



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.950>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignant·es

Crispin **Girinshuti**

Fabien **Desponds**

Joan **Guillaume-Gentil**

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
(Suisse)

From educational policy to professional development: evaluating continuing education as a measure of teacher commitment

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.950>

Résumé

Cet article s'intéresse aux conditions qui favorisent l'engagement (commitment) des enseignant·es dans des formations continues. Par le prisme de deux courants théoriques issus de la sociologie interactionniste et de la psychologie sociale, et sur la base de données issues de l'évaluation par les participant·es à des formations continues proposées par la haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), nous montrons l'incidence de deux caractéristiques des formations continues – leur proximité avec une politique d'éducation en phase d'implémentation et leur mode d'inscription – sur l'engagement des enseignant·es dans les formations qu'elles ou ils suivent.

Mots-clés

Développement professionnel, politique éducative, résistance, engagement, évaluation.

Abstract

This article examines the conditions that promote teachers' commitment to continuing education programs. Through the lens of two theoretical frameworks—interactionist sociology and social psychology—and based on data from participants' evaluations of continuing education courses offered by the University of Teacher Education of the Canton of Vaud (HEP Vaud), we show the impact of two characteristics of these programs—their alignment with an educational policy in the process of implementation and their registration modality—on teachers' commitment.

Keywords

Professional development, educational policy, resistance, commitment, evaluation.

Introduction

À la suite de la tertiarisation de la formation des enseignant·es dans les pays occidentaux survenue à la fin du 20^e siècle, le développement professionnel s'est inscrit dans une approche d'apprentissage tout au long de la vie (Birch et al., 2018; Davydovskaia et al., 2021), à partir du modèle du praticien réflexif (Schön, 1987). Concomitamment, la logique de dispositifs politiques (Barrère, 2013) a rendu possible une continuité paradoxale de la forme scolaire (Vincent, 1994), dans un contexte de complexification d'exercice du métier. Cependant, ces politiques, ainsi que les réformes qui les ont accompagnées, ont fait (et continuent de faire) face à des résistances de la part des enseignant·es (Maroy, 2006).

En Suisse, dans le canton de Vaud, les ambitions politiques de mise en œuvre de mesures spécifiques dans les classes de la scolarité obligatoire traduisent bien ce mouvement du métier, avec des injonctions à former à la durabilité, au numérique et à l'école inclusive. Dans le cadre de cette recherche, nous nous focaliserons sur cette dernière injonction afin d'étudier l'engagement des enseignant·es en formation continue, en raison de l'importance qu'a prise cette politique éducative dans le canton de Vaud. De plus, le nombre conséquent de formations continues proposées par la HEP Vaud sur cette thématique nous permet de constituer un corpus de données suffisamment riche pour notre analyse.

L'objectif de notre contribution sera en effet de montrer dans quelle mesure certaines caractéristiques des formations continues mises en place par la HEP Vaud – dont le lien avec la politique éducative voulue par le canton de Vaud, mais aussi le type d'inscription – influencent l'engagement des enseignant·es dans lesdites formations.

Nous commencerons par contextualiser le développement professionnel des enseignant·es dans l'exercice de leur fonction. Nous proposerons ensuite un cadre théorique hybride de la notion d'engagement qui emprunte à la fois à la sociologie interactionniste de Becker (1960) et à la théorie de l'engagement de Kiesler (1971). Nous analyserons l'engagement des enseignant·es à partir des évaluations a posteriori des formations continues qu'ils ou elles ont suivies au cours des années académiques 2021-2022 et 2022-2023. Nous comparerons ainsi les formations élaborées en réponse à une politique d'éducation avec les autres formations continues proposées aux enseignant·es. Nous comparons également les formations continues proposées sur inscription individuelle à celles sur inscription collective. Nous terminerons cette contribution par une discussion des résultats. Celle-ci s'appuiera sur la portée de nos résultats, d'une part en relation à notre cadre théorique, et d'autre part dans une perspective de conception du développement professionnel. Nous concluons sur la plus-value que peut représenter pour une institution de formation comme la HEP Vaud de mieux comprendre l'effet de certaines caractéristiques d'une formation continue sur l'engagement des participant·es, tout en soulignant les limites de notre approche.

La formation continue des enseignant·es dans le canton de Vaud : mise en contexte

La Suisse, pays décentralisé, compte 26 systèmes d'éducation correspondant à sa structure fédérale composée de cantons et demi-cantons. Depuis le début des années 2000, et à la suite de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômés de fin d'études pédagogiques (Périsset-Bagnoud, 2002), les enseignant·es sont formé·es dans les hautes écoles – des hautes écoles pédagogiques (HEP), des hautes écoles universitaires (HEU) ou encore dans les hautes écoles spécialisées (HES).

C'est dans ce contexte institutionnel, et plus spécifiquement dans celui de la HEP Vaud, que s'inscrit notre recherche. La HEP Vaud propose des formations à l'enseignement et prépare au métier d'enseignant pour tous les niveaux de la scolarité (primaire, secondaire obligatoire et secondaire post-obligatoire), ainsi qu'à la pratique de l'enseignement spécialisé. Parallèlement à ces formations dites initiales, la HEP Vaud offre des prestations de formation continue qui s'adressent aux professionnel·les du terrain, visant l'actualisation de leurs connaissances et le développement de leurs compétences, dans une logique de formation tout au long de la vie (Birch et al., 2018; Davydovskaia et al., 2021). Les offres de formation continue s'articulent autour d'un programme annuel de cours qui propose, chaque année, environ 200 cours, de durées variables (généralement compris entre 1 et 3 jours) et renouvelé d'un tiers d'une année à l'autre, mettant ainsi de l'avant les thématiques actuelles de l'école d'une part, mais aussi les champs d'expertise des formateurs et formatrices d'autre part. Les données se basent sur les occurrences (un même cours peut être donné plusieurs fois). Les cours du programme annuel de cours, appelés aussi cours « catalogue » ou « clés en main », permettent soit des inscriptions individuelles avec des dates de formation préalablement définies, soit des inscriptions collectives provenant d'un groupe préalablement constitué en établissement où l'intervenant·e de la HEP Vaud définit l'horaire avec le groupe et se déplace dans l'établissement scolaire du groupe. Parallèlement au programme annuel de cours, la Filière Formation continue attestée propose également des prestations sur mesure visant à offrir des réponses adaptées sur demande d'une personne ou d'un collectif, et des journées cantonales de formation continue correspondant à des manifestations de plus grande ampleur sur des sujets d'actualité pour l'école – ces deux dernières modalités de prestations ne seront pas prises en

compte dans le cadre de notre recherche. Toutes les offres de formation continue sont proposées par des formateurs·trices de la HEP Vaud (au nombre de 420 env.) issues des 12 Unités d'enseignement et de recherche aux champs d'activités et de recherches variés. Dans le programme annuel de cours, par année, les cours recueillent près de 5000 inscriptions au total (un individu pouvant s'inscrire à plusieurs cours), correspondant à environ 3500-4000 participant·es issues des 150 établissements scolaires publics vaudois. La très grande majorité des occurrences de formation continue donne lieu à une évaluation en ligne par les participant·es.

