

Éclairer les évolutions du métier d'enseignant au XXI^e siècle

Confidentiel —
Version en cours d'élaboration





Introduction

En réponse aux défis du XXI^e siècle, le métier d'enseignant évolue profondément. Appréhender ces évolutions est une nécessité impérieuse pour permettre aux professeurs de continuer à assurer leur mission, au service de la réussite de tous les élèves.

Révolution numérique de l'accès au savoir, mutation des attentes des élèves et de leurs parents, changement du rapport des professeurs à leur propre métier, innovations et progrès des techniques pédagogiques, apparition de nouveaux métiers et évolution des compétences requises... rarement dans l'Histoire le métier d'enseignant a été affecté par une telle conjonction de transformations.

Les enseignants sont en première ligne pour former les nouvelles générations à surmonter ces défis. La responsabilité qui pèse sur leurs épaules est considérable. Dès lors, il est vital de leur permettre d'exercer au mieux ces missions, et leur métier.

Dans ce contexte, il importe de prendre la mesure de ces transformations et de mener une réflexion profonde sur l'avenir du métier de professeur : comprendre comment évoluent ses missions, comment les manières d'enseigner se transforment, comment former demain les professeurs, et comment promouvoir un environnement garantissant le bien-être au travail.

Ce document de référence entend apporter des éclairages sur les tendances et défis relatifs au métier d'enseignant au XXI^e siècle, fondés sur la recherche scientifique et les retours d'expériences internationaux. Il ne constitue en aucun cas une proposition de réformes à mettre en œuvre mais, en proposant une synthèse des travaux existants, ce document a vocation à initier des réflexions et des discussions sur les grandes évolutions du métier d'enseignant au XXI^e siècle.

Ce document de référence est organisé en cinq chapitres : un chapitre d'ouverture suivi de quatre séquences thématiques. Chaque séquence

thématique est structurée de la même façon en 3 chapitres : (A) Tendances internationales ; (B) Initiatives observées à l'étranger ; (C) Pistes exploratoires de réflexion. L'analyse des grandes tendances internationales se fonde sur la perception par les enseignants eux-mêmes de l'évolution de leur métier et les phénomènes observés à l'étranger, notamment à travers des enquêtes menées auprès du corps enseignant en Europe et ailleurs dans le monde. Les initiatives observées à l'étranger s'appuient sur des cas spécifiques de programmes mis en œuvre par des systèmes éducatifs, publics ou privés, et éclairent ainsi le champ des possibles. Enfin, les pistes exploratoires de réflexion ont pour objectif d'initier la réflexion sur les orientations possibles selon les thématiques abordées.

Le chapitre d'ouverture aspire à poser les enjeux des évolutions du métier de professeur au XXI^e siècle, au regard notamment des transformations de l'École et de son rôle sociétal. Il s'agit en particulier de caractériser les évolutions des profils et des besoins des élèves et de leurs parents, tout comme celles des enseignants eux-mêmes. Une attention particulière est portée aux transformations des missions et de la place des enseignants dans la société.

Le deuxième chapitre – « Comment enseigner en tenant compte des besoins en connaissances et compétences de demain ? » – examine dans quelle mesure l'évolution des besoins en connaissances et compétences au XXI^e siècle (numériques, cognitives, socio-comportementales), et celle des profils des élèves et des enseignants, appellent à repenser les contenus des curricula, de même que les pratiques pédagogiques. Les principaux enjeux sont de comprendre comment mieux équiper les élèves face à ces nouveaux besoins et comment favoriser une culture collaborative d'enseignement.

Le troisième chapitre – « Quelles sont les conditions de l'enseignement du XXI^e siècle ? » – cherche à caractériser le cadre dans lequel évoluent désormais les enseignants. Trois dimensions sont abordées en particulier : les conditions assurant le bien-être des professeurs à l'école, notamment fondées sur le collectif ; les innovations technologiques mises à la disposition du professeur et de ses élèves, qui transforment la manière d'enseigner ; les espaces d'apprentissage et le

bâti éducatif, et leur influence sur tous les acteurs éducatifs, au premier rang desquels les professeurs et les élèves.

Le quatrième chapitre – « Quelle formation pour l'enseignement du XXI^e siècle ? » – traite le sujet de la formation initiale et continue. Il a pour double objet d'étudier dans quelle mesure les systèmes éducatifs innovent en termes de formation, pour en faire un levier de développement individuel et collectif des enseignants – et dans quelle mesure la formation permet d'encourager la collaboration, notamment à travers les « communautés apprenantes ».

Le cinquième et dernier chapitre – « Quels nouveaux modes de gestion de l'enseignement et de l'école du XXI^e siècle ? » – porte sur les évolutions souhaitables de l'organisation des écoles afin de permettre aux enseignants d'assurer au mieux leurs missions et de bénéficier de parcours professionnels valorisants.



Note de synthèse

Face aux défis immenses du XXI^e siècle, les enseignants occupent les avant-postes. Qu'il s'agisse d'anticiper la transition écologique, la transition numérique, de préserver la cohésion nationale face à la montée des inégalités, aux fractures sociales et territoriales qui s'élargissent... les attentes quant à leur rôle apparaissent plus nombreuses que jamais.

De fait, il leur appartient d'outiller les générations à venir pour surmonter les défis qui se présenteront à elles. Mais aussi, de pallier des défaillances sociétales qui, d'ores et déjà, se font jour.

C'est une responsabilité considérable qui pèse sur leurs épaules. Elle rend leur vocation d'autant plus noble – et l'exercice de leur métier, d'autant plus exigeant. Les enseignants sont donc en droit d'attendre en retour qu'on leur donne les moyens d'exercer au mieux leur mission, aujourd'hui et demain.

La condition préalable, pour satisfaire à cette attente légitime, est de prendre la mesure des évolutions du métier d'enseignant. Que signifie être professeur au XXI^e siècle ? Comment les évolutions de la société – déjà en cours ou prévisibles – bouleversent-elles ce métier ? De quoi auront besoin ceux qui ont choisi de s'y consacrer, pour réussir ? Le constat initial est celui de besoins éducatifs sans précédents de la société contemporaine. L'éducation apparaît comme l'investissement primordial du siècle à venir.

D'abord, l'éducation s'impose comme le principal facteur de bien-être et de développement humain – ainsi qu'en attestent de nombreux travaux scientifiques. Ces derniers ont établi une corrélation directe entre les investissements éducatifs et de multiples indicateurs, tant à l'échelon sociétal qu'individuel : l'espérance de vie et l'état de santé des populations, une faible criminalité, l'engagement civique, mais aussi la confiance réciproque et celle dans les institutions, l'estime de soi, la santé psychologique, etc.

D'autre part, l'éducation apparaît comme le socle de la prospérité. Chaque année d'études supplémentaire augmente le revenu individuel de 9 à 11 %. À l'échelle nationale, l'amélioration des résultats du système éducatif se traduit par un gain de croissance mesurable. Ainsi, améliorer de 5 %

les scores PISA d'une génération d'élèves conduit à accroître de 25 % sa contribution au PIB, sur toute la durée de leur vie active.

À cet égard, permettre à l'École de remplir sa mission ressort bien comme un impératif pour poursuivre la trajectoire de progrès humain au cours du XXI^e siècle.

I. L'ÉCOLE AU XXI^e SIÈCLE : UNE VOCATION IMMuable, DES MISSIONS Élargies

Face aux enjeux sociétaux du XXI^e siècle, la vocation première de l'École reste plus centrale et actuelle que jamais : préparer chaque élève à trouver sa place dans la société. Mais les évolutions rapides et profondes de cette dernière transforment inévitablement le contenu de cette mission, ainsi que son exercice par les professeurs. De nouvelles connaissances et compétences sont attendues des élèves. Ceux-ci présentent aussi des profils et des besoins hétérogènes – inclure chacun s'avère de plus en plus ardu. Le métier d'enseignant s'enrichit de ces complexités, mais se transforme en profondeur.

A. Face aux nouvelles attentes de la société et du marché du travail, l'École doit transmettre aux élèves de nouvelles connaissances et compétences – émotionnelles, cognitives, numériques, citoyennes, ...

La mission du professeur reste centrée sur l'apprentissage des compétences fondamentales – lire, écrire, compter – et sur la transmission d'un socle de savoirs disciplinaires – humanités, mathématiques, sciences, langues, etc. Mais les mutations à venir du marché du travail – sous l'effet des technologies numériques et de l'automatisation, ainsi que de nouveaux enjeux sociétaux, viennent élargir cette palette. De fait, trois grandes catégories de compétences seront nécessaires pour l'insertion professionnelle future des élèves : des compétences cognitives avancées (par exemple, la programmation, les mathématiques appliquées) ; des compétences socio-comportementales (par exemple, l'aptitude à coopérer en équipe, l'esprit critique, la créativité) et la maîtrise des outils numériques. En parallèle, les enjeux d'une société multiculturelle, complexe, connectée, imposent aussi de remettre à jour la culture morale et civique : enjeux liés au numérique, sensibilisation

aux grands enjeux citoyens et environnementaux du XXI^e. La richesse des travaux scientifiques menés sur ces thèmes témoigne de l'importance du sujet, même si de multiples visions des compétences nécessaires au XXI^e siècle coexistent à ce stade.

La question revêt une importance toute particulière en France, où les élèves présentent un fort déficit de compétences socio-comportementales par rapport à ceux des autres pays de l'OCDE, en particulier l'Allemagne, les pays d'Europe du Nord et les États-Unis.

B. Dans une société tirillée par les forces centrifuges, l'école doit rester un creuset de cohésion et inclure des élèves aux profils et aux besoins toujours plus hétérogènes

Avec la croissance des flux de populations entre pays, les systèmes éducatifs occidentaux sont confrontés à une diversité culturelle accrue, souvent accompagnée de difficultés linguistiques.

Par ailleurs, la part des élèves dits « à besoins spécifiques » est en augmentation dans de nombreux pays. C'est le cas aussi en France, où la scolarisation en classe ordinaire des élèves en situation de handicap a progressé de 43 %, entre 2013 et 2017, dans le second degré.

Enfin, la tendance à la hausse des inégalités, combinée à celle de la monoparentalité, modifie la composition et la dynamique des classes – les élèves ayant des profils plus disparates. En réaction, de nombreux pays ont accru leurs efforts de lutte contre la reproduction des inégalités à l'école. Ainsi, entre 2003 à 2015, la part des écarts de performances en lecture expliquée par le statut socio-économique des élèves a diminué de 17 % dans les pays de l'OCDE. Elle a en revanche augmenté de 7 % en France, ce qui traduit au contraire une aggravation de la reproduction par l'école française des inégalités socio-économiques.

C. En réponse à ces évolutions, les missions du professeur s'enrichissent et se diversifient

Face à la nécessité d'enseigner aux élèves de nouvelles connaissances et compétences, au-delà des disciplines traditionnelles, les enseignants se familiarisent petit à petit avec de nouvelles

approches pédagogiques, à l'image de la classe inversée, par exemple.

Leur positionnement évolue : les professeurs ne sont plus uniquement des « sachants » qui transmettent un savoir théorique, mais ils offrent un accompagnement plus global au développement et à l'épanouissement de l'élève – y compris, en l'éduquant sur des sujets comme le respect de la diversité, le développement durable, l'équité sociale ou l'égalité des sexes). Ce rôle intègre aussi, de manière croissante, un soutien à l'orientation vers l'enseignement supérieur ou à l'insertion professionnelle.

De plus en plus, l'enseignant passe d'une gestion « uniforme » de la classe à une gestion individualisée des élèves, en interaction avec une diversité d'autres intervenants : chefs d'établissement, inspecteurs, parents d'élèves, animateurs socio-culturels, etc.

II. LE CONTRASTE TEND À S'ACCENTUER, ENTRE L'IMPORTANCE ET LES EXIGENCES DE LA MISSION DES PROFESSEURS, D'UNE PART, ET L'ATTRACTIVITÉ DE LEUR MÉTIER, DE L'AUTRE

L'attractivité du métier d'enseignant s'érode, notamment sous l'effet d'une perte de monopole dans l'accès au savoir et d'une moindre reconnaissance sociale. Les préoccupations exprimées par les professeurs en exercice, mais aussi le vieillissement moyen du corps enseignant, renforcent l'impératif d'y remédier. Une revalorisation passerait par des éléments matériels, mais aussi par une réponse aux aspirations des professeurs à des parcours professionnels plus individualisés, flexibles et dynamiques.

A. Alors que la concurrence accrue avec de nouvelles formes d'accès au savoir porte atteinte au prestige social des professeurs, de nouvelles sources de valorisation sont à trouver

Paradoxalement, à l'heure où leur utilité sociale est plus forte que jamais, la reconnaissance sociale des enseignants perd du terrain dans la plupart des pays occidentaux. Cette tendance s'observe aussi bien dans les pays où l'enseignant reste avant tout un « professeur », c'est-à-dire un garant du savoir tirant de sa fonction une autorité et un respect naturels, que dans les pays où il se

positionne davantage comme un « éducateur », chargé d'accompagner les élèves autant sur un plan personnel que scolaire.

L'une des principales causes de cette perte de reconnaissance sociale réside dans la mise en concurrence croissante entre le professeur et les nouvelles formes d'accès au savoir. Certes, cette concurrence ne revêt pas la même intensité selon le niveau ni la matière enseignée – elle est plus vive dans le secondaire que dans le primaire, dans les matières scientifiques que dans les matières littéraires ou artistiques. Cependant, de façon générale, cette concurrence altère le prestige de la profession aux yeux de la société, et réduit la confiance en eux des professeurs. Aux États-Unis, un sondage réalisé en 2019 auprès d'adolescents de 13 à 17 ans a révélé que les adolescents privilégiaient les réseaux sociaux comme source d'information à 54 %, contre seulement 4 % pour leurs professeurs.

En France, cette situation est aggravée par le fort sentiment d'isolement des enseignants. De fait, les professeurs font état de ce ressenti, non seulement dans l'exercice de leur métier au quotidien, mais plus généralement, dans la gestion de leur carrière. Les professeurs français se sentent démunis : ils sont ainsi parmi les seuls au sein des pays de l'OCDE à ressentir un affaiblissement de leur capacité à enseigner, ces dernières années.

B. Face au vieillissement du corps enseignant et à la crise des vocations, se posent le défi de l'attractivité du métier de professeur et celui de la modernisation de leurs carrières

À l'image de la plupart des sociétés occidentales, le corps enseignant a tendance à vieillir. Au sein des pays de l'OCDE, près d'un tiers des enseignants ont plus de 50 ans. Cette situation pose un défi de renouvellement, d'autant que le modèle de carrière « à vie » recule peu à peu. C'est le résultat, notamment, d'une hausse du taux d'abandon dans les premières années et d'un affaiblissement de la culture spécifique du corps professoral.

Pour ce qui concerne la France, elle fait face à une pénurie croissante de professeurs. La situation est néanmoins contrastée, entre des académies très attractives (Montpellier, Poitiers, Toulouse,

Rennes ou la Corse) et des académies en déficit aigu (Créteil, Versailles, Reims ou Besançon). Par exemple, en 2016, 24 % des postes de l'académie de Créteil n'ont pas pu être pourvus lors du premier concours (contre 5 % en moyenne nationale). Les disparités sont également très marquées entre disciplines, où par exemple les mathématiques et l'anglais ont du mal à recruter.

Ces défis appellent des initiatives fortes pour renforcer à la fois l'attractivité du métier auprès des étudiants et la construction de parcours plus attractifs pour les professeurs en poste.

C. Au-delà de la revalorisation salariale, les professeurs attendent des parcours plus diversifiés, marqués par plus de mobilité et de meilleures conditions de travail

Dans tous les pays de l'OCDE, les professeurs disent aspirer à davantage d'opportunités de mobilité et de flexibilité dans leurs parcours de carrière. Ils souhaitent acquérir de nouvelles compétences, mais aussi diversifier leurs expériences, au sein ou non du ministère de l'Éducation Nationale.

En réponse à ces attentes, on observe aussi qu'un certain nombre de pays optent de nouveaux modèles de gestion de carrière. Singapour, par exemple, a fait le choix d'un système qualifié de « *career ladder* » : à chaque stade de leur carrière, les professeurs bénéficient de possibilités de mobilité à la fois horizontales (spécialisation par discipline ou par compétence) et / ou verticales (prise de nouvelles responsabilités). Ces évolutions sont fondées, non par sur des critères d'ancienneté, mais sur des évaluations ou des exigences de qualification.

Par ailleurs, les professeurs bénéficient aussi d'un accompagnement plus étroit dans leur évolution professionnelle. Cela se traduit souvent par la mise en place de services de proximité : cellules de Ressources Humaines, partenariats pédagogiques avec des laboratoires de recherches, etc. En France, la mise en place des conseillers RH de proximité répond directement à une attente des professeurs et doit être maintenant articulée avec l'encadrement offert par le chef d'établissement et l'Inspection.

D. Cinq axes d'évolution pour le professeur au XXI^e siècle

Face à ces enjeux, l'analyse des grandes tendances internationales et les retours d'expérience suite à des initiatives et réformes mises en œuvre à l'étranger permettent d'esquisser des pistes d'évolution. Parmi ces dernières, on distingue quatre axes : l'adaptation des modalités d'enseignement aux nouveaux besoins et profils des élèves ; l'amélioration des conditions d'exercice du métier de professeur, notamment en équipe ; la formation des enseignants face aux évolutions attendues de leur métier ; et enfin, l'individualisation des parcours de carrière des professeurs.

1. L'adaptation des modalités d'enseignement aux nouveaux besoins et profils des élèves

- **Piste 1 : Favoriser le développement des compétences socio-comportementales**

Les compétences socio-comportementales pourraient d'abord être renforcées chez les enseignants eux-mêmes, d'une part en les intégrant aux critères de sélection des professeurs, et d'autre part, en proposant de la formation continue sur ces sujets. Par ailleurs, les compétences socio-comportementales pourraient faire l'objet d'un renforcement dans les programmes scolaires, en multipliant les exercices pratiques visant à développer chez les élèves la communication, le travail en équipe, l'esprit critique, la créativité, etc.

- **Piste 2 : Accélérer le développement des compétences numériques des élèves, via des ateliers pratiques et des programmes innovants**

Des partenaires externes pourraient être sollicités (associations, startups, entreprises du secteur éducatif) pour développer et dispenser des programmes d'apprentissage numériques – par exemple la création d'un projet. L'option « informatique et création numérique » (ICN) pourrait devenir un enseignement généralisé. Enfin, les élèves pourraient être davantage sensibilisés à la programmation, à tous les âges.

- **Piste 3 : Développer les programmes de sensibilisation des élèves aux nouveaux enjeux numériques et citoyens**

Dès le primaire, les élèves pourraient être sensibilisés aux opportunités de la société numérique (en éveillant leur esprit d'entreprise, par exemple) ainsi qu'à ses risques (la manipulation et la diffusion de fausses informations, la protection de l'identité numérique, etc.) D'autre part, l'éducation civique pourrait accorder davantage de place aux nouveaux enjeux sociétaux comme l'interculturalité, l'inclusion sociale, le développement durable, l'engagement citoyen.

- **Piste 4 : Encourager les méthodes d'enseignement différencié et personnalisé**

Les méthodes d'enseignement différencié et personnalisé – comme par exemple adapter les lectures suggérées aux élèves en fonction de leur niveau – pourraient être davantage valorisées dans la formation initiale des professeurs. Par ailleurs, elles pourraient faire l'objet d'échanges de bonnes pratiques plus systématiques entre collègues.

2. L'amélioration des conditions d'exercice du métier de professeur, notamment via le travail en équipe

- **Piste 1 : Améliorer les dispositifs d'intégration des professeurs débutants**

Il s'agirait, tout d'abord, de favoriser les systèmes de tutorat et de mentorat entre professeurs débutants et professeurs expérimentés, voire en fin de carrière. Par ailleurs, les professeurs débutants pourraient bénéficier d'un soutien financier ou matériel à l'installation, par exemple sous forme d'une prime, de réductions sur l'achat de matériel scolaire ou les dépenses contraintes (transport, déjeuner), ou encore, de mise à disposition d'équipement informatique ou de fournitures scolaires. Une réduction de la charge de travail, pendant les premières semaines, serait également envisageable. Autre modalité possible : affecter les débutants en priorité dans des écoles ou des classes réputées plus faciles.

- **Piste 2 : Favoriser le bien-être des professeurs tout au long de la carrière**

Parmi les initiatives étrangères dans ce domaine, certaines prévoient que les professeurs soient épaulés par des assistants d'enseignement. D'autres systématisent les réunions entre collègues pour partager leurs retours d'expérience ou gérer collectivement des situations complexes. L'organisation d'activités extrascolaires, dans ou hors les murs de l'école, tend aussi à se multiplier : les professeurs se voient ainsi proposer des activités d'épanouissement personnel (sport, yoga ou relaxation) ainsi que des activités conviviales (événements entre collègues ou avec les parents d'élèves). Enfin, des « baromètres » permettraient un suivi précis du niveau de bien-être des enseignants, au niveau régional ou par établissement.

- **Piste 3 : Encourager les approches pédagogiques innovantes et l'adoption de solutions technologiques facilitant l'enseignement et la gestion de la classe**

Il serait possible d'accélérer la diffusion des méthodes comme l'apprentissage mixte (associer apprentissage en ligne et cours) ou la classe inversée (acquisition des savoirs théoriques à la maison, pratique d'exercices en classe). Par ailleurs, les professeurs pourraient accéder à des outils technologiques pour préparer les cours, automatiser partiellement la notation, ou encore les seconder dans l'analyse des progrès réalisés par les élèves.

- **Piste 4 : Accélérer la réflexion sur le bâti éducatif**

Les expérimentations et les réflexions sur l'architecture des écoles et l'agencement des salles de classes pourraient être accélérées, afin de mieux comprendre et mettre à profit leur influence sur la stimulation intellectuelle et l'apprentissage des élèves.

- **Piste 5 : Faire bénéficier les enseignants d'avantages professionnels**

Un « comité d'action sociale » pourrait être créé au sein du ministère de l'Éducation nationale, qui offrirait par exemple des réductions sur des activités culturelles ou de loisirs (voyages).

3. La formation des enseignants face aux évolutions attendues de leur métier

- **Piste 1 : Réviser et adapter les contenus de la formation des professeurs à leurs besoins réels**

Il s'agirait ici de mieux outiller les professeurs pour leur permettre de répondre aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, de généraliser la mise en œuvre d'approches pédagogiques spécialisées et individualisées, et de mettre à profit les apports des nouvelles technologies et de l'intelligence artificielle.

- **Piste 2 : Mettre en place des formations fondées sur l'apprentissage actif et collaboratif**

Les dispositifs d'auto-observation entre collègues (« regards croisés ») pourraient être systématisés. Des échanges plus fréquents pourraient être organisés, entre professeurs et équipes pédagogiques d'établissements du primaire et du secondaire. Par ailleurs, un rôle de « référent de circonscription » pour une matière donnée (mathématiques, langues, etc.) pourrait être instauré.

- **Piste 3 : Créer un lien pérenne entre les travaux de recherche et le contenu des formations initiales et continues dispensées**

Des partenariats avec des centres de recherche pourraient être établis, en vue d'améliorer la qualité de la formation à travers une meilleure connaissance des méthodes et pratiques pédagogiques les plus efficaces.

- **Piste 4 : Promouvoir l'utilisation des plateformes de formation continue en ligne pour les professeurs**

Des partenariats pourraient être mis en place avec des fournisseurs d'offres de formation pour les professeurs – sur le modèle CAST – qui permettraient à la fois de répondre au besoin d'individualisation et de souplesse d'accès pour les professeurs, et d'ajouter de nouvelles matières au corpus de formation.

- **Piste 5 : Concevoir un système pour valoriser la formation continue des professeurs**

Cette piste pourrait faire l'objet d'une mise en œuvre par étapes. Dans un premier temps, il s'agirait de déployer à grande échelle les systèmes de badges d'accréditation expérimentés par le CNED, le Réseau Canopé Occitanie ou l'Université de Caen, par exemple. Par la suite, ces accréditations pourraient constituer des critères de mobilité et d'évolution professionnelle des enseignants. Enfin, des formations diplômantes pourraient être créées, permettant de faciliter les mobilités inter- et intra-administrations, ou vers le privé.

4. L'individualisation des parcours de carrière

- **Piste 1 : Renforcer le leadership pédagogique des directeurs d'école primaire et secondaires en élargissant leurs prérogatives**

Ainsi, il serait possible d'augmenter la proportion de postes à profil recrutés par les directeurs d'établissement – par exemple en passant de 5% aujourd'hui à 15%. D'autre part, la responsabilité de piloter l'auto-évaluation de l'établissement pourrait être confiée à son directeur. Celui-ci pourrait aussi se voir attribuer des pouvoirs étendus dans l'allocation de ressources financières et humaines, tout en bénéficiant d'une formation approfondie aux méthodes de leadership (par exemple, le coaching) et du soutien d'un assistant administratif. Enfin, certaines prérogatives actuelles de l'Inspection pourraient être transférées aux directeurs, notamment la décision d'allocation des 108h hors classe.

- **Piste 2 : Renforcer le rôle des coordinateurs pédagogiques afin de favoriser la collégialité**

Il s'agirait ici de formaliser et de valoriser le rôle de « coordinateur pédagogique » : un professeur qui soutient les pratiques de ses collègues et fait le lien avec l'inspection et la direction d'établissement. Cela supposerait de diffuser auprès des professeurs les conditions de nomination à ces postes, mais aussi de normaliser un socle de compétences requises pour les coordinateurs pédagogiques. Enfin, il serait possible de créer des comités de pilotage pédagogique (« leadership partagé »)

au niveau des établissements, qui réuniraient les coordinateurs pédagogiques et le directeur d'établissement.

- **Piste 3 : Mieux accompagner les enseignants avec un suivi renforcé de leur parcours de carrière**

Les jeunes professeurs pourraient bénéficier du mentorat de collègues expérimentés, aptes à les conseiller sur leur parcours de carrière. Par ailleurs, un rendez-vous annuel pourrait être instauré, sous la forme d'un échange non évaluatif entre le professeur et le directeur d'établissement, assisté de coordinateurs pédagogiques. Les regards croisés entre collègues pourraient être systématisés – via la présence régulière d'un professeur pair dans la classe pour partager les bonnes pratiques. De même, des partenariats entre écoles d'un même échelon territorial permettraient de diffuser les bonnes pratiques collaboratives (via, par exemple, des réunions inter-écoles sur une thématique donnée) avec des sessions pouvant être animées par un inspecteur. Enfin, il serait envisageable de créer des centres de services partagés à usage des professeurs, au sein de lycées par exemple : centres de formation, laboratoires de recherche, services de gestion des ressources humaines, soutien aux directions d'établissement, etc.

- **Piste 4 : Baliser des parcours de mobilité inter- / intra administrations et vers le privé**

Il s'agirait de formaliser les options de carrières horizontales (spécialisations par matière ou compétence) et verticales (prise de responsabilités) existantes, puis de les faire connaître aux professeurs. Par ailleurs, un « pass mobilité » pourrait bénéficier à chaque professeur, qui synthétiserait les avis et recommandations le concernant du directeur d'établissement, de l'Inspection Générale et du conseiller RH de proximité.

- **Piste 5 : Renforcer la valorisation au mérite des individus et des équipes**

Si cette piste était considérée, elle impliquerait de définir des critères transparents d'attribution

de primes au mérite : par exemple, fixer les critères avec les enseignants eux-mêmes, les évaluer fréquemment et par des panels multipartites. Plusieurs garanties seraient souhaitables : une prise de décision collégiale (directeur d'établissement, Inspection Générale, coordinateurs pédagogiques) ; une pondération forte des compétences cœur ; un droit de recours pour les enseignants. En parallèle, une prime d'équipe pourrait être liée à la mise en œuvre réussie du projet d'établissement.

Enfin, il serait envisageable de compléter le rôle d'évaluation de l'Inspection, en renforçant son rôle d'appui et de conseil aux directeurs d'établissement.



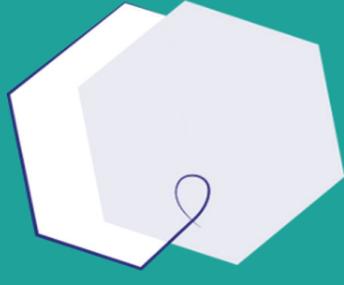




Chapitre 1

Ouverture

Introduction



***Mondialisation, transition numérique, transition environnementale...
Jamais les mutations de nos sociétés n'ont été aussi rapides. L'école, en France et dans le monde, est au premier rang des acteurs confrontés à ces révolutions. Elle n'en reste pas moins fidèle à ses missions : préparer les nouvelles générations à s'insérer dans la société, à assumer leur rôle citoyen, et leur offrir les meilleures chances de succès professionnel, en assurant l'égalité des chances.***

Plus que jamais, l'éducation doit être considérée comme un bien précieux. Pour donner un avenir à chacun, l'éducation s'impose comme l'investissement primordial du XXI^e siècle.

Dans un monde de plus en plus complexe, le métier d'enseignant, dont la vocation est d'y préparer les élèves, croît lui aussi en complexité. Cette évolution tient à trois causes.

Premièrement, même si les savoirs fondamentaux constituent toujours le socle des apprentissages à transmettre, de nouvelles connaissances et compétences sont attendues des citoyens et des travailleurs au XXI^e siècle. Par conséquent, le volume et la variété des savoirs à transmettre s'en trouvent augmentés.

Un second facteur de complexité tient au fait que les bouleversements de notre société (transition environnementale, transition numérique, fractures sociales et territoriales, mouvements sociaux, ...), ne s'arrêtent pas à la porte de l'école, mais s'y engouffrent. C'est l'enseignant qui se trouve en première ligne pour les expliquer, leur donner sens, fournir aux élèves les outils pour y faire face. Enfin, la classe reflétant les évolutions de la société, l'enseignant doit gérer la diversité croissante des profils d'élèves, inclure des profils à besoins spécifiques, et composer avec les inégalités sociales.

L'école, primaire et secondaire, reste un lieu de passage, de brassage et d'apprentissage. Mais, force

est de constater que la feuille de route du professeur, ses missions, les moyens qui lui sont attribués, et même sa « raison d'être », ont déjà subi, et vont encore nécessiter, des ajustements substantiels.

Le présent rapport entend donc éclairer les principaux points d'inflexion et les enjeux auxquels le système éducatif fait face en ce début de siècle, à commencer par :

- L'utilité sociale et économique des investissements dans l'éducation
- L'évolution des besoins en compétences et connaissances des élèves, ainsi que l'évolution de leurs profils
- L'évolution des missions, des profils et de la place des enseignants dans la société.

Figurent ainsi, parmi les problématiques abordées par ce rapport :

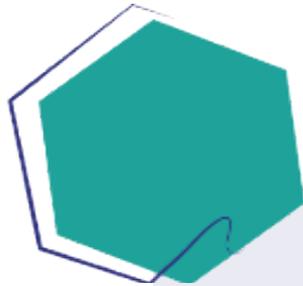
- Que peut-on attendre des États et de leur capacité d'investissement dans le système éducatif? Quels objectifs immédiats cherchent-ils à atteindre?
- S'agissant des élèves, en quoi leurs profils et leurs besoins évoluent-ils? Quels sont les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences que les élèves doivent acquérir pour trouver leur place dans la société, être des citoyens actifs au XXI^e siècle, s'insérer dans un marché de l'emploi lui-même en mutation?
- Concernant les enseignants, quelles sont leurs nouvelles missions? Comment évolue leur place au sein de la société? En quoi leurs profils évoluent-ils?

Fig. 1
Tendances internationales

		Chiffres clés	
I- Utilité économique & sociale de l'investissement dans l'éducation	a- Utilité sociale	<p>L'éducation permet d'améliorer le bien être des citoyens. Elle génère de nombreuses externalités positives (par exemple : santé, baisse de la criminalité)</p> <p>L'éducation est vecteur d'inclusion et d'engagement civique</p>	<p>Les personnes diplômées du secondaire disposent de 22 % de chances de plus d'être en bonne santé que les personnes diplômées du primaire</p>
	b- Utilité économique	<p>L'éducation stimule la croissance économique des nations, via une capacité accrue des individus à absorber les nouvelles technologies et à tirer parti du progrès technologique</p> <p>L'investissement dans l'éducation procure plus d'opportunités économiques aux individus</p>	<p>1 année d'étude supplémentaire = 8-11 % de revenus additionnels</p>
II- Evolutions des besoins en compétence et connaissances des élèves et évolution de leurs profils	a- Besoins en connaissances et compétences au-delà des fondamentaux	<p>De nombreuses compétences sont exigées au delà du socle de base « lire, écrire et compter » pour répondre aux attentes de la société et du marché du travail, notamment les compétences cognitives avancées, les compétences socio-comportementales et les compétences numériques</p> <p>L'acquisition des savoirs numériques est déterminante pour l'inclusion</p> <p>De nouvelles connaissances doivent être acquises pour actualiser la culture morale et civique</p>	<p>24 % d'heures de travail en plus mobilisant des compétences socio-comportementales et 8 % mobilisant des compétences cognitives avancées d'ici 2030</p>
	b- Profil des élèves	<p>L'élève du XXI^e siècle a des origines culturelles de plus en plus diverses</p> <p>L'école accueille un nombre croissant d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) et aux profils socio-économiques hétérogènes</p>	<p>En Europe, près d'1 élève sur 4 en moyenne est né à l'étranger ou d'un parent étranger</p>
III- Evolution des missions, des profils et de la place dans la société des enseignants du XXI ^e siècle	a- Missions	<p>Les enseignants ont vu leurs missions s'enrichir de nouvelles tâches (par exemple, suivi global des élèves, suivi individualisé, inclusion dans les savoirs transmis de notions de respect de la diversité, de développement durable, d'équité sociale et d'égalité des sexes)</p>	<p>Une majorité de curricula dans le monde incluant les nouveaux sujets cités¹</p>
	b- Rôle et reconnaissance de l'enseignant dans la société	<p>Le rôle de l'enseignant tend à être moins reconnu socialement dans les pays occidentaux et, dans certains pays, le jugement que les enseignants portent sur leur propre efficacité s'érode</p> <p>L'une des causes de cette perte de reconnaissance provient d'une mise en concurrence accrue de l'enseignant avec de nouvelles formes d'accès au savoir</p>	<p>34 % des élèves considèrent les réseaux sociaux comme leur 1^{re} source d'information</p>
	c- Profil des enseignants	<p>Le corps enseignant vieillit, ce qui pose un enjeu de renouvellement. A cela s'ajoute une crise des vocations, caractérisée par un taux croissant d'abandon pendant la formation initiale, et par un taux croissant de démission des jeunes professeurs pendant les premières années d'exercice</p>	<p>Augmentation de 14 % du nombre de professeurs âgés de plus de 50 ans dans les pays de l'OCDE entre 2008 et 2018</p>

1. i.e. le respect de la diversité, le développement durable, l'équité sociale et l'égalité des sexes.

01



Utilité économique et sociale de l'investissement dans l'éducation

Investir dans l'éducation comporte de multiples externalités positives. Cet énoncé, qui a longtemps relevé de l'intuition, est aujourd'hui corroboré tant par les éclairages scientifiques que par des retours d'expérience concrets.

Il en ressort que les dépenses éducatives sont à considérer comme des investissements, et non des coûts, pour les Etats qui les engagent. Parmi les externalités positives constatées, on peut citer l'amélioration générale des conditions de vie des citoyens, une capacité accrue de la société à assurer inclusion et solidarité, et une augmentation des richesses des individus et des nations. Ces éléments définissent à la fois l'utilité économique et sociale de l'investissement dans l'éducation.

a. Utilité sociale

Il est établi que l'éducation permet de vivre plus longtemps, d'accroître son bien-être et de réaliser de meilleurs choix de vie.

L'investissement dans l'éducation comporte des externalités positives dans de multiples domaines¹, comme par exemple :

- **L'état de santé**
Les personnes diplômées du secondaire sont 22 % plus nombreuses à se déclarer « en bonne santé » que les personnes diplômées du primaire
- **La baisse de la criminalité**
Dans un groupe donné, une augmentation de

10% de la moyenne d'âge de sortie de l'école est corrélée à une baisse de 2% du taux de criminalité

- **Le bien-être**
Les personnes diplômées du secondaire sont 16 % plus nombreuses à se déclarer « satisfaites de leur vie » que les personnes diplômées du primaire

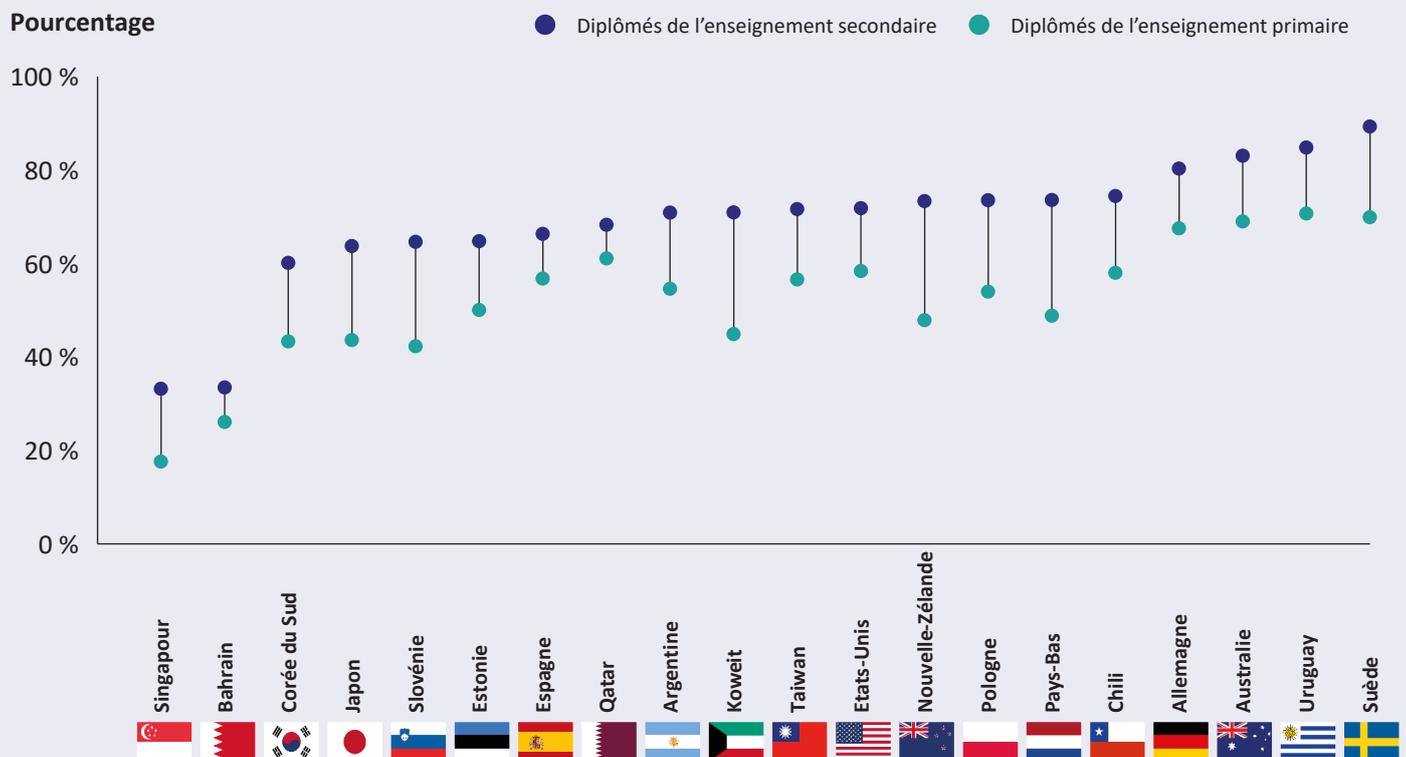
L'éducation étaye la culture démocratique d'une nation en favorisant la participation citoyenne :

Les citoyens diplômés du secondaire sont plus enclins à penser qu'il est important de vivre dans une démocratie²

¹ Education Externalities, What They Are and What We Know, European Expert Network on Economics of Education (2018).

² World Values Survey (2015)

Fig. 2
Part de la population souscrivant à l'affirmation « il est important de vivre dans une démocratie » selon le degré d'éducation, par pays



Les personnes diplômées du secondaire prennent davantage part aux activités politiques que les autres³ (**Fig.2**)⁴.

L'éducation tend à accroître la tolérance des individus, favorisant ainsi une société plus inclusive et ouverte à la diversité

Les individus ayant fait de plus longues études se montrent plus confiants et tolérants à l'égard des personnes qu'ils rencontrent⁵

Le climat d'ouverture en classe, notamment sur les questions politiques et sociales, est positivement corrélé avec le niveau de confiance et de tolérance réciproque des élèves, y compris en-dehors des salles de classe⁶

b. Utilité économique

L'éducation favorise la croissance économique des nations. Le développement des capacités et des compétences des élèves agit sur la croissance par deux biais⁷:

- Elle améliore la capacité à absorber et s'adapter aux nouvelles technologies, qui influence la croissance à court et à moyen terme
- Elle accélère le progrès technologique, fondement d'une croissance soutenue à long terme

Cette relation est illustrée par la très forte corrélation entre les compétences cognitives des élèves, mesurées par les résultats des tests PISA des élèves, et la croissance économique annuelle dans les pays de l'OCDE. Environ la moitié des différentiels de croissance annuelle entre pays peut être associée aux écarts du niveau moyen d'éducation⁸.

Les pays qui réalisent une croissance rapide et durable (plusieurs décennies) sont généralement ceux ayant fortement investi dans le développement éducatif⁹.

Les travaux de recherche de la Banque Mondiale sur le « miracle est-asiatique »⁷, en particulier, suggèrent que l'éducation et le développement des capacités et des compétences de la population sont les déterminants de l'essor économique de cette région. (**Fig.3**)¹⁰.

En 2010, le rapport « The High Cost of Low Educational Performance »¹¹ démontre que chaque point PISA supplémentaire, au niveau mondial, génère un gain de PIB de 4600 milliards USD à horizon 2090. Au niveau de chaque pays, ce gain est d'autant plus élevé que le système éducatif part d'un niveau de développement initial faible. (**Fig.4**)¹².

L'éducation procure plus d'opportunités économiques aux individus

Chaque année de scolarisation supplémentaire augmente le revenu moyen d'un homme de 9% et d'une femme de 11%¹³. Le niveau d'éducation est également le premier facteur déterminant l'insertion sur le marché du travail dans l'ensemble des pays. (**Fig.5**)¹³

Le niveau d'éducation influe sur la réussite professionnelle des individus par plusieurs biais. D'abord, l'atteinte d'un certain niveau de connaissances académiques peut conditionner l'accès à un métier donné. Mais au-delà, l'éducation participe aussi au développement des compétences comportementales telles que la persévérance, l'autonomie, l'autodiscipline, l'estime de soi, etc.

3 Campante et Chor (2012)

4 World Values Survey (2015)

5 Boronovi et Burns (2015)

6 Campbell (2006)

7 Banque Mondiale (2018)

8 Hanushek et Woessmann (2020)

9 Banque Mondiale (2008)

10 Hanushek et Woessmann (2012)

11 The High Cost of Low Educational Performance, OCDE (2010)

12 OCDE (2010)

13 Montenegro et Patrinos (2017)

Fig. 3
Croissance annuelle du PIB par habitant corrélés aux résultats aux tests standardisés (1970-2015)

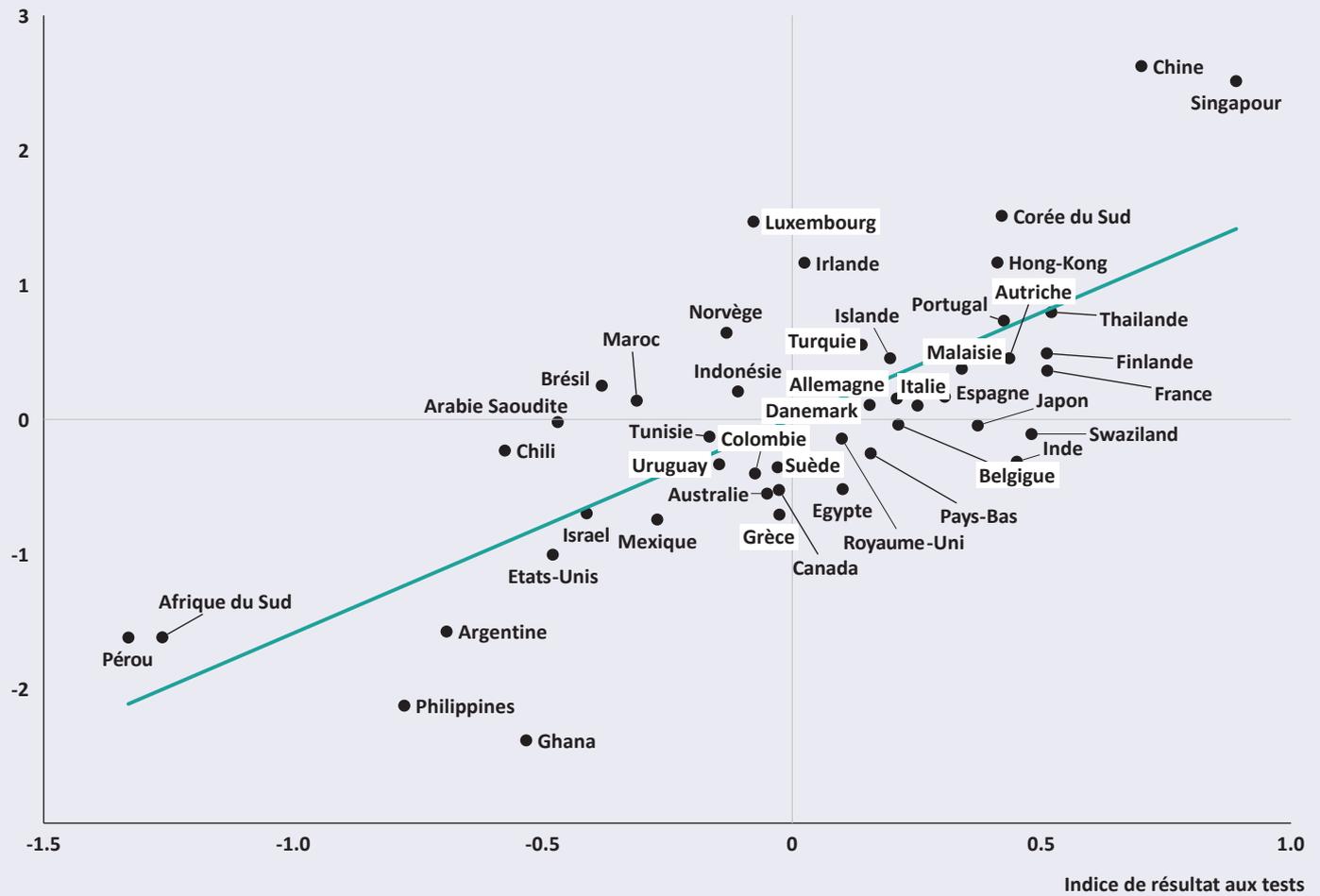
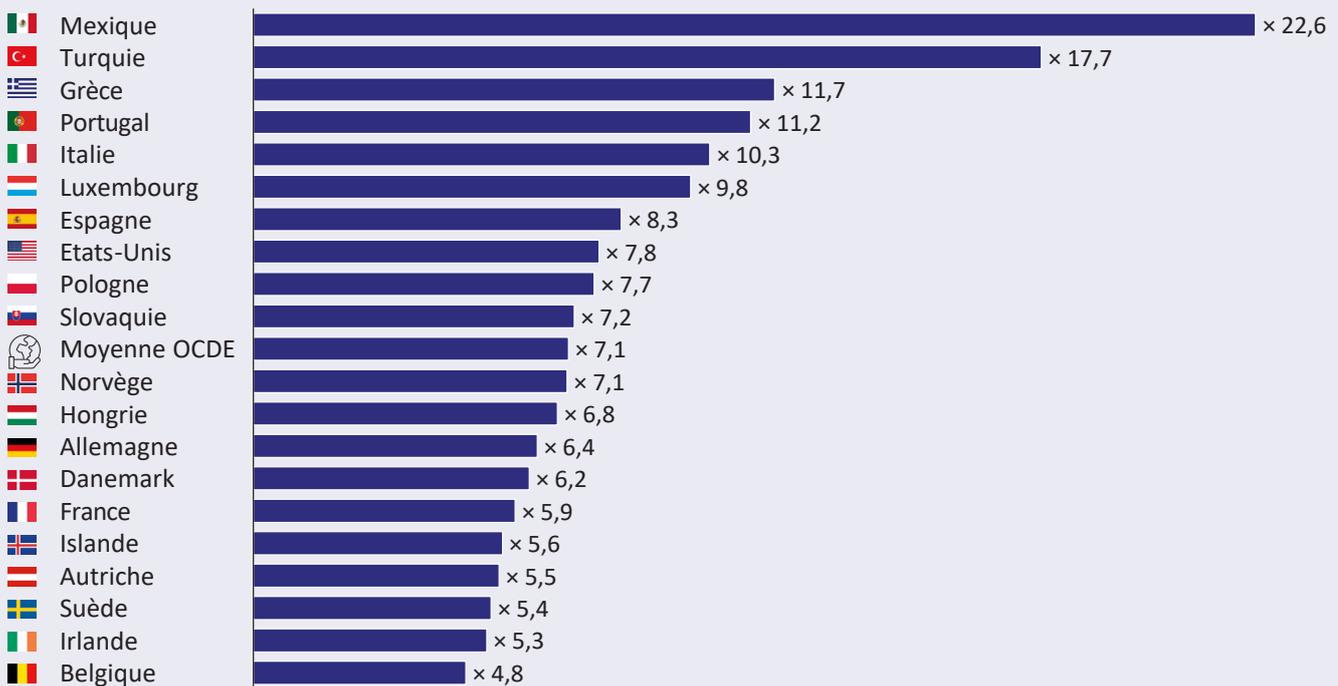


Fig. 4
Simulation du potentiel de croissance du PIB entre 2015 et 2090 généré par l'atteinte d'un niveau d'apprentissage de 546 points sur l'échelle PISA



De même, elle contribue à renforcer les compétences sociales : confiance et coopération, respect, tolérance¹⁴. Les compétences socio-comportementales sont corrélées à un meilleur taux d'emploi, à des salaires plus élevés, et à des délais de retour à l'emploi plus courts en cas de chômage. Par exemple, on a relevé, aux États-Unis et au Canada, une hausse de 10 points de pourcentage du taux d'emploi et de 20 % des salaires dans les régions qui ont mis en place des programmes de développement des compétences socio-comportementales des élèves¹⁵.

historiquement bas, de nouvelles stratégies budgétaires sont envisageables. Il serait possible de procéder à des investissements publics de grande envergure tout en assurant la soutenabilité à long terme de la dette publique. Cette situation singulière plaide pour un investissement massif dans l'éducation, au niveau français et européen, dans un contexte de transformations sociétales et technologiques majeures¹⁶.

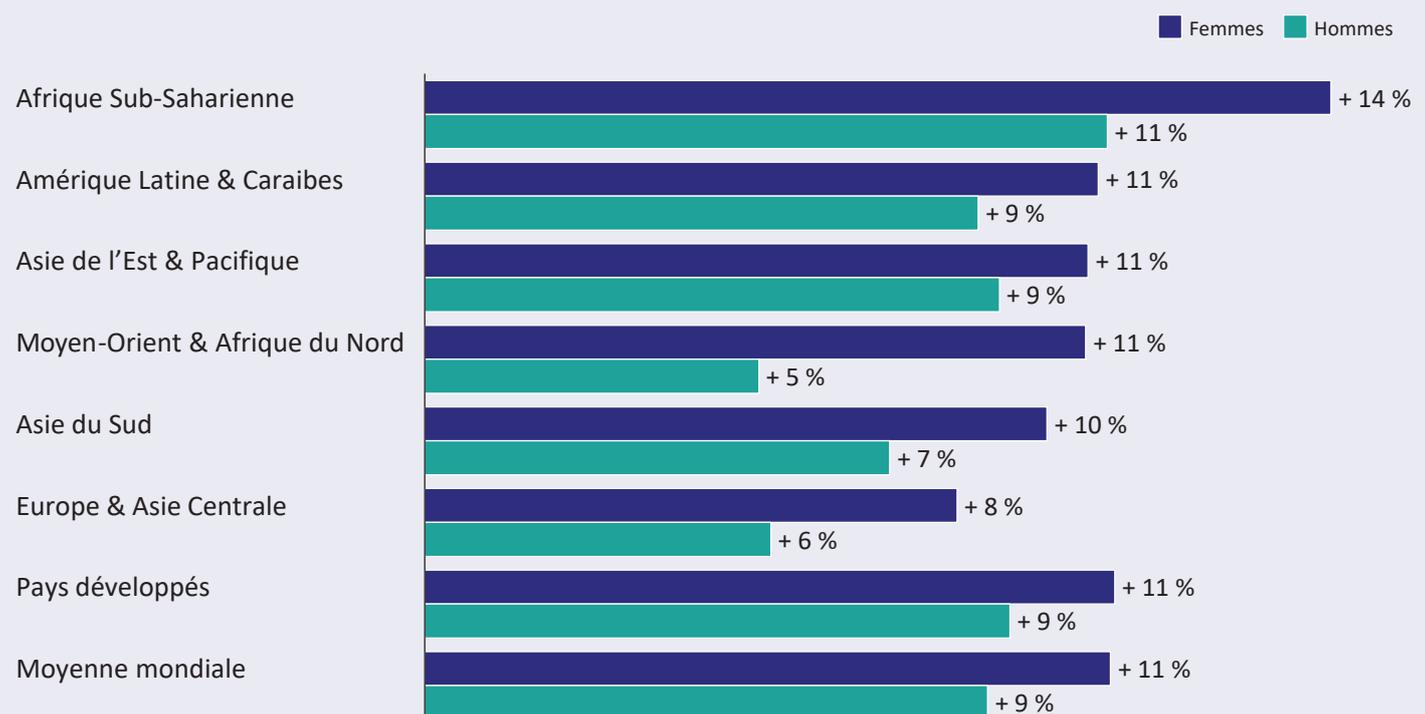
Enfin, l'opportunité d'investir dans l'enseignement doit aussi s'apprécier au regard du contexte macroéconomique. Dans un contexte qui sera probablement marqué par la nécessité d'une forte relance économique, avec des taux d'intérêt

¹⁴ Le concept de compétences socio-comportementales regroupe des compétences spécifiques, très précisément définies, notamment en psychologie, mais le terme générique n'est pas harmonisé, en partie du fait de son utilisation dans plusieurs disciplines académiques. L'OCDE utilise le terme de compétences socio-émotionnelles ; la DEPP emploie la terminologie de compétences conatives ; enfin, le nom le plus fréquent est celui de compétences non cognitives

¹⁵ Brunello et Schlotter (2011)

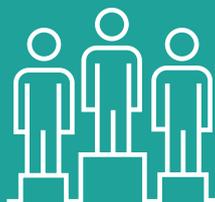
¹⁶ Oliver Blanchard et Larry Summers, (2020) ; Conseil d'Analyse économique (2020)

Fig. 5
Pourcentage médian d'augmentation des salaires, associé à chaque année de scolarité supplémentaire, par région et par sexe



Éléments spécifiques à la France, dans le contexte des tendances internationales

Classements internationaux



Dans le secondaire

**La France
est 21^e sur 37**

au classement PISA en 2018
(hors pays partenaires),
avec un score moyen de 493.

Ce score, moyenne des
trois dimensions testées
(compréhension de l'écrit,
mathématiques et sciences) a
plafonné entre 2006 et 2018¹.

Dans le primaire

**La France
est 24^e sur 37**

au classement TIMSS
(hors pays partenaires).

Son score n'a pas progressé en
sciences et a diminué d'environ 8%
en mathématiques depuis 1995².

**La France
est 15^e sur 22**

au classement PIRLS
(hors pays partenaires)

avec une progression nulle
entre 2001 et 2018³.

Le classement PISA fait apparaître :

**Un groupe de 6 pays
sur-performants**

qui dépassent largement
les 500 points de moyenne :

- Estonie (526)
- Japon (520)
- Corée du Sud (520)
- Canada (517)
- Finlande (516)
- Pologne (513)

**Un peloton de
17 pays**

au score compris entre
505 et 490 points, auquel
appartient la France.

**Un 2nd groupe de
13 pays à moindre
performance,**

plus hétérogène, avec des scores
s'échelonnant de 487 points
jusqu'à 406 points de moyenne.⁴

¹ Comparaison des bases de données PISA 2018 versus 2006

² Comparaison des bases de données TIMSS 2018 versus 2006

³ Comparaison des bases de données PIRLS 2018 versus 2006

⁴ Base de données PISA 2018.

Capacités



Générer des externalités économiques positives pour les plus démunis

La France est le 6^e pays européen ou le profil socio-économique détermine le plus les chances de succès d'un élève dans le secondaire¹.



Augmenter le bien-être des citoyens

Si les résultats scolaires des jeunes Français se situent dans la moyenne de l'OCDE, ces derniers font état de niveaux d'anxiété scolaire et de mal-être bien supérieurs à la moyenne. Ce déficit du niveau de satisfaction personnelle perdure ensuite à l'âge adulte².



Développer le sens du collectif

Le sentiment de confiance et d'appartenance collective à l'école des élèves français est en retrait par rapport aux autres pays européens.

Il engendre des difficultés à coopérer que l'on décèle, par exemple, dans l'indicateur de résolution collaborative des problèmes dans le secondaire : celui-ci s'établit 6 points sous la moyenne de l'OCDE.

En cause, la sous-utilisation des méthodes d'enseignement collaboratives qui incitent les élèves à interagir entre eux, avec un écart de 29 points de pourcentage par rapport aux pays de l'OCDE. Ce déficit de collaboration, et de confiance dans les autres, perdure lui aussi à l'âge adulte³.

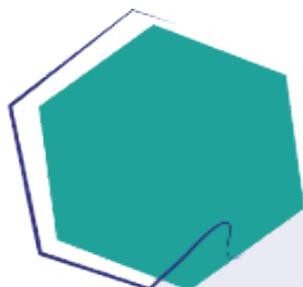
La France est le 6^e pays européen

où le profil socio-économique détermine le plus les chances de succès d'un élève à l'école

¹ *Equity in Education, Breaking Down Barriers to Social Mobility, OCDE (2018)*

² *Conseil d'Analyse Economique (2018)*

³ *Conseil d'Analyse Economique (2018)*



Évolutions des besoins en compétences et connaissances des élèves et évolution de leurs profils

Les connaissances et les compétences attendues des élèves ont largement évolué depuis deux décennies.

Certes, les compétences cognitives dites fondamentales (« lire, écrire et compter ») constituent toujours le noyau des savoirs à transmettre par l'institution et les enseignants. Mais d'autres compétences s'y ajoutent désormais : il s'agit de nouvelles aptitudes comportementales et sociales, auxquelles s'ajoutent aussi les compétences numériques.

En parallèle, le profil des élèves a lui aussi beaucoup changé au cours des dernières décennies, sous l'effet de trois facteurs principaux :

- La multiplication des flux de populations entre pays et la diversité des origines culturelles des élèves. De fait, les systèmes éducatifs sont confrontés à un facteur de complexité additionnel dans la prise en charge des élèves
- La part des élèves dits « à besoins spécifiques », en augmentation dans de nombreux pays
- L'hétérogénéité croissante des profils socio-économiques des élèves, combinée aux modifications observées de la structure familiale, notamment la multiplication des cas de familles monoparentales.

Ces tendances de fond entraînent un besoin d'adaptation pour le système éducatif en général, de même que pour les enseignants en particulier. Elles impliquent de réactualiser le modèle traditionnel, afin d'intégrer la diversité sous toutes ses formes, et de transmettre aux élèves à la fois de nouveaux savoir-faire et de nouveaux savoir-être.

a. L'importance réaffirmée des compétences fondamentales

La mission première de l'école et de l'enseignant consiste à donner à chaque élève, sur une base équitable, un socle de compétences fondamentales : lire, écrire, compter. Ces compétences sont indispensables pour l'intégration sociale et professionnelle. L'importance de cette mission a été réaffirmée par les Nations en 2015, à travers leur engagement dans le Programme Mondial Education 2030 (Objectif de développement durable n°4.6) de l'UNESCO : « d'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes sachent lire, écrire et compter »¹.

Un objectif qui semble évident, mais qui est loin d'être toujours atteint : en moyenne, dans l'OCDE, 22 %, 23 % et 24 % des élèves de 15 ans n'atteignent pas le niveau 2 PISA, considéré comme le niveau de base requis, en sciences, lecture et mathématiques, respectivement.

Aux compétences physiques et manuelles, et aux compétences cognitives fondamentales (« lire, écrire et compter »), s'ajoutent de nouvelles compétences dont l'importance pour l'insertion professionnelle va croissant. Elles se répartissent en trois grandes catégories : les compétences cognitives avancées, les compétences socio-comportementales et les compétences numériques.

- Entre 2016 et 2030 les travailleurs des pays occidentaux pratiqueront 14% de moins de tâches manuelles simples et 15% de moins de tâches cognitives simples (calcul et communication de base, saisie et traitement de données de base), alors qu'il y aura 8% de plus de tâches cognitives avancées (compétences quantitatives et statistiques, réflexion critique et prise de décision, gestion de projet, traitement et interprétation d'informations complexes, créativité) et 24% de plus de tâches à forte compétences socio-comportementales.

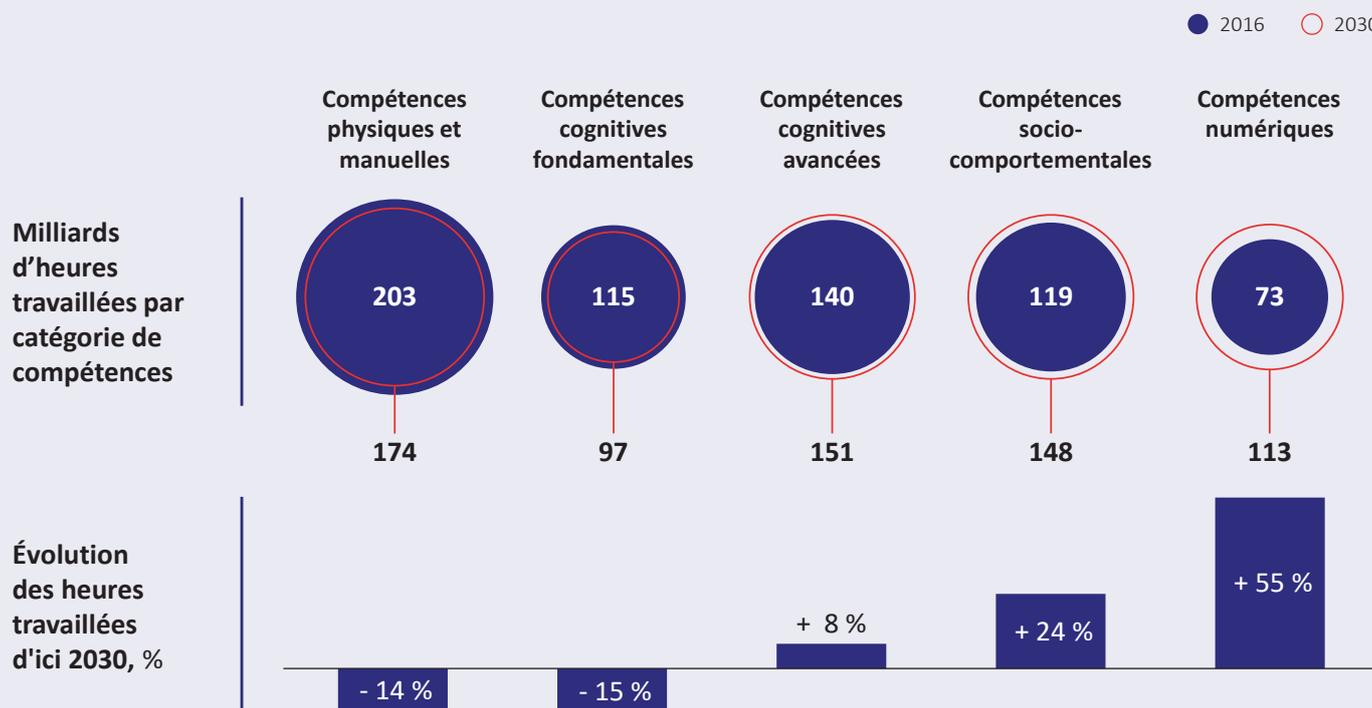
Les deux causes principales de ces évolutions sont, d'une part, l'automatisation croissante des tâches manuelles et l'émergence de l'intelligence artificielle : la valeur ajoutée d'un travailleur résidera dans les « compétences » non-maîtrisées par les machines et les algorithmes, à savoir les capacités cognitives avancées et les compétences socio-comportementales. D'autre part, la part croissante des métiers de services, qui impliquent de nombreux échanges interpersonnels, entraîne une valorisation croissante des compétences sociales².

- Ce rôle accru des compétences socio-comportementales ne se fait pas au détriment de celui des capacités cognitives avancées : aux États-Unis, c'est la combinaison des deux formes de compétences qui a connu une forte hausse de rendement salarial sur les décennies récentes, en parallèle à une forte baisse de la valorisation des capacités techniques et motrices.
- Par ailleurs, les compétences socio-comportementales influencent largement les compétences cognitives et les résultats

¹ Objectif de développement durable n°4.6 de l'UNESCO (2015)

² McKinsey Global Institute, *Future of Work* (2018)

Fig. 6
 Nombre total d'heures travaillées selon la catégorie de compétences mobilisée, comparaison entre 2016 et 2030 (estimation)



académiques. Un déficit sur ce plan altère le développement des autres compétences. Inversement, le renforcement des compétences socio-comportementales favorise le développement cognitif, linguistique et académique. Certaines aptitudes socio-comportementales, telles que le caractère consciencieux et l'ouverture intellectuelle, par exemple, sont très fortement corrélées avec les notes et le niveau d'études³.

Les compétences numériques (par exemple, programmation, statistiques appliquées aux données) sont déterminantes pour l'insertion professionnelle.

D'ici 2030, le temps passé par les travailleurs à mobiliser des compétences technologiques

avancées augmentera de 50 % aux États-Unis et de 41 % en Europe. La plus forte augmentation concernera les compétences informatiques et la programmation avancées, qui augmenteront de 90 % entre 2016 et 2030. (Fig.6 et 6 bis)⁴

De nouvelles connaissances à acquérir pour actualiser la culture morale et civique :

- **La citoyenneté numérique :** ce terme désigne les normes comportementales appropriées et responsables en matière d'usage de la technologie⁵. L'éducation à la citoyenneté numérique vise à former les jeunes à devenir des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables, dans une société de l'information et de la communication. L'école et les enseignants jouent un rôle majeur dans

³ Heckman et Kautz (2012)

⁴ McKinsey Global Institute (2018)

⁵ Ribble, Mike ; Bailey, Gerald ; Ross, Tweed (2004)

la sensibilisation des élèves à ces nouveaux enjeux, avec lesquels les parents ne sont pas toujours familiarisés.

- **Éducation aux sujets de citoyenneté :** la notion de respect d'autrui implique aujourd'hui de prendre en considération une diversité croissante, ainsi que des enjeux sociétaux majeurs tels que l'inclusivité et le développement durable.

b. Profils des élèves

L'élève-type du XXI^e siècle affiche des origines culturelles de plus en plus diverses : dans les pays européens, près d'un élève sur quatre est soit lui-même né à l'étranger, soit descend d'au moins un parent né à l'étranger. Ce pourcentage a augmenté de 6,5 % entre 2006 et 2015⁶.

Par conséquent, tous les élèves ont besoin d'un accompagnement plus adapté et moins uniforme : les élèves déjà insérés dans leur environnement local doivent être sensibilisés à la diversité croissante de leur société, et en contrepoint, les élèves issus de cultures étrangères doivent être accompagnés dans leur intégration. Les différences culturelles entre les différentes catégories d'élèves obligent à un effort d'inclusivité dans les deux sens, dont le catalyseur est l'école et le trait d'union est l'enseignant.

L'école du XXI^e siècle accueille également un nombre croissant d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).

Cette catégorie regroupe des élèves, parfois aussi qualifiés de « fragiles », qui souffrent de troubles mentaux, physiques et/ou émotionnels. De fait, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de professeurs de secondaire exerçant dans des établissements où la part d'EBEP est supérieure à 10 % a augmenté de 6 % entre 2013 et 2018⁷. La part croissante de cette catégorie d'élèves constitue une source additionnelle de complexité pour leur bonne prise en charge par le système scolaire.

Enfin l'école du XXI^e siècle accueille un nombre croissant d'élèves à profils socio-économiques hétérogènes.

Les inégalités de revenus dans les pays de l'OCDE sont aujourd'hui à leur plus haut niveau depuis les années 1980. Face à cette situation, des politiques d'éducation conçues pour favoriser l'équité obtiennent des résultats. L'enseignement figure même parmi les leviers les plus efficaces pour réduire les disparités de revenus et favoriser la mobilité sociale ascendante sur le long terme.⁸

Les résultats des classements internationaux montrent que de nombreux systèmes scolaires sont devenus plus équitables au cours des dix dernières années.⁹ En moyenne, en Europe, la capacité des pays à lutter contre le décrochage scolaire, statistiquement plus élevé chez les populations à faible revenu, s'est sensiblement améliorée : le taux de décrochage est ainsi passé de 15 % à 11 % entre 2007 et 2016.¹⁰

6 Comparaison des bases de données TALIS 2015 versus 2006

7 Comparaison des bases de données PISA 2018 versus 2013

8 Brueckner, Dabla-Norris et Gradstein, (2014)

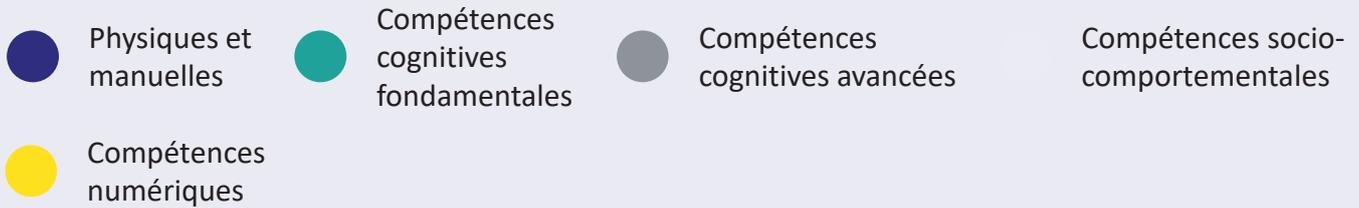
9 OCDE (2018)

10 CNESCO (2017)

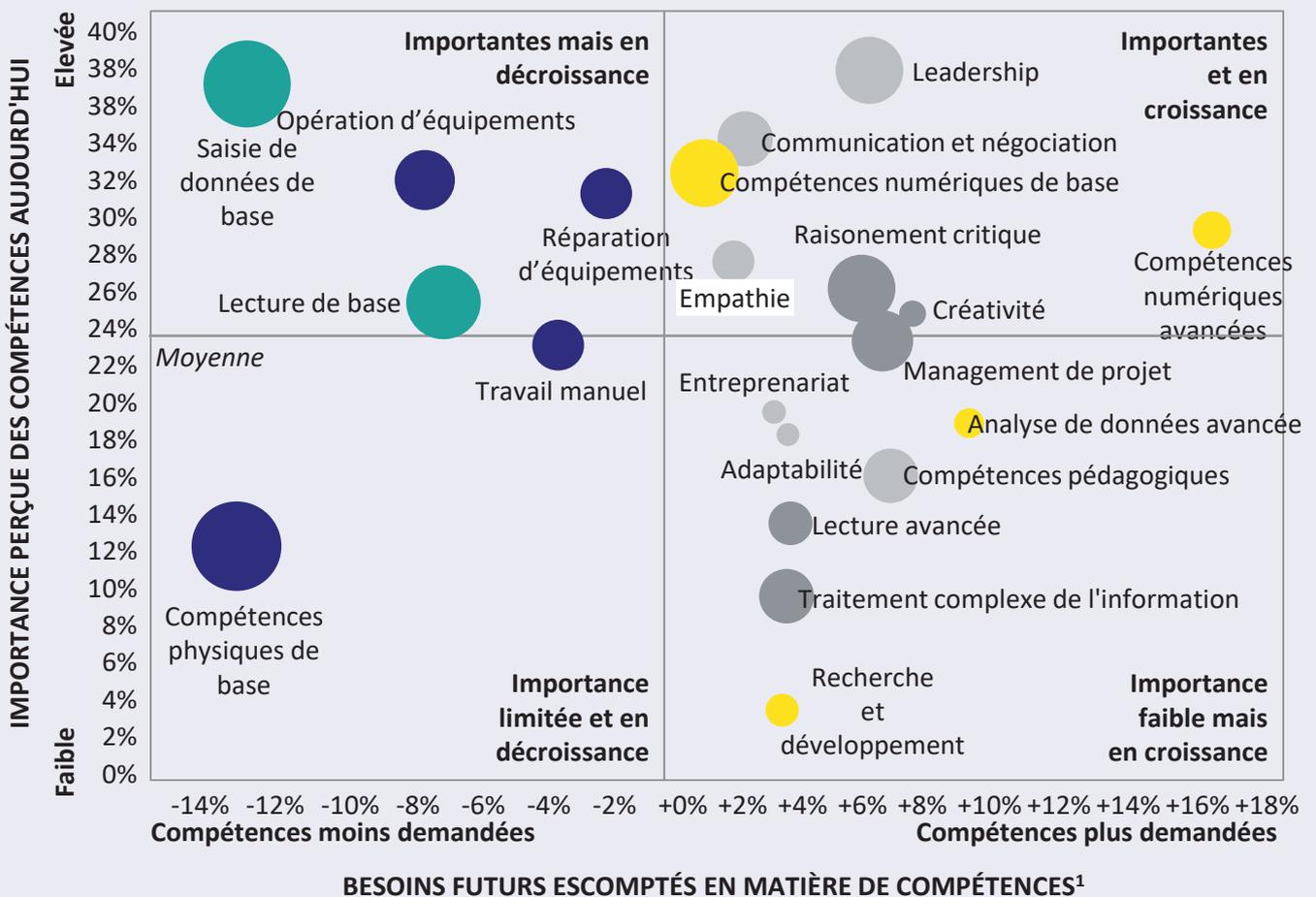
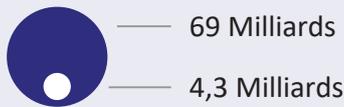
Fig. 6 bis

Évolution du nombre d'heures travaillées par sous-compétences détaillées, comparaison entre 2016 et 2030 (estimation)

Compétences



Heures travaillées en 2016



1. Différence entre le % de répondants à l'enquête qui s'attendent à avoir davantage besoin d'une compétence et le % de répondants à l'enquête qui s'attendent à en avoir moins besoin
 2. NOTE: Basé sur les résultats d'une enquête réalisée en mars 2018 auprès de 3 031 chefs d'entreprise au Canada, en France, en Allemagne, en Italie, en Espagne, au Royaume-Uni et aux États-Unis.

Éléments spécifiques à la France, dans le contexte des tendances internationales

La part d'élèves fragiles est en forte augmentation

Dans le second degré, la part d'élèves en situation de handicap qui sont scolarisés en classe ordinaire a progressé de 43% entre 2013 et 2017¹.

De fait, la France a mené une politique très active d'insertion de ces catégories d'élèves fragiles, avec une augmentation substantielle des AVS (auxiliaires de vie scolaire) et AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap). Le nombre d'AVS et d'AESH est ainsi passé de 26 000 en 2015 à 103 000 aujourd'hui, et bientôt à 110 000².

Le système éducatif français dispose encore de fortes marges de progression...

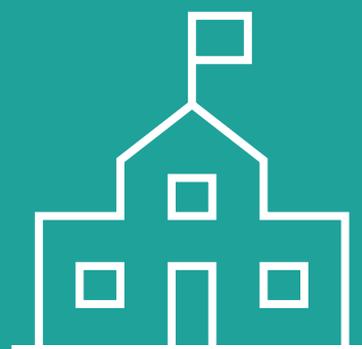
... en matière de compétences comportementales, sociales et cognitives avancées

Comparés à la moyenne des pays de l'OCDE dans les enquêtes PISA, et en particulier à l'Allemagne, aux pays du Nord de l'Europe et aux Etats-Unis, les étudiants français du secondaire accusent systématiquement un fort déficit dans ces compétences. Par exemple, les élèves français affichent le score le moins élevé parmi ce groupe de pays sur la dimension de la persévérance, ou sur celle du sentiment d'efficacité perçue en résolution de problèmes. Ils sont aussi les moins nombreux à juger que leurs résultats en mathématiques ne dépendent que d'eux-mêmes.³

Le système éducatif français peine à corriger son manque d'équité

envers les catégories désavantagées, alors que les autres pays développés ont progressé en ce sens.

Ainsi, dans le secondaire, entre 2003 et 2015, la part de variabilité des performances en mathématiques expliquée par le statut socio-économique des élèves n'a reculé que de 2% en France, alors qu'elle diminuait de 22% en moyenne pour les pays de l'OCDE. En lecture, elle a augmenté de 7% en France, alors qu'elle diminuait de 17% pour l'OCDE, entre 2000 et 2015. Par ailleurs, la France est également plus touchée par le phénomène du « décrochage », qui concerne au premier chef les catégories défavorisées. En France, davantage de jeunes décrochent de l'école que dans l'OCDE en moyenne : elle comptait quasiment 20% de jeunes entre 18 et 24 ans non scolarisés, sans emploi et sans formation en 2016, contre 15% dans l'OCDE.⁴



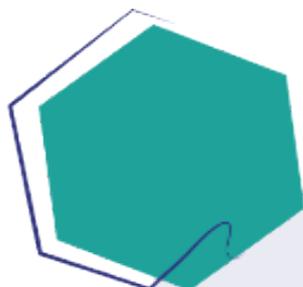
1 DEPP (2018).

2 Ministère de l'Éducation Nationale (2020).

3 Conseil d'Analyse Économique (2018)

4 Les indicateurs du décrochage scolaire, CNET (2018)





Évolution des missions, des profils et de la place dans la société des enseignants du XXI^e siècle

Placé au centre des bouleversements de la société, et néanmoins garant d'une forme de stabilité et de pérennité du système éducatif, l'enseignant voit le contenu de sa mission évoluer avec celui-ci.

Il demeure un professionnel hautement qualifié, formé pour transmettre (des savoirs, des connaissances, des compétences, une culture), éduquer (permettre la compréhension du monde, développer l'esprit critique, donner un cadre pour la vie en collectivité), promouvoir (accueillir tous les élèves, développer le potentiel de chacun, contribuer à la mobilité sociale).

Il demeure un professionnel hautement qualifié, formé pour transmettre (des savoirs, des connaissances, des compétences, une culture), éduquer (permettre la compréhension du monde, développer l'esprit critique, donner un cadre pour la vie en collectivité), promouvoir (accueillir tous les élèves, développer le potentiel de chacun, contribuer à la mobilité sociale). Il incarne également des valeurs (liberté, égalité, fraternité, laïcité, neutralité), promeut la cohésion et la notion de service (altruisme, lien intergénérationnel, engagement), c'est un modèle de référence (dans la construction de l'enfant et de l'adolescent).

D'autre part, il s'inscrit comme membre d'une équipe mobilisée autour d'objectifs collectifs. A ce titre, il est amené à collaborer avec différents acteurs : autres enseignants, chefs d'établissement, parents et familles, acteurs de la recherche, collectivités territoriales. En ce sens, le métier d'enseignant est certainement l'un des métiers les plus exigeants au monde : à la fois généraliste multitâche et spécialiste d'une fonction cognitive extraordinairement complexe – celle de l'apprentissage. Enfin, il est au cœur du contrat de confiance entre l'éducation et la société : une force centrifuge dans un monde tiraillé par les forces centripètes.

Naturellement, l'enseignant du XXI^e siècle se trouve donc au cœur des mutations du monde contemporain. Sa mission de transmission des savoirs se trouve à la fois transformée par la révolution numérique, et élargie par le rôle plus vaste qu'il doit jouer auprès des élèves et de la société.

Néanmoins, si ces évolutions sont internationales, la perception de ce nouveau rôle de l'enseignant varie fortement selon les géographies, les conditions d'enseignement et le public auquel il est confronté. Elle peut varier du « professeur », au sens traditionnel du terme (sachant et garant du savoir) à celui, moins valorisé, « d'éducateur ». Cette

pluralité des perceptions peut en partie expliquer les problèmes de rétention des talents touchant les plus jeunes enseignants. Elle peut expliquer aussi l'écart entre la perception que les professeurs ont d'eux-mêmes, et celle de la société en général à leur égard.

a. Missions

Au-delà de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'école entend enseigner le respect de la diversité, le développement durable, l'équité sociale et l'égalité des sexes. C'est l'objectif

que se sont donné les Nations membres de l'UNESCO, à travers l'Agenda 2030 pour l'Éducation. Celui-ci prône, parmi ses objectifs, l'éducation pour le développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale. De par le monde, les enseignants ont donc dorénavant la mission d'éduquer les élèves sur ces sujets, comme le montre l'étude « Educational Content Up Close », réalisée en 2019 par l'UNESCO. L'analyse des curricula de 10 pays, représentatifs des différents systèmes éducatifs mondiaux, révèle un engagement important des pays à la sensibilisation des enfants à ces sujets par leurs professeurs¹.

Les professeurs ne sont plus uniquement des sachants qui transmettent un savoir théorique, mais doivent contribuer au développement global de l'élève.

Ainsi Andreas Schleicher, qui chapeaute la Direction de l'Éducation de l'OCDE, déclare en 2019 : « L'éducation ne consiste plus seulement à enseigner quelque chose aux étudiants ; il est plus important de leur apprendre à développer une boussole fiable et les outils de navigation pour trouver leur propre voie dans un monde de plus en plus complexe, volatile et incertain ». Cette déclaration est appuyée par un rapport d'experts et

« L'éducation ne consiste plus seulement à enseigner quelque chose aux étudiants ; il est plus important de leur apprendre à développer une boussole fiable et les outils de navigation pour trouver leur propre voie dans un monde de plus en plus complexe, volatile et incertain. »

*Andreas Schleicher,
Directeur de la Direction
de l'Éducation de l'OCDE, 2019*

1 UNESCO (2019)

de professeurs qui retrace l'histoire de la mission de l'éducation du XIX^e siècle à aujourd'hui. (Fig.7)²

Par ailleurs, les enseignants sont incités à prendre de plus en plus en compte les spécificités des élèves et à les suivre de manière personnalisée.

Ainsi, la notion d'enseignement individualisé dans le contexte de la classe a fait son apparition dans la littérature pédagogique dans les années 2000³. L'apprentissage individualisé, ou instruction individualisée, est une méthode d'enseignement dans laquelle le contenu, la technologie pédagogique et le rythme d'apprentissage sont adaptés au profil, aux capacités et à l'intérêt de chaque enfant – et ajustés de manière flexible en fonction du thème enseigné.

La mission des professeurs s'élargit même en dehors du cadre de la salle de classe, avec un support croissant à l'orientation vers l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle des élèves.

Aujourd'hui en moyenne dans l'OCDE 60 % des professeurs de collège assument des fonctions de support à l'orientation des élèves⁴.

b. Place et reconnaissance du professeur dans la société

Dans les pays occidentaux, la reconnaissance sociale du rôle de l'enseignant tend à s'éroder.

Selon les régions, les perceptions ont évolué vers deux pôles :

- Le professeur « garant du savoir » qui tire de sa fonction une autorité et un respect naturel
- Le professeur « éducateur » dont la tâche est autant d'accompagner les élèves sur un plan personnel que scolaire.

C'est ce que révèle l'étude Global Teacher Status Index 2018 de la Varkey Foundation fondée notamment sur une analyse des données PISA

² OCDE (2019)

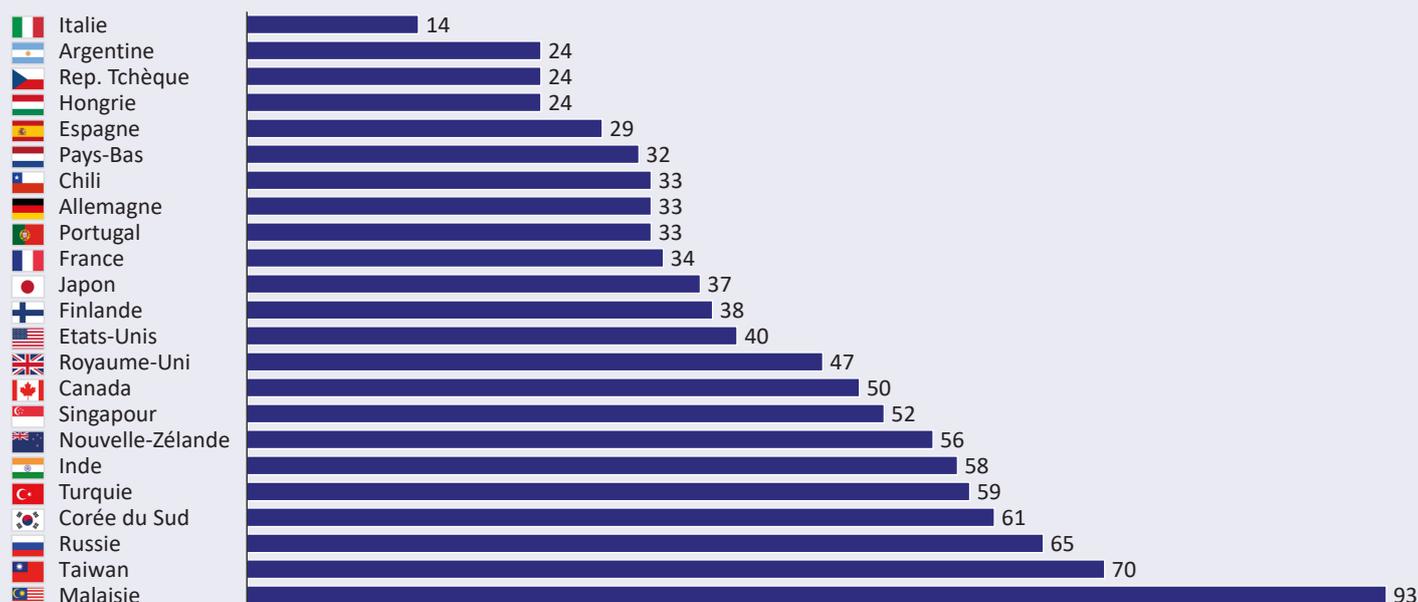
³ Constat & Sternberg (2006) ; Breidenstein (2014)

⁴ Base de données PISA (2018)

Fig. 7
Extrait du rapport « Future of Education and Skills 2030 » sur l'évolution de la mission de l'éducation au cours des siècles

	XIX ^e siècle	XX ^e siècle	XXI ^e siècle
 Objectif de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer au marché du travail • Éducation pour l'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer à l'indépendance • Éducation pour l'épanouissement de l'individu 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer à l'interdépendance • Éducation à la citoyenneté
 Champ d'application de l'éducation	Disciplines académiques uniquement (mathématiques, langues)	Champ d'application élargi (par exemple, ajout de l'éducation physique)	Champ d'application holistique
 Méthodes d'enseignement	Statiques, linéaires et standardisées	Statiques, linéaires et standardisées	<ul style="list-style-type: none"> • Non linéaires, dynamiques et flexibles • Accent mis sur un apprentissage plus personnalisé

Fig. 8
Index de « bonne perception » du métier d'enseignant en 2018



2015. Ces différentes perceptions conditionnent en miroir la perception que les professeurs ont d'eux-mêmes. (**Fig. 8**)⁵

L'une des principales causes de cette perte de reconnaissance sociale réside dans la concurrence exercée par de nouvelles formes d'accès au savoir, notamment dans l'enseignement secondaire

Ainsi, aux États-Unis, un sondage réalisé en 2019 par l'institut Common Sense Media, auprès d'adolescents âgés de 13 à 18 ans, a révélé que 34% des adolescents mentionnaient les réseaux sociaux comme source d'information privilégiée, contre 4% mentionnant leur professeur. (**Fig. 8 bis**)⁶

Le regard que les enseignants portent sur eux-mêmes est, lui aussi, polarisé selon les régions. Dans une majorité de pays, ils se déclarent « confiants dans leur capacité à enseigner ». Mais il existe aussi un groupe de pays, minoritaires, où le jugement porté par les professeurs sur leur propre efficacité tend à se dégrader, depuis plusieurs années.

Le regard que les enseignants portent sur eux-mêmes

est, lui aussi, polarisé selon les régions. Dans une majorité de pays, ils se déclarent « confiants dans leur capacité à enseigner ». Mais il existe aussi un groupe de pays, minoritaires, où le jugement porté par les professeurs sur leur propre efficacité tend à se dégrader, depuis plusieurs années⁷.

c. Profil des enseignants

Le corps enseignant vieillit

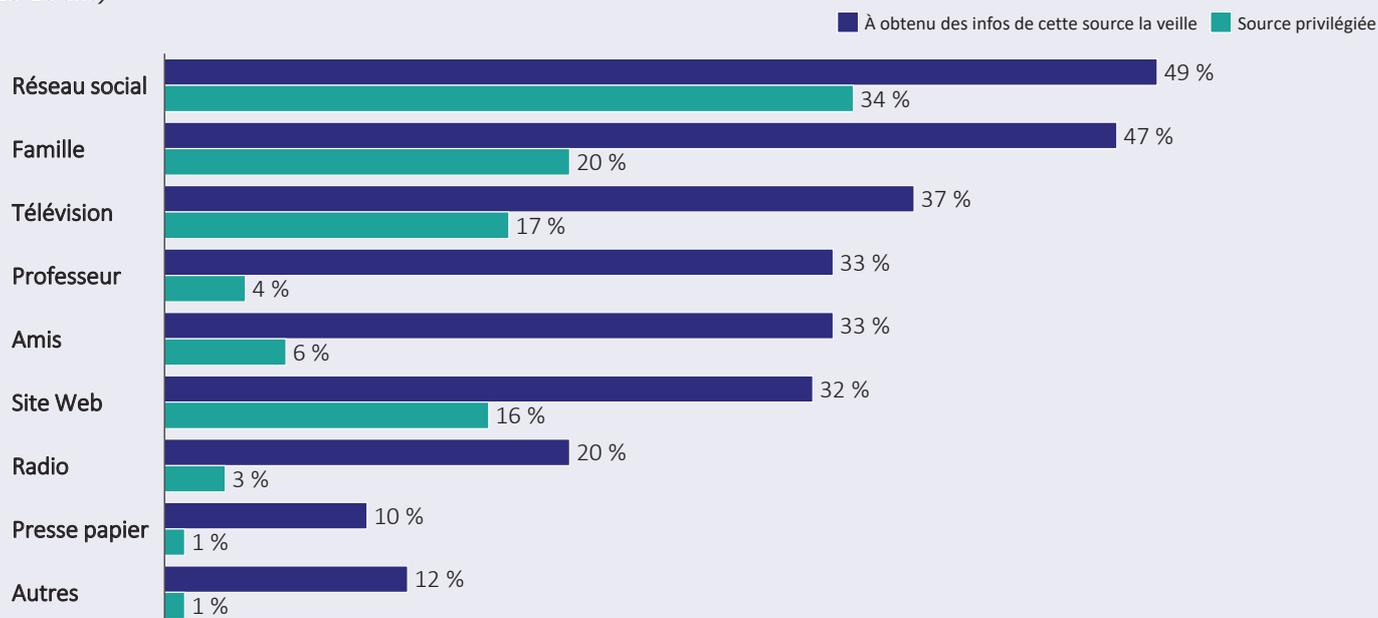
dans le secondaire, entre 2008 et 2018, le nombre d'enseignants de plus de 50 ans a augmenté de 14%. La tendance est similaire dans le primaire, même si les professeurs sont en moyenne un an plus jeune dans le primaire que dans le secondaire⁸. Cet état de fait pose un défi majeur de renouvellement avec une large partie des professeurs approchant la retraite. Un autre effet se combine au vieillissement de la pyramide : l'augmentation du taux d'abandon lors de la formation initiale et au début de la formation continue des enseignants.

En filigrane se pose donc la problématique croissante de l'amélioration de l'attractivité du métier

⁵ *Global Teacher Status Index, Varkey Foundation (2018)*
⁶ *Common Sense Media (2017)*
⁷ *Conseil d'Analyse Economique (2018)*
⁸ *Comparaison des bases de données TALIS 2008 versus 2018*

Fig. 8 bis

Sources d'information des adolescents américains, selon une enquête menée auprès de 592 adolescents américains (13-18 ans)



d'enseignant. Ainsi, le nombre de directeurs d'écoles du secondaire de l'OCDE qui font état d'une pénurie de professeurs qualifiés a triplé entre 2013 et 2018⁹. En 2016-2017, parmi les 43 systèmes éducatifs du réseau Eurydice, 60 % déclarent faire face à une pénurie de professeurs dans certaines disciplines – en particulier en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques – et près de 50 % mentionnent le manque de professeurs dans certaines zones géographiques isolées ou jugées moins attractives.

La part de vocations de carrière « à vie » se réduit peu à peu, dû à l'augmentation du taux d'abandon dans les premières années.

Cette évolution induit un affaiblissement de la culture spécifique du corps professoral.

Les relations entre professeurs et l'identification à une culture commune ne sont plus aussi fortes qu'elles pouvaient l'être par le passé. L'affaiblissement des syndicats d'enseignants en est un symbole :

- En Australie, le taux d'enseignants syndiqués est passé de 56 % en 1994 à 33 % en 2016¹⁰

- Aux États-Unis en 1999, 79 % des professeurs étaient syndiqués contre 70 % en 2016¹¹

Pour pallier les difficultés de recrutement, un nombre croissant de pays, essentiellement en Europe du Nord, proposent des voies alternatives à la formation initiale classique pour accéder à la profession d'enseignant. Généralement plus courtes, ces formations permettent d'élargir les viviers de recrutement en attirant des talents disposant de qualifications différentes, et en leur proposant un accompagnement à l'entrée dans le métier, le plus souvent sous forme de tutorat.

De surcroît, un certain nombre de pays doivent faire face à un taux d'absentéisme en hausse, avec des difficultés croissantes de remplacement. Par exemple, en Ontario, les congés maladie ont augmenté de 30 % entre 2012 et 2016, passant de neuf jours en moyenne pour l'année scolaire 2011-2012 à 11,6 jours en 2015-2016¹². Aux États-Unis, les enseignants sont en moyenne trois fois plus absents que les salariés du privé¹³.

9 Comparaison des bases de données TALIS 2013 versus 2018

10 Parliament of Australia

11 School and Staffing Survey; National Teacher and Principal Survey (2017)

12 Ontario Education Ministry (2017)

13 What's Behind the Epidemic of Chronic Teacher Absenteeism? Foundation for Economic Education (2019)

Éléments spécifiques à la France, dans le contexte des tendances internationales



La France fait face à une pénurie d'enseignants dans le secondaire...

... mais il existe une forte hétérogénéité
entre des académies très attractives
(e.g., Montpellier, Poitiers, Toulouse, Rennes
ou la Corse) et des académies en tension
(e.g., Créteil, Versailles, Reims ou Besançon).

24 %

Ainsi en 2016
des postes de l'académie de Créteil n'ont pas été

contre 5 %

pourvus dans le cadre du premier concours
seulement des postes en moyenne nationale

La même hétérogénéité peut être constatée
**les mathématiques et l'anglais
sont en tension**

selon les disciplines :
notamment en raison de la concurrence d'autres
métiers plus attractifs que celui d'enseignant.

La problématique d'attractivité du métier
d'enseignant est donc locale et en partie due à la
concurrence avec des métiers plus attractifs¹.



Des difficultés de remplacement des professeurs absents dans le secondaire

Si la France parvient à pallier le problème pour
les enseignants du premier degré avec

83 %

assurés pour les absences de courte durée
(moins de 15 jours)...

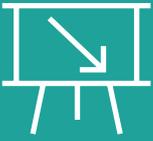
... le taux de remplacement des absences de
courte durée dans le secondaire se limite à

25 %

Le manque de pilotage au niveau de
l'établissement ou du rectorat est notamment
à mettre en cause².

¹ CNESCO (2016)

² Ministère de l'Éducation Nationale (2020)



Une confiance en leur capacité à enseigner de moins en moins forte pour les professeurs français *

** (du secondaire)*

La proportion d'enseignants qui se déclarent « prêts à enseigner » a reculé

sur chacune des cinq dimensions que recouvre ce sentiment de confiance en soi, entre 2013 et 2018.



Les enseignants français* valorisent moins leur profession que la population ne le fait

** (du primaire et du secondaire)*

Dans son étude sur la perception du métier d'enseignant, réalisée en 2018, la fondation Varkey a sondé l'avis des populations et des professeurs de primaire et de secondaire de 27 pays. Elle a ensuite établi un indice de « bonne perception » du métier de professeur allant de 0 à 100, en testant séparément la perception des enseignants sur eux-mêmes, et la perception du public.

La France fait partie d'une minorité de pays où l'indice des professeurs est inférieur à celui du public en général. Celui des enseignants s'élève à

24 contre 34

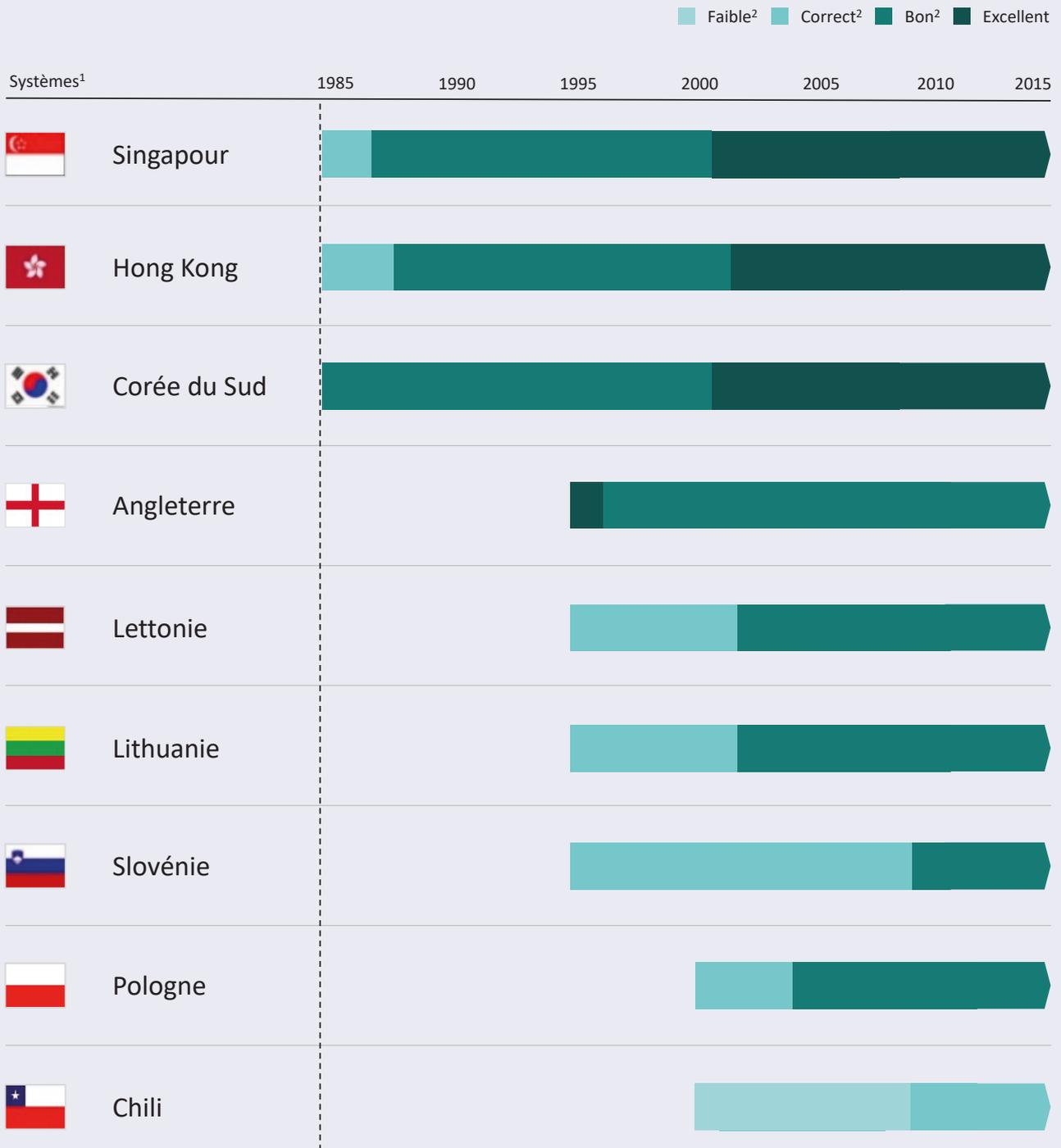
pour le reste de la population.

Face à des défis de même nature, et souvent d'intensité équivalente voire supérieure, de nombreux systèmes éducatifs ont lancé des réformes ambitieuses.

Certains systèmes ont obtenu des résultats remarquables, en améliorant leurs performances de manière continue pendant plusieurs décennies.

Un volontarisme dans lequel les acteurs du système éducatif français pourraient trouver une source d'inspiration.

Fig. 9
Evolution et amélioration des systèmes éducatifs primaires et secondaires depuis les années 1985 à 2015 ¹



1. Basé sur la méthodologie de Hanushek & Woessmann : les systèmes ont été classés dans le temps comme étant faibles, corrects, bons ou excellents en fonction de la performance moyenne de l'instrument de test, du sujet et du groupe d'âge pour chaque année évaluée. Les systèmes s'améliorent également au cours de chaque phase (par exemple, l'Angleterre s'est améliorée de manière significative dans la catégorie "bon" sans atteindre la catégorie "excellent"). La date de début de l'échelle universelle marque la date de début de la réforme. Pour permettre des comparaisons entre les systèmes scolaires ; les scores PIRLS de 2016 ont été inclus dans l'analyse de 2015

2. Délimitation : Excellent > 560 (aucun des systèmes d'échantillonnage n'a atteint ce niveau) ; Excellent 520 - 560 ; Bon 480 - 520 ; Correct 440 - 480 ; Faible < 440.

Source : TIMSS, PISA, NAEP, évaluations nationales et provinciales ; base de données des interventions de McKinsey & Company

1 How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey & Company (2010)



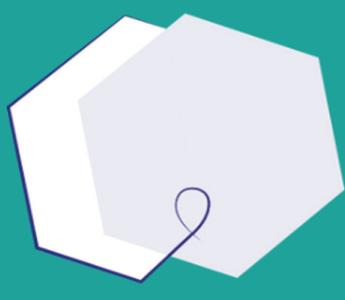




Chapitre 2

***Comment enseigner
en tenant compte
des besoins
en connaissances
et compétences
de demain ?***

Introduction



La numérisation et la mondialisation, deux tendances de fond du monde contemporain, ont une incidence considérable sur les connaissances et les compétences attendues des élèves.

Partant, l'enseignant se trouve placé, depuis quelques années, dans une situation paradoxale : continuer à être le garant du modèle traditionnel d'enseignement (transmettre les capacités cognitives fondamentales¹ — « lire, écrire, compter » — ainsi que les connaissances académiques associées à chaque matière), tout en y ajoutant de nouveaux enseignements, rendus indispensables par ces évolutions.

À cette injonction paradoxale s'ajoute une complication : il n'y pas, à l'heure actuelle, de consensus parmi les pédagogues sur le cadre de compétences nouvelles à développer chez les élèves. Plusieurs propositions cohabitent, parmi lesquelles on peut citer les 6 C : « réflexion critique, communication, collaboration, créativité, caractère et citoyenneté² », ou encore les 3 R : « raisonnement, résilience et responsabilité³ ».

Les compétences numériques, parfois nommées compétences en TIC, constituent l'autre volet des nouvelles compétences essentielles à enseigner au XXI^e siècle⁴. Pour organiser cette diversité terminologique, une classification en cinq domaines de compétences, nécessaires notamment pour l'insertion professionnelle, tend à émerger : les compétences physiques et manuelles, compétences cognitives fondamentales, les compétences cognitives avancées, les compétences numériques, et enfin, les compétences socio-comportementales⁵. En dépit de cet élargissement des compétences à transmettre, la mission première de l'enseignant reste largement focalisée sur la transmission des fondamentaux (lire, écrire, compter) et des connaissances académiques. (Fig.10)⁶

Des évolutions interviennent également sur le plan des connaissances. Si les traditionnelles connaissances académiques associées à chaque matière restent au cœur de la mission de l'enseignant, les élèves doivent aussi être sensibilisés aux enjeux de citoyenneté. C'est une nécessité pour qu'ils puissent s'épanouir, personnellement et professionnellement, dans la société du XXI^e siècle, et développer une culture morale et civique adaptée aux enjeux contemporains.

- **Les enjeux numériques** auxquels les élèves doivent être sensibilisés comprennent, entre autres : l'acquisition d'un regard critique sur les évolutions technologiques, la sensibilité aux dangers d'Internet, et l'utilisation responsable des nouvelles technologies
- **Parmi les sujets de citoyenneté émergents**, on peut citer le respect de la diversité et d'autrui, la sensibilisation aux grands enjeux de société que sont l'inclusivité et le développement durable.

Outre les compétences et les connaissances, ce sont aussi les pratiques d'enseignement qui évoluent. Des travaux de recherche ont montré que la variable la plus déterminante, pour expliquer à la fois le succès individuel des élèves et la performance des systèmes éducatifs dans leur ensemble, était la qualité des enseignants⁷. Or, cette dernière découle directement des pratiques pédagogiques. Elles se nourrissent en particulier des échanges entre professeurs, qui permettent à chacun d'élargir la palette des méthodes à sa disposition et de bénéficier du soutien de ses collègues.

Comment développer les compétences cognitives avancées, numériques, socio-comportementales ? Comment faire évoluer les contenus pédagogiques, de manière à assurer simultanément la transmission des connaissances académiques et la sensibilisation aux nouveaux enjeux numériques et citoyens ? Enfin, comment développer une culture de la collaboration dans les pratiques pédagogiques ?

1 Cf. Travaux du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale et S. Dehaene

2 A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning, Fullan et Langworthy (2014)

3 Stenberg et Subotnik (2006), Wagner et al. (2006)

4 Voogt & Roblin (2010, 2012); Van Laar et al. (2017); Lewin & McNicol (2015)

5 Voogt & Roblin (2010, 2012); Scott, (2015); Chalkiadaki (2018)

6 Automation and the workforce of the future, MGI (2018)

7 How to Improve Student Educational Outcomes, Mckinsey Global Institute (2017)

Fig. 10

Définition des différentes catégories de compétences relatives à l'insertion professionnelle



Compétences physiques et manuelles

Maniement des équipements

Réparation d'équipement et compétences mécaniques

Compétences artisanales et techniques

Motricité fine

Motricité brute et force

Inspection et suivi



Compétences cognitives fondamentales

Lecture, calcul et communication de base

Saisie et traitement des données de base



Compétences cognitives avancées

Lecture et écriture avancées

Compétences quantitatives et statistiques

Réflexion critique et prise de décision

Gestion de projet

Traitement et interprétation d'informations complexes

Créativité



Compétences numériques

Compétences numériques de base

Compétences informatiques avancées et programmation et en mathématiques

Compétences avancées en analyse de données

Conception, ingénierie et maintenance des technologies



Compétences sociales et émotionnelles

Compétences avancées en matière de communication et de négociation

Compétences interpersonnelles et empathie

Esprit d'entreprise et prise d'initiatives

Adaptabilité

Capacité à former les autres



Partie A

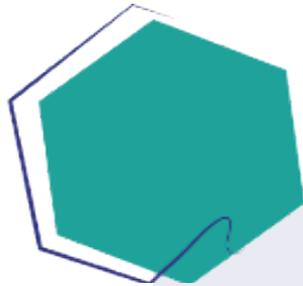


Tendances internationales

Fig. 11
Comment enseigner au XXI^e siècle ? Tendances internationales

		Chiffres clés	
I- Evolution du contenu et des pratiques pédagogiques pour développer les compétences cognitives avancées et numériques exigées au XXI ^e siècle	a- Promouvoir des pratiques pédagogiques efficaces pour le développement des compétences cognitives avancées	Généralisation des quatre pratiques d'enseignement le plus souvent associées au développement des compétences cognitives des élèves les plus performants : gestion de classe, clarté de l'enseignement, activation cognitive, activités d'approfondissement	50 à 90 % des enseignants ont adopté ces pratiques en classe
	b- Développer les connaissances et compétences numériques	Développement de l'apprentissage des compétences technologiques pour trouver sa place dans la société de demain : par exemple programmation ou appropriation des outils technologiques actuels	40 à 50 % d'utilisation des compétences technologiques en plus en 2030
II- Evolution des pratiques pédagogiques pour développer les compétences socio-comportementales	a- Personnaliser et différencier les enseignements	Utilisation accrue de méthodes d'enseignement différenciées et personnalisées - exercices différents selon les besoins des élèves, mettant l'accent sur la co-construction de la méthode de solution avec l'élève	13 à 40 % d'élèves supplémentaires bénéficiant de ces méthodes entre 2007 et 2015
	b- Favoriser le travail en groupe et sur projets	Meilleure perception de l'importance de développer des méthodes collaboratives au sein de la classe. Ces méthodes s'appuient sur une organisation par petits groupes pour travailler sur projets. Elles autorisent une différenciation/personnalisation de l'enseignement	50 % des enseignants déclarent faire travailler leurs élèves en petits groupes
	c- Réactualiser les méthodes d'évaluation	Passage d'une évaluation des apprentissages à une évaluation pour les apprentissages : évaluation formative par opposition à l'évaluation dite sommative	Le Royaume-Uni, la Finlande ou encore le Québec mettent en place ces évaluations
III- Extension des curricula aux enjeux de citoyenneté et du numérique	a- Sensibiliser les élèves aux sujets de citoyenneté	Développement du rôle de professeur comme éducateur moral et civique de ses élèves, y compris sur les sujets d'engagement dans la société, de développement durable et d'inclusion	Engagement international sur l'éducation à l'inclusivité dans le cadre de l'Agenda pour le Développement Durable
	b- Sensibiliser les élèves aux enjeux du numérique	Refonte du cadre d'utilisation des nouvelles technologies à l'école, rendu nécessaire par le bouleversement rapide de nos sociétés par le numérique	Plan d'action pour l'éducation numérique à l'échelle européenne
IV- Evolution vers une culture collaborative de l'enseignement		Généralisation des pratiques pédagogiques collaboratives	40 % de plus de professeurs de sciences collaborent entre eux

01



Évolution
du contenu
et des pratiques
pédagogiques
pour développer
les compétences
cognitives avancées
et numériques
exigées
au XXI^e siècle

a. Promouvoir des pratiques pédagogiques efficaces pour l'apprentissage des connaissances académiques, et le développement des compétences fondamentales, des compétences cognitives avancées et des compétences socio-comportementales

Quatre pratiques sont généralement associées à un meilleur apprentissage des élèves. Elles permettent d'optimiser le développement des compétences : la gestion de la classe, la clarté de l'enseignement, l'activation cognitive et les activités d'approfondissement¹. En raison de leur efficacité, ces pratiques tendent à se généraliser dans un grand nombre de systèmes éducatifs.

La gestion de la classe comprend l'ensemble des mesures prises par les enseignants pour assurer un environnement ordonné.

La gestion de la salle de classe est un facteur avéré d'apprentissage des élèves². Conscients de cela, un nombre croissant d'enseignants la mettent en pratique dans leurs salles de classe. En 2018, dans les pays de l'OCDE, plus de 60 % des professeurs du secondaire déclarent qu'ils se livrent fréquemment ou systématiquement à des pratiques visant à maintenir une classe ordonnée, comme par exemple : rappeler aux élèves les règles à suivre en classe (71 %) et exiger l'attention des élèves lorsque l'enseignant parle (70 %).

La clarté de l'enseignement exerce elle aussi une influence prépondérante sur l'apprentissage des élèves³.

L'usage de cette pratique se répand, notamment parce que sa mise en œuvre est généralement plus rapide et plus aisée que d'autres stratégies d'enseignement⁴. En 2018, dans les pays de l'OCDE, un nombre croissant de professeurs déclaraient faire usage des pratiques visant à améliorer la clarté de l'enseignement :

- 90 % des professeurs du secondaire déclaraient expliquer fréquemment ou systématiquement à leurs élèves ce qu'ils attendaient d'eux au début d'une séquence pédagogique. Ce chiffre est en hausse par rapport à 2013 (74 %) ;
- 74 % font référence à un problème concret de la vie quotidienne ou du monde du travail pour démontrer en quoi les nouvelles connaissances sont utiles. Là encore, la progression est nette depuis 2013 (68 %).

Autre pratique éprouvée, l'activation cognitive regroupe des activités pédagogiques de résolution de problèmes en groupe.

Moins répandues que les autres pratiques, elles prennent toutefois progressivement de l'ampleur, car elles sont utiles dans le cadre du développement des connaissances cognitives avancées et des compétences socio-comportementales des élèves⁵. Ainsi, en 2018, dans les pays de l'OCDE : 58 % des professeurs du secondaire déclaraient donner des tâches qui exigent « souvent » ou « toujours » de la part des élèves une réflexion critique ; 50 % font travailler les élèves en petits groupes pour résoudre des problèmes collectivement ; 45 % demandent aux élèves de décider de leur propre démarche pour résoudre des problèmes complexes ; et 34 % proposent des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente. On observe aussi une forte augmentation du travail en groupe pour certains pays : 40 à 50 % de travail en groupe supplémentaire, entre 2013 et 2018, en Communauté Flamande de Belgique, en Finlande ou en Suède⁶.

Enfin, les activités d'approfondissement, qui se généralisent elles aussi, englobent les méthodes encourageant la pratique indépendante des nouvelles technologies par les élèves.

En 2018, dans l'OCDE, environ 52 % des professeurs du secondaire déclaraient qu'ils laissaient souvent ou toujours les élèves utiliser des outils numériques

1 *Teachers and School Leaders as Lifelong learners, OCDE (2018)*

2 *Baumert et al, (2010); Klusmann et al, (2008)*

3 *Scherer et Gustafsson, (2015)*

4 *Teachers and School Leaders as Lifelong learners, OCDE (2018)*

5 *Cf. Travaux du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale et S. Dehaene*

6 *Comparaison des bases de données TALIS 2013 vs. 2018*

pour mener des projets ou des travaux de classe, contre 37 % en 2013. Ces activités ne sont pas encore aussi répandues que les autres stratégies d'enseignement efficaces, probablement parce qu'elles nécessitent des ressources matérielles et une maîtrise suffisante des nouvelles technologies⁷.

b. Développer les connaissances et compétences numériques

En complément des connaissances cognitives fondamentales et avancées, les curricula accordent désormais une large place au développement des connaissances et compétences numériques.

La numérisation croissante des activités sociales et économiques impose aux systèmes éducatifs d'intégrer pleinement les technologies et compétences numériques dans les curricula. Ce qui implique à la fois de créer de nouveaux contenus et d'y donner accès aux élèves sous des formes variées (cours, mais aussi clubs ou activités libres).

Au niveau européen, pas moins de 15 pays – ou régions autonomes en matière éducative – réforment actuellement leurs programmes scolaires, aux niveaux primaire et secondaire, pour introduire ou étoffer des modules de développement des compétences numériques des élèves⁸. **(Fig.12)**⁸

Aux États-Unis, même s'ils ne sont pas encore répandus dans toutes les écoles, les cours d'informatique sont en augmentation rapide. Ainsi, en 2016, 60 % des directeurs d'établissements secondaires déclaraient disposer d'au moins un cours d'informatique, dans lequel les élèves apprennent la programmation ou le codage – contre 54 % en 2014. D'autres élèves bénéficient d'enseignements informatiques par le biais de clubs ou d'activités parrainés par l'école, dès le primaire. Au total, plus des trois quarts des directeurs d'établissements primaires et secondaires (76 %), dont 88 % des directeurs de lycées, déclarent que des possibilités d'apprentissage de l'informatique sont offertes à leurs élèves, que ce soit dans le cadre de cours ou de clubs⁹. **(Fig.13)**⁹

7 *Teachers and School Leaders as Lifelong learners, OCDE (2018)*

8 *Eurydice Digital Education at School in Europe, Commission Européenne (2019)*

9 *Trends in the State of Computer Science in U.S. K-12 Schools, Gallup (2016)*

Fig. 12

Réformes en cours des programmes scolaires liées aux compétences numériques dans l'enseignement primaire et secondaire général 2018/19

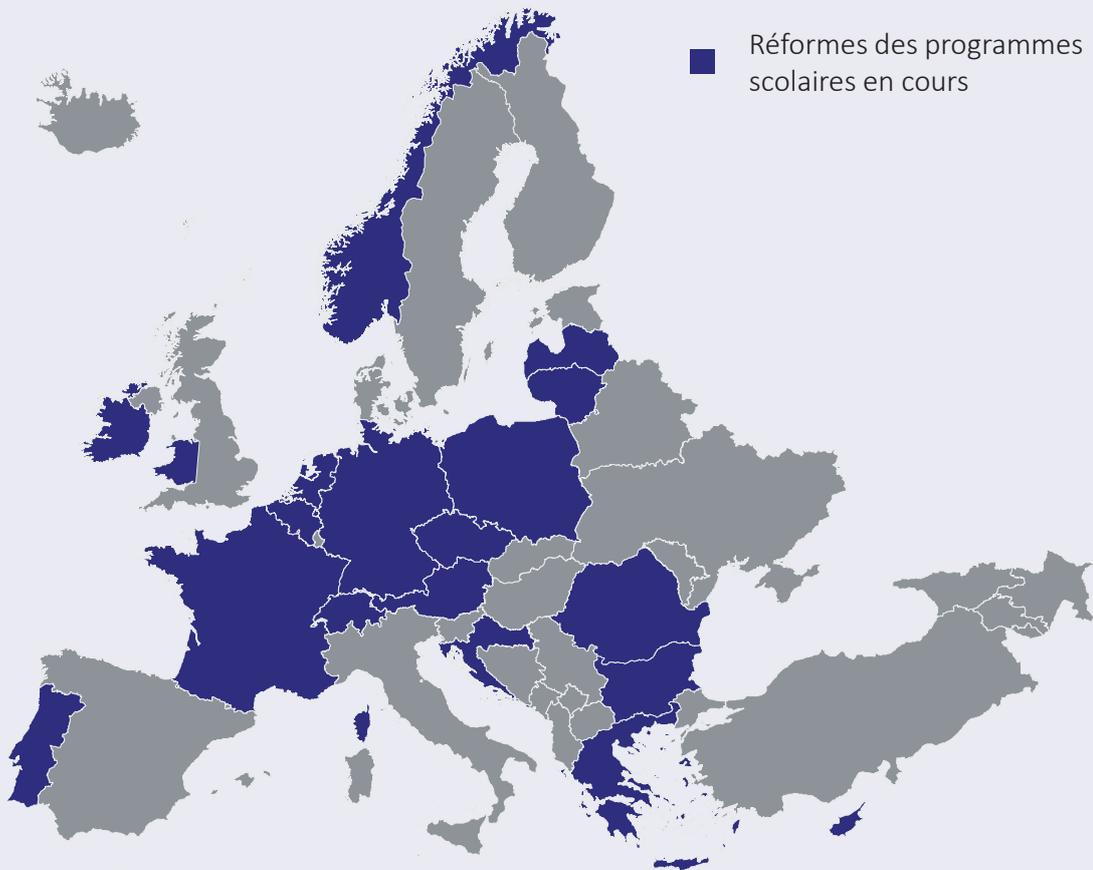
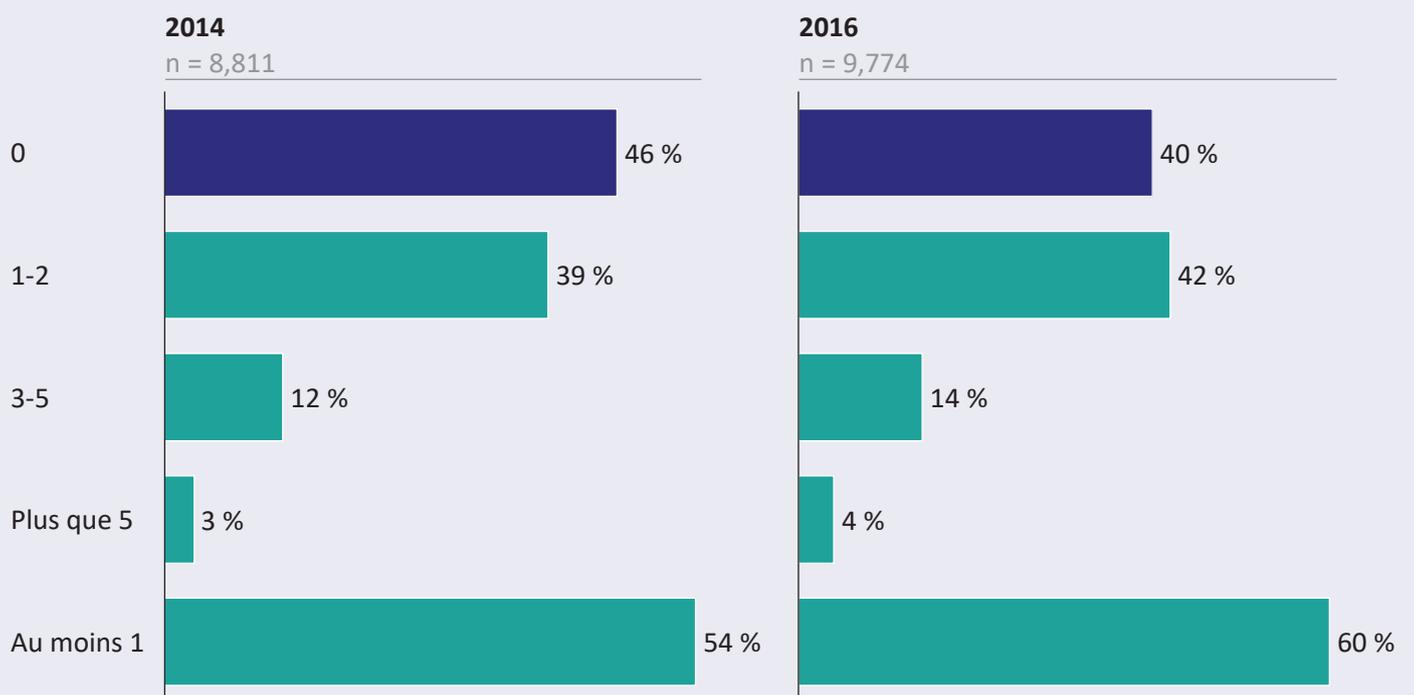
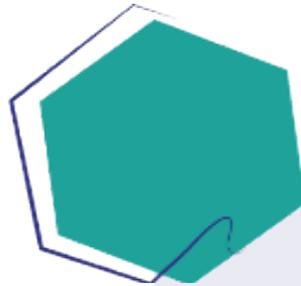


Fig. 13

Pourcentage de directeurs d'écoles déclarant avoir au moins une classe d'informatique disponible où les élèves apprennent la programmation ou le codage aux Etats-Unis, 2016 vs. 2014





Évolution des pratiques pédagogiques pour développer les compétences socio- comportementales

Les exigences de nouvelles compétences ne cessent de s'étendre, mais il convient de concilier ces nouvelles attentes avec l'impératif de garantir l'acquisition des compétences cognitives fondamentales (« lire, écrire et compter »). Des méthodes adaptées, notamment au primaire, permettent d'atteindre cet objectif (cf. travaux du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale et de S. Dehaene).

Outre les compétences numériques et les compétences fondamentales, déjà évoquées, les différents acteurs du système éducatif affichent aussi la volonté de développer les compétences socio-comportementales des élèves, au même titre que les compétences académiques traditionnelles.

A cet égard, le Parlement et le Conseil européen ont défini huit compétences clés servant de cadre de référence pour les professionnels de l'éducation et de la formation. La compétence centrale est dénommée « apprendre à apprendre ». Dans les descriptions données, elle repose sur l'aptitude à l'autodiscipline, l'autonomie, la capacité de l'individu à surmonter les obstacles, une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes, ainsi que la capacité à travailler en équipe – aptitudes qui peuvent être regroupées sous le terme de compétences socio-comportementales.

Aux Etats-Unis, pour répondre à la volonté des parents et des éducateurs de développer les compétences socio-comportementales des élèves, une politique a été définie au niveau fédéral. Elle fixe les bases des compétences non-disciplinaires que les élèves doivent avoir acquis à l'issue du secondaire, dans le cadre de la loi Every Student Succeeds Act (ESSA). Même s'il n'existe pas aujourd'hui un alignement complet sur le contenu et les exercices à mettre en œuvre dans les programmes scolaires, il existe en revanche un large consensus sur la mise en place de cours spécifiques pour développer les compétences socio-comportementales, avec une visée professionnalisante. Ces cours comprennent des ateliers de prise de parole, par exemple, ou des mises en situation de résolution de problèmes rencontrés en situation professionnelle. En 2017, ces cours dits de « formation professionnelle »¹, dans le secondaire étaient plébiscités par l'opinion publique. 82 % des Américains exprimaient une opinion favorable pour ces cursus, même s'ils impliquaient que les élèves consacrent moins de temps aux disciplines académiques traditionnelles.

Ces évolutions dessinent un glissement de l'enseignement classique de savoirs et de savoir-faire vers un enseignement complémentaire de savoir-être. Celui-ci intervient fréquemment par la mise en situation des élèves. Toutefois, compte tenu du caractère novateur de ces matières, leurs méthodes d'enseignement sont encore loin d'être homogènes. Ceci étant, un grand nombre de travaux

de recherche convergent pour distinguer trois dimensions essentielles pour favoriser le développement de ces compétences : la personnalisation de l'enseignement, le travail en groupe, et les méthodes d'évaluation formatives. Ces méthodes pédagogiques constituent des interventions légères aux coûts faibles, et permettent d'optimiser les ressources existantes.

a. Personnalisation et différenciation des enseignements

On observe une tendance marquée à la diffusion de méthodes d'enseignement différenciées et personnalisées. Reposant sur des exercices adaptés aux besoins des élèves, avec une co-construction de la méthode de solution entre l'enseignant et l'élève, elles sont de plus en plus utilisées.

L'enseignement différencié et personnalisé comporte deux avantages principaux :

- Le développement des compétences socio-comportementales des élèves. Il existe une forte corrélation entre l'emploi de ces pratiques pédagogiques et le niveau de compétences socio-comportementales. Ainsi, à une hausse de l'écart-type du soutien du professeur correspond une hausse de variables telles que le sentiment d'appartenance, la persévérance, ou encore les aptitudes à la coopération de l'élève². Les travaux de recherche établissent aussi l'importance des pratiques pédagogiques personnalisées pour étayer la maîtrise de soi et la persévérance³.
- o L'amélioration du climat scolaire. A travers l'usage de ces pratiques, les élèves sont plus impliqués dans les cours, donc plus motivés. Par exemple, l'analyse des données PISA révèle une hausse du degré de satisfaction des élèves lorsque l'enseignant met en œuvre un enseignement plus différencié et personnalisé, dans les matières scientifiques du secondaire⁴.

1 *Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools, PDK (2017)*

2 *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXIème siècle, Conseil d'Analyse Economique (2018)*

3 « *Fostering Patience in the Classroom: Results from a Randomized Field Experiment* », Alan S. et S. Ertac (2020)

4 *The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015, OCDE (2018)*

Fig. 14

Part des enseignants du primaire indiquant pratiquer souvent ou toujours l'enseignement individualisé en lecture, évolution entre 2006 et 2016

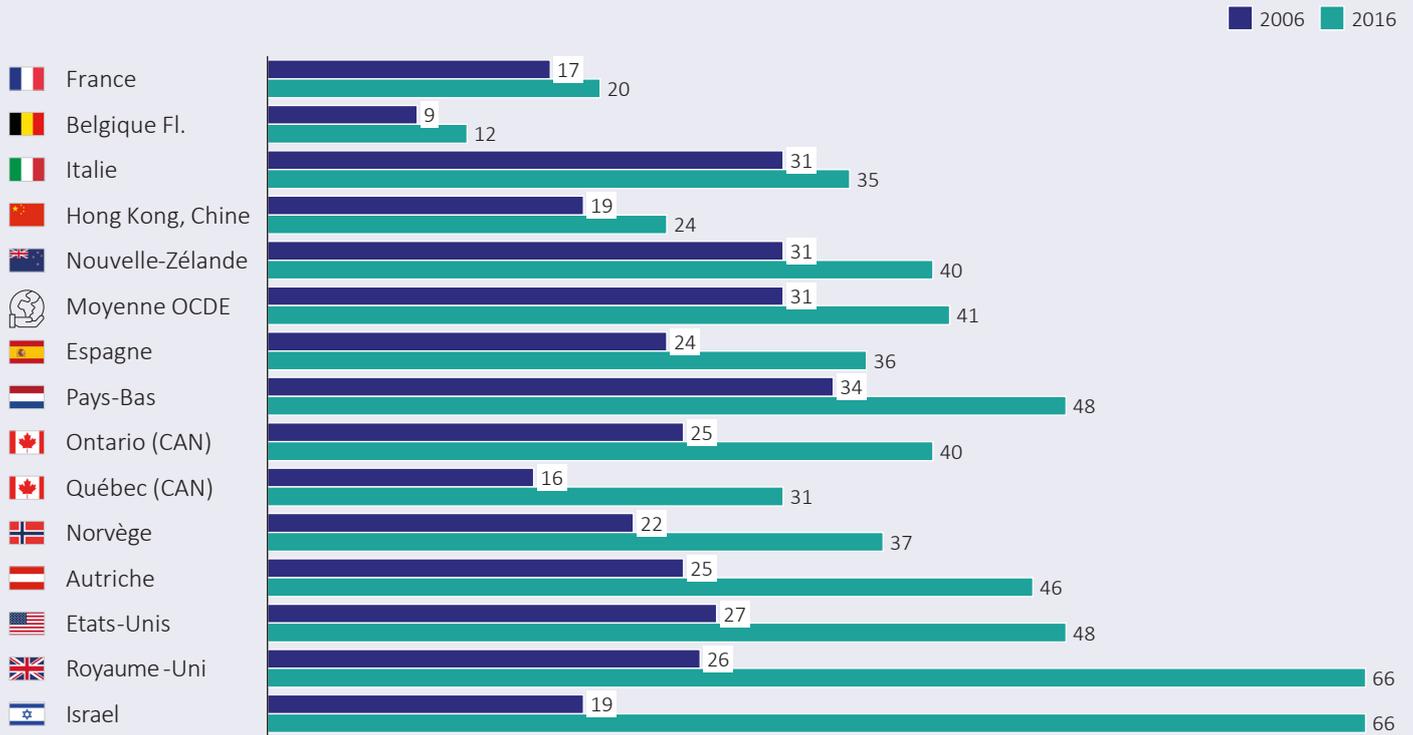
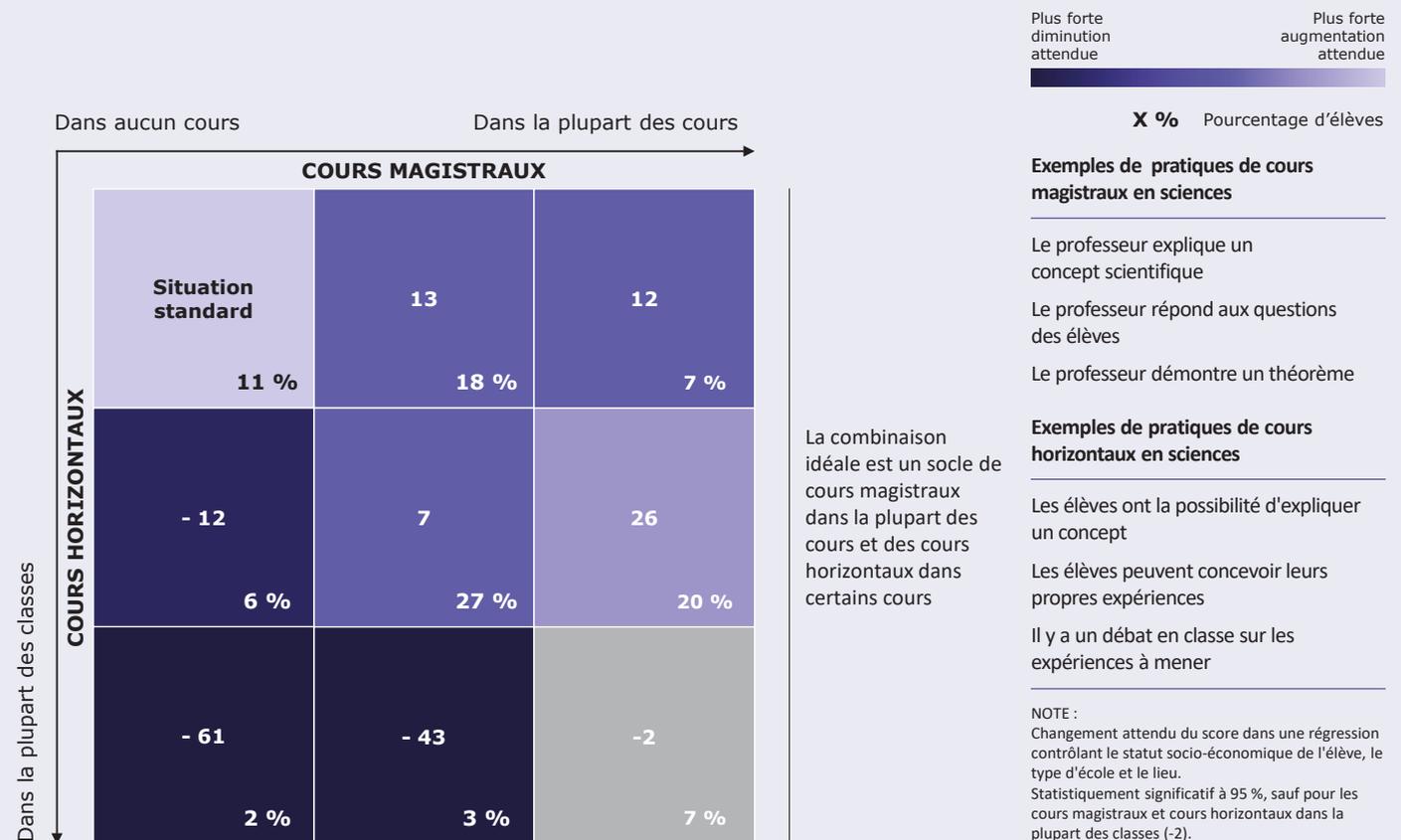


Fig. 15

Impact de la combinaison de cours magistraux et horizontaux en termes d'augmentation moyenne du score PISA des élèves européens en sciences par rapport au niveau de référence



Conscients de ces avantages, des enseignants du monde entier s'efforcent de recourir davantage aux méthodes différenciées et personnalisées dans leurs approches pédagogiques. Par exemple, le nombre d'enseignants du primaire qui ont mis en place des exercices de lecture individualisés a crû de 32 % entre 2006 et 2016⁵. (**Fig.14**)⁶

De nombreux pays développent aussi des approches d'enseignement alternatives : Finlande, Norvège, Suède, Espagne, Angleterre, Allemagne, Danemark, Australie...⁷

Un certain nombre de concepts innovants émergent dans le monde. Parmi eux :

- **La pédagogie expérientielle**
Appliquer le contenu académique à des problèmes du monde réel, notamment via projets et enquêtes.
- **La pédagogie informatique**
Permettre aux élèves de comprendre comment les ordinateurs résolvent les problèmes.
- **La pédagogie basée sur la résolution de problèmes**
L'élève joue un rôle plus important dans son propre apprentissage, en développant ses propres hypothèses et expériences ou en résolvant des problèmes seul sans méthode prédéterminée.

La multiplication de ces méthodes pose la question de la divergence des objectifs, et de l'homogénéisation du savoir qu'on désire transmettre aux élèves.

b. L'importance du travail en groupe et sur projets

L'un des principaux enseignements des recherches pédagogiques et des comparaisons internationales est l'importance de développer des méthodes collaboratives au sein de la classe. Ces méthodes reposent sur le travail en petits groupes, sur des

projets et / ou avec un enseignement différencié, voire personnalisé. Ces méthodes favorisent à la fois le développement des compétences cognitives des élèves et celui de leurs compétences socio-comportementales.

En moyenne, dans l'OCDE, près de 50 % des professeurs du secondaire déclarent faire travailler leurs élèves en petits groupes⁸. Si, dans tous les pays de l'OCDE, une part du temps scolaire reste consacrée à l'enseignement « magistral », un rééquilibrage tend à s'opérer en faveur d'un enseignement plus horizontal, en groupes⁹.

Il existe un lien entre l'emploi de ces méthodes pédagogiques et le développement des compétences socio-comportementales¹⁰. L'enseignement horizontal, en petits groupes, permet de convaincre les élèves des bénéfices de la coopération. Des élèves habitués à travailler en groupe sont plus enclins à penser qu'il est utile d'échanger les idées, qu'ils apprennent plus vite en travaillant à plusieurs, ou encore qu'ils puissent peser sur les décisions collectives. Ils ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres, mais également envers les enseignants, l'école et les institutions en général. Ils s'impliquent davantage tant des associations scolaires ou extra-scolaires.

A contrario, les enfants confrontés à un enseignement uniquement vertical croient moins en la coopération entre élèves. Ils ont également tendance à être plus négatifs sur les possibilités de coopération avec leurs professeurs.

Une grande attention doit cependant être portée aux modalités de mise en œuvre de ces méthodes collectives. Outre une formation spécifique pour les enseignants, elles requièrent une configuration adaptée des salles de classe. Enfin, il convient de trouver le bon équilibre entre enseignement magistral et enseignement horizontal, selon les spécificités de chaque classe. En tout état de cause, il semble que l'apprentissage des élèves soit optimisé

5 Comparaison des bases de données PIRLS 2016 vs. 2006

6 Comparaison des bases de données PIRLS 2016 vs. 2006, proxy fondé sur le nombre d'élèves

7 *Le Professeur du XXI^e siècle Formation, environnement, pédagogie, carrière : Quelles mutations envisager ? DREIC (2020)*

8 Base de données TALIS 2018.

9 Analyse des bases de données TIMSS et PIRLS

10 « Teaching Practices and Social Capital », Algan, Cahuc et Shleifer (2013)

avec un enseignement magistral qui reste appliqué à toutes les matières, mais la plupart du temps combiné à une dose d'enseignement horizontal. (Fig.15)¹¹

c. Les méthodes d'évaluation et d'auto-évaluation

Les pratiques d'évaluation peuvent, elles aussi, influencer sur la réussite des élèves. Des dispositifs efficaces, adaptés et motivants permettent d'encourager le désir d'apprendre chez tous les élèves, quels que soient leur niveau scolaire et leur environnement social.

De nombreux pays, à l'instar du Royaume-Uni, de la Finlande ou encore du Québec, ont opéré le tournant d'une « évaluation des apprentissages » à une « évaluation pour les apprentissages ».

La démarche d'évaluation pour les apprentissages s'appuie sur l'évaluation formative, par opposition à l'évaluation dite sommative. L'évaluation sommative utilise une métrique commune — le plus souvent des notes — afin d'indiquer les performances des élèves. Ils peuvent ainsi se comparer au sein du groupe. A contrario, l'évaluation formative se fonde sur les difficultés individuelles rencontrées par l'élève, partant d'un diagnostic, mais intégrant aussi un parcours de progrès adapté à chacun.

L'évaluation sommative peut avoir des effets néfastes, et dans certains cas contre-productifs, sur les élèves : compétition aiguisée, réduisant la coopération et la performance du groupe ; augmentation de l'anxiété et du stress, avec des conséquences négatives sur la créativité et les capacités cognitives ; ou encore réduction du niveau de confiance en soi de l'élève¹².

A l'inverse, la démarche d'évaluation pour les apprentissages repose sur un certain nombre de critères connus pour leurs effets vertueux sur la motivation des élèves : expliciter les critères d'évaluation, donner une part accrue aux échanges dans une logique double : développer la confiance et permettre le droit à l'erreur comme facteur de progrès¹³.

L'évaluation formative peut prendre la forme d'une première évaluation provisoire, après quoi l'élève est invité à travailler à sa correction, avant d'être évalué une seconde fois pour définir la note définitive. La correction est ainsi valorisée et l'élève fortement incité à l'effectuer et à progresser. L'évaluation formative est d'autant plus intéressante qu'elle s'appuie fortement sur l'autoévaluation par l'élève, démarche qui lui permet d'identifier lui-même ce qu'il a acquis et ce qu'il lui reste à acquérir.

Ce changement dans les méthodes d'évaluation est à l'œuvre dans de nombreux pays. À titre illustratif, le Canada, et particulièrement le Québec, qui affiche des résultats parmi les plus élevés des tests PISA, a entamé une réforme profonde des systèmes d'évaluation dès les années 1980, en vue d'aider à l'apprentissage et à reconnaître les compétences. L'enseignant québécois évalue d'abord les capacités et les compétences de chaque élève, lors de la leçon et à travers des exercices. Les points initialement non acquis font alors l'objet d'une discussion à visée pédagogique. L'élève peut identifier ses forces, mais aussi les connaissances et comportements à améliorer. L'autoévaluation et la discussion avec le professeur sont privilégiées pour que l'élève comprenne ses lacunes, ses compétences et le sens de son évaluation. Ce type d'évaluation a été généralisé au Québec à tous les enseignements du primaire en 1997, puis du secondaire en 2005. Néanmoins, des examens plus traditionnels – les épreuves uniques – sont toujours organisés pour les classes de CM1, 6^e, 4^e, 2^{de} et 1^{re}, qui conditionnent l'obtention du diplôme de fin d'études.

11 Base de données PISA 2015, *How to improve student outcomes*, McKinsey Global Institute (2017)

12 *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, Black et William (1998)

13 La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales, *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, n° 2013-72, Charbonnier, Houchot, Kerrero et Thollon (2013)

Éléments spécifiques à la France



Les efforts réalisés dans le sens de l'innovation pédagogique restent limités

Peu de pédagogies alternatives sont aujourd'hui enseignées en France en comparaison avec des pays anglo-saxons ou Nordiques. En effet peu de mouvements pédagogiques jouissent de l'agrément du Ministère de l'Education Nationale et peuvent ainsi proposer des formations aux professeurs et construire des projets pédagogiques dans certains établissements, et la centralisation de la gouvernance du système éducatif français ne facilite pas l'émergence d'innovations pédagogiques sur le terrain.



Des programmes d'enseignement différenciés et personnalisés encore peu nombreux

Dans le secondaire l'écart à la moyenne de l'OCDE est de 29 points de pourcentage en ce domaine selon l'enquête PISA 2015. Ceci semble être dû à un déficit de formation des enseignants à la pédagogie¹. En 2018 selon l'enquête TALIS uniquement 50% des professeurs du secondaire s'estimaient formés à la pédagogie sur ces méthodes, contre 71% en Angleterre, 85% en Flandre et au Danemark ou 80% en Suède².



Des méthodes d'enseignement souvent verticales

Près d'un professeur du secondaire sur deux indique ne pas faire fréquemment travailler leurs élèves en petits groupes. Les études montrent pourtant que les résultats académiques des élèves sont positivement liés à un équilibre entre travail en groupe et cours magistraux³.



Des méthodes d'évaluation sommatives et peu d'auto-évaluation

Si des réformes ont eu lieu dans le primaire sur le changement de grille de notation (notation chiffrée vs. notation utilisant d'autres grilles telles que des lettres ou couleurs), les méthodes d'évaluation en France conservent une approche sommative, notamment dans le secondaire. Les méthodes d'auto-évaluation sont également peu développées. Seuls 21% des professeurs du secondaire permettent aux élèves de s'autoévaluer fréquemment, alors que la moyenne se situe à 41% dans l'OCDE et 69%, par exemple, au Royaume-Uni⁴.

1 *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXIème siècle, Conseil d'Analyse Economique (2018)*

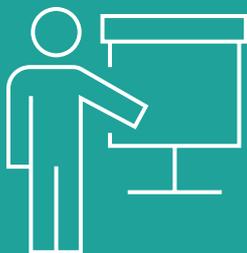
2 *DEPP (2019)*

3 *Base de données TALIS 2018, How to improve student educational outcomes, McKinsey (2017)*

4 *Base de données TALIS 2018*

Éléments spécifiques à la France

Un manque d'adoption des pratiques pédagogiques les plus efficaces pour le développement cognitif des élèves, en termes de clarté de l'enseignement et d'activation cognitive.



Par exemple en France les professeurs du secondaire sont moins nombreux à expliciter les liens entre les thèmes abordés :

65 %

en moyenne contre plus de 86 % de leurs collègues anglais ou espagnols.

Le travail des élèves en petits groupes est également moins répandu dans les écoles françaises : seul un enseignant sur deux indique y avoir «souvent» ou «toujours» recours. Un professeur du secondaire sur quatre donne souvent à ses élèves des exercices n'admettant pas de solution évidente, contre un sur deux au Danemark ou un sur trois en Angleterre.

En France, seulement 49 %

des professeurs du secondaire déclarent donner «souvent» ou «toujours» des tâches obligeant les élèves à développer leur esprit critique, contre 68 % de leurs collègues anglais, par exemple. En cause le manque de formation pédagogique perçu à cet égard : les enseignants français sont relativement peu nombreux à s'estimer bien ou très bien préparés à l'enseignement des compétences cognitives avancées et socio-comportementales (25 % contre plus de 50 % en Angleterre ou dans les pays nordiques)¹.

¹ DEPP (2019) ; Base de données TALIS (2018)



Une sous-utilisation des nouvelles technologies pour les activités d'approfondissement

En France en 2018

14 %

seulement des enseignants du secondaire déclarent utiliser les nouvelles technologies dans le cadre d'activités d'approfondissement en classe – contre 40 à 60 % de leurs homologues des autres pays européens.

En cause, l'inadéquation perçue des formations initiales et la faible participation aux formations continues sur le sujet, d'où un degré limité de confiance des enseignants français sur leur capacité à utiliser les TIC avec les élèves en classe.

Près de la moitié des enseignants français du secondaire abordent l'utilisation des TIC pour l'enseignement en formation initiale, mais

seuls 16 %

d'entre eux expriment un avis positif s'agissant de leur niveau de préparation, contre plus du tiers de leurs voisins européens.

Aussi,

35 %

des professeurs français du secondaire expriment un besoin élevé de formation pour acquérir des compétences TIC – la proportion la plus élevée d'Europe.

Seul un tiers

d'entre eux a participé à une action de formation continue dans ce domaine au cours de l'année écoulée, contre un professeur sur deux en moyenne dans les autres pays européens.

Cette tendance est cependant à nuancer selon la tranche d'âge : les jeunes professeurs participent plus activement et se déclarent plus satisfaits de ce type de formations que les professeurs plus âgés.

Ainsi, les enseignants récemment formés (dont l'ancienneté est inférieure à cinq ans) sont plus nombreux à déclarer que la formation initiale les a bien, voire très bien, préparés à utiliser le numérique en classe (42 % contre 12 % pour les autres).

Ils sont aussi

45 %

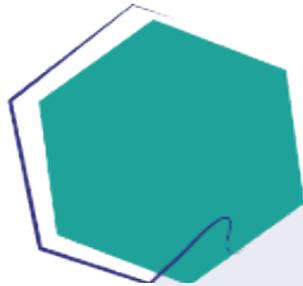
à déclarer avoir suivi une activité de formation aux TIC au cours des douze derniers mois, contre

33 %

pour les enseignants plus expérimentés².

² DEPP (2019); Base de données TALIS (2018)

03



Extension
des curricula
aux enjeux
de citoyenneté et
du numérique

a. Les élèves sont de plus en plus sensibilisés aux sujets de citoyenneté

L'enseignant est aussi de plus en plus attendu sur les sujets d'éducation morale et civique de ses élèves, incluant les thématiques d'engagement dans la société, de développement durable et d'inclusion.

À l'échelle internationale, les nations se sont engagées en 2015, dans le cadre de l'Agenda pour le Développement Durable de l'UNESCO, à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité, de même qu'à construire et moderniser des établissements d'enseignement qui tiennent compte des enfants, des handicaps et des différences entre les sexes et qui offrent à tous des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces ».

Des initiatives ont même émergé à l'échelle mondiale, comme le programme iEARN.

L'International Education and Resource Network est une organisation à but non lucratif fondée en 1988 qui travaille en partenariat avec plus de 30 000 écoles et organisations de jeunes dans plus de 140 pays. Il s'agit d'une communauté mondiale d'éducateurs et d'élèves qui s'engagent dans des échanges interculturels et collaborent sur des projets à impact social via un réseau en ligne. Aujourd'hui, plus de 2 millions d'étudiants participent aux projets de collaboration de iEARN dans le monde entier.

Plus largement, 10 pays européens sur 24 pays étudiés ont renforcé la sensibilisation des élèves à la résolution de conflits dans leurs cours d'éducation civique dans le secondaire¹.

Enfin, étant donné l'importance de ces sujets sociétaux, il est demandé aux professeurs de créer un continuum dans l'éducation entre l'école et la maison. Pour exemple, deux tiers des Etats

promouvent la participation active des parents à l'école sur les sujets d'inclusivité dans le primaire et le secondaire². Cette tendance à l'implication des parents a des conséquences non négligeables sur le professeur qui n'a finalement plus seulement l'élève comme interlocuteur unique, mais toute la famille. Cet état de fait, s'il peut avoir des vertus, peut notamment complexifier les tâches du professeur en fragilisant parfois son autorité.

b. Les élèves sont de plus en plus sensibilisés aux enjeux du numérique et à l'utilisation réfléchie des nouvelles technologies

La profondeur des bouleversements permis par la révolution numérique nécessite de repenser l'encadrement de l'utilisation des nouvelles technologies dès l'école. L'enjeu est double. Tout d'abord, accompagner les élèves à tirer profit des opportunités permises par les outils numériques : création de contenu, innovation, partage de données. Ensuite, leur permettre de développer un esprit critique permettant de tirer parti des technologies sans danger.

Des recherches ont montré que les enfants ont besoin du soutien de leurs professeurs pour développer les compétences nécessaires à l'évaluation critique des informations ligne³. La question du rapport des élèves aux informations accessibles via les outils numériques est devenue un enjeu majeur de pédagogie. Le professeur, dans le nouveau contexte numérique de l'école, a tendance à se trouver désintermédié, ne pouvant plus jouer le rôle du garant du savoir délivré.

Les parents estiment que l'école a un rôle à jouer dans la sensibilisation des enfants à l'utilisation réfléchies des nouvelles technologies, parce qu'ils se sentent souvent dépassés par la technologie et l'usage que leurs enfants en font, et attendent que les écoles sensibilisent les enfants sur ces sujets⁴.

Un des enjeux majeurs pour leur développement est notamment l'apprentissage d'un usage raisonné

1 Comparaison des études ICCS 2016 vs. 2009

2 Eurydice Intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe, Commission Européenne (2019)

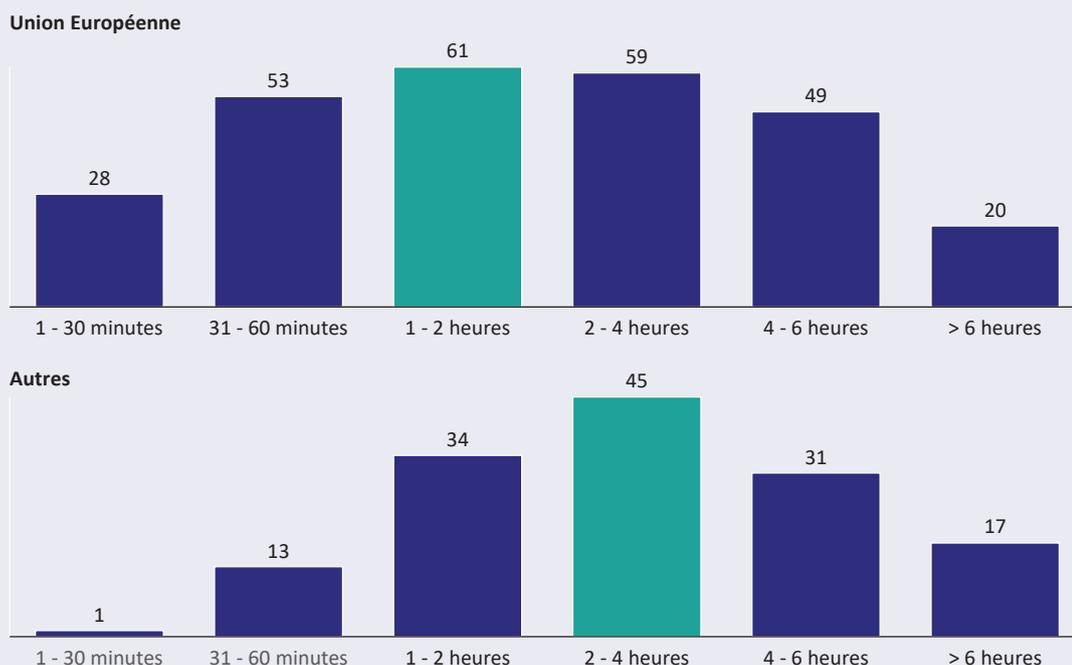
3 Hatlevik et Hatlevik (2018)

4 Centre Commun de Recherche Européen (2018)

des nouvelles technologies. En effet entre 1 et 4 heures d'utilisation d'internet par jour à la maison a par exemple un impact positif sur les notes PISA des élèves mais plus de 4 heures d'utilisation d'internet par jour a un impact négatif sur leurs notes. Plus de 6 heures d'utilisation d'internet par jour à la maison ont été associées à des comportements négatifs tels que l'absentéisme scolaire. (Fig.16)

Consciente de cet enjeu, la Commission européenne a lancé en 2018 le plan d'action pour l'éducation numérique, qui présente les mesures de l'UE pour aider les systèmes éducatifs à s'adapter à la transformation numérique, avec une attention particulière à la sensibilisation des élèves aux dangers d'Internet.

Fig. 16
Augmentation moyenne des scores PISA en fonction du nombre d'heures d'utilisation d'Internet par jour en dehors de l'école



Commentaires

Les scores PISA les plus élevés sont corrélés à un usage d'Internet compris entre 1 et 4 heures par jour

Au-delà de 4 heures par jour, les effets positifs sur les scores ont tendance à diminuer

L'OCDE a également constaté que plus de 6 heures d'utilisation par jour étaient associées à des comportements négatifs tels que l'absentéisme scolaire

NOTE : Changement attendu du score dans une régression contrôlant le statut socio-économique de l'élève, le type d'école et le lieu, normalisée sur la moyenne régionale du score PISA.

Éléments spécifiques à la France



Un écart dans l'effort de sensibilisation des élèves aux sujets de citoyenneté numérique par rapport à de nombreux pays

Un apprentissage de l'inclusivité culturelle encore peu développé

La France ne se classe que 14^e

dans la liste des pays européens les plus résistants aux fakes news¹

On ne relève à l'heure actuelle aucun programme spécifique de sensibilisation des jeunes au sujet, ni dans le primaire, ni dans le secondaire, hormis un appel à projets émanant du Ministère de la Culture.

Parmi les 34 pays de l'OCDE sondés sur le sujet par l'enquête TALIS en 2018,

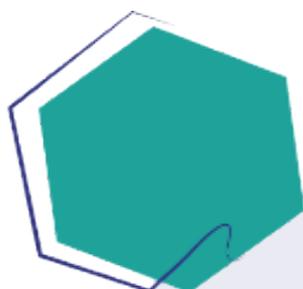
la France était le pays qui formait le moins ses enseignants du secondaire à enseigner dans des contextes multiculturels :

6% de professeurs formés

contre 24 % en moyenne dans l'OCDE².

¹ Media Literacy Index 2019, Sofia Open Society Institute

² Base de données TALIS 2018



L'évolution vers une culture collaborative de l'enseignement

L'enseignement en équipe permet d'élargir les possibilités d'apprentissage et d'enseignement. La planification collaborative, le travail coopératif et le partage des stratégies de développement professionnel, c'est-à-dire le travail en équipe en tant que norme routinière d'organisation du travail, offrent de nombreuses possibilités pour varier et développer des pratiques pédagogiques efficaces.

Pour faire face à la complexité grandissante de leurs tâches, les enseignants croisent leurs savoirs au sein des écoles pour partager les meilleures pratiques d'enseignement. Cela leur permet ainsi de monter plus vite en compétence sur le contenu pédagogique, mais aussi les méthodes d'enseignement, nécessaires pour répondre aux nouveaux besoins des élèves. **(Fig.17)¹**

¹ Base de données TALIS 2018

Cette culture de collaboration contribue à améliorer l'apprentissage des élèves car les professeurs unissent leurs efforts, partagent ensemble les contenus, des conseils, des solutions face aux difficultés d'apprentissage, s'observent mutuellement en classe pour améliorer leurs pratiques et contribuent à améliorer la performance d'ensemble de leur établissement.

Ainsi depuis 2007, au sein de l'OCDE, les enseignants en mathématiques et en sciences dans le primaire, sont 40% plus nombreux à indiquer collaborer avec des collègues pour coconstruire leurs leçons². (Fig.18)²

Dans certains systèmes éducatifs, la collaboration est décrite comme faisant partie intégrante de la culture pédagogique. Par exemple, le corps enseignant de la Lakes South Morang P-9 School (Victoria, Australie, école primaire et secondaire) définit sa culture comme pluridisciplinaire et collective : ses membres planifient et enseignent ensemble ; ils se coachent mutuellement. La Norvège et la Finlande ont largement expérimenté le « co-teaching ». Par exemple, les classes sont séparées par des cloisons rétractables, ce qui permet aux professeurs d'introduire la leçon ensemble, puis de se séparer pour accompagner le travail en groupes, en se répartissant les tâches et / ou les groupes.

Un autre dispositif collaboratif tend à se généraliser : des auxiliaires éducatifs viennent participer à l'encadrement des élèves en plus des enseignants (par exemple, des tuteurs) :

- En Angleterre, le nombre d'assistants de professeurs a augmenté de 49 % entre 2007 et 2013³ ;
- Aux États-Unis le bureau Fédéral de l'Emploi prévoit une hausse de 4 % par an des emplois d'assistant de professeur d'ici 2028 ;
- En Finlande, en 2016, une réforme a été adoptée, qui visait notamment à instaurer des tuteurs dans les classes de secondaire. Leur rôle consiste à épauler les enseignants sur les

nouveaux thèmes d'enseignement, comme le numérique ou l'inclusivité, par exemple.

L'adjonction d'aide externe a pour vertu de briser le rapport unilatéral du professeur avec sa classe, mais en contrepartie cela tend à complexifier son travail, devant gérer beaucoup de parties prenantes en même temps (élèves, autres professeurs, parents et agents éducatifs).

² Comparaison des bases de données TIMSS 2007 vs. 2018

³ Edustaff

Fig. 17

Part de jeunes professeurs du secondaire déclarant être mentorés par un professeur plus expérimenté et / ou par leur directeur d'établissement, 2018

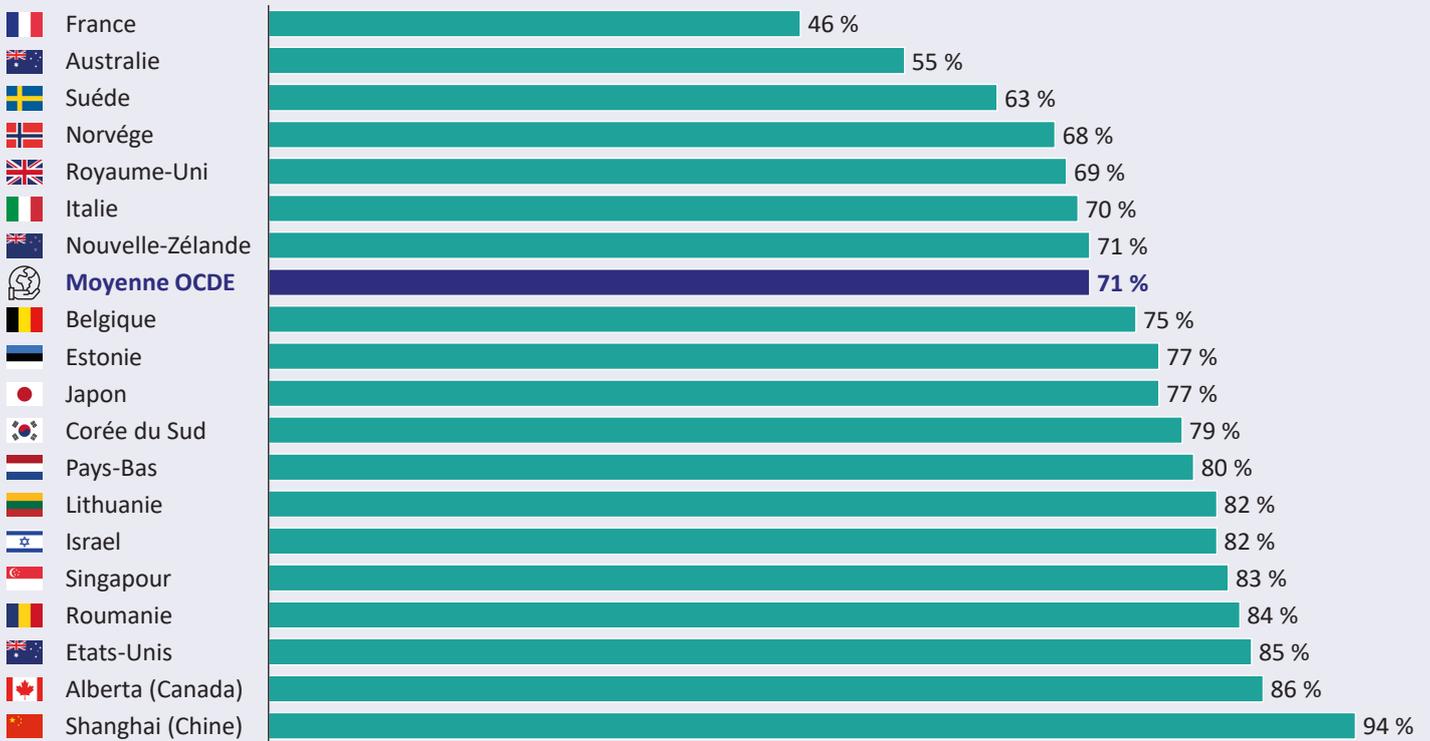
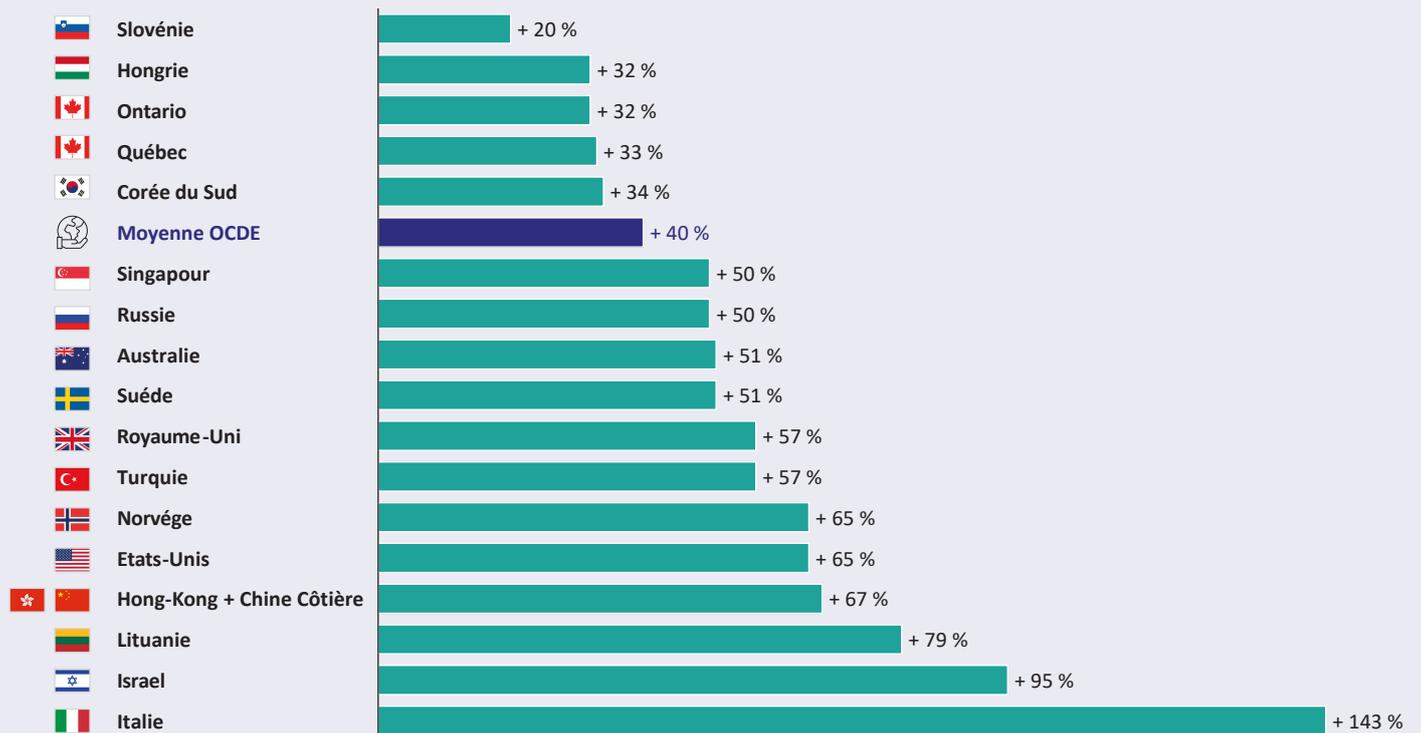


Fig. 18

Évolution de la part des professeurs de mathématiques du primaire qui indiquent collaborer avec leurs collègues dans la préparation des leçons au collège, entre 2007 et 2015



Éléments spécifiques à la France



Diffusion limitée des pratiques de collaboration et de co-construction entre professeurs dans le primaire et le secondaire

en moyenne les enseignants européens sont trois fois plus nombreux à collaborer, via des pratiques de co-construction de cours ou de co-enseignement, que les enseignants français. Ainsi, plus de 60 % des enseignants anglais ont recours à ces pratiques, contre seulement 16 % en France¹.



Une collaboration réduite entre enseignants et chefs d'établissements dans le secondaire

En moyenne, au niveau international, la moitié des chefs d'établissement au collège indiquent assister souvent à des cours de leurs collègues ; ils sont seulement 8 % à le faire en France – soit l'un des niveaux les plus faibles de tous les pays européens. La France est le seul des 32 pays de l'étude qui, au collège, cumule une faible collaboration à la fois entre enseignants et entre le chef établissement et ses équipes².



Professeur en France : un métier solitaire

Plus globalement, la répartition du temps du travail des professeurs français confirme qu'il s'agit d'un métier solitaire :

Ils sont

32 %

à déclarer ne jamais assister à la moindre réunion d'équipe (troisième moyenne la plus élevée avec le Chili et la Slovaquie),

contre

1 à 2 %

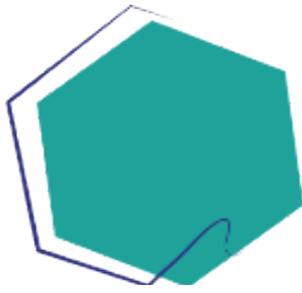
des enseignants dans la majorité des autres pays de l'OCDE.

Ils passent l'essentiel de leur temps centrés sur leur(s) classe(s) pour préparer leurs cours et corriger les copies. Ils accordent peu de temps à la communauté éducative (activités extra-scolaires, collègues, parents d'élèves, etc.) et se disent généralement mal préparés sur les méthodes pédagogiques collaboratives³.

1 DEPP (2019)

2 Base de données TALIS 2013

3 Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle, Conseil d'Analyse Économique (2018)



Initiatives observées à l'étranger

Des études de cas internationales montrent que de nombreux pays ont commencé à mettre en place des programmes pédagogiques dédiés à l'acquisition par les élèves de nouvelles compétences.

Les quatre cas présentés ci-dessous ont été sélectionnés car ils illustrent le type d'actions concrètes envisageables pour développer des nouveaux contenus ou méthodes d'apprentissage. Dans chacun d'eux, l'accent est mis sur la mise en pratique et la prise en main des compétences par les élèves.

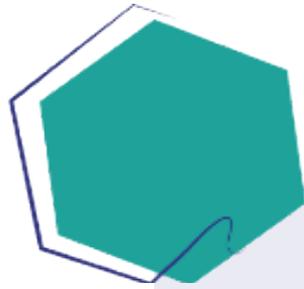
Les initiatives présentées ici montrent que les systèmes éducatifs, publics ou privés, s'associent régulièrement à des entreprises afin d'aligner les attentes des employeurs avec les compétences développées à l'école, tout en proposant des programmes de mise en pratique à travers des projets concrets (à l'instar, par exemple, des coalitions « Business – Education » du Northern Kentucky et de la « Canada Knowledge Society »).

Sur le plan de l'éveil aux sujets citoyens, les exemples internationaux illustrent des initiatives innovantes pour confronter les élèves aux nouvelles problématiques sociétales (par exemple, la diversité et l'inclusion dans les Prospect Charter Schools à New-York, ou les « fake news » dans le cas de la Finlande).

Partie B

Fig. 19

	Pays	Contexte et objectifs	Mode opératoire	Impact
I- Évolution du contenu pédagogique pour tenir compte des nouveaux besoins en connaissances et compétences de demain		Aligner les programmes éducatifs du Northern Kentucky pour répondre aux nouveaux besoins en compétences socio-comportementales exprimés par les entreprises	Mise en place d'équipes projets de décideurs du système éducatif et du monde professionnel pour s'accorder sur les compétences à développer et les cours à inscrire dans les programmes en conséquence Développement de versions locales de projets internationaux de développement des compétences socio-comportementales des élèves	30 % d'élèves en plus considérés prêts pour les études supérieures ou le monde professionnel, de 2011 à 2018
		Développer les compétences technologiques théoriques et pratiques des élèves	Développement d'une plateforme en ligne pour apprendre les bases théoriques des nouvelles technologies aux élèves Mise en place de partenariats avec des entreprises technologiques pour proposer des sponsors de projets concrets aux élèves, réalisés sur la base des connaissances acquises en ligne	À la fin de leur troisième année, tous les étudiants du programme ont réalisé leur propre projet, dont certains ont été convertis en véritables start-ups
II- Évolutions des méthodes d'apprentissage et pratiques pédagogiques pour développer les nouvelles compétences		Eduquer les élèves aux sujets citoyens : l'approche d'immersion dans un système inclusif des Prospect Charter Schools	Diversification du « pool » d'élèves et de professeurs en terme d'ethnicité et de classe sociale Inclusion d'une diversité de points de vue dans les programmes des sciences sociales et littéraires (exemple : en Histoire, étude de l'histoire latino ou afro-américaine)	En mathématiques 73 % des élèves ont obtenu des résultats excellents aux examens de l'État, contre une moyenne de 47 % dans l'État
		Sensibiliser les élèves aux enjeux du numérique : le programme d'Education nationale aux « fake news » de la Finlande	Développer l'esprit critique des jeunes Finlandais pour faire face à la diffusion croissante de « fake news » Sensibilisation des élèves à la facilité avec laquelle l'on peut manipuler des données dans toutes les matières Développement de projets et recherches des élèves sur le thème des « fake news »	La Finlande est passée au 1^{er} rang d'un classement de 35 pays européens mesurant la résistance de la population aux fake-news



Développement des compétences socio- comportementales des élèves

**Les coalitions
Business-Education
du Northern Kentucky,
dans le cadre
du *Northern Kentucky
Education Council***

Contexte et objectifs

Au début de années 2000, seuls 51 % des diplômés du secondaire du Northern Kentucky étaient considérés prêts pour les études supérieures ou le monde professionnel. Un dialogue s'est alors instauré entre les autorités éducatives et le monde professionnel. Il a mené à la création, en 2005, d'un « Conseil d'éducation local », équivalent d'une association loi 1901, réunissant décideurs du monde de l'entreprise et du monde éducatif. Ce conseil, chapeautant 6 comtés, a pour vocation de mieux aligner les contenus et les méthodes pédagogiques des écoles primaires et secondaires sur la réalité du monde professionnel.

Mode opératoire

Le conseil a initié un programme de réforme en quatre étapes :

- Aligner les parties prenantes du système éducatif et de l'écosystème d'entreprises locales sur les compétences socio-comportementales nécessaires aux élèves pour réussir. Un mode de travail en équipes projets est adopté pour faciliter les interactions et accélérer la prise de décisions.
- Ajuster les contenus et les méthodes pédagogiques des écoles primaires et secondaires en accord avec les nouvelles exigences définies par le personnel éducatif et les entreprises participant au conseil, avec l'appui des autorités locales, sur la base des meilleures pratiques internationales permettant d'atteindre ces standards.
- Identifier, via les équipes projets, une batterie de programmes qui permettent de développer les compétences socio-comportementales ciblées. Puis, prendre contact avec les responsables de ces programmes pour mieux en comprendre les mécanismes et, le cas échéant, les importer dans le système éducatif local. Par exemple, une des équipes projets a identifié l'initiative « First Lego League », une compétition de hackatons pour adolescents, qui utilise le jeu Legos Mindstorms pour développer les compétences de résolution de problème et l'esprit d'équipe. Une édition locale de la compétition a ainsi été lancée.

- Mettre en place des « kits » à destination des parents, des entreprises et des élèves. Ces kits présentent les objectifs et les divers programmes existants, qui visent à développer les capacités socio-comportementales des élèves. Un membre du conseil d'éducation est identifié comme point de contact pour chaque initiative listée. Il est référent pour les parents, les entreprises et les élèves.

Cette réforme est à la fois collaborative, soutenue par l'opinion, et efficiente en termes de ressources mobilisées.

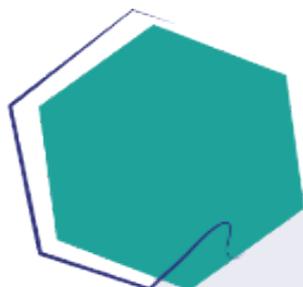
En effet, la participation au Conseil d'Education se fait d'abord sur la base du volontariat. Elle était bénévole pendant les premières années, avant que le programme ne prenne de l'ampleur. La participation des dirigeants du secteur public éducatif et privé local assure la syndication autour d'un projet commun. Elle facilite la réforme des programmes, en s'appuyant sur la volonté commune des parties prenantes de faciliter l'intégration professionnelle des jeunes. Tous les programmes sélectionnés pour être expérimentés localement sont des programmes associatifs ; à ce titre ils ne nécessitent que très peu de subventions des comtés.

Résultats

Après la mise en œuvre des différentes réformes :

- 53 % des élèves de troisième année sont compétents en lecture, contre 48 % auparavant.
- 66 % des diplômés du secondaire sont considérés prêts pour les études supérieures ou le monde professionnel, contre 51 % auparavant.
- 94 % des élèves du Northern Kentucky n'ont jamais redoublé, contre 81 % auparavant.

02



Développement des compétences technologiques des élèves

**Le programme
extracurriculaire *Canada
Knowledge Society***

Contexte et objectifs

Le programme The Knowledge Society (TKS), fondé en 2016 à Toronto, est un programme extrascolaire d'une durée de trois ans. Il est destiné aux étudiants âgés de 13 à 18 ans. Il ambitionne de développer leurs compétences technologiques et entrepreneuriales. Les sessions se déroulent de septembre à juin, en parallèle de l'année scolaire, pour un engagement extrascolaire de 10 heures hebdomadaires. Aujourd'hui, le programme s'est étendu à New York, Las Vegas, Ottawa, Boston, Seattle, San Francisco et Vancouver.

Mode opératoire

Le programme a été conçu pour refléter les environnements d'apprentissage et de travail des grandes entreprises technologiques, en exposant les élèves aux innovations les plus pointues, telles que la blockchain, la robotique et l'intelligence artificielle, afin de les aider à comprendre comment utiliser ces outils. Il s'associe à des entreprises telles que Walmart ou Airbnb pour exposer les élèves aux défis concrets auxquels ce type d'organisations sont actuellement confrontées. Les élèves sont amenés à utiliser des méthodes de résolution de problèmes développées par des cabinets de conseil pour relever ces défis. In fine, les solutions proposées par les élèves font l'objet d'une présentation aux entreprises partenaires. Les projets sont entièrement autodidactes et durent 3 ans :

- La première année est consacrée à l'initiation aux compétences techniques et de communication de base. Tout au long de cette période, les élèves découvrent et explorent plus de 40 technologies différentes, puis choisissent celles qui les intéressent le plus.
- Pendant la deuxième année, les étudiants se spécialisent dans la technologie de leur choix et développent leurs compétences techniques dans ce domaine.
- En troisième année, les élèves doivent monter leur propre projet autour de la technologie étudiée. Tout au long de cette période, les élèves affinent leurs compétences relationnelles et de communication, en vue de la présentation finale de leur projet innovant.

Le programme a développé sa propre plate-forme en ligne, pour mettre à disposition des élèves du contenu et des ressources pédagogiques utiles pour mener à bien leurs projets. Les étudiants peuvent également échanger des idées et travailler ensemble via la plateforme.

TKS s'associe à une grande entreprise innovante dans chacune des villes où il opère, comme Zappos à Las Vegas et Microsoft à New York. Ces entreprises soutiennent le programme en proposant aux élèves de résoudre des problématiques réelles liées à leur activité. Elles fournissent aussi des mentors pour guider les élèves dans leurs projets, des stages, ou encore, l'accès à des conférences et des échanges avec des responsables de start-ups.

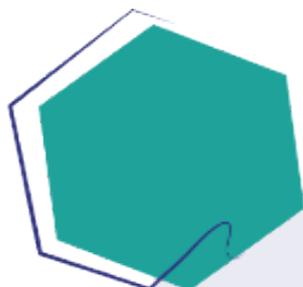
Le programme est payant et coûte entre 5 000 et 8 000 € par élève, mais des aménagements sont prévus pour les élèves issus de familles modestes.

Résultats

À la fin de la troisième année, tous les élèves du programme ont mené à terme leur propre projet. Beaucoup ont même débouché sur le lancement de véritables start-ups. C'est le cas, par exemple, de G-nome, une application fondée sur une blockchain, qui rémunère des personnes qui acceptent de verser, de manière anonyme, des informations sur leur patrimoine génétique dans un pool de données utilisables ensuite par les laboratoires de biogénétique. Lancée par un élève dans le cadre de TKS, la start-up s'est fait racheter par une entreprise. Un autre élève a cofondé une entreprise qui utilise l'intelligence artificielle pour améliorer les vaccins. Un troisième a fondé une entreprise qui a développé un dispositif de test sanguin portable et non invasif, en partenariat avec le système de santé du Sinaï.

Bien que les stages ne soient pas garantis par le programme, et qu'ils doivent se décrocher sur la base des compétences et du mérite, les élèves participants obtiennent généralement un stage d'été à la fin du programme. Les partenaires recruteurs sont notamment Microsoft, Deloitte et IBM.

Des élèves ont également été invités comme intervenants à certaines des plus grandes conférences technologiques du monde, y compris le Web Summit, SXSW et TEDx.



Éduquer les élèves aux sujets citoyens de demain

**L'approche d'immersion
dans un système inclusif
des écoles publiques à
gestion autonome du
réseau *Prospect Charter
Schools de New-York***

Contexte et objectifs

De nombreuses études ont montré que le système scolaire public de la ville de New York était l'un des plus ségrégués des États-Unis. Le modèle "diverse-by-design" des Prospect Charter Schools vise à relever ce défi en mettant en place un environnement d'apprentissage divers et inclusif. Aujourd'hui, le réseau s'étend sur 5 écoles primaires et secondaires scolarisant plus de 1 500 élèves.

Mode opératoire

Le modèle « diverse-by-design » est fondé sur trois piliers et vise à immerger les élèves dans un environnement d'apprentissage diversifié, afin de les sensibiliser aux enjeux de l'inclusivité. Ces trois piliers sont :

- La diversité des élèves : A l'école de Windsor Terrace par exemple, 41 % des 324 collégiens sont blancs, 34 % sont latinos, 11 % sont noirs et 6 % sont asiatiques. La moitié de ces élèves sont issus de milieux économiquement défavorisés et 16 % ont des besoins d'éducation spécifiques. Ces chiffres sont comparables dans les autres écoles du réseau. Pour atteindre un tel niveau de diversité, les élèves sont « recrutés » par un système de tirage au sort aléatoire, sans tenir compte de leurs résultats scolaires antérieurs.
- La diversité des enseignants recrutés, en miroir de la diversité des élèves.
- La diversité du contenu pédagogique : pour chaque matière enseignée, une pluralité de points de vue est présentée aux élèves, en faisant attention à développer le point de vue de chaque communauté représentée à l'école. Par exemple, en Histoire, autant de temps est consacré à enseigner l'histoire classique des États-Unis que l'histoire des Latino-américains, des Noirs-américains ou des Américains d'origine asiatique.

La réussite du programme a reposé sur un large effort de formation aux enjeux de la diversité :

- Au niveau individuel, chaque enseignant et chaque membre du personnel administratif de

l'école participe régulièrement à des formations sur l'équité et l'inclusion.

- À l'échelle du système, les décideurs se sont appuyés sur le soutien d'experts, de chercheurs et d'ONG, notamment la Fondation Bill & Melinda Gates, le Columbia University Teachers College et la Diverse Coalition of Charter School, pour évaluer, valider, codifier et diffuser à grande échelle, de manière cohérente, toutes les initiatives d'adaptation des contenus, des méthodes et de la gouvernance permettant d'améliorer l'inclusivité du système éducatif.

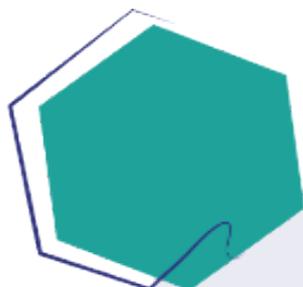
Résultats

Les élèves de la Prospect Charter School obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades des autres Charter Schools de la ville et de l'État de New York aux tests standardisés de mathématiques et d'anglais. Ces résultats démentent les statistiques habituelles sur la performance scolaire des élèves issus de minorités ethniques et à profils socio-économiques « fragiles ».

Par exemple, en 2019 :

- En mathématiques, 73 % des élèves de la Prospect Charter School ont obtenu des résultats excellents aux examens, contre une moyenne de 47 % dans le reste de l'État.
- En langues, 68 % des élèves ont obtenu des résultats excellents aux examens, contre une moyenne de 45 % dans le reste de l'État.
- 96 % des élèves ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire et 94 % ont poursuivi des études supérieures.

04



Sensibiliser
les élèves
aux enjeux
numériques

**le programme national
d'éducation aux fake news
de la Finlande**

Contexte et objectifs

En 2014, la Finlande a été la cible d'une campagne de « fake news » émanant notamment de la Russie et de mouvements d'extrême-droite et anti-immigration locaux. En réaction, le pays a lancé un programme national de défense contre les « fake-news ». Entre autres, ce programme se matérialise par une initiative de sensibilisation des élèves du primaire et du secondaire.

Mode opératoire

L'initiative est structurée en trois volets :

- - Un volet transverse visant à développer l'esprit critique des élèves dans toutes les matières enseignées. Par exemple, en Mathématiques, les élèves apprennent à quel point il est facile de manipuler des statistiques. En Histoire, ils travaillent sur les campagnes de propagande notoires. En Finnois, les élèves sont sensibilisés aux nombreuses façons dont le langage peut être utilisé pour confondre et induire en erreur. Dans chaque matière, on répète aux élèves qu'il est crucial de vérifier les faits et de recouper différentes sources fiables. Ils sont incités à se poser systématiquement des questions telles que : qui a produit cette information, et pourquoi ? Quelle est la véritable source ? Quel est le message caché ? Quels sont les faits sous-jacents ? S'agit-il d'un fait ou d'une opinion ? Est-il possible de confirmer cette information à travers une autre source ?
- Un volet d'implication des élèves dans des projets de sensibilisation aux fake-news. Par exemple, les élèves sont invités par les stations radio locales à des débats politiques. Ils sont encouragés à « fact-checker » les propos des intervenants, en cours de débat. Ils participent aussi à des débats et des élections dans le cadre scolaire. Certains enseignants peuvent même les guider dans des projets de développement de campagnes simulées de fake news, pour leur faire comprendre à quel point il est facile de manipuler l'information.
- - Un volet d'implication des ONG locales dans l'éducation des enfants sur le sujet, avec des subventions publiques. Par exemple, l'ONG

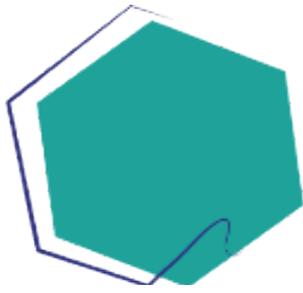
Faktabaari produit, à l'attention des élèves, des kits de sensibilisation aux fake news dans le cadre de campagnes électorales. L'ONG Mediametka organise des « hackatons » avec des startups finlandaises pour développer des outils de sensibilisation aux fake news destinés aux élèves.

Le programme est piloté par un comité de 30 membres, représentant les 20 différents organismes publics impliqués dans l'éducation des enfants.

Le programme bénéficie d'un financement public spécifique, à l'échelle nationale. Enfin, les professeurs eux-mêmes ont été formés, afin qu'ils puissent aborder le sujet sous l'angle adéquat, selon la matière qu'ils enseignent.

Résultats

Depuis la mise en place du programme, la Finlande est passée première dans le classement établi chaque année par l'ONG « Open Society Institute » de Sofia, qui mesure la capacité de résistance sociale aux fake news de 35 pays européens.



Pistes exploratoires de réflexion

Les pistes exploratoires d'évolution relatives à la manière d'enseigner tournent largement autour des moyens à fournir à l'enseignant pour qu'il soit en mesure de transmettre de nouvelles compétences aux élèves, en plus des compétences fondamentales qu'ils sont supposés maîtriser.

Il ne s'agit pas de substituer une série de compétences à d'autres, mais bien d'organiser leur complémentarité.

Plus que jamais, l'enseignant doit assurer l'ancrage du « lire, écrire et compter », mais grâce aux évolutions proposées ci-dessous, il serait mieux à même de développer aussi des compétences additionnelles : sociaux-comportementales, numériques, sensibilisation aux enjeux citoyens. Par ailleurs, il élargirait sa palette de méthodes en y intégrant de nouvelles méthodes d'enseignement différenciées et personnalisées.

Partie C

Fig. 20

		Enjeux	Options envisageables
I- Évolution du contenu et des pratiques pédagogiques pour développer les compétences cognitives avancées et numériques exigées au XXI^e siècle	a- Promouvoir des pratiques pédagogiques efficaces pour le développement des compétences cognitives avancées	Favoriser le développement des compétences socio-comportementales	Faire des compétences socio-comportementales un des critères de sélection des enseignants Mieux former les enseignants à ces sujets tout au long de leur carrière Dédier davantage d'heures cours au développement de ces compétences dans les programmes scolaires (par exemple, inclure des exercices pratiques sur les domaines de communication, travail collaboratif, esprit critique, créativité)
	b- Développer les connaissances et compétences numériques	Inclure des programmes pratiques et innovants sur les compétences numériques dans les curricula	Établir un / des partenariats avec des acteurs externes au système éducatif (par exemple, ONG, startups) ou des entreprises (par exemple, Pearson) afin de proposer des programmes de maîtrise pratique des outils numériques (par exemple, création d'un projet) Rendre l'option « informatique et création numérique » (ICN) obligatoire Renforcer la sensibilisation à la programmation à tous les âges
II- Évolution des pratiques pédagogiques pour développer les compétences socio-comportementales	a- Personnaliser et différencier les enseignements	Valoriser les méthodes d'enseignement différenciées et personnalisées	Former les enseignants à personnaliser leurs méthodes d'enseignement (par exemple, en adaptant les lectures des élèves à leur niveau) lors de la formation initiale
	b- Favoriser le travail en groupe et sur projets		
	c- Réactualiser les méthodes d'évaluation		
III- Extension des curricula aux enjeux de citoyenneté et du numérique	a- Sensibiliser les élèves aux sujets de citoyenneté	Développer des programmes de sensibilisation sur les opportunités et risques du numérique ainsi que sur les sujets de citoyenneté	Intégrer dans les classes dès le primaire des programmes de sensibilisation centrés sur le développement de l'esprit d'entreprise et de l'esprit critique face aux outils numériques (par exemple, campagnes d'information diffusées en ligne) ainsi qu'aux sujets sociétés de civisme et citoyenneté (interculturalité, développement durable et inclusivité, etc.)
	b- Sensibiliser les élèves aux enjeux du numérique		
IV- Évolution vers une culture collaborative de l'enseignement		Valoriser les méthodes d'enseignement différenciées et personnalisées	Encourager le partage de bonnes pratiques sur les méthodes d'enseignement personnalisées tout au long de la carrière des enseignants

Piste #1

Favoriser le développement des compétences socio-comportementales

- Faire des compétences socio-comportementales un des critères de sélection des enseignants
- Mieux former les enseignants à ces sujets tout au long de leur carrière
- Dédier davantage d'heures de cours au développement de ces compétences dans les programmes scolaires (par exemple, exercices pratiques sur les domaines de la communication, du travail en équipe, de l'esprit critique, de la créativité)

Piste #2

Inclure des programmes pratiques et innovants sur les compétences numériques dans les curricula

- Établir un / des partenariats avec des acteurs externes au système éducatif (ONG, startups) ou des entreprises (par exemple, Pearson) afin de proposer des programmes de maîtrise pratique des outils numériques (par exemple, création d'un projet informatique)
- Transformer l'option « informatique et création numérique » (ICN) en discipline obligatoire
- Renforcer la sensibilisation à la programmation à tous les âges

Piste #3

Développer des programmes de sensibilisation sur les opportunités et risques du numérique ainsi que sur les sujets de citoyenneté

Intégrer dans les classes dès le primaire des programmes de sensibilisation centrés sur le développement de l'esprit d'entreprise et de l'esprit critique face aux outils numériques (par exemple, campagnes d'information diffusées en ligne) ainsi qu'aux sujets sociétés de civisme et citoyenneté (interculturalité, développement durable et inclusivité, etc.)

Piste #4

Valoriser les méthodes d'enseignement différenciées et personnalisées

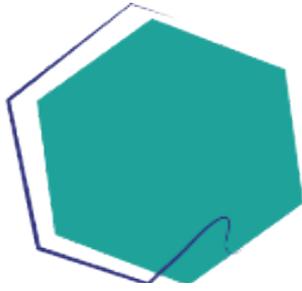
- Former les professeurs à personnaliser leurs méthodes d'enseignement (e.g., en adaptant les lectures des élèves à leur niveau) lors de la formation initiale
- Encourager le partage de bonnes pratiques sur les méthodes d'enseignement personnalisées tout au long de leur carrière





Chapitre 3

***Quelles conditions
d'enseignement
au XXI^e siècle ?***



Introduction

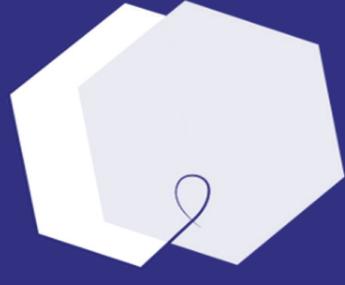
Quelles conditions d'enseignement au XXI^e siècle ? Les dispositifs de soutien à l'enseignement et à la collaboration entre enseignants

Des évolutions multiples invitent à repenser les dispositifs d'enseignement et les moyens de favoriser le travail collaboratif entre les enseignants, aux niveaux primaire et secondaire.

Parmi ces dernières, il ressort notamment :

- La volonté de favoriser le bien-être des enseignants, sujet prioritaire dans un contexte de complexité grandissante de leur métier
- L'émergence de nouveaux outils et infrastructures technologiques qui viennent transformer les approches pédagogiques traditionnelles, et permettent aux enseignants de se décharger de certaines tâches (par exemple, les tâches administratives, la notation écrite des élèves)
- Des réflexions menées sur le bâti éducatif et l'espace scolaire, dont l'agencement participe du bien-être et du travail collaboratif, aussi bien des enseignants que de leurs élèves.

Partie A



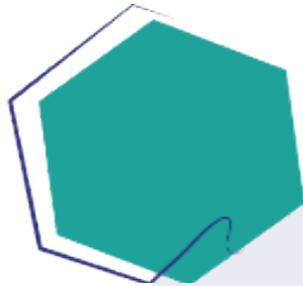
Tendance internationales

Fig. 21
Dispositif pour enseigner et favoriser la collaboration

		Chiffres clés	
I- Emergence de mécanismes et dispositifs pour améliorer le bien-être des enseignants	a- Mise en place de mécanismes de soutien pour les enseignants débutants	<p>Attribution de mentors qui épaulent les enseignants dès leur arrivée et octroi de subventions publiques à cet effet (par exemple en Nouvelle-Zélande, en Australie)</p> <p>Offre d'un soutien financier / matériel aux nouveaux enseignants par les établissements, en vue de faciliter leur installation (par exemple, primes au Royaume-Uni, bons d'achat en Italie)</p> <p>Accès à du matériel pédagogique afin d'aider les enseignants débutants à concevoir leurs premiers cours (par exemple, « action plans » au Royaume-Uni)</p> <p>Réduction de la charge de travail initiale (par exemple, en Nouvelle -Zélande, à Singapour, en Autriche)</p> <p>Reconnaissance croissante de l'intérêt d'affecter les enseignants débutants dans les classes et écoles les moins difficiles</p>	~ 23 % des enseignants déclarent que leur charge de travail a été aménagée à leurs débuts, en 2018
	b- Mise en place de dispositifs pour améliorer le bien-être des enseignants tout au long de leur carrière	<p>Aide à la construction de dispositifs permanents de soutien (par exemple, attribution d'un mentor officiel, recours aux méthodes pédagogiques collaboratives, création de binômes enseignant-facilitateur) compte tenu de l'impact positif de la collaboration sur le bien-être</p> <p>Mise en place de mécanismes de mesure du bien-être des enseignants (par exemple, « Indice de bien-être des professeurs » au Royaume-Uni)</p> <p>Reconnaissance accrue de l'incidence négative d'une charge de travail croissante de l'enseignant sur son bien-être</p> <p>Reconnaissance accrue de l'influence positive de certaines activités visant au bien -être des enseignants (par exemple, cours de méditation, de yoga, etc.)</p>	~ 55 % des enseignants déclarent recourir à des méthodes pédagogiques collaboratives en 2018
II- Impact positif de l'essor des nouvelles technologies sur le quotidien des enseignants dans et hors de la classe	a- Emergence d'approches pédagogiques innovantes s'appuyant sur les nouvelles technologies	<p>Diffusion de l'apprentissage mixte (« <i>blended learning</i> ») dans certains pays (par exemple, aux Etats-Unis)</p> <p>Popularité croissante des classes inversées (« <i>flipped classrooms</i> ») à travers le monde (par exemple, en Chine)</p>	La part des élèves notés « A » a augmenté de 10 pp suite à l'adoption des classes inversées dans le cadre d'un programme pilote aux Etats-Unis ¹
	b- Utilisation croissante de nouveaux outils technologiques par les enseignants hors de la classe	<p>Utilisation croissante de technologies permettant de réduire la charge de travail des enseignants (par exemple, « <i>TeachersPayTeachers</i> », qui donne accès à des cours en ligne)</p> <p>Adoption croissante de systèmes de notation automatisés dans les Etats européens (par exemple, en Finlande, en Suède)</p>	16 pays européens ont recours à des technologies permettant de corriger les copies des élèves 20 à 30 % du temps de travail des enseignants pourrait être économisé via l'usage des technologies, à terme
	c- Mise en place de formations pour assurer une appropriation croissante des technologies	<p>Augmentation de la part d'enseignants déclarant être formés pour utiliser les nouvelles technologies dans un cadre scolaire (par exemple, en Norvège, au Japon)</p>	61 % des professeurs déclarent être formés à l'utilisation des nouvelles technologies en 2018
III- Importance croissante accordée à l'agencement et à l'utilisation de l'espace dans les écoles	a- Essor des infrastructures technologiques dans les écoles	<p>Investissements croissants des Etats dans des infrastructures technologiques de plus en plus sophistiquées (par exemple, Corée du Sud dans le cadre du programme 'SMART')</p> <p>Emergence d'études montrant un impact modéré de l'investissement dans de telles infrastructures technologiques</p>	Le nombre d'élèves du secondaire ayant accès à un ordinateur portable a augmenté 17 pp entre 2009 et 2015
	b- Intérêt grandissant pour l'impact du bâti sur le bien-être et l'efficacité des professeurs et des élèves	<p>Tendance croissante à repenser l'agencement spatial à l'échelle de la salle de classe et de l'école afin de faciliter la collaboration inter -élèves et avec les enseignants, et d'améliorer le bien-vivre ensemble (par exemple, école Vittra en Suède)</p>	80 % des enseignants déclarent que l'environnement physique influe sur leur capacité à enseigner efficacement ²

1. NB : pilote mené à l'université de Western Michigan ; passage du score de 14 % à 24 %. 2. NB : enquête menée aux Etats-Unis en 2019.

01



Émergence de
mécanismes
et de dispositifs
pour augmenter
le niveau de
bien-être des
professeurs

**Au primaire comme
au secondaire,
la profession d'enseignant
s'est complexifiée.**

Le professeur du XXI^e siècle joue de nombreux rôles

il est sachant et transmetteur de savoirs, garant de la cohésion sociale au sein des salles de classes, producteur de bonnes pratiques pour aider ses collègues, porte-parole de l'école auprès de familles de plus en plus exigeantes, et mentor d'élèves aux profils et besoins hétérogènes, dont certains exigent un accompagnement individualisé.

Face à ces multiples exigences, de nombreux enseignants considèrent que leur profession est insuffisamment valorisée par la société.

En 2018, dans l'OCDE, près d'un enseignant sur trois souscrit à ce point de vue. En France, en Slovaquie et en République tchèque, moins de 7 % des enseignants estiment que leur profession est reconnue¹. À l'inverse, au Vietnam, à Singapour et en Corée du Sud, 93 %, 72 % et 67 % des enseignants respectivement jugent être bien reconnus par la société.

Cet écart croissant entre les attentes liées à leur métier, la complexification de leurs missions et le manque de reconnaissance perçue peut affecter le bien-être des enseignants. Bien que le niveau de satisfaction des enseignants reste généralement élevé (90 % des professeurs déclarent être satisfaits de leur emploi en 2018)¹, il a diminué dans 14 pays de l'OCDE entre 2013 et 2018. Ce phénomène s'observe notamment au Danemark, au Japon, au Portugal et en France, où la part des enseignants qui déclarent être satisfaits de leur emploi a perdu 2 à 4 points de pourcentage. Au-delà du niveau d'insatisfaction, c'est aussi le niveau d'anxiété professionnelle qui augmente : au Royaume-Uni, près des trois quarts des professionnels de l'éducation se sentent stressés

au quotidien et plus d'un tiers déclarent avoir été affectés de troubles de santé mentale au cours de la dernière année². (Fig. 22)³

Garantir le bien-être des enseignants est un enjeu capital, autant pour eux que pour les élèves. Il existe en effet une corrélation forte entre la satisfaction ressentie des enseignants, et la satisfaction ainsi que la performance de leurs élèves. Une étude menée par l'UNESCO montre par exemple que la qualité de vie au travail des professeurs favorise l'apprentissage des élèves.⁴ Une autre étude menée par l'Université de la Colombie-Britannique⁵ révèle que le niveau de stress⁶ des élèves est plus élevé dans les classes des enseignants qui se disent particulièrement surmenés.

Dans ce contexte, de plus en plus de systèmes éducatifs nationaux s'attachent à améliorer le bien-être des enseignants du primaire et du secondaire, particulièrement au début, mais également tout au long de leur carrière.

a. Mise en place de mécanismes de soutien pour encadrer les professeurs entrants à leurs débuts

Attribution de mentors aux enseignants débutants, en partie subventionnés par l'État

Certains pays ont systématisé l'attribution de mentors aux nouveaux professeurs afin de les encadrer dès leur arrivée : la probabilité qu'un nouvel enseignant démissionne la première année est en effet réduite lorsque ce dernier a participé à des programmes de mentorat.^{7,8,9}

Les mentors endossent plusieurs rôles : ils renseignent les débutants sur les méthodes de travail et les normes des établissements scolaires ;

1 Données Talis 2018

2 https://www.educationsupport.org.uk/sites/default/files/teacher_wellbeing_index_2019.pdf

3 Données Talis 2013 et 2018 ; NB : distinction entre le primaire et le secondaire non précisée

4 <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/sabine-coste/>

5 NB : étude datant de 2016 ; échantillon de 400 élèves analysés. <https://www.edweek.org/tm/articles/2017/06/07/how-teachers-stress-affects-students-a-research.html>

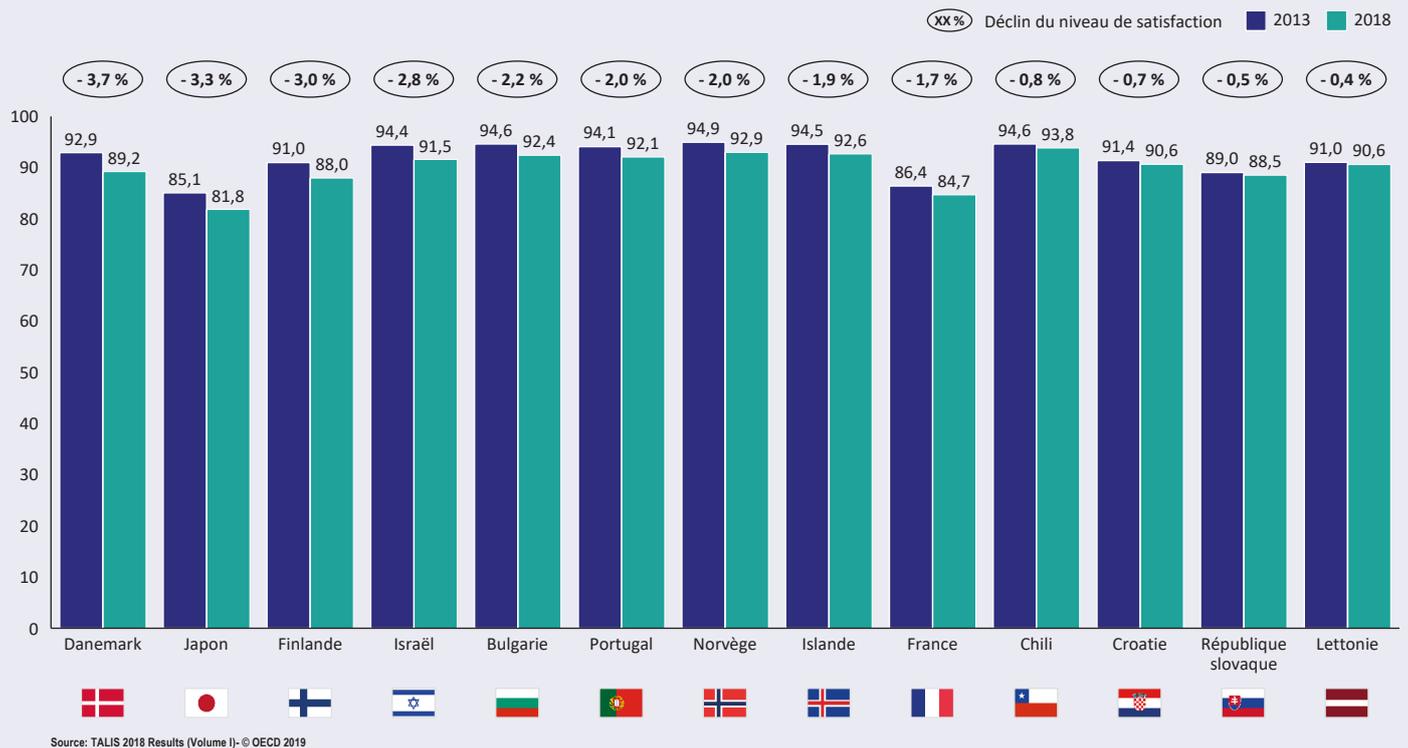
6 NB : l'étude analyse le niveau de cortisol des élèves

7 Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40. NB : étude citée 982 fois

8 NB : l'étude analyse la corrélation entre le taux de rétention la première année et la présence d'un / de programme(s) d'induction, qui inclut des activités de mentoring

9 NB : l'étude analyse de la participation à 3, 6 et 8 activités dans le cadre des programmes d'induction, dont des activités de mentoring avec un mentor dans le même domaine

Fig. 22
Niveau de satisfaction des enseignants (2013-2018),
 % des professeurs déclarant être satisfaits de leur emploi



ils jouent également un rôle de coach, donnant des conseils aux futurs professeurs sur la gestion des tâches administratives (par exemple, la tenue des dossiers scolaires), sur l'organisation des cours et la gestion des élèves.¹⁰

De nombreux États subventionnent ces programmes de mentorat à destination des enseignants débutants. En Nouvelle-Zélande, une Bourse nationale d'insertion des professeurs débutants (NBT) d'une valeur de \$10 000 est attribuée aux écoles¹¹ éligibles. Cette bourse permet de financer la mise en place d'un programme de mentorat des enseignants débutants par des collègues expérimentés. De même, en Australie, les écoles reçoivent des fonds, notamment utilisés à cette fin dans le cadre de la réforme « Un enseignement de qualité, un apprentissage inspiré ».¹²

Offre d'un soutien financier / matériel

Offrir un soutien financier et / ou matériel aux enseignants débutants est aussi un moyen de faciliter leur installation et leur intégration à l'école. Ce soutien financier peut prendre quatre formes : attribution d'une prime, offre de bons d'achat, attribution de matériel (par exemple, un ordinateur portable) et offre de réductions.

- **Le Royaume-Uni** octroie une prime aux nouveaux enseignants, de l'ordre de 5 000 £ en 2019¹³. Celle-ci s'ajoute aux bourses de formation initiale d'une valeur de 20 000 £, et augmente ainsi substantiellement le pouvoir d'achat des professeurs à un moment charnière de leur parcours.
- **En Italie**, depuis la réforme « Bonne école » de 2015, les professeurs reçoivent un bon d'achat

¹⁰ https://www.researchgate.net/publication/318963194_Mentoring_New_Teachers_and_Introducing_Them_to_Administrative_Skills

¹¹ <https://www.teachnz.govt.nz/information-for-schools-and-principals/teacher-supply/national-beginning-teacher/>

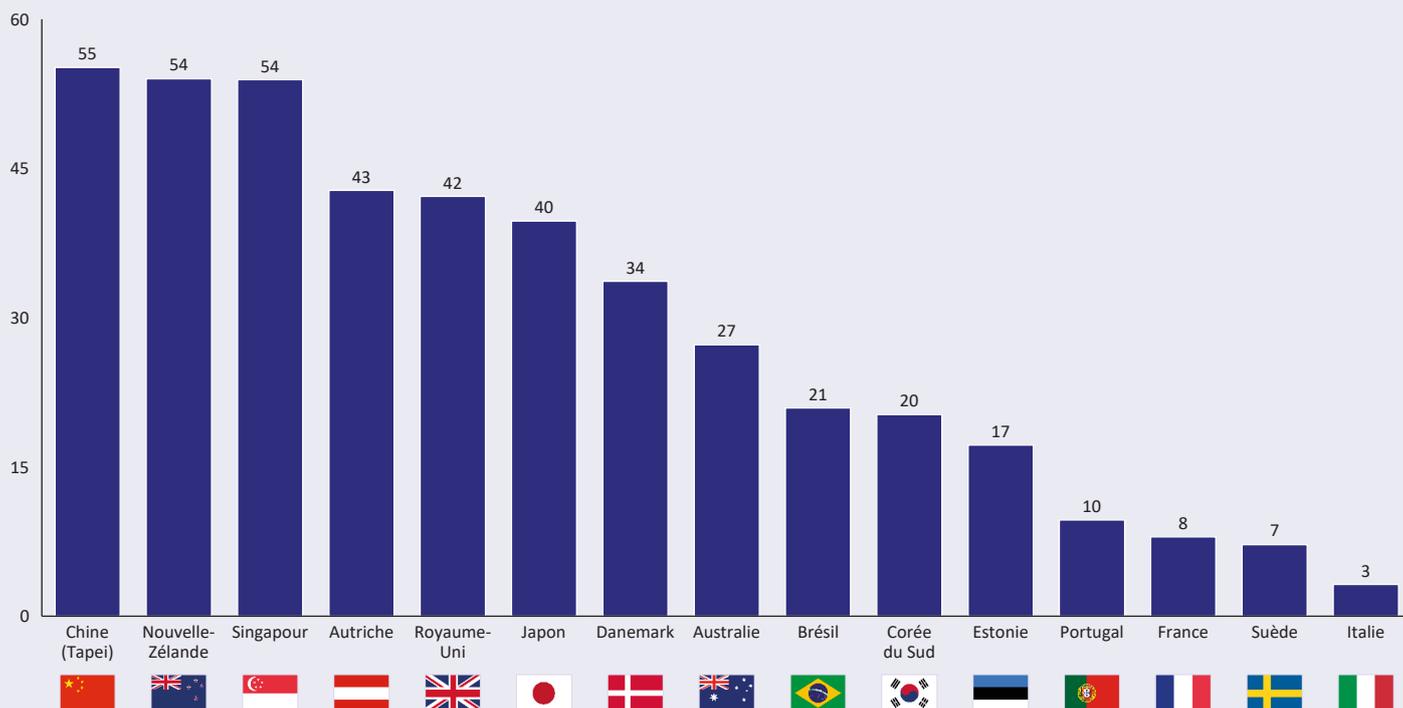
¹² <https://policies.education.nsw.gov.au/policy-library/policies/beginning-teachers-support-funding-policy>

¹³ NB : primes attribuées aux professeurs lors des troisième et cinquième années. <https://www.bbc.com/news/education-47023665>

Fig. 23

Allègement de la charge de travail des enseignants débutants (2018),

Part des enseignants débutants qui déclarent que leur charge de travail a été allégée lors de la phase d'induction (en %)



Source: TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

de 500 €, valable un an, à faire valoir sur des achats de livres, logiciels, billets pour des événements culturels, etc.¹⁴

- **En Australie**, dans l'état du Queensland, les professeurs sont dotés d'ordinateurs portables via le programme "Ordinateurs pour les professeurs" (« Computers for Teachers ») depuis 2006¹⁵
- **Aux États-Unis**, les professeurs ont accès à des réductions sur une large gamme de produits et services (santé, informatique, loisirs, etc.) via l'Association de l'Education Nationale (AEN).¹⁶
- **De même, aux Pays-Bas**, les professeurs obtiennent des rabais sur leurs titres de transport¹⁷

Mise à disposition de matériel pédagogique

Les enseignants débutants peuvent aussi bénéficier d'aide pour concevoir leurs premiers cours. Au Royaume-Uni, ils ont accès à une panoplie de ressources pédagogiques : des « plans d'actions » indicatifs guident les professeurs dans l'élaboration d'un cours (par exemple : durée recommandée, étapes du processus de planification, méthodes d'enseignements, critères de succès). Ces plans existent pour les différentes matières, mais aussi pour des catégories d'élèves ayant des besoins particuliers.¹⁸ Au Canada aussi, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario met toute une série de ressources à disposition des enseignants débutants.¹⁹

Ces ressources allègent la charge de travail des enseignants qui peuvent ainsi entamer leur

14 <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf> (2017)

15 <https://education.qld.gov.au/about-us/budgets-funding-grants/grants/state-schools/core-funding/computers-for-teachers>

16 <https://www.weareteachers.com/best-teacher-discounts/>

17 <https://onderwijs010.nl/node/12>

18 <https://www.eani.org.uk/services/beginning-teachers-induction-and-early-professional-development/induction/induction>

19 <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/resourcehandbooks.html>

carrière plus sereinement.

Charge de travail progressive à la prise de fonction

Outre la préparation des cours, certaines écoles réduisent la charge de travail initiale des enseignants débutants. En 2018, dans les pays couverts par l'étude Talis, près d'un quart des enseignants déclarent que leur charge de travail a été allégée lors de leur phase « d'induction »^{20, 21}. Cette proportion est particulièrement élevée en Chine (Taipei, 55 %), en Nouvelle-Zélande (54 %), à Singapour (54 %) en Autriche (43 %) et au Royaume-Uni (42 %). Ce choix d'alléger la charge de travail initiale des enseignants est moins fréquents dans d'autres pays, tels que la France (8 %), la Belgique (4 %) ou l'Italie (3 %)²². (Fig. 23)²²

Affectation des enseignants débutants au sein des classes / écoles les moins difficiles

Dans un nombre croissant de systèmes éducatifs, on s'efforce d'affecter les enseignants débutants du primaire et du secondaire dans des classes et dans des écoles offrant un climat scolaire favorable. Des travaux de recherche révèlent en effet que la probabilité de démission des enseignants débutants augmente lorsqu'ils sont affectés à des classes comportant une forte proportion d'élèves sous-performants ou ayant des problèmes de discipline.²³

Cette affectation « tactique » bénéficie aussi bien aux élèves qu'aux professeurs. Elle permet aux élèves difficiles de bénéficier d'un meilleur encadrement et aux professeurs débutants de ne pas se retrouver désemparés à leurs débuts.

b. Mise en place de dispositifs d'amélioration du bien-être des professeurs tout au long de leur parcours

Soucieux d'assurer le bien-être des enseignants, y compris expérimentés, des États et des écoles mettent en place des dispositifs permanents. Ceux-ci mobilisent généralement quatre leviers principaux :

- Incitations à la mise en place de dispositifs de soutien au sein des écoles ;
- Définition de mécanismes de mesure (« baromètres ») du bien-être des enseignants ;
- Allègement de la charge de travail des enseignants ;
- Accès à des activités de bien-être

Incitations à la mise en place de dispositifs de soutien au sein des écoles

Dans un nombre croissant d'établissements scolaires, les enseignants sont incités et aidés à mettre en place des dispositifs de soutien mutuel, afin d'assurer leur bien-être. Cette approche répond à la demande de nombreux professeurs, qui déclarent avoir besoin de plus de soutien dans l'exercice de leur profession. Les écoles cherchent donc à favoriser la collaboration spontanée, notamment en :

- Encourageant le recours aux méthodes pédagogiques collaboratives (par exemple, via l'enseignement en équipes, la collaboration dans le cadre de projets interdisciplinaires, des communautés apprenantes, des cercles « restauratifs » pour gérer les éventuels conflits) ; au sein de l'OCDE, 55 % des enseignants²⁴ déclarent y participer en 2018, soit une augmentation de 20 points de pourcent depuis 2011²⁵
- Mettant en place un système de mentorat officiel pour encourager les enseignants, les motiver, leur suggérer des pistes d'amélioration et les aider à fixer et atteindre leurs objectifs ;
- Créant des binômes professeur-facilitateur /

20 NB : la phase d'induction est constituée d'une série d'activités entreprises par les nouveaux professeurs à leurs débuts et dure généralement un an. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en (page 53)

21 NB : moyenne des pays Talis 2018

22 Données Talis 2018

23 Donaldson and Johnson 2010 ; Feng 2010, référencés par <https://www.asanet.org/sites/default/files/savvy/journals/soe/Apr13SOEFeature.pdf> (p. 120)

24 NB : professeurs de sciences en classe de quatrième interrogés dans les pays de l'OCDE

25 OECD 2019 - *Measuring Innovation in Education 2019* (Figure 13.30.)

assistant d'enseignement (AE) afin de faciliter l'organisation de l'apprentissage, la gestion des comportements difficiles et d'alléger leur charge de travail²⁶

Mise en place de mécanismes de mesure du bien-être des enseignants

Un nombre croissant d'États mettent en place des mécanismes d'évaluation du bien-être des enseignants du primaire et du secondaire. Par exemple, en France et aux États-Unis, des enquêtes sur la qualité de vie des professeurs ont été menées en 2013 et en 2015, respectivement²⁷. En 2018, le Royaume-Uni a mis en place un indice de bien-être (« Teacher Wellbeing Index») réactualisé chaque année.²⁸

Alléger la charge de travail des professeurs

Alléger la charge de travail des enseignants²⁹ contribue également à favoriser leur bien-être. Ainsi, plusieurs enquêtes révèlent qu'une charge de travail jugée trop élevée constitue l'une des principales causes de démission des enseignants. A titre d'exemple, trois-quarts des enseignants australiens déclarent avoir envisagé de démissionner pour cette raison.³⁰

Organisation d'activités sociales ou de bien-être

Enfin, de plus en plus d'établissements scolaires expérimentent l'organisation d'activités sociales ou de loisirs, dont l'influence favorable sur le bien-être a été démontrée. Celles-ci sont optionnelles et s'ajoutent au planning traditionnel de l'enseignant. Il peut s'agir, par exemple, de cours de sport, de yoga, de cours de méditations ou d'événements conviviaux (par exemple, des repas avec les parents). Ces pratiques permettent de renforcer les liens collectifs entre enseignants, personnel des écoles, et parents d'élèves, avec une incidence positive sur le bien-vivre des enseignants.³¹

26 https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/812507/Deployment_of_teaching_assistants_report.pdf, page 40]

27 Enquête France : https://www.fondationmgen.fr/wp-content/uploads/2017/02/Rapport_descriptif_QVE_VF_newlogoFili-1.pdf; enquête États-Unis : https://www.aft.org/sites/default/files/2017_eqwl_survey_web.pdf

28 <https://www.educationsupport.org.uk/resources/research-reports/teacher-wellbeing-index-2019>; NB : la grande majorité des répondants sont des professeurs du primaire et du secondaire

29 NB : la charge de travail se décompose en trois types d'activités principales : l'enseignement, la préparation des cours et la gestion de tâches administratives

30 <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017/10/apo-nid201816-1133141.pdf>, page 17

31 NB : L'étude témoigne de la capacité des activités de pleine conscience à augmenter le bien-être des professeurs. Black, Milam, & Sussman, 2009; Greenberg & Harris, 2012; Mendelson et al., 2010 – cités dans <http://researchbank.rmit.edu.au/view/rmit:18519/n2006039370.pdf>

Éléments spécifiques à la France

Soutien aux enseignants débutants

Peu de collaboration au bénéfice des enseignants débutants

Collaboration entre enseignants débutants et enseignants plus expérimentés :

Seulement un enseignant français sur quatre

(25%) déclare avoir l'occasion d'enseigner aux côtés d'un collègue expérimenté lors de sa phase d'induction, contre plus d'un sur deux (52%) dans le reste du monde en 2018¹. Contrairement à la Nouvelle-Zélande ou à l'Australie, par exemple, la France ne subventionne pas les programmes de mentorat pour les enseignants débutants.

Seulement 47%

Collaboration entre enseignants débutants : des enseignants français déclarent avoir l'occasion de collaborer avec leurs pairs de même niveau d'expérience, contre 65% dans le reste du monde en 2018.

Charge de travail allégée pour les débutants

En 2018, seulement 8%

des enseignants français déclaraient avoir profité d'une charge de travail réduite alors qu'ils débutaient, contre 23% dans le reste du monde.

Une attribution limitée d'avantages matériels et financiers

La France offre deux types de primes à ses nouveaux professeurs :

- **Une prime d'entrée dans le métier**
Cette prime, d'un montant de 1 500 €, est versée à la première titularisation dans l'Éducation nationale.
- **Une prime spéciale d'installation**
Le montant de cette prime, compris entre 2 000 € et 2 100 €², est versée aux nouvelles recrues³.

Ces montants restent relativement faibles comparé à des pays tels que le Royaume-Uni qui attribue des primes de l'ordre de 5 000 £⁴.

Par ailleurs, alors qu'au niveau mondial, en 2008, plus d'un enseignant sur trois (36%) se voit offrir du matériel pédagogique (ex. cahiers, journaux) pendant sa phase d'induction dans le monde en 2018, **cet avantage ne bénéficie qu'à un enseignant français sur quatre (24%)**⁵

1 NB : moyenne des 47 pays Talis

2 <http://sgenplus.cfdt.fr/article/primes-aides-entree-dans-le-metier/>

3 NB : à l'exception des agrégés ; par ailleurs, elle est uniquement applicables aux recrues ayant leur première affectation dans l'une des communes d'Île-de-France ou dans la communauté urbaine de Lille.

4 NB : primes attribuées aux professeurs lors des troisième et cinquième années. <https://www.bbc.com/news/education-47023665>

5 TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

Bien-être tout au long du parcours du professeur

Un niveau de bien-être élevé, mais qui s'érode

Près de 85 %

des enseignants français se déclarent satisfaits ou très satisfaits de leur expérience professionnelle en 2018¹ et près de 76% d'entre eux disent ne pas regretter leur choix professionnel.²

Mais dans le même temps, près de 60 % d'entre eux

reconnaissent que le travail devient de plus en plus difficile.³

Par ailleurs, la France se positionne dans le dernier tiers du classement de l'Indice mondial du statut des enseignants (« Global Teacher Status Index ») avec un score de 26, soit 19 points de pourcent en dessous de la moyenne.⁴

Des opportunités de mentorat limitées

Seulement 4 %

des enseignants français du secondaire bénéficient d'un mentor, contre 11 % dans les autres pays en 2018.⁵

Bien qu'il puisse être recommandé par les services d'inspection pour les enseignants en difficulté, le mentorat n'est pas obligatoire en France.⁶

Un suivi sporadique du bien-être des enseignants

Le bien-être des enseignants français n'est évalué qu'à intervalle irrégulier : la dernière enquête nationale sur le bien-être des enseignants français remonte à 2014.⁷

Cependant, en mars 2020, le ministère de l'Éducation a lancé une nouvelle grande enquête auprès des enseignants.⁸

Des dispositifs de pédagogie collaborative peu répandus (ex. coaching entre pairs)

Certes, en France,

un enseignant sur cinq

participe à des formations fondées sur l'apprentissage et le coaching entre pairs. Mais cette part reste faible comparée à une moyenne internationale qui s'établit à 44 %.⁹

Pourtant, la majorité des professeurs reconnaissent l'efficacité des approches pédagogiques collaboratives.⁹

1 Données Talis 2018

2 TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning - © OECD 2014

3 Enquête "Qualité de vie des enseignants" (2013)

4 NB: 35 pays analysés ; la France est classée 25^e

5 TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

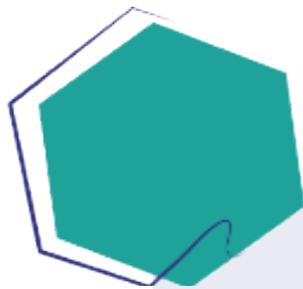
6 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en, page 55].

7 https://www.fondationmgen.fr/wp-content/uploads/2017/02/Rapport_descriptif_QVE_VF_newlogoFilli-1.pdf

8 <https://blogs.mediapart.fr/pascale-fourier/blog/040320/education-nationale-le-questionnaire-enseignants-ouvert-tous>

9 Données Talis 2018

02



Impact positif
de l'essor
des nouvelles
technologies
sur le quotidien
des enseignants
dans et hors
de la classe

a. Émergence d'approches pédagogiques innovantes s'appuyant sur les nouvelles technologies, surtout dans le secondaire

Des approches pédagogiques innovantes, reposant sur les nouvelles technologies, émergent. De fait, le modèle traditionnel d'enseignement qui consistait à placer un professeur devant ses élèves est bouleversé par l'essor de deux nouvelles approches pédagogiques intégrant les nouvelles technologies : l'apprentissage mixte et les classes inversées.

L'apprentissage mixte

L'apprentissage mixte (« blended learning »), dont l'efficacité a été démontrée par plusieurs travaux de recherches, connaît une popularité croissante. Par exemple, une étude menée dans les « Intrinsic Schools » aux États-Unis a montré que les écoles mettant en place des pratiques d'apprentissage mixte en mathématiques obtiennent des résultats supérieurs à 91 % des écoles utilisant des méthodes d'apprentissage conventionnelles.¹

L'apprentissage mixte permet d'associer un enseignement en classe avec des sessions d'apprentissage en ligne. Les deux types d'apprentissage sont utilisés de manière complémentaire. Leur association crée une expérience d'apprentissage à la fois plus riche et plus inclusive – car elle couvre les besoins d'apprentissage d'un plus grand nombre d'élèves. Cette méthode se distingue en outre par la plus large autonomie qu'elle laisse aux élèves. Elle offre donc de nombreux avantages, à la fois aux élèves et au professeur. L'enseignant peut mieux cibler son soutien aux élèves qui en ont besoin². Les élèves, eux, sont davantage impliqués par une méthode plus flexible et collaborative.³

Classes inversées

Le concept de « classes inversées » a connu un engouement croissant ces dernières années. Le nombre d'études sur les classes inversées publiées sur Scopus^{4,5} est passé de 4 à 366 entre 2012 et 2018⁵. À l'échelle mondiale, la majorité des études publiées sont américaines (près de 40 % des publications) et chinoises (près de 10 % des publications) ; d'autres pays tels que Taïwan, l'Australie et la Corée du Sud produisent également un grand nombre de publications sur ce thème⁶.

Cette méthode pédagogique vise transmettre des savoirs à l'élève avant le cours, pour qu'il les mette ensuite en application pendant la leçon. L'élève est ainsi actif et non passif (à l'écoute) en cours. Les élèves prennent connaissance des sujets principalement au travers de vidéos ou de lectures suggérées par l'enseignant. Le temps passé en classe est consacré à creuser davantage un sujet, via des questions-réponses avec l'enseignant, et à s'exercer.

Cette méthode semble améliorer les résultats des élèves ainsi que leur niveau d'implication. Des études menées dans l'enseignement supérieur aux États-Unis concluent à des résultats probants : à l'Université de Western Michigan, par exemple, elle a permis de réduire le taux d'échec en biologie de 17 % à 4 %, et d'augmenter la part des étudiants notés « A » de 10 points de pourcentage⁷. Des observations similaires ont été faites à l'Université de Colombie-Britannique, où le taux de présence des étudiants est passé de 20 % à 40 %⁸. Ces résultats dans l'enseignement supérieur encouragent à expérimenter et diffuser plus largement la classe inversée dans le secondaire.

Ces résultats positifs s'expliquent par les nombreux avantages de la méthode de classe inversée :

Un gain de temps en classe

via l'élimination du cours magistral au profit

1 http://services.google.com/fh/files/misc/future_of_the_classroom_emerging_trends_in_k12_education.pdf (p.33)

2 NB : La répartition du nombre d'heures dédiées respectivement au travail en ligne et aux sessions en présentiel varie fortement.

3 <http://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/lapprentissage-hybride>.

4 NB : base de données transdisciplinaire lancée par l'éditeur scientifique Elsevier en 2004

5 <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10494820.2019.1667150?needAccess=true>.

6 NB : pays de publication choisi en fonction de la nationalité du premier auteur. Les cinq premiers pays sont les États-Unis (433 publications), la Chine (106 publications), Taïwan (65 publications), l'Australie (57 publications) et la Corée du Sud (45 publications).

7 NB : de 14 % à 24 %

8 Étude du cabinet McKinsey & Company

d'activités visant à accompagner les élèves.

Le tutorat par les pairs

Les élèves apprennent les uns des autres, ce qui bénéficie aux élèves quel que soit leur niveau : les élèves les plus en difficulté bénéficient du soutien et des explications de leurs pairs, tandis que les élèves les plus à l'aise, en expliquant, approfondissent leur compréhension et renforcent leur apprentissage.

Un temps de classe plus agréable

Externaliser la partie magistrale du cours permet aux professeurs d'éviter le côté lassant et répétitif de l'enseignement. Les interactions avec les élèves permettent un cours beaucoup plus vivant et personnalisé. Le travail en groupe représente également un environnement moins stressant pour les élèves.

Une autonomisation croissante des élèves

La classe inversée responsabilise l'apprenant ; c'est à lui d'exploiter les ressources pour préparer le travail en classe.⁹

Pour autant, et malgré ces multiples avantages, la classe inversée a vocation à compléter et diversifier le portefeuille de méthodes pédagogiques, mais en aucun cas à remplacer totalement les méthodes conventionnelles, afin de préserver la liberté pédagogique des enseignants.

b. Utilisation croissante de nouveaux outils technologiques par les enseignants hors de la classe

On observe également l'émergence de technologies capables d'assister les enseignants dans trois catégories de tâches traditionnelles

Les retours donnés aux élèves, la préparation des cours et la gestion administrative. Par exemple, l'outil « *Gradescope* » s'appuie sur des méthodes informatiques d'apprentissage machine pour permettre aux enseignants de noter les élèves plus rapidement ; « *TeachersPayTeachers* » est une plateforme mettant à disposition gratuitement

plus de 2,8 millions de documents et ressources pédagogiques ; enfin, « *Schoolrunner* » permet aux enseignants de suivre et d'analyser les données de leurs élèves (par exemple, leur taux d'assiduité ou leurs résultats).

Seize États européens utilisent par ailleurs des outils technologiques pour automatiser partiellement les corrections de copies, particulièrement dans le secondaire^{10, 11}. Par exemple, la Finlande a entièrement numérisé son examen de fin d'études (le « *matriculation exam* ») à l'échelle de tout le pays, pour toutes les matières, depuis 2019. De même en Suède, où les écoles expérimentent les évaluations numériques depuis 2018, l'ambition du pays étant de les adopter à grande échelle d'ici 2021.

L'usage de ces technologies permet aux enseignants d'économiser et de réallouer à d'autres activités 20 à 30 %¹² de leur temps. (**Fig.24**)¹²

c. Mise en place de formations pour assurer une appropriation croissante de ces technologies par les enseignants

La diffusion de ces outils technologiques suppose bien entendu un important effort de formation. Dès lors, un nombre croissant d'États et d'établissements scolaires mettent en place cet accompagnement, pour permettre une appropriation rapide des technologies par les enseignants : au niveau international, 61 % des professeurs du secondaire déclarent être formés pour utiliser ce type de technologies en 2018, contre seulement 55 % en 2013.¹³ La Chine, Singapour, la Nouvelle-Zélande, la Finlande et l'Estonie se positionnent en pointe sur la formation numérique des enseignants du secondaire : dans ces pays, les trois quarts des professeurs déclarent y avoir accès. (**Fig.25**)¹⁴

9 <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

10 NB : 20 systèmes éducatifs les utilisent dans le secondaire contre 10 au primaire

11 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en_digital_education_n.pdf, page 75, 77

12 <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers>

13 Talis 2018

14 NB : sélection de pays analysée

Fig. 24

Part du temps de travail des enseignants pouvant être dégagé et réalloué grâce à l'usage des nouvelles technologies, par type de tâches, nombre d'heures par semaine

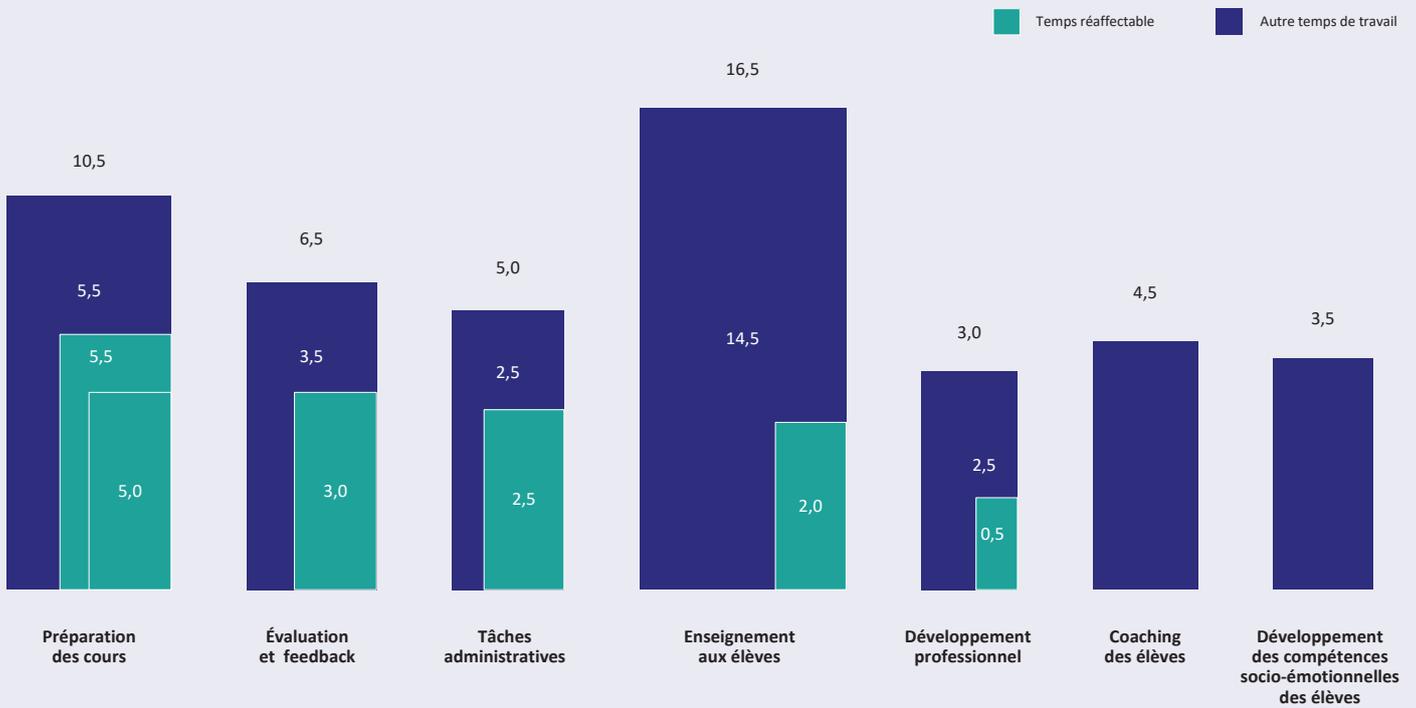


Fig. 25

Programmes de formations à l'usage des technologies qui visent à faciliter le travail des enseignants du secondaire, (OCDE, 2013-2018), Part des professeurs du secondaire déclarant avoir accès à ces programmes de formation (en %)



Source: TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

Éléments spécifiques à la France



Une intégration limitée des approches pédagogiques novatrices

s'appuyant sur les nouvelles technologies

20 000 enseignants et environ un million d'élèves auraient déjà participé à des classes inversées en France, pour l'essentiel dans les collèges et lycées¹

Cependant, les méthodes d'apprentissage mixtes restent peu répandues au sein des écoles.



Un début d'adoption de technologies

permettant de corriger les copies des élèves

En France, tous les élèves de sixième sont évalués via une plateforme en ligne pour certaines matières^{2, 3}

Par ailleurs, depuis septembre 2018, tous les élèves entrant au lycée sont testés en français et en mathématiques via une plateforme en ligne³



Une faible part d'enseignants déclarant être assez formés

pour intégrer les nouvelles technologies à leurs pratiques pédagogiques

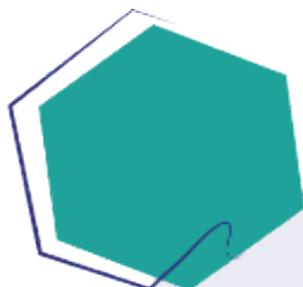
Bien que la part des professeurs français déclarant être formés ait augmenté de 10 pp entre 2013 et 2018 (de 40 % à 50 %), cette part reste en dessous de la moyenne de l'OCDE (69 % en 2018).

¹ <https://www.lesechos.fr/2017/10/la-classe-inversee-une-piste-pour-la-pedagogie-du-futur-185001>

² NB: les matières étant: la lecture, l'écriture et le calcul.

³ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en_digital_education_n.pdf

03



Importance
croissante
accordée
à l'agencement
et à l'utilisation
de l'espace
dans les écoles

a. Essor des infrastructures technologiques dans les écoles

Un nombre croissant d'États investissent dans des infrastructures technologiques plus sophistiquées.

À titre indicatif, un élève du secondaire sur deux a accès à un ordinateur portable à l'école en 2015¹, soit une augmentation de 17 pp depuis 2009. Certains pays affichent même l'ambition de révolutionner le concept de salle de classe. La Corée du Sud, par exemple, a investi dans une batterie d'équipements et d'infrastructures technologiques à l'échelle de tout le territoire national : smartphones, tablettes, tableaux numériques interactifs, ou encore réseaux sans fil, équipent systématiquement des « salles de classes intelligentes », dans le cadre du programme « SMART » lancé en 2011.² (Fig.26)³

Cependant, les preuves de l'incidence positive de ces investissements sur les résultats des élèves restent limitées.

Selon une étude⁴, seuls les vidéoprojecteurs auraient un effet démontré sur les résultats scolaires des élèves. Cette absence d'effet avéré pourrait s'expliquer par le manque d'intégration aux méthodes pédagogiques et d'appropriation des technologies au sein des écoles, à ce stade précoce. (Fig.27)⁴

b. Intérêt grandissant pour l'impact du bâti sur le bien-être, la collaboration et l'efficacité des professeurs et des élèves, du premier degré en particulier

Des études montrent que les espaces d'apprentissage, en classe et hors de la classe, influencent sensiblement l'efficacité, ainsi que le bien-être, des professeurs et des élèves.

Les résultats du rapport « Clever Classrooms », fondés sur un échantillon de plus de 150 classes dans 27 écoles primaires⁵, montrent que la luminosité, la qualité de l'air et la convivialité sont des paramètres susceptibles d'affecter les performances scolaires. Les espaces d'apprentissage flexibles, modulaires et connectés sont une condition essentielle pour favoriser le travail en groupe et la collaboration entre enseignants. Peu à peu, l'école s'inscrit ainsi dans le mouvement de « *responsive design* », qui préconise d'adapter l'architecture aux besoins des utilisateurs⁶.

Dès lors, certains pays repensent l'architecture et l'agencement des espaces scolaires, à deux échelles : celle de l'école et celle de la salle de classe.

En Suède, l'école Vittra a repensé le concept même d'école et pris le parti d'éliminer les salles de classe. Ce choix est motivé par sa philosophie, qui vise à développer deux aptitudes chez ses élèves : la collaboration et la créativité⁷.

Au Japon, l'école maternelle Fuji Youchien arbore une forme ovale ouverte sur une cour intérieure sans cloisons qui canalise l'énergie des enfants et réduit leur niveau d'anxiété ; son toit circulaire, exploité comme piste de jeu, comprend de multiples escaliers, rampes et échelles qui offrent un double avantage : ils incitent les enfants à prendre conscience du danger via l'expérimentation pratique et stimulent l'entraide mutuelle.

La Finlande réétudie l'agencement spatial de ses classes, qui sont plus ouvertes et contiennent du mobilier plus mobile ; cela permet un enseignement modulaire et une collaboration accrue, aussi bien entre élèves qu'entre professeurs et élèves⁸.

Plus récemment, le Ministère de l'Éducation du Québec a lancé un plan d'investissement sur

1 Données OCDE 2015

2 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366729>

3 *Measuring Innovation in Education 2019* – © OECD 2019

4 <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-insights-from-europe>

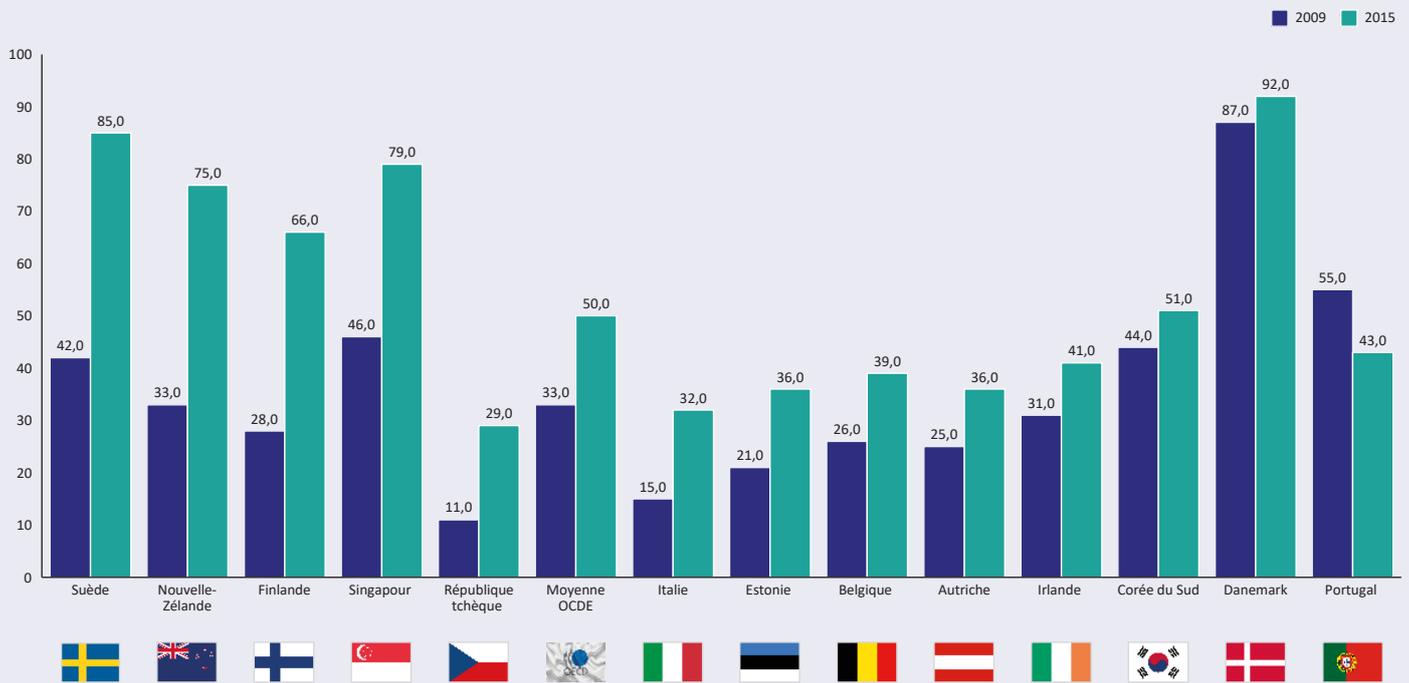
5 *The impact of classroom design on pupils' learning*, P. Barret et al. (2015); *Building and Environment 2015*

6 « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? » OCDE (2010)

7 <https://www.good.is/education/sweden-classroom-free-school>

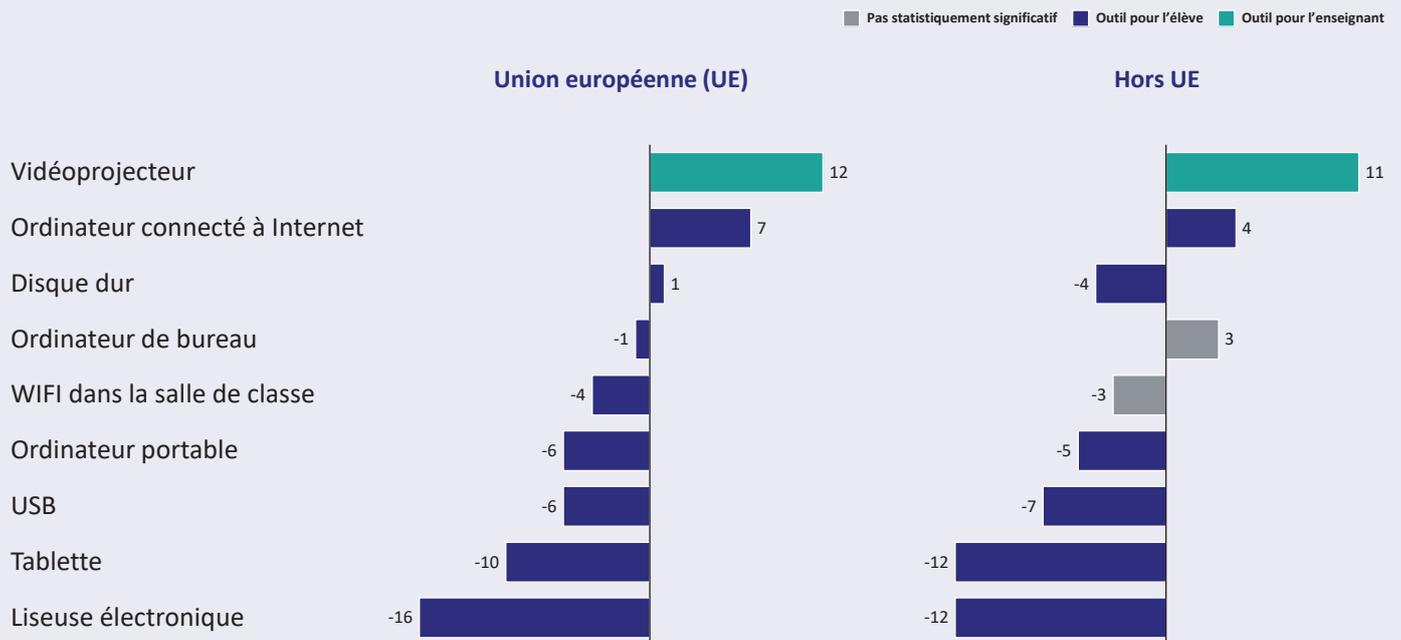
8 <https://www.innovadesigngroup.co.uk/news/classroom-design-has-helped-make-finlands-schools-an-international-success/>

Fig. 26
Accès aux ordinateurs portables dans les écoles (2009-2015),
 Part des élèves de 15 ans qui déclarent y avoir accès (en %)



Source: OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 7.10.

Fig. 27
Impact de l'utilisation de technologies par les élèves sur leur performance en sciences,
 % de changement de leur score PISA



l'architecture des nouvelles écoles, pour en faire des lieux de collaboration, des espaces pédagogiques flexibles et évolutifs, des acteurs intégrés à la collectivité environnante, et des contributeurs exemplaires en termes de développement durable⁹.

Les enseignants eux-mêmes reconnaissent l'importance de l'agencement des écoles

Une enquête¹⁰ menée aux États-Unis en 2019 indique que des espaces d'enseignement bien pensés permettent de :

- **Rendre plus agréable l'expérience d'enseignement**

La quasi-totalité des professeurs interrogés (98 %) déclare qu'une salle de classe bien conçue rend l'enseignement plus agréable.

- **Augmenter l'efficacité des professeurs**

80 % d'entre eux affirment que l'environnement matériel influe sur leur capacité à enseigner efficacement.

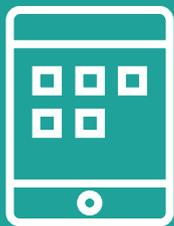
- **Diminuer le stress au travail**

25 % des enseignants déclarent « *qu'un environnement désagréable* » est pour eux une source importante de stress, presque à égalité avec le manque de soutien de la direction de l'école (28 %).

⁹ <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/infrastructures/scolaire/investissements/nouvelle-generation-decoles/>

¹⁰ <https://www.prnewswire.com/news-releases/nearly-all-teachers-say-school-design-significantly-impacts-happiness-and-effectiveness-in-the-workplace-300919178.html>

Éléments spécifiques à la France



Un niveau élevé d'investissement

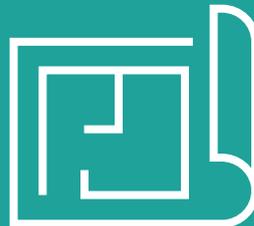
dans les infrastructures technologiques

Depuis 2015, la France déploie progressivement son plan numérique pour l'Éducation, qui vise notamment à doter de tablettes près de 175 000 élèves¹.

Ce plan positionne plutôt bien la France vis-à-vis de ses pairs ; à titre d'exemple, le nombre d'ordinateur par élève en France est plus élevé (0,81) que la moyenne de l'OCDE (0,77) en 2018².

Depuis 2015, le plan numérique pour l'Éducation de la France vise à équiper de tablettes près de

175 000 élèves



Reconnaissance de l'importance du bâti

et de l'agencement spatial sur le bien-être et l'efficacité de l'enseignant et de l'élève

Le Ministère de l'Éducation a annoncé son intention de mettre en place une cellule de réflexion sur le bâti scolaire en octobre 2018³

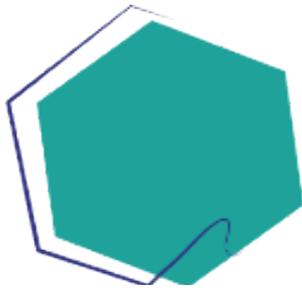
Une étude visant à dresser un état des lieux du patrimoine immobilier scolaire a été lancée en janvier 2019. Cette dernière est menée par la Banque des territoires, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale, Régions de France, France urbaine, l'Assemblée des communautés de France (ACdF), l'Assemblée des départements de France (ADF) et l'Association des Maires de France⁴.

¹ <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique>

² PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools - © OECD 2016

³ <https://www.banquedesterritoires.fr/bati-scolaire-bientot-un-interlocuteur-ministeriel-dedie-pour-les-collectivites>

⁴ <https://franceurbaine.org/actualites/lancement-dune-etude-sur-le-bati-scolaire>



Initiatives observées à l'étranger

L'étude de nombreuses initiatives menées à l'étranger témoigne qu'un nombre croissant de systèmes éducatifs se saisissent de la problématique du bien-être professionnel des enseignants.

Les quatre cas suivants ont été sélectionnés car ils illustrent le type d'actions concrètes qui permettent de favoriser un environnement de travail positif pour les enseignants et leurs élèves. Dans tous les cas observés, les enseignants eux-mêmes sont largement impliqués dans l'élaboration des solutions, qui répondent ainsi mieux à leurs besoins.

Les initiatives présentées ici montrent que certains partenaires de l'écosystème – associations, fondations – sont régulièrement à l'origine de solutions innovantes afin de mesurer, étudier et améliorer les conditions de travail des enseignants (cas de l'association « *Soutien à l'éducation* » au Royaume-Uni et cas de la fondation McConnell au Canada).

Sur le plan des nouvelles technologies, les exemples internationaux montrent comment il est possible de promouvoir et valoriser leur utilisation raisonnée auprès des enseignants (cas du ministère de l'Éducation irlandais).

Enfin, concernant la question du bâti éducatif, les initiatives restent plus rares, mais les quelques cas émergents montrent bien comment une réinvention des espaces traditionnels, autour de principes de stimulation et collaboration, exerce des effets positifs (cas de l'école Vittra en Suède).

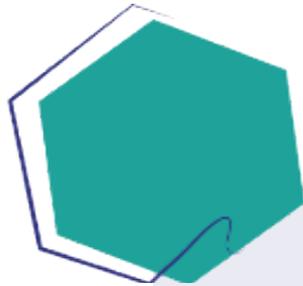
Partie B

Fig. 28
Dispositifs pour enseigner et favoriser la collaboration

	Pays	Contexte et objectifs	Mode opératoire	Résultats
I- Émergence de mécanismes et dispositifs pour améliorer le bien-être des enseignants		« Soutien à l'éducation », un acteur de l'écosystème éducatif britannique, souhaitait avoir une vue d'ensemble exhaustive sur le niveau de bien-être des professeurs à l'échelle du territoire	Création d'un indice de bien-être restitué sous la forme d'un rapport annuel depuis 2017 Réponses collectées via un sondage en ligne lancé en collaboration avec un acteur privé Panel de répondants large et diversifié	Augmentation de 100 % du taux de participation au sondage entre 2018 et 2020
		La fondation McConnell souhaitait mettre en place des mesures en vue d'améliorer le bien-être scolaire au primaire et au secondaire	Création d'un laboratoire d'innovation sociale pour générer des solutions ; participation de six écoles pilotes Définition de structures financière et organisationnelle claires en amont Processus de changement structuré en trois phases : co-conception, prototypage et déploiement à large échelle	Mobilisation de 17 écoles, 79 classes et plus de 1 600 élèves en l'espace de quelques mois Quatre des six programmes pilotes sont déployés à large échelle
II- Impact positif de l'essor des nouvelles technologies sur le quotidien des enseignants dans et hors de la classe		Le ministère de l'Éducation irlandais souhaitait promouvoir et valoriser l'usage exemplaire des nouvelles technologies dans les écoles	Lancement du programme « Ecoles digitales de distinction », co-financé avec Microsoft et HP Création d'un comité de pilotage en charge de la gestion du processus d'accréditation Mise en place d'un processus de sélection simple, en deux étapes Offre d'un appui matériel, technique et humain aux écoles accréditées	1 700 écoles primaires inscrites au programme et 270 écoles accréditées entre 2013 et 2017 75 % des professeurs confirment la qualité du programme
III- Importance croissante accordée à l'agencement et à l'utilisation de l'espace dans les écoles		Vittra, une école en Suède, souhaitait créer un environnement d'apprentissage à la frontière entre la pédagogie et les loisirs	Réinvention des espaces traditionnels (salles de classe, cantine, bibliothèque, cours de récréation) Création de cinq grands types d'espaces d'apprentissage (grotte, laboratoire, feu de camp, point d'eau, espace de démonstration)	30 écoles conçues selon le même modèle en Suède depuis 2012



01



Création
d'un indice de
bien-être
pour comprendre
les différents
profils et cibler
les besoins
au sein du corps
professoral
britannique

Contexte et objectifs

« Soutien à l'éducation » (« Education Support »), un acteur de l'écosystème éducatif britannique, souhaitait avoir une vue d'ensemble exhaustive sur le niveau de bien-être des professeurs à l'échelle du territoire.

Créée en 1877, l'association nationale œuvre pour le bien-être des professeurs britanniques : entre 2017 et 2018, « Soutien à l'éducation » est venue en aide à près de 10 000 bénéficiaires et a levé 1,8 million de livres sterling de fonds¹. Compte tenu des défis importants auxquels font face les professeurs, cet acteur souhaitait documenter le ressenti et les préoccupations des professeurs.

Mode opératoire

Un indice de bien-être restitué sous la forme d'un rapport annuel a vu le jour en 2017. Ce rapport annuel est structuré autour de cinq thématiques :

- **Motivations** des enseignants à travailler dans le secteur éducatif
- **Dimensions du bien-être** des enseignants au travail
- **Effets de la santé mentale** des enseignants sur leurs élèves et collègues
- **Moyens à la disposition** des enseignants pour améliorer leur bien-être
- **Mesure de la santé mentale** des enseignants, via l'utilisation de l'échelle de « Warwick-Edinburgh ».

L'objectif de cet indice est triple :

1. Documenter le niveau de bien-être des enseignants en s'appuyant sur un jeu de données récent
2. Analyser des évolutions dans le temps
3. Identifier des segments spécifiques d'enseignants, afin de mieux cibler les initiatives visant à améliorer leur bien-être.

Pour construire l'indice, un sondage en ligne est mené à l'échelle nationale, en collaboration avec un institut privé.

Chaque année, pendant une période d'environ

un mois (de fin juin à fin juillet en 2019), les enseignants sont invités à participer à ce sondage national. Un partenariat a été mis en place avec YouGov, une société d'études de marché et d'analyse de données en ligne.

Les profils du panel de répondants sont diversifiés sur tous les plans :

- **Géographique** (12 régions représentées)
- **Démographique** (répondants âgés de 18 à 50 ans, forte proportion de femmes avec 71 % en 2019)
- **Hierarchique** (réponses de directeurs d'établissement, de maîtres de conférences, de professeurs, d'assistants d'enseignement, etc.)
- **Sectoriel** (le primaire et le secondaire sont représentés).

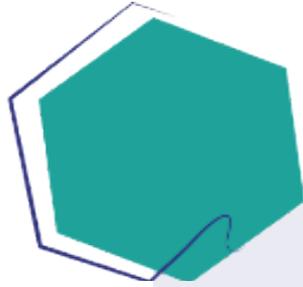
Résultats

Depuis sa mise en œuvre en 2017, le sondage connaît une popularité croissante. De fait, le taux de participation au sondage a doublé entre 2010 et 2018, passant de 1 502 à 3 019 réponses. Par ailleurs, les profils des répondants sont de plus en plus divers : à titre d'exemple, une nouvelle catégorie de répondants (i.e. professeurs de collège) a fait son entrée en 2018.

Par ailleurs, ces rapports constituent une excellente base pour élaborer des politiques publiques et lancer des initiatives visant à améliorer le bien-être du corps enseignant.

¹ https://www.educationsupport.org.uk/sites/default/files/annual_review_2018.pdf

02



Création
d'un laboratoire
innovant au
Canada afin de
co-créeer, avec
les enseignants,
des solutions
favorisant leur
bien-être

Contexte et objectifs

WellAhead, une initiative philanthropique nationale, a été lancée par la fondation McConnell en 2015, avec pour vocation d'améliorer le bien-être scolaire au primaire et au secondaire.

Cette initiative est née d'une conviction : les écoles canadiennes sous-estiment l'importance du bien-être à l'école sur la performance des systèmes éducatifs et des élèves, malgré le nombre croissant de travaux publiés à ce sujet. Après deux années de consultation, l'initiative a donc vu le jour en Colombie-Britannique.

Dans le cadre de cette initiative, un laboratoire d'innovation sociale a été lancé pour impliquer les parties prenantes de la province de Colombie-Britannique. Ce format a été délibérément choisi pour favoriser l'adhésion ultérieure de toutes les parties prenantes aux initiatives lancées.

Mode opératoire

Six écoles pilotes ont été choisies pour participer à ce laboratoire.

Ces dernières ont été sélectionnées sur quatre critères : importance des besoins, aptitude au changement, capacité à collaborer avec de multiples parties prenantes et situation géographique¹.

Une structure organisationnelle et financière a été définie en amont.

Pour assurer le succès du projet, quatre grands rôles ont été définis : un responsable national en charge de la stratégie d'ensemble, un responsable local en charge de soutenir les quartiers tout au long de la démarche, des experts (par exemple, gestionnaire des connaissances, expert en gestion de laboratoires innovants) et des représentants de quartier. Chaque école de quartier s'est vu attribuer une bourse pour rémunérer les représentants de quartier².

La démarche de changement était structurée

en trois phases : co-conception, prototypage et déploiement à l'échelle.

La phase de co-conception visait à identifier collectivement des pratiques susceptibles d'améliorer le bien-être à l'école.

Pendant près de six mois, professeurs, parents, enfants et administrateurs se sont réunis autour d'une table pour générer des idées d'initiatives. Cette étape était séquencée en quatre phases :

- Identification des besoins, sur la base d'une analyse des données disponibles
- Génération d'idées de solutions à mettre en place pour y répondre, sous forme d'ateliers d'idéation
- Présélection et approfondissement de trois à cinq pratiques par les représentants des écoles
- Préparation du prototypage d'une ou deux pratiques.

Lors de la phase ultérieure, celle du prototypage, les pratiques sélectionnées ont été testées au sein des écoles. Chaque pratique a été testée dans un maximum de deux écoles avant d'être évaluée, notamment via des entretiens avec les professeurs. Enfin, les pratiques les plus efficaces ont été déployées à l'échelle.

Résultats

L'initiative a été rapidement adoptée à l'échelle de la province tout entière.

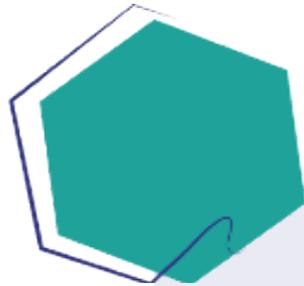
En l'espace de quelques mois, elle a mobilisé 17 écoles, 79 classes et plus de 1 600 élèves. De plus, près de 70 % des écoles de quartiers de la province³ ont postulé pour rejoindre le programme pilote. **Quatre des six programmes pilotes ont ensuite été déployés à grande échelle.**

¹ NB : l'objectif étant que la majorité du territoire soit représenté

² NB : équivalent d'un à deux jours de travail par semaine subventionné

³ NB : soit 41 sur 60 écoles au total

03



Lancement
d'un programme
d'accréditation
par le Ministère
de l'Éducation
irlandais visant
à soutenir
les professeurs
du primaire dans
l'intégration
des nouvelles
technologies

Contexte et objectifs

Le ministère de l'Éducation irlandais souhaitait permettre à ses professeurs de primaire d'intégrer les nouvelles technologies à leurs pratiques pédagogiques. Cette ambition faisait partie intégrante de la « *Stratégie numérique pour les écoles* », déployée par le Ministère entre 2015 et 2020. Cette stratégie, qui s'inscrivait dans le prolongement d'une série d'initiatives précédentes, résultait d'une vaste consultation avec les acteurs de l'écosystème éducatif.

Mode opératoire

Le ministère de l'Éducation, avec l'appui d'acteurs privés, a mis en place un programme d'accréditations visant à promouvoir et à valoriser un usage exemplaire des nouvelles technologies dans les écoles. Un programme « Écoles digitales d'excellence » a donc été lancé en 2013, financé et orchestré par le ministère de l'Éducation et des Compétences irlandais, conjointement avec HP et Microsoft Irlande. Microsoft et HP ont financé la majorité de l'investissement initial (500 000 euros¹, contre 10 000 euros pour le Ministère) entre 2013 et 2014 ; ces montants ont notamment été investis dans du matériel informatique, des logiciels et des services de support informatique, mis à la disposition des écoles.

Le processus d'accréditation est géré par un comité de pilotage composé de plusieurs acteurs de l'écosystème éducatif irlandais. Ce processus implique six catégories d'acteurs : le ministère de l'Éducation et des Compétences, les partenaires technologiques (HP et Microsoft), les organismes représentant les directions d'écoles (IPPN²), les spécialistes de l'informatique dans le secteur de l'éducation (CESI³), les syndicats d'enseignants (INTO⁴) et les organismes chargés de la formation

des enseignants (PDST⁵).⁶

Les écoles intéressées rejoignent le programme via un processus simple, en deux étapes.⁷

Lors de la première étape, les écoles s'inscrivent via une plateforme en ligne. La deuxième étape comporte deux volets : un auto-diagnostic réalisé par l'école, sur son état d'avancée technologique, en se fondant sur cinq critères⁸ ; puis la mise en place des conditions pour adhérer au programme (notamment, la conception d'un plan technologique, le lancement d'un site web opérationnel).

Les écoles accréditées bénéficient d'un appui matériel, technique et humain important.

Elles ont accès à un « kit pédagogique » dès leur intégration ; ce dernier offre trois avantages : du matériel (ordinateurs portables, logiciels), un accès permanent à des services de support, ainsi qu'un accès à un réseau de spécialistes de l'intégration et de l'application des technologies dans le secteur de l'éducation.

Résultats

Ce programme phare connaît un franc succès auprès des écoles et des professeurs.

Entre 2013 et 2017, près de 1 700 écoles primaires (soit une école sur deux en Irlande) se sont inscrites au programme et plus de 270 écoles ont obtenu un statut d'« écoles numériques d'excellence ».⁶ Par ailleurs, 80 % des enseignants reconnaissent l'impact positif de l'usage des technologies sur la performance des élèves dans le cadre du programme et 75 % d'entre eux confirment la qualité du programme.⁶

1 NB : 300 000 euros en 2013, puis 200 000 euros en 2014.

2 Irish Primary Principals Network

3 Computers in Education Society of Ireland

4 The Irish National Teachers' Organisation.

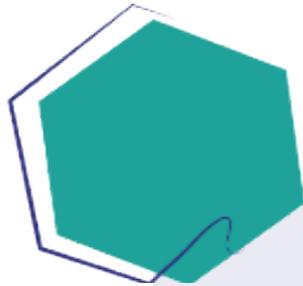
5 Professional Development Service for Teachers

6 JCR Science for Policy Report. *Digital Education Policies in Europe and Beyond – Key Design Principles for More Effective Policies* (2017).

7 <http://www.digitalschools.ie/schoolprofile/>

8 NB : les cinq critères sont : 1. Vision (i.e. stratégie d'intégration en place et attitude positive à l'égard des technologies) ; 2. Intégration des technologies aux programmes ; 3. Culture technologique (i.e. reconnaissance de l'impact des technologies sur la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement) ; 4. Développement professionnel en continu (i.e. professeurs bénéficient de formations) ; 5. Ressources et infrastructures (i.e. ressources technologiques appropriées en place).

04



Construction
d'un réseau d'écoles
à l'agencement
et au mobilier
non-conventionnels,
en vue de stimuler
l'apprentissage
via le jeu
et la collaboration
en Suède

Contexte et objectifs

Vittra, une école suédoise, souhaitait créer un environnement d'apprentissage à la frontière entre la pédagogie et les loisirs.

Construite en 2011 à Hägersten, un quartier de Stockholm, Vittra est une école dont l'architecture et l'agencement spatial innovant visent à stimuler la curiosité et la créativité des élèves. Conçue par le cabinet d'architecture Rosan Bosch¹, le bâtiment couvre une superficie de 1 900 m².² La philosophie de l'école consiste à lier l'apprentissage et le jeu³.

Mode opératoire

Une école sans murs pour stimuler la créativité.

Le caractère spacieux et non cloisonné de l'école, ainsi que son mobilier mobile, ont été pensés pour créer des zones d'apprentissages différenciées et ludiques. Cette organisation spatiale offre une grande flexibilité, autant aux enseignants pour varier leurs méthodes, qu'aux élèves pour alterner les modes d'apprentissage.

Des espaces traditionnels repensés.

Dans cette école hors normes, les espaces scolaires traditionnels sont réinventés. À titre d'exemples, la salle de classe délimitée par quatre murs est éliminée au profit d'espaces polyvalents où les élèves peuvent travailler individuellement ou en groupe ; dans ces espaces, les tables et les chaises sont remplacées par un iceberg géant ; la cantine est un espace « flou », uniquement limité par des cadres métalliques ; la bibliothèque est une énorme boîte noire, encadrée par des formes graphiques rouges ondulées ; l'épicentre de la cours de récréation est un « arbre » métallique servant de point de rencontre aux élèves.

L'école est structurée autour de cinq « zones d'apprentissage »

- La grotte, un espace clos et isolé, visant à stimuler la concentration et l'introspection

- Le laboratoire, un espace d'expérimentation accueillant divers ateliers via lesquels les élèves découvrent les couleurs, les formes et les matériaux
- Le feu de camp, un espace ouvert dédié à l'apprentissage via l'échange en groupe, entre élèves et avec leurs professeurs
- Le point d'eau (« *watering hole* »), un lieu de détente où les élèves peuvent échanger librement
- La zone de démonstration (« *show-off* »), un lieu de partages où les élèves présentent et expliquent leurs découvertes et leurs travaux (leurs dessins, par exemple)⁴.

Au-delà de l'agencement spatial non-conventionnel, l'initiative a permis de faire évoluer aussi les méthodes et les supports d'enseignement.

Les enseignants élaborent davantage de programmes d'études individualisés pour chacun de leurs élèves. Le matériel pédagogique utilisé pour enseigner est placé dans des chariots mobiles, ce qui permet aux enseignants de suivre les groupes d'élèves mobiles et de piocher en fonction de leurs besoins. Par ailleurs, les élèves sont fréquemment répartis par groupes de niveau, indépendamment de leur âge, et les évaluations ont été adaptées.

Résultats

Une réussite reproduite à l'échelle du territoire suédois.

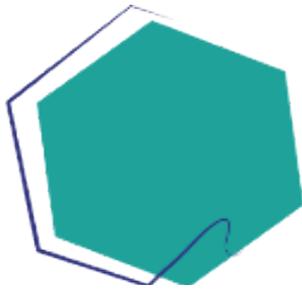
Suite au succès de la première école, son design et son agencement spatial atypiques ont servi de modèle pour la conception des 30 autres écoles Vittra en Suède.⁴

1 <https://rosanbosch.com/en/project/vittra-school-telefonplan>

2 <https://www.designisthis.com/blog/en/post/vittra-telefonplan-school-rosan-bosch>

3 <https://www.designindaba.com/articles/creative-work/sweden%E2%80%99s-vittra-school-future-learning>

4 <https://barbarabray.net/2017/09/24/schools-without-classrooms/>



Pistes exploratoires de réflexion

Les pistes de réflexion suggérées répondent à l'impératif de donner à l'enseignement un maximum de confort dans son métier, et de perspectives dans sa carrière. Elles sont inspirées par l'idée de sortir l'enseignant du relatif isolement dans lequel il se trouve.

Ainsi, les pistes mettent l'accent sur les moments clés de la prise de poste et sur les grandes étapes du déroulement de la carrière. Il s'agit d'organiser le partage avec des interlocuteurs et instances capables de répondre aux interrogations et aux besoins – en privilégiant des actions très concrètes (type matériel d'enseignement, soutien financier, avantages en nature). Il s'agit aussi d'inclure dans les évolutions des initiatives ayant un impact sur l'environnement physique des établissements avec une réflexion sur le bâti des écoles.

Partie C

Fig. 29

Dispositifs d'enseignement et de soutien au travail collaboratif

		Enjeux	Options envisageables
I- Emergence de mécanismes et dispositifs pour améliorer le bien-être des enseignants	a- Mise en place de mécanismes de soutien pour encadrer les professeurs entrants à leurs débuts	Améliorer l'accueil des enseignants débutants lors de leur prise de fonction	<p>Mettre en place d'un système de tutorat / mentorat, notamment des professeurs en fin de parcours auprès des jeunes professeurs</p> <p>Offrir un soutien financier ou matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prime d'installation à la prise de fonction • Réductions sur du matériel scolaire ou des dépenses structurantes (e.g., transport, déjeuner) • Mise à disposition d'ordinateurs et de fournitures scolaires <p>Organiser une modulation de la charge de travail (ex. heures travaillées) pendant les premières semaines</p> <p>Nominer dans des classes ou écoles réputées plus faciles ou allouer tactiquement des classes en fonction de la difficulté</p>
	b- Mise en place de dispositifs d'amélioration du bien-être des professeurs tout au long de leur parcours	<p>Favoriser le bien-être des professeurs tout au long de la carrière</p> <p>Faire bénéficier les professeurs de divers avantages annexes à leur métier</p>	<p>Mettre en place des binômes professeur/ assistant d'enseignement</p> <p>Institutionnaliser des réunions de debrief / partage sur les retours d'expérience en classe entre professeurs</p> <p>Proposer des activités extrascolaires au sein ou hors de l'école (ex. sport, yoga, méditation, événements avec des parents)</p> <p>Créer un « indice de bien-être » des professeurs (par établissement, région)</p> <p>Créer un « comité d'action sociale » au sein du ministère de l'Education nationale qui offre des réductions (e.g., offres culturelles, de voyage)</p>
II- Impact positif de l'essor des nouvelles technologies sur le quotidien des enseignants dans et hors de la classe	a- Emergence de nouvelles approches pédagogiques s'appuyant sur les nouvelles technologies	Encadrer le développement de nouvelles approches pédagogiques fondées sur les nouvelles technologies dans et hors de la classe	<p>Développer les méthodes d'apprentissage mixte</p> <p>Inclure les méthodes de classe inversée</p> <p>Proposer aux professeurs l'accès à des outils facilitant leur gestion hors de la classe (e.g., notation, préparation des cours, analyse des données de progression des élèves)</p>
	b- Utilisation croissante de nouveaux outils technologiques par les professeurs hors de la classe		
	c- Mise en place de formations pour assurer une appropriation croissante de ces technologies par les professeurs		
III- Importance croissante accordée à l'agencement et à l'utilisation de l'espace dans les écoles	a- Essor des infrastructures technologiques dans les écoles	NA	
	b- Intérêt grandissant pour l'impact du bâti sur le bien-être, la collaboration et l'efficacité des professeurs et des élèves	Accélérer la réflexion sur le bâti éducatif	<p>Organiser des expérimentations pilotes incluant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un design « aspect naturel » des lieux • Un agencement favorisant le partage et la mobilité • Une réflexion sur la stimulation et sur la psychologie par le bâti

Piste #1

Améliorer l'accueil des enseignants débutants lors de leur prise de fonction

- Mettre en place un système de tutorat / mentorat, notamment par des enseignants en fin de carrière, au bénéfice des jeunes professeurs
- Offrir aux enseignants un soutien financier ou matériel :
 - Prime d'installation à la prise de fonction
 - Réductions sur du matériel scolaire ou des frais professionnels (transport, déjeuner)
 - Mise à disposition d'ordinateurs et de fournitures scolaires
- Organiser une modulation de la charge de travail (par exemple, le nombre d'heures travaillées) pendant les premières semaines
- Affecter les enseignants débutants dans des classes ou écoles plus faciles ou allouer tactiquement les classes en fonction de la difficulté

Piste #2

Favoriser le bien-être des enseignants tout au long de leur carrière

- Mettre en place des binômes enseignant / assistant d'enseignement
- Institutionnaliser des réunions de débrief / partage sur les retours d'expérience en classe entre enseignants
- Proposer des activités extrascolaires au sein ou hors de l'école (par exemple, sport, yoga, méditation, événements conviviaux avec des parents)
- Créer un « indice de bien-être » des enseignants (par établissement, région)

Piste #3

Faire bénéficier les professeurs de divers avantages annexes à leur métier

Créer un « comité d'action sociale » au sein du ministère de l'Éducation nationale qui offre des réductions (offres culturelles, de voyage, etc.)

Piste #4

Encadrer le développement de nouvelles approches pédagogiques fondées sur les nouvelles technologies dans et hors de la classe

- Développer les méthodes d'apprentissage mixte
- Inclure les méthodes de classe inversée
- Proposer aux enseignants l'accès à des outils facilitant la gestion hors de la classe (notation, préparation des cours, analyse des résultats des élèves)

Piste #5

Accélérer la réflexion sur le bâti éducatif

Organiser des expérimentations pilotes incluant :

- Un design « aspect naturel » des lieux
- Un agencement favorisant le partage et la mobilité
- Une réflexion sur la stimulation intellectuelle et les effets psychologiques du bâti

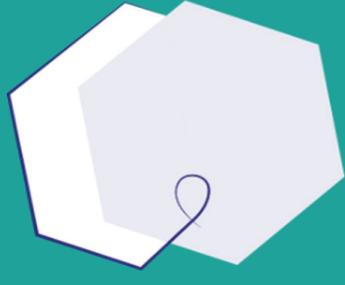




Chapitre 4

***Quelle
formation
pour
l'enseignant
du XXI^e
siècle ?***

Introduction



Le métier d'enseignant, qui implique de maîtriser de multiples contenus et d'accomplir une grande variété de tâches, est déjà sans conteste l'un des plus exigeants au monde.

Il se complexifie encore davantage au XXI^e siècle, alors qu'on attend de l'enseignant qu'il prenne en charge de nombreux rôles :

- Véritable mentor, il encourage les élèves à répondre à leurs besoins spécifiques et à s'assurer que ces derniers soient bien intégrés
- Rassembleur, il garantit la cohésion sociale dans les classes
- Collègue, il collabore avec les autres professeurs et le chef d'établissements pour assurer des objectifs communs et partager son expertise
- Sachant, il dispose d'une compréhension pointue des disciplines qu'il enseigne
- Transmetteur de savoirs, il maîtrise les méthodes pédagogiques pour transférer ses connaissances, dans des environnements d'apprentissage adéquats.

Les pressions exercées sur le métier d'enseignant sont d'autant plus fortes que les profils des élèves connaissent de nombreuses évolutions – diversification des origines culturelles, hausse de la proportion d'élèves à besoins spécifiques, appétence pour les outils digitaux – et que des besoins en compétences nouvelles émergent sur le marché du travail.

Ces tendances de fond exigent que les systèmes éducatifs évoluent et offrent des formations adaptées, non seulement en amont, mais aussi tout au long de la carrière de l'enseignant. Ainsi, la professionnalisation des enseignants, qui fut déjà un élément clé de la réforme de l'éducation au tournant du XXI^e siècle, se trouve à nouveau placée au cœur des débats¹.

Le développement professionnel des enseignants est d'autant plus important que la qualité du système scolaire est étroitement liée au degré

de qualification des enseignants. Selon les mots d'Andreas Schleicher, directeur de l'Éducation à l'OCDE, « améliorer la qualité des enseignants [est] une condition [sine qua none] de la réussite des élèves ».¹ Il est donc essentiel d'attirer dans la profession des enseignants de grande qualité, de leur proposer une formation initiale et continue adéquates et de mettre à jour continuellement leurs compétences.

Pour répondre à ces enjeux, le dispositif de formation des professeurs évolue, un peu partout dans le monde, vers une part accrue d'entraînement dans la salle de classe, de personnalisation – notamment via les plateformes en ligne, et de décentralisation de la production du contenu des formations. Par ailleurs, la mise en place de modèles innovants de certification permet une plus grande valorisation des compétences des professeurs tout au long de leur carrière.

Dans le même temps, des dispositifs innovants de formation continue émergent, parfois à l'initiative des enseignants, comme par exemple les « communautés apprenantes ». Ces dernières misent sur le collectif et l'esprit d'équipe pour créer, partager et diffuser les savoirs.

1 « Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle » (2019)

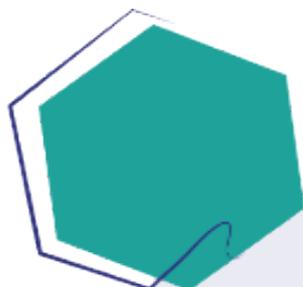
Partie A



Tendances internationales

Fig. 30

		Chiffres clés	
I- Evolution de la formation initiale (FI) avec un niveau d'exigence relevé et davantage de professionnalisation	a- Augmentation du niveau de la FI à la fois en termes de qualifications requises et de durée du parcours	<p>Hausse du niveau de qualification requis pour accéder au métier d'enseignant (par exemple, de licence à master en France ; +7,5 pp des enseignants ont une licence / un master en Europe)</p> <p>Augmentation de la durée obligatoire de la FI (par exemple, de 3 à 4 ans en Irlande, en Espagne, en Argentine)</p>	<p>94 % des enseignants sont titulaires d'une licence ou d'un master dans les pays de l'OCDE en 2018 (vs 86 % en 2013)</p>
	b- Orientation des méthodes de FI vers davantage de pratique	<p>Hausse du nombre de pays qui rendent les programmes d'induction obligatoires (par exemple, la Lituanie, le Luxembourg)</p> <p>Tendance au rapprochement théorie -pratique pour mieux préparer les professeurs en formation au terrain</p>	<p>44 % des enseignants déclarent être observés et conseillés par un coach lors de mises en situation en 2018 (vs 30 % en 2013)</p>
	c- Développement de méthodes de formation fondées sur la recherche	<p>Mise en place de méthodes de formation fondées sur la recherche dans le cadre de la formation initiale dans de nombreux pays (par exemple en Suède, au Japon avec « Lessons Studied »)</p>	<p>28 millions d'euros ont été investis par la Suède dans le cadre de ses programmes « Boost » qui promeuvent les méthodes de formation fondées sur la recherche</p>
	d- Intégration croissante des nouvelles technologies dans la FI	<p>Nombre croissant de pays qui font usage de cours en ligne pour la formation des enseignants débutants</p>	<p>23 % des professeurs dans les pays de l'OCDE déclarent avoir participé à des cours / séminaires en ligne dans le cadre de leurs programmes d'induction en 2018</p>
II- Evolution de la formation continue (FC) institutionnelle vers davantage de décentralisation, de personnalisation et un recours accru au numérique	a- Renforcement de la FC institutionnelle dans un grand nombre de pays	<p>Augmentation du nombre d'heures de formation obligatoires dans l'année (12 à 36 h en Lettonie)</p> <p>Décentralisation du processus de création du contenu des programmes de formation (par exemple, au Royaume-Uni avec des « lead practitioners » nommés dans les établissements)</p>	<p>54 % des enseignants ont eu l'opportunité de développer les 11 compétences clés en 2018 (vs seulement 45 % en 2013)</p>
	b- Contenu personnalisé des FC pour répondre aux besoins réels des enseignants	<p>Evolution du contenu des formations pour répondre aux besoins spécifiques (par exemple, création de / augmentation de la durée des programmes de formation dédiés pour aider les élèves-enseignants ayant des besoins spécifiques)</p> <p>Emergence de plateformes en ligne mettant à disposition des offres de formation personnalisées (par exemple, KlasCement en Belgique et aux Pays-Bas, M@gistère en France) notamment par des acteurs privés du domaine éducatif, traditionnels (ex. Pearