hammond, 2000 ; Ferguson, 1991 ; Goe

¹ *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Etude McKinsey&Company, 2007.

2002; Goldhaber & Brewer, 2000 ; Hedges & Konstantopoulos, 2004; King Rice, 2003; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Townsend, 2007).

Ces travaux, pour beaucoup nord-américains, mettent cette possible corrélation sur le compte de la formation, de la reconnaissance du mérite des enseignants et de la capacité des bons enseignants à placer leurs élèves dans une disposition positive par rapport à l'apprentissage et aux disciplines scolaires. Ces recherches et leurs mobilisations, controversées dans la communauté scientifique (Durso, 2012 ; Hattie, 2009 ; Harris, 2010), parfois même par les auteurs dans les surinterprétations qui en sont faites (par exemple, Darling-Hammond, 2014), se trouvent réactivées, de manière plus ou moins allusive, dans certains textes récents des décideurs politiques et parfois des organisations internationales, pour orienter l'action publique vers plus de prédictibilité en matière d'efficacité de la formation.

Ainsi, cette logique de la valeur ajoutée individuelle des enseignants et des établissements (Milner, 2013) n'est pas qu'un objet d'attention pour la recherche, mais un objet de régulation de plus en plus décisif pour l'accès ou la persistance dans l'emploi dans certains pays. Aux Etats-Unis, cette évaluation de la valeur ajoutée individuelle des enseignants est, dans certains Etats, mesurée de façon standardisée par l'évolution des scores obtenus par les élèves dont ils ont eu la responsabilité (*performance-based accountability*). Certains jeunes enseignants ne sont ainsi pas titularisés à l'issue de leur période d'induction, si les résultats des élèves à ces tests externes standardisés ne sont pas satisfaisants ; d'autres, en activité, sont simplement licenciés pour les mêmes raisons.

L'*American Recovery and Reinvestment Act* de 2009 a requis des Etats l'établissement de statistiques de l'évolution des résultats

des établissements et des enseignants, à travers le *Teacher & Principal Evaluation Survey*, données statistiques qui sont depuis lors une condition d'obtention de fonds de la part de l'Etat fédéral. La standardisation des évaluations des élèves par des tests et la mise en rapport de la qualité des enseignants et de leur formation avec ces résultats, dévoient la nature même de la profession, qui consiste essentiellement à entraîner les élèves à ces tests (*teaching to the test*), de façon d'autant plus fébrile que la situation professionnelle des enseignants, placés sous régime probatoire permanent, en dépend.

Cette mobilisation mécanique élude tout ce que la recherche a pu produire de démonstration de la complexité des phénomènes d'apprentissage et des facteurs influant sur la réussite scolaire, au profit de ce qui devient aux Etats-Unis un modèle d'action publique et de contrôle de la profession enseignante et de l'école.

La confiance en ces procédures techniques et standardisées participe d'un déplacement de la confiance en une profession et ses membres vers une adhésion aveugle aux techniques et aux statistiques (Durso, 2012). Fondamentalement, cette indexation du devenir des enseignants, à l'issue de leur formation ou en cours d'emploi, aux résultats aux tests de leurs élèves, après qu'eux-mêmes aient parfois été reconnus comme enseignants selon les mêmes modalités (exemple des Etats-Unis, voir Malet, 2009) tend à appauvrir le curriculum d'enseignement et à déprofessionnaliser l'activité enseignante, réduisant la qualité des enseignants à leur capacité d'entraînement à des tests (Mathis, 2012). Cette conception, qui se déploie aux Etats-Unis, mais aussi au Canada et dans certains pays d'Amérique du sud, ne constitue en rien un indicateur ou un instrument d'évaluation de la

qualité des formations mais relève simplement d'un outillage technique propre à soutenir une régulation externe de la profession enseignante, sur la seule base des performances de leurs élèves et indifféremment à tout autre dimension de l'activité d'enseignement.

Cette tendance dans certains pays marque tout d'abord l'exacerbation, pour ne pas dire l'emballement, du paradigme de l'enseignant efficace que nous avons repéré, dont sont désormais déclinés les outils de contrôle et de régulation dans les écoles, à travers les standards curriculaires, les cibles de performance, les tests standardisés, les indicateurs de suivi de réussite des écoles et des enseignants.