Alors que la formation initiale est dans une certaine mesure régie par le règlement de reconnaissance des diplômes HEP au niveau national (Périsset-Bagnoud, 2002), la formation continue n'a pas de plan d'études préstructuré et bénéficie par conséquent d'une plus grande autonomie conceptuelle au niveau cantonal. Dans le canton de Vaud, une part de celle-ci découle de mandats définis par le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF), équivalent du ministère de l'Éducation. Ces mandats visent à fournir un cadre de développement professionnel au corps enseignant, à la suite d'ajustements des missions de l'école publique.

En 2019, le Département a publié un *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*, dit *Concept 360°*, en vue de favoriser le développement d'une école à visée inclusive. S'appuyant sur la Déclaration de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture de Salamanque (UNESCO, 1994), ce *superdispositif*¹ fournit un cadre et des lignes directrices sur la manière dont les écoles et les professionnel·les doivent gérer la diversité des élèves, tout en s'appuyant sur le développement professionnel comme clé de voute des changements escomptés dans l'école. Ce concept a de la sorte fait l'objet d'une directive dont le but est de fixer les principes et les conditions d'une école inclusive, pour assurer une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin de permettre à chaque enfant de réaliser pleinement son potentiel. Dès lors, les établissements ont reçu l'injonction de décliner ce principe avec un délai à fin 2023 auprès du corps enseignant, avec le soutien de la HEP Vaud, amenée à mettre en place et proposer un dispositif global de formation continue adressée aux agent·es de l'éducation. C'est sur cette toile de fond que l'article propose une analyse de l'engagement des enseignant·es dans les formations continues issues du programme annuel de cours qui répondent aux besoins énoncés par le Département et qui ont de ce fait été identifiées/taguées «inclusion», dans notre base de données, par les formateurs·trices HEP chargés de donner ces cours. Comme évoqué plus haut, le choix de porter notre analyse sur les cours répondant à cette volonté politique, sans que celle-ci constitue l'objet central de notre analyse, tient du fait que, sur la période de notre analyse, elle était davantage représentée comparativement aux autres politiques.

L'engagement individuel dans une organisation : éléments de théorie et problématique

Depuis la tertiarisation de la formation des enseignant·es intervenue dans les pays occidentaux à la fin du siècle dernier (Etienne et al., 2009; Perez-Roux, 2016), le développement professionnel des enseignant·es (Uwamariya et Muramurera, 2005; Maulini, 2021) fait l'objet d'une attention particulière par les chercheur·es en éducation et en pédagogie. En effet, l'idée d'une pratique réflexive tout au long

de la carrière (Lessard, 2012) fait partie de l'appréhension d'une profession en constante évolution des suites de politiques éducatives, et informée des derniers résultats de la recherche dans les divers domaines censés la guider (Maulini, 2021). Cependant, les recherches mettent en évidence un rapport des enseignant·es à la formation variable (Devos et Paquay, 2015; Lessard, 2021; Maulini et al., 2015), et dont la qualité est constamment remise en cause par les intéressé·es, notamment lorsque celle-ci leur est imposée (Maulini, 2021).

La plupart des recherches en éducation francophone comme celle de Devos et Paquay (2015) se saisissent de l'engagement des enseignant·es en formation continue par une approche psychologique pluridimensionnelle (dont trois en particulier : cognitive, émotionnelle et comportementale). Cependant, il n'y a pas de consensus sur une définition de ce concept d'engagement. Là où les anglophones utilisent deux mots pour distinguer deux concepts – « *commitment* » (Bazart et al., 2022) et « *engagement* » (Byrne, 2022; Friedrichs et al., 2016), les recherches en français traduisent ces deux notions avec un même mot : engagement. Par ailleurs, les concepts d'investissement (André, 2010; Ughetto, 2014), d'engagement professionnel (Barroso da Costa et Loye, 2016) ou encore de persévérance (Neuville et al., 2013) participent au flou qui entoure la notion dans les recherches francophones, dans la mesure où les études qui les mobilisent tentent de saisir des mécanismes psychosociaux similaires, avec des traditions disciplinaires diverses.

Se réclamant pour certain·es d'une approche sociologique et pour d'autres de la psychologie sociale, nous – auteur·trices de cet article – partons aussi avec d'appréhensions différentes du concept. Toutefois, nous partageons le principe épistémologique selon lequel l'engagement – qui sera ici une traduction du concept *commitment* – se situe dans l'interaction. Par conséquent, nous proposons un cadre hybride qui emprunte à la fois à la sociologie interactionniste (Becker, 1960; Kanter, 1968; Woods, 1997; Girinshuti, 2020) et à la psychologie sociale avec la théorie de l'engagement de Kiesler (1971; voir aussi Joule et Beauvois, 1998; Joule, 2007).

La sociologie interactionniste a recours au concept d'engagement pour rendre compte du comportement durable des individus dans une société, un système ou une organisation (Becker, 1960). Pour Kanter (1968), l'engagement est à rechercher dans la manière dont les acteurs et actrices se positionnent par rapport aux exigences des organisations dans lesquels ils et elles interviennent. Plus précisément, lorsque les intérêts de l'individu concordent avec les agissements « socialement organisés », l'engagement peut être décrit sur trois axes. En premier, l'engagement de *continuité* révèle à quel point le système socialement organisé arrive à répondre aux intérêts des individus qui le composent. Les individus raisonnent alors en termes de coût et profit. Dans le cas des formations continues, les enseignant·es vont s'engager parce qu'ils ou elles estiment que leur investissement (en temps passé à faire la formation ou à préparer leur remplacement durant leur absence, en déplacements, etc.) vaut la peine; ou parce qu'ils ou elles jugent que cela leur procurera un avantage (une revalorisation salariale par exemple). Le deuxième axe dit de *cohésion* traduit l'idée selon laquelle le sens de l'engagement se situe dans l'attachement émotionnel de l'individu envers son groupe d'appartenance.

Girinshuti (2020) montre que ce type d'engagement est central dans le processus d'insertion professionnelle des enseignant·es, dans leur besoin de s'identifier à une équipe pédagogique (les enseignant·es du même degré au primaire, ou de la même discipline au secondaire). Le troisième axe dit de *contrôle* fait référence à l'adéquation entre les valeurs de l'individu et les normes véhiculées par un

système donné. Est-ce que les enseignant·es partagent les valeurs véhiculées par le système d'éducation et la manière dont elles sont traduites dans les établissements scolaires ?

Cette modélisation de l'engagement durable démontre la difficulté pour une organisation, un système, un dispositif politique, à mobiliser durablement. Girinshuti (2020) montre que l'engagement dans le métier d'enseignant débute durant la formation et s'opère d'abord sur l'axe de la continuité. Par la suite, le processus d'accommodation (Woods, 1997) aux différentes situations problématiques vécues va renforcer l'engagement sur les autres axes. Dans un système d'éducation suisse fortement décentralisé, l'enseignant·e va d'abord s'attacher au groupe et va s'accommoder à l'institution au fur et à mesure qu'il ou elle s'insère dans le métier.

Ainsi, notre premier postulat est que l'engagement des enseignant·es dans la politique inclusive du canton de Vaud n'est pas garanti, comme c'est le cas pour la plupart des politiques de réforme du métier (Maroy, 2006). Selon notre cadrage interactionniste, cela ajoute des contraintes au quotidien des enseignant·es, notamment l'injonction à se former et un certain investissement en temps, avec un bénéfice incertain (engagement de continuité). Par ailleurs, les démarches de formation impulsées à l'échelle d'un établissement ne génèrent pas forcément un engagement, dans la mesure où elles présupposent un engagement de cohésion de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement, alors que ce type d'engagement se construit essentiellement sur des connivences informelles (Girinshuti, 2020). Ainsi, devant l'injonction perçue à se former et au désengagement qu'il peut engendrer pour certain·es, l'accommodation nécessaire au maintien dans le métier va se produire au travers des marges de manœuvre qu'ils et elles leur restent, comme l'évaluation critique de la pertinence des formations qui leur sont proposées.

Cependant, d'un point de vue épistémologique, l'engagement au sens de la sociologie interactionniste ne saisit pas le sens des actes comportementaux des individus. Pour formuler des hypothèses sur l'acte de suivre une formation continue et ensuite l'évaluer, une approche psychosociale de l'engagement (Kiesler, 1971; Joule et Beauvois, 1998, Bazart et al., 2022) paraît un complément pertinent. Partant de la proposition de Kiesler (1971), Joule et Beauvois (1998) définissent l'engagement comme le lien qui rattache un individu à ses actes dans une situation donnée, c'est-à-dire ce qui fait qu'avoir accompli un acte est de nature à modifier les comportements ultérieurs de son auteur. Ces auteurs insistent sur les caractéristiques de la situation, dans la mesure où ces dernières déterminent l'intensité de l'engagement ultérieur ou non d'une personne. Ainsi, l'engagement ne peut être séparé des conditions de réalisation des actes de son auteur·trice (Joule et Beauvois, 1998, p. 60). Ces conditions sont résumées par Girandola et Roussiau (2003) comme suit :

La visibilité et l'importance de l'acte : un acte est plus engageant s'il est public, explicite, irrévocable, répété, coûteux et conséquent;

Les raisons de l'acte et le contexte de liberté : un acte engage davantage s'il est effectué dans un contexte de libre choix et pour des raisons internes à l'acteur (valeurs, personnalité).

Être engagé·e ne serait alors pas sans conséquence. Sur le plan des attitudes, Joule et Beauvois (1998) distinguent les actes problématiques des actes non problématiques. Les auteurs s'appuient sur la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1962) pour rendre compte du processus de rationalisation qui résulte d'un engagement contraint (acte problématique). Dans le cas d'un acte non problématique,

il y aura une consolidation de l'attitude. Ensuite, sur le plan comportemental, un acte décisionnel amènerait l'individu à s'en tenir à sa décision – effet de gel (Lewin, 1947), avec le risque d'une escalade d'engagement, impliquant qu'un acte engageant, mais peu coûteux, peut mener vers des actes du même ordre, mais plus coûteux (Joule et Beauvois, 1987).

Dans le cadre de notre propos, cette théorisation complémentaire de l'engagement proposé par Joule et Beauvois (1998) permet de caractériser les conditions entourant la réalisation des formations continues, et par là de formuler des hypothèses à propos des actes des enseignant·es qui notamment prendraient part à des formations continues en lien avec des politiques éducatives imposées, telles que celle d'une école à visée inclusive.

En effet, comme soutenu par notre premier postulat, avec l'injonction à se former à l'inclusion scolaire, l'engagement durable (Kanter, 1968) des enseignant·es va nécessiter une forme d'accommodation. Notre deuxième postulat est que ce processus d'accommodation passe par un certain nombre d'actes plus ou moins engageants en fonction des conditions dans lesquelles ils se réalisent (Joule et Beauvois, 1998).

Une première condition renvoie au type d'inscription proposé pour une formation. Nous considérons le fait de s'inscrire individuellement comme un acte engageant, dans la mesure où nous postulons qu'une telle inscription découle dans la très grande majorité des cas du libre choix de l'enseignant·e. A contrario, la participation à une formation à la suite d'une inscription collective serait moins engageante, car cette dernière serait très souvent réalisée par une tierce personne qui représente le collectif (d'enseignant·es qui vont suivre le même cours, de l'établissement, etc.). En outre, le simple fait d'être plusieurs peut diminuer le sentiment de libre choix (pression du groupe, décisions unilatérales de la direction de l'établissement, dilution de la responsabilité, etc.). Conséquemment, l'évaluation qui sera faite de la formation suivie sera teintée de la modalité d'inscription, selon le principe de consolidation ou de rationalisation qu'engendre l'engagement. Autrement dit, nous avançons que suivre une formation après une inscription individuelle est plus engageant que suivre une formation après une inscription collective, car cette inscription découle davantage d'un libre choix et que cet engagement plus marqué conduira ensuite les participant·es à juger plus favorablement la formation suivie de par un processus de consolidation de leur choix, ce qui nous conduit à notre première hypothèse :

Les **formations sur inscription individuelle sont mieux évaluées** que les formations sur inscription collective.

Une deuxième condition concerne le lien entre thématique d'une formation continue et politique éducative en vigueur. Dans la perspective de Joule et Beauvois (1998), le fait de prendre part à une formation continue en lien direct avec une réforme impulsée par le politique, comme le *Concept 360°*, constituerait ainsi une autre condition ne favorisant pas l'engagement dans la mesure où cette réforme pourrait être ressentie comme une obligation de répondre à une injonction (soumission à une autorité). Là également, le choix d'une thématique de formation hors contrainte politique serait consolidé au travers d'une évaluation moins critique. Ainsi, notre deuxième hypothèse est que les **formations en lien avec l'inclusion sont moins bien évaluées que les autres formations sans lien avec l'inclusion**.

Enfin, nous formulons une troisième hypothèse qui stipule **un effet cumulatif des deux variables précédentes** : les formations sur inscription collective en lien avec l'inclusion (aucune condition

engageante) sont les moins bien évaluées alors que les formations sur inscription individuelle sans lien avec l'inclusion sont les mieux évaluées (deux conditions engageantes). Les deux autres types de formation occupent une position intermédiaire.

Au travers de ces trois hypothèses, nous présupposons que l'acte d'évaluer s'inscrit dans la continuité des conditions d'engagement sous-jacentes aux types de formations continues considérés. Autrement dit, l'évaluation ne peut être séparée de la dynamique d'engagement caractérisée par le mode d'inscription – plus ou moins engageant – ainsi que par la thématique traitée – plus ou moins choisie par les enseignant·es.

Méthodologie

Cette étude use de données administratives systématiquement récoltées auprès de participant·es aux formations de la HEP Vaud. Ces données anonymes s'avèrent nécessaires au suivi de la qualité des diverses formations, et sont gérées au travers d'une plateforme web interne et sécurisée, développée pour la gestion d'infrastructures académiques (IS-Academia). Le service pour lequel nous travaillons a – entre autres – pour mission de faire, d'une part, une analyse descriptive des formations et, d'autre part, d'effectuer de la recherche en vue de développer des prestations en synergie avec le système éducatif vaudois. Conformément au cadre éthique de la HEP Vaud, notre analyse s'inscrit dans cette seconde dynamique de recherche et développement.

Il convient de préciser que le jeu de données que nous utilisons n'a pas été constitué pour mesurer l'engagement des enseignant·es. Ainsi, il s'agit d'une analyse de données secondaires que nous estimons pertinente pour comprendre les dynamiques d'engagement en formation continue des enseignant·es. L'évaluation des formations nous sert d'indicateur pour opérationnaliser le concept d'engagement.

Ce sont ainsi les données relatives à l'évaluation des formations par les participant·es, croisées avec certaines caractéristiques desdites formations (type d'inscription et lien avec une politique d'éducation), qui nous permettront de tester nos hypothèses présentées précédemment. Aussi, nous présenterons dans un premier temps les contours du dispositif d'évaluation des formations continues de la HEP Vaud, avant de détailler les caractéristiques de la base de données utilisées pour nos analyses.

Dispositif d'évaluation en ligne

Le dispositif d'évaluation en ligne des formations continues de la HEP Vaud, mis en production en janvier 2021, s'appuie sur le modèle d'évaluation de D. L. Kirkpatrick (1959, 1967) et s'organise en trois étapes, dont deux nous sont utiles pour notre recherche :

Le dernier jour de la formation, les participant·es sont invité·es par courriel à répondre à un questionnaire en ligne (Q1). Ce questionnaire vise, au travers de 12 questions (10 fermées à choix unique et 2 ouvertes), à obtenir la réaction «à chaud» des participant·es (niveau 1 du modèle de Kirkpatrick) quant aux différents aspects de la formation (logistique, ingénierie, contenus, animation, apprentissages perçus, transfert projeté);

Trois mois après la fin de la formation, un nouveau questionnaire «à froid» (Q2) est envoyé aux participant·es. Celui-ci interroge prioritairement, par le biais de cinq questions fermées à choix unique

et d'une question ouverte, le transfert de la formation dans la pratique professionnelle (niveau 3 du modèle de Kirkpatrick)².

Ce dispositif d'évaluation ne constitue pas un acte contraint; les participant·es sont invité·es à y répondre anonymement et de leur plein gré lors du dernier jour du cours, puis trois mois plus tard, par le biais de questionnaires en ligne transmis électroniquement à chacun·e d'entre eux et elles. Le taux de réponse obtenu en 2021-2022 et 2022-2023 pour Q1 s'élève à 72.9 %, alors qu'il est encore de 55,3 % pour Q2.

Base de données et analyses

L'extraction des données d'IS-Academia a été réalisée au printemps 2024. Les formations retenues sont l'ensemble des formations proposées dans le programme annuel de cours de la HEP Vaud lors des années académiques 2021-2022 et 2022-2023, exception faite des formations découlant d'un mandat spécifique³ et de celles qui n'auraient pas fait l'objet d'une évaluation par les participant·es. Cela donne un total de 228 formations, qui se déclinent en 363 occurrences (= nombre de formations réalisées, certaines étant données plusieurs fois), occurrences qui ont été évaluées par 3694 participant·es.

Ainsi, chaque ligne de notre base de données correspond à l'évaluation d'une occurrence par un·e participant·e. En lien avec nos hypothèses, deux caractéristiques des occurrences ont été retenues comme variables indépendantes : leur type d'inscription (individuelle *vs* collective) et leur lien avec la thématique de l'inclusion (en lien avec l'inclusion *vs* sans lien avec l'inclusion⁴). De plus, afin de tester l'effet cumulatif de ces deux variables (hypothèse 3), nous avons créé une troisième variable indépendante issue du croisement des deux premières et qui contient ainsi les quatre modalités suivantes : occurrence en lien avec l'inclusion sur inscription collective *vs* occurrence sans lien avec l'inclusion sur inscription collective *vs* occurrence en lien avec l'inclusion sur inscription individuelle *vs* occurrence sans lien avec l'inclusion sur inscription individuelle.

Concernant les variables dépendantes, deux ont été finalement retenues. En effet, si notre projet initial était de considérer les 15 questions fermées de Q1 et Q2, des analyses factorielles en composantes principales réalisées, d'une part, sur les 10 questions fermées de Q1 et d'autre part, sur les 5 questions fermées de Q2 ont dégagé à chaque fois un seul facteur avec une valeur propre supérieure à 1, expliquant 48 % de la variance totale pour Q1 et 68 % pour Q2, indiquant un effet de halo important (Thorndike, 1920 ; Asch, 1946). Dès lors, nous avons retenu comme variables dépendantes uniquement la question la plus générale de chaque questionnaire. De plus, ces questions comportent l'avantage d'obtenir les saturations parmi les plus élevées sur le facteur dégagé :

Pour Q1, la question 10 (ci-après Q1-10) «la formation a globalement répondu à mes attentes» (saturation à .89), impliquant quatre modalités de réponse : pas du tout d'accord *vs* plutôt pas d'accord *vs* plutôt d'accord *vs* tout à fait d'accord;

Pour Q2, la question 5 (ci-après Q2-5) «avec le recul, la formation a globalement répondu à mes attentes» (saturation à .82), impliquant les quatre mêmes modalités de réponse.

Nos variables dépendantes étant de nature ordinale, nous avons opté pour des tests non paramétriques (khi carré). Les mesures de la taille des effets se feront à l'aide du *V* de Cramer.

Dynamique d'engagement : comment le type d'inscription et la thématique influent sur l'évaluation des formations

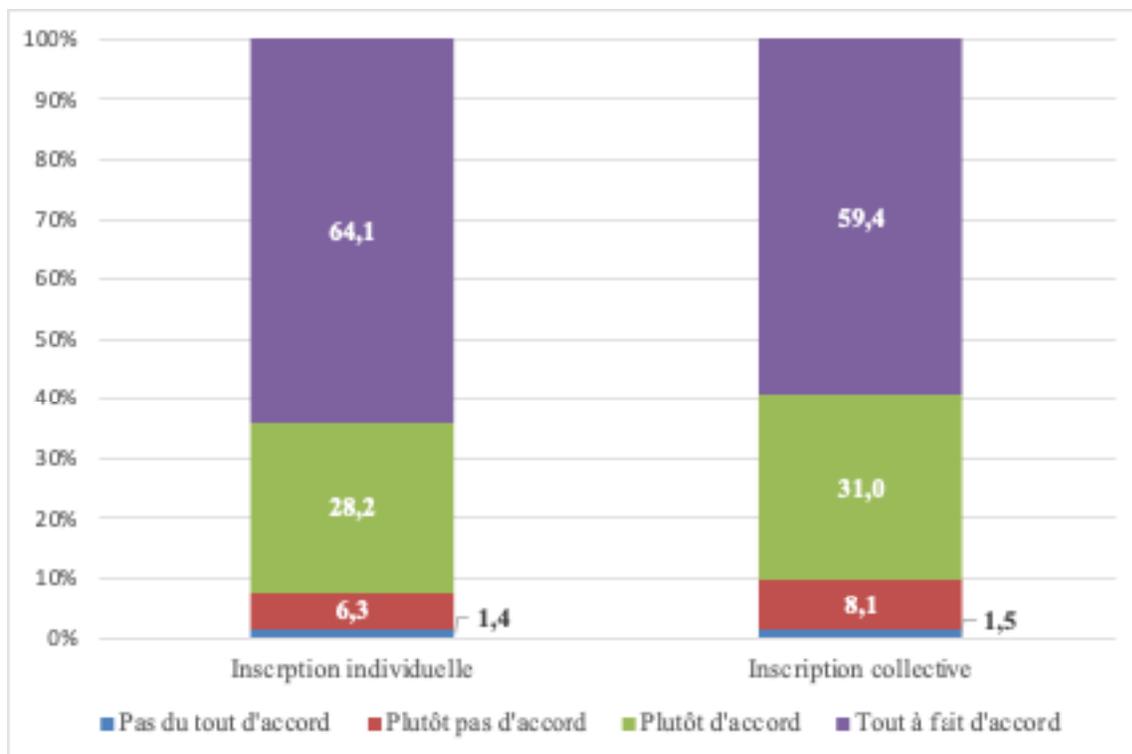
Nous présentons ci-après successivement les résultats obtenus pour nos trois hypothèses. Afin de faciliter la lecture de ceux-ci, nous proposerons à chaque fois une illustration sous forme d'histogramme avec en abscisse l'une de nos trois variables indépendantes, et en ordonnée, sous forme de fréquences obtenues pour chaque modalité de réponse, l'évaluation des occurrences au travers de la question Q1-10 « la formation a globalement répondu à mes attentes ». Les résultats pour la question Q2-5 se sont avérés à chaque fois statistiquement similaires à ceux de la question Q1-10, soulignant une nouvelle fois l'effet de halo déjà évoqué ci-dessus.

Hypothèse 1 : relation entre le type d'inscription des occurrences et leur évaluation

Nous avons posé une première hypothèse selon laquelle les occurrences sur inscription individuelle sont mieux évaluées que les occurrences réalisées à la suite d'une inscription collective. Les deux tests du khi carré réalisés indiquent tout d'abord une relation significative entre le type d'inscription des occurrences et leur évaluation tant pour Q1-10 ($X^2(3, 3345) = 8.56, p < .04$) que pour Q2-5 ($X^2(3, 2508) = 19.75, p < .001$). Ces relations, bien que faibles – V de Cramer respectivement égaux à .05 et .09, vont toutes deux dans le sens de notre hypothèse, comme l'illustre la figure 1 pour Q1-10.

Figure 1

Évaluation des occurrences (Q1-10) en fonction de leur type d'inscription

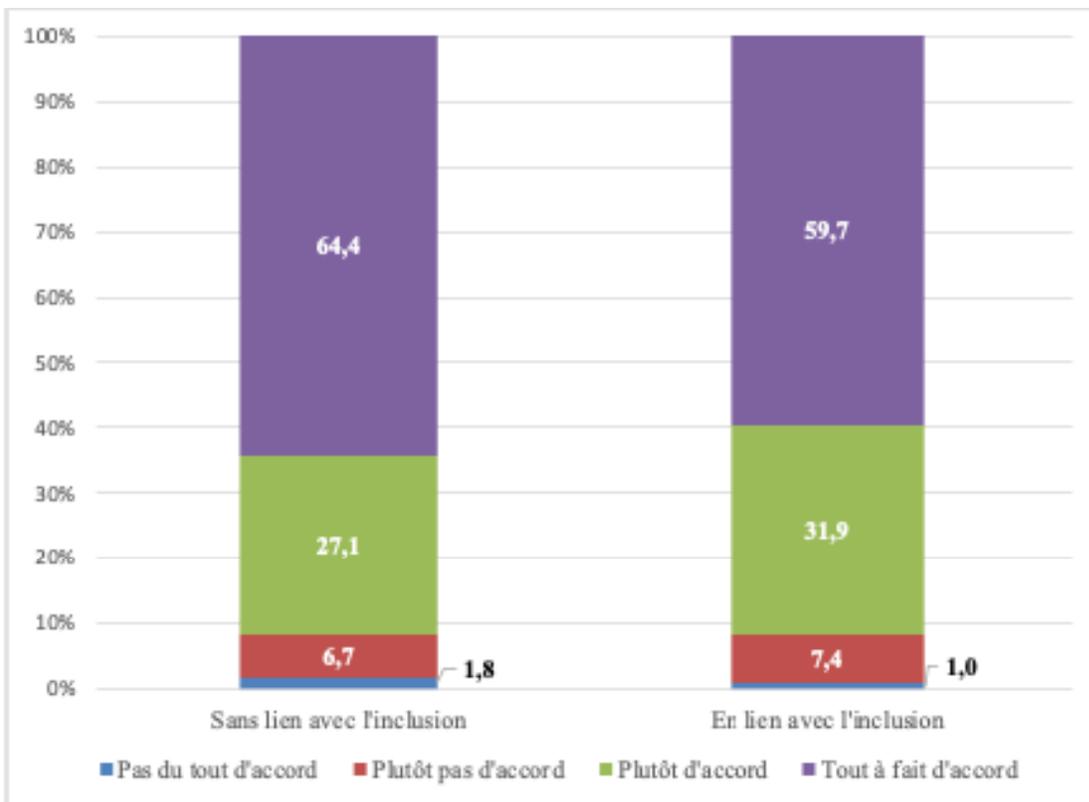


Hypothèse 2 : relation entre le label des formations (inclusion ou non) et leur évaluation

Notre deuxième hypothèse stipule que les occurrences en lien avec une politique d'éducation (ici, la thématique de l'inclusion) seront moins bien évaluées que celles qui ne le sont pas. Nos résultats montrent d'une part une différence significative selon que l'on évalue une formation connotée inclusion ou pas – qu'il s'agisse de Q1-10 ($\chi^2(3, 3345) = 14.32, p < .01$) ou de Q2-5 ($\chi^2(3, 2508) = 10.89, p < .02$) – et d'autre part, que les différences observées vont dans le sens de notre hypothèse, comme l'illustre la figure 2 pour Q1-10, bien que la taille de l'effet soit limitée (V de Cramer = .07).

Figure 2

Évaluation des occurrences (Q1-10) en fonction de leur lien avec l'inclusion

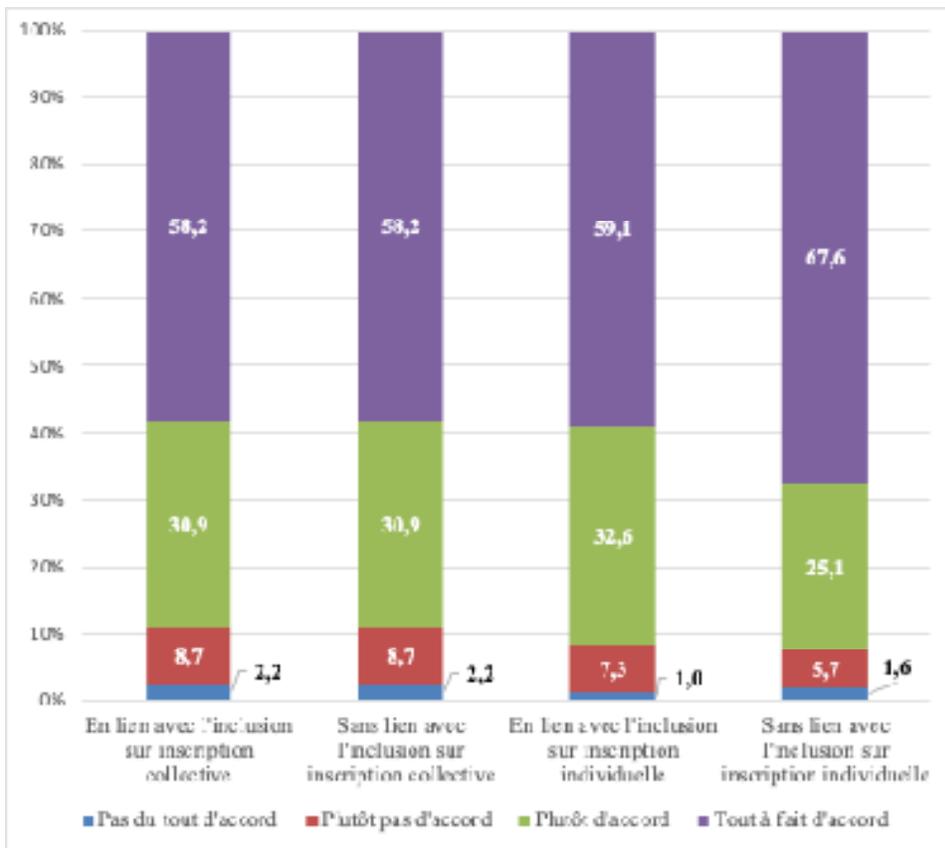


Pour chacune des variables dépendantes (Q1-10 et Q2-5), le test du khi carré réalisé (association linéaire par linéaire) révèle un effet linéaire – et donc cumulatif – significatif de la combinaison des deux caractéristiques considérées des occurrences (Q1-10 : $X^2(1, 3345) = 9.30, p < .01$; Q2-5 : $X^2(1, 2508) = 24.25, p < .01$).

La figure 3 met néanmoins en évidence que ces effets linéaires semblent avant tout découler de la meilleure évaluation des occurrences avec deux caractéristiques engageantes par rapport aux trois autres types d'occurrences, ce que confirment des tests du khi carré deux par deux : alors que les occurrences avec aucune ou une caractéristique engageante obtiennent des scores évaluatifs – tant pour Q1-10 que pour Q2-5 – statistiquement similaires, ces trois types d'occurrences sont à chaque fois significativement moins bien évaluées ($p < .01$) que les occurrences sans lien avec l'inclusion sur inscription individuelle (= deux caractéristiques engageantes)⁵.

Figure 3

Effet cumulatif du type d'inscription et du lien avec l'inclusion sur l'évaluation des occurrences (Q1-10).



Quelles conditions pour un engagement effectif en formation continue ?

Notre première hypothèse, qui stipule que les formations sur inscriptions individuelles sont mieux évaluées que celles sur inscriptions collectives, a été vérifiée. Ce constat témoigne, d'une part, sous l'angle de la sociologie interactionniste, de la notion d'engagement de *continuité* théorisé par Kanter (1968) où l'engagement de l'enseignant·e dépend des coûts et bénéfices évalués préalablement. Dans ce cas précis, s'engager en formation correspond à un acte isolé, délibéré, généralement guidé par de potentiels avantages individuels.

D'autre part, selon cette fois, notre approche psychosociale visant à mieux saisir les actes comportementaux, les caractéristiques de la situation sont à considérer au sens exprimé par Joule et Beauvois (1998). Plus précisément, les enseignant·es engagé·es en formation sur inscriptions individuelles agissent dans un contexte de libre choix qui s'avère être une condition engageante fondamentale. Les occurrences, significativement mieux évaluées en inscriptions individuelles qu'en inscriptions collectives, illustrent parfaitement cette condition.

Quand bien même la formation suivie devait être insatisfaisante ou décevante, l'acte d'accommodation interviendrait par une recherche d'allègement d'une éventuelle dissonance cognitive éprouvée (Festinger, 1962) ou par une persistance dans le choix de son acte (Lewin, 1947), qui lui-même se traduirait par une évaluation plus positive de la formation en question.

Notre seconde hypothèse, à savoir que les formations en lien avec l'inclusion (en réponse à la mise en œuvre d'un dispositif impulsé par le politique) sont moins bien évaluées que les autres formations sans lien avec l'inclusion, a également été confirmée. Les résultats démontrent de manière significative que suivre une formation porteuse d'une thématique perçue comme imposée rend son évaluation plus critique. En effet, l'enseignant·e, entravé·e dans son sentiment de libre choix et confronté·e à une situation jugée de ce fait problématique, jugera plus sévèrement la formation suivie à travers laquelle se manifesterait le processus d'accommodation décrit par Woods (1997). Ce sentiment de contrainte pourrait s'avérer d'autant plus marqué que les politiques éducatives tendent de plus en plus à « limiter les marges de manœuvre individuelles », dans un « processus d'effritement de l'autonomie professionnelle » (Maroy, 2006, p.135), ce qui favoriserait la résistance au changement des enseignant·es.

Avec notre troisième hypothèse cumulative selon laquelle plus les formations ont des caractéristiques engageantes, mieux elles seront évaluées, nous observons bien un effet linéaire, bien que faible, qui confirme ainsi notre hypothèse. Plus exactement, les formations avec deux conditions engageantes sont mieux évaluées que les trois autres scénarios. Ce résultat pourrait dès lors nuancer quelque peu notre hypothèse en indiquant un effet d'interaction moins linéaire qu'exponentiel entre le nombre de conditions engageantes et l'évaluation des formations. Aucune recherche à notre connaissance n'appuie toutefois l'idée que la multiplication de conditions engageantes renforce de manière exponentielle l'engagement. Une autre explication pourrait alors être que la présence d'une seule condition désengageante suffit à annuler – ou à tout le moins à abaisser significativement – l'engagement des individus; comme si cette unique condition constituait un point d'appui suffisant pour se libérer du travail cognitivement coûteux de réduction de la dissonance vécue entre le sentiment d'avoir choisi librement de s'inscrire à une formation et l'inadéquation au final de celle-ci par rapport à ses attentes, processus de rationalisation (Festinger, 1962) qui passerait par une évaluation exagérément positive de ladite formation.

Ces trois hypothèses confirmées, comment alors susciter des conditions engageantes avec un sentiment de liberté dans le contexte macro d'injonction politique ou dans le contexte plus micro d'un collectif s'inscrivant à une formation ? La question du libre choix individuel intervient ici, avec la pertinence d'un travail en amont sur les discours d'une part (« sentez-vous libres de... ») et les conditions qui engagent d'autre part. La solution serait la soumission librement consentie proposée par Joule et Beauvois (1998) où les conditions qui engagent font l'objet d'une réflexion, avec un libre choix de chacun·e à la clé. Au-delà de la profession enseignante, les auteurs soulèvent combien l'autoritarisme est peu compatible avec l'idéal démocratique et comporte des inconvénients majeurs connus. Il est préférable de recourir à la persuasion, par exemple, sans négliger la recherche de consensus et autres dispositifs de groupes susceptibles de favoriser les « prises de conscience » escomptées. Pour ce qui nous intéresse ici, avant même le déploiement de mesures soutenant une politique d'éducation dans les établissements scolaires ou l'imposition à l'ensemble du collectif d'une formation continue, ne faudrait-il pas envisager un palier qui se voudrait plus introductif, conduisant les enseignant·es à ces prises de conscience précisément ? Pour y évoquer, par exemple, les bénéfices qu'ils ou elles pourront tirer d'une nouvelle pratique enseignante, plus adaptée au mouvement irréfutable du métier. Ou encore valoriser l'engagement en formation continue, en le consignait dans le parcours professionnel de l'enseignant·e.

Conclusion

La présente analyse révèle, à l'échelle de nos pratiques, que la perte d'autonomie individuelle dans le cadre d'un collectif ou l'injonction à se former sur une thématique donnée en réponse à une réforme constituent autant de conditions désengageantes qui pourraient participer à une forme de désinvestissement, voire de résistance au développement professionnel de la part des enseignant·es.

Devant ce constat, comment réformer l'école et impliquer le corps enseignant dans cette quête ? Comment susciter son adhésion aux mesures politiques ou du collectif visant à ajuster les pratiques professionnelles si le seul fait d'inciter au développement professionnel, pour répondre à la mise en œuvre d'un dispositif politique ou aux besoins d'un collectif, suffit à produire l'effet inverse ? Nous sommes confrontés au paradoxe manifeste entre le besoin et la pertinence de faire évoluer les pratiques, quand bien même le seul fait d'impulser cette évolution suffit en soi à fragiliser le sentiment de liberté et, donc, l'engagement des enseignant·es.

Cependant, au-delà des conditions engageantes, les enquêtes publiques menées à la suite de la mise en place du concept 360° tendent à montrer, comme l'avance ailleurs Barrère (2013), que « l'engagement dans les dispositifs produit (...) de grandes ambivalences chez les acteurs de terrain » (Barrère, 2013, p.106).

À ce stade, comme Barrère (2013), nous sommes amenés à penser que les « dispositifs permettent à l'institution scolaire de combiner pérennité et urgence. » (p. 106). Ce sont des innovations/inventions dogmatiques au sens d'Alter (2000), car ils répondent « davantage au besoin d'action et de légitimation de l'organisation par l'action, qu'à celui qu'ont les acteurs de progresser dans leur travail et leurs pratiques » (Barrère, 2013, p. 108). Devant cette tension entre des temporalités organisationnelles différentes, Monney (2018) préconise un processus de renormalisation collective du prescrit. Mais encore faut-

il arriver à s'entendre sur ce que sont les collectifs. En effet, dans notre contexte, l'engagement de cohésion (Kanter, 1968) semble reposer davantage sur des collectifs informels (Girinshuti, 2020) qui ne sont que rarement pris en compte, car méconnus lorsqu'il s'agit de mettre en place des prescriptions (Barrère, 2017).

Le débat reste donc ouvert; nos recherches et ces premiers résultats qui en découlent contribuent aux réflexions sur les modalités de formation les plus à même de participer à l'évolution des pratiques dans le cadre d'une réforme. Par ailleurs, notre démarche méthodologique met en évidence un usage authentique des questionnaires d'évaluations des formations dans la compréhension des dynamiques du métier. Enfin, notre cadre théorique transdisciplinaire aborde de manière innovante le concept d'engagement en complément des analyses psychologiques de cette notion, en particulier lorsqu'il est appréhendé pour comprendre les dynamiques des professionnels de l'éducation.

Cependant, notre approche comporte plusieurs limites, notamment le choix de catégorisation des cours. En effet, nous nous sommes uniquement basés sur la catégorisation utilisée par les formateurs pour distinguer les cours se référant au concept 360°, d'autres cours du programme annuel. Une analyse plus détaillée des descriptifs de cours mettrait sans doute davantage en évidence les différentes orientations données par les formateurs·trices. Cela est d'autant plus intéressant que Monney (2018) a démontré que, face au prescrit relatif à l'école inclusive, il existe au moins trois profils distincts de formateurs·trices, lorsqu'il s'agit de les traduire en contenu de cours. Par ailleurs, l'analyse des commentaires qualitatifs des évaluations nous donnerait une approche plus précise du rapport des enseignant·es à la diversité des formations continues qui leur sont proposées. Il en va de même des démarches sous-jacentes aux inscriptions collectives. La diversité des contextes scolaires voudrait qu'elles traduisent des réalités différentes d'une formation continue à une autre. Nos recherches en cours tentent de tenir compte de cette dimension qualitative qui se situe à différents niveaux d'interaction entre les divers·es acteur·trices qui sont amené·es à se positionner sur les contenus de formation servant au développement professionnel des enseignant·es.

Notes

- ^{1.} *Superdispositif*, car le concept – qui est décrit comme un dispositif – fait référence à d'autres dispositifs du système scolaire qui vont lui permettre de se déployer lui-même (DFJC, 2019). « L'école toute entière est alors un dispositif, au sens d'un "réseau qu'on établit entre divers éléments", fondamentalement hétérogène » (Barrère, 2013, p. 97).
- ^{2.} La troisième étape prend place après la première étape présentée ci-dessus : l'équipe formative est invitée à faire un retour sur la formation, à partir d'une synthèse des réponses obtenues lors de la première étape (cinq questions, dont deux fermées à choix unique et trois ouvertes).
- ^{3.} Cours de sauvetage et cours d'introduction aux nouveaux moyens d'enseignement en mathématiques).
- ^{4.} La distinction entre les formations en lien *vs* sans lien avec l'inclusion est opérée généralement par les formateurs·trices qui indiquent, via des tags, la ou les thématiques dont leur formation relève.
- ^{5.} À noter qu'un recodage de la variable indépendante en trois modalités (aucune caractéristique engageante *vs* une caractéristique engageante *vs* deux caractéristiques engageantes) conduit aux mêmes résultats, soit des scores évaluatifs statistiquement similaires entre les occurrences avec aucune caractéristique engageante et celles qui ont en une, scores en revanche à chaque fois significativement inférieurs ($p < .01$) au score des occurrences avec deux caractéristiques engageantes.

Références

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- André, B. (2010). L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. AREF, Université de Genève.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The journal of abnormal and social psychology*, 41(3), 258-290.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barroso da Costa, C. et Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1040084ar>
- Bazart, C., Lefebvre, M. et Rosaz, J. (2022). Promoting socially desirable behaviors through persuasion and commitment : experimental evidence. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 101, 101931. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2022.101931>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Birch, P., Balcon, M.-P., Bourgeois, A., Davydovskaia, O. et Tremosa, S. P. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Byrne, Z. S. (2022). *Understanding employee engagement: theory, research, and practice* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171133>
- Davydovskaia, O., De Coster, I., Birch, P., Vasiliou, N. et Motiejunaite-Schulmeister, A. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <https://doi.org/10.2797/915152>
- Devos, C. et Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 115-132). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0115>.
- DFJC. (2019, décembre). *Concept 360*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Etienne, R. et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boeck.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford Univ. Press.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment : Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Girandola, F. et Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 57, 83-101.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Alphil
- Joule, R.-V. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. Dans A. Florin et P. Vriegnaud (dir.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (p. 131-145). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.60163>
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Presses universitaires de France.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, 499-517.

- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 11(75), 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. Dans R. L. Craig et L. R. Bittel (dir.), *Training and development handbook* (p. 87-112). McGraw-Hill.
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 123-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123>.
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation* [Rapport de recherche]. Cnesco-Cnam.
- Levin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution* [Rapport de recherche]. Cnesco-Cnam.
- Maulini, O., Desjardin, J., Etienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck Supérieur.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78. <https://doi.org/10.4000/ries.6594>
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Presses universitaires de Louvain.
- Perez-Roux, T. (2016). La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation*, 305, 11-22.
- Périsset-Bagnoud, D. (2002). Le mythe du consensus. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Supporting teacher and school leader careers : a policy guide : report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132>
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology*, 4(1), 25-29.
- Ughetto, P. (2014). Démotivation et investissement au travail. Dans P. Zawieja et F. Guarneri (dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p. 174-177). Le Seuil.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*. De Boeck Supérieur.

Pour citer cet article

- Girinshuti, C., Desponds, F. et Guillaume-Gentil, J. (2025). De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignants. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.950>