Mais son inspiration est également puisée du côté du paradigme de l'enseignant réflexif ; en effet, la préoccupation de réussite des élèves et d'amélioration globale des performances des établissements et du système, qui guident ces formes brutales de régulation du groupe professionnel, se double invariablement, dans les textes et dans les dispositifs, d'un appel à la responsabilité professionnelle et morale de l'enseignant.

On observe ainsi un étonnant couplage dans ces formes de régulation entre les politiques d'*accountability* préoccupées d'efficacité et de performances et les politiques de professionnalisation centrées sur la réflexivité critique de l'enseignant (Dutercq & Maroy 2014).

7. Conclusion

Nombre de recherches ont montré que les dimensions récurrentes expliquant la persévérance dans la profession enseignante tiennent en quelques dimensions-clés : le sentiment d'une reconnaissance de son travail, l'autonomie professionnelle, un climat positif dans les écoles, un soutien hiérarchique et administratif fort (Bishay,

1996; Butt *et al.* 2005 ; Perie & Baker, 1997 ; Sturman, 2002 ; Whitty, 2002). On comprend, en examinant dans leur évolution à la fois la nature des réformes menées aux Etats-Unis, leurs formes et leurs ambitions, et surtout leurs effets sur le recrutement, sur le travail des enseignants et sur leur formation, que les enseignants américains soient de plus en plus exposés à des phénomènes de démoralisation et de déroute. On enregistre aujourd'hui un recul des vocations ; l'enthousiasme et le moral des nouveaux enseignants tendent à s'éteindre dès les premières années d'exercice ; l'accroissement des charges de travail et les ratés de la formation des enseignants et de la période d'induction expliquent, pour une bonne part des observateurs, l'usure prématurée d'une partie croissante des jeunes enseignants (Day *et al.*, 2007 ; Goodson, 2003 ; Smithers & Robinson, 2003 ; Hargreaves, 2003).

Pour une profession jeune (près de 40% des enseignants en exercice aux Etats-Unis ont moins de 30 ans), la rétention est devenue un problème politique majeur. Il en est un autre, non moins crucial, mais qui paraît faiblement compatible avec les enjeux économiques qui pèsent sur la profession enseignante et sur l'école : celui de la formation. Le rapprochement de la formation des enseignants vers les terrains professionnels et leur éloignement de l'université se sont considérablement accentués au cours de la dernière décennie au profit d'une conception techniciste et standardisée de l'expertise professionnelle enseignante, au point qu'on s'interroge sur la volonté politique de former encore des enseignants dans un pays où les dispositifs de formation tendent à être supplantés par des outils de conformation ou des tests de certification, sur fond de restriction financière et de renforcement des exigences de résultats. Des études

américaines interrogent désormais les effets d'un recrutement d'enseignants sans formation et parfois sans qualification professionnelle et/ou disciplinaire qui se voient, sous la pression de l'administration centrale, certifiés en urgence dans certains Etats américains à coup de tests en ligne, de stages d'été ou de portfolios (Darling-Hammond, 2006). Ces enseignants, dépêchés dans des établissements et des classes souvent difficiles, tendent à développer durablement, faute de guidance et d'accompagnement pour les dépasser, des pratiques de gestion de classes dominées par des enjeux d'autorité et de discipline, en bref de survie.

L'apprentissage organisationnel dans les écoles, qui tend à supplanter la formation professionnelle des enseignants ancrée à l'université, diversifie et opacifie à la fois les formes d'entrée dans la profession et rend fondamentalement incertain le devenir professionnel des jeunes enseignants (Cochran-Smith, 2005). Au-delà de la déploration, la recherche explore de plus en plus l'école et ses enseignants selon une perspective micro politique rendue nécessaire à la fois par la nouvelle donne managériale des établissements scolaires (Kelchtermans & Ballet, 2003) et par la diversification des configurations professionnelles que génère la promotion de l'organisation et qui produisent chez les néo-enseignants des compétences nouvelles, d'interprétation, d'adaptation et d'action. Des études récentes sur le thème de l'entrée en profession enseignante fournissent de nouvelles grilles de lecture des trajectoires identitaires des jeunes enseignants, étroitement liées à ce qui précède. Hargreaves (2003) et Johnson (2004) observent ainsi que la conception de carrières enseignantes linéaires et scandées par des étapes de vie au travail relativement stables n'est plus valide dans un environnement professionnel

mouvant et incertain, dans lequel la flexibilité, l'adaptabilité et le dévouement à la culture de l'efficacité et de l'excellence sont promus comme les éléments déterminants de la réussite professionnelle.

La conception performative de l'efficacité professionnelle a fortement marqué le modèle de professionnalisation en cours dans les pays anglo-saxons (notamment aux Etats-Unis, mais aussi en Australie, en Angleterre), après que ces contextes nationaux aient été précurseurs, dès les années 1970, dans le domaine de la construction de communautés professionnelles apprenantes (*professional development schools*) (Mincu, 2014). Désormais, les modalités de régulation de la profession y sont indexées à des contextes de reddition de comptes à « enjeux élevés » (*strong accountability*), et les exigences de transparence et d'efficacité s'articulent en prenant appui sur l'imaginaire professionnel classique, fonctionnaliste (Dupriez & Mons, 2011 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Klieme *et. al.*, 2004 ; McDonel, 2005).

Références

- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Avis, J. (2005). Beyond performativity: reflections on active professionalism and the labour process in further education. *Journal of Education Policy*, 20(2), 209-222.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. (2005). Education reform as social barbarism: economism and the end of authenticity (The SERA Lecture 2004). *Scottish Educational Review*, 37(1), 4-16.
- Becker, H.S. (1970). *Sociological Work. Method and substance*. Chicago: Adline Publishing Company.

- Belfield, C. R. (2005). The teacher labour market in the US: Challenges and reforms. *Educational Review*, 57(2), 175-191.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal on Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Berry, B. (2005). Recruiting and retaining board-certified teachers for hard-to-staff schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 290.
- Blank, R. K., Langesen D., Laird E., Toye C., & De Mello V. B. (2004). Meeting NCLB goals for highly qualified teachers: estimates by state from survey data. *Education Policy Analysis Archives*, 12(70), 1-23.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système éducatif décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1987). Teacher's conceptions of their professional responsibilities: Some International comparisons. *Comparative Education*, 23(3), 287-301.
- Butt, G., & Gunter, H. (eds.) (2007). *Modernising schools: people, learning and organisations*. London: Continuum.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigor, J. L. (2005). Who teachers whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education Review*, 24(4), 377-392.
- Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24.
- Cochran-Smith, M. (2005). NCLB: three years and counting. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 99-103.
- COMMISSION EUROPEENNE (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Bruxelles.
- Darling-Hammond L. (1999). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards* New York: Columbia University, National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1) < <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>>
- Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Davis, O. A. (1974). *Towards an accountability model of the educational process. Final report*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, School of Urban and Public Affairs.
- Davis, M. R. (2005). Utah teachers OK'd as 'highly qualified'. *Education Week*, 24(25), 17.
- Day, C. (2004). *A Passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day C., Sammons S., Stobart G., Kington A., & Gu Q. (2007). *Teachers matter*. Maidenhead: Open University Press.
- Davis, O.A. (1974). *Towards an accountability model of the educational process. Final report*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, School of Urban and Public Affairs.
- Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (dir.) (2009), *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V., & Mons, N. (dir.) (2011). Les politiques d'accountability. revue *Éducation Comparée*. n° 5.
- Dupriez, V., & Malet, R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les établissements scolaires*. Bruxelles : de Boeck.
- Durso, C S. (2012). *An analysis of the use and validity of test-based teacher evaluations reported by the Los Angeles Times: 2011*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved February 27, 2013, from <http://nepc.colorado.edu/publication/analysis-la-times-2011>.
- Dutercq Y., & Maroy, C. (Coord.) (2014). Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation. *Education comparée*, n° 11.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (2004). *No Child Left Behind: projects and centers state status* : <http://nclb2.ecs.org/NCLBSURVEY/NCLB.aspx?Target5SS#ln82>.
- EDUCATION TRUST (2003). Telling the whole truth (or not) about highly qualified teachers. *New State Data*. December: <http://www2.edtrust.org>
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8, n° 2, p. 247-266.

- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.
- Furlong, J. (1996). « Do student teachers need Higher Education? », in J. Furlong & R. Smith (dir.). *The Role of Higher Education in Initial Teacher Education*. London: Kogan Page, pp. 151-165.
- Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134.
- Furlong J. (Coord.) (2014). *Research and Teacher Education: the BERA-RSA Inquiry*.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, VI, 2, 151-182.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College.
- Harmon, M. (1995). *Responsibility as Paradox: A Critique of Rational Discourse on Government*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Harris, D. N. (2010). *Value-added measures of education performance: Clearing away the smoke and mirrors*. Stanford, CA: PACE, 2.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Her Majesty's Stationery Office (1998). *Teachers: meeting the challenge of change* (Green Paper). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- Ingersoll, R. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin-86*, 16-31.
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Johnson, S.M., Birkeland S.E. & Donaldson M.L. (2004). *Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Kaplan, L. S. & Owings W. A. (2003). NCLB: The politics of teacher quality. *Phi Delta Kappan*, May, 687-692.
- Keller, B. (2003). States claim teachers are 'qualified'. *Education Week*, 23(9), 1-16.
- Keller, B. (2005). Utah dispute Federal findings on teacher quality. *Education Week*, 24(18), 5.
- King Rice J. (2003). *Teacher quality*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malet R. (2009). Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 91-122.
- Malet R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berne : Peter Lang.
- Mathis, W. (2012). *Research-based options for education policymaking—Section 1: Teacher Evaluation*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 1. Retrieved February 27, 2013, from <http://nepc.colorado.edu/publication/options>.
- McNamara, O., & Murray, J. (2013). Research Informed Teacher Education For a New Era?, *Research Intelligence*, vol. 121, 22-23.
- Milner H.R. (2013). Policy reforms and de-professionalization of teaching, National Education Policy Center.
- MORI SOCIAL RESEARCH INSTITUTE (2003). *Polls and surveys: one in three teachers to leave within five years*. <http://www.mori.com/polls/2002/gtc.shtml>
- Mulgan, R. (2000). Accountability: an Ever-Expanding Concept? *Public Administration*, 78(3), 555-556.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (NCTAF) (1996). *What matters most: teaching for America's future* (New York, NCTAF).

- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (NCTAF) (2003). *No dream denied: a pledge to America's children—a summary report* Washington, DC, NCTAF.
- National Education Goals Panel (1997). *National education goals report*. Washington, DC: Government Printing Office.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. United States Government Printing Office. Washington, D.C.
- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future) (1996). *What matters most: teaching for America's future* (New York, NCTAF).
- NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future) (2003). *No dream denied: a pledge to America's children—a summary report* Washington, DC: NCTAF
- Neave G. (1992). *The Teaching Nation*. Oxford: Pergamon Press.
- OECD 2005 *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OCDE.
- Peters, G. (2001). *The Politics of Bureaucracy*. NY: Longman.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Stoll L. & Louis K.S. (eds.) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M. & Thomas S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*-7-4, 221-258
- Smith C.W., & Chapman R. (1973). *Accountability a management tool for teachers*. Lansing, MI: Michigan State Department of Education.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Shimihira, N. K., & Holowinski I. Z. (dir.) (1995). *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York & London: Garland Publishing.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Stoll L., & Louis K. S. (eds) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Storey A. (2007). Cultural shifts in teaching: new workforce, new professionalism? *The Curriculum Journal*, 18(3), 253-270.
- Talbert, J.E., & Mclaughlin, M.W. (1993). Understanding context effects in secondary school teaching. *Teachers College Record* 95(1), 45-68.
- TAYLOR NELSON SOFRES (2003). *Public perception of education: summary report*. London: Taylor Nelson Sofres.
- TEACHER TRAINING AGENCY (1999). *Supporting Induction for Newly Quali. ed Teachers*. London: Teacher Training Agency.
- TEACHER TRAINING AGENCY (TTA). (2003). *Career entry and development profile*. London: TTA
- TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) (2007). *Model performance management policy for schools*. London: TTA.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- UNIVERSITY OF MADISON-WISCONSIN (2005). *School of Education: teacher certification programme requirements*: www.wisc.edu/pubs/ug/06education/cert.html
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Meeting the highly qualified teachers challenge: the Secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: US Department of Education.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2004). *Meeting the highly qualified teachers challenge: the Secretary's second annual report on teacher quality*. Washington, DC: US Department of Education.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2005). *New No Child Left Behind flexibility: highly qualified teachers*: www.ed.gov/nclb/methods/teachers/hqtflexibility.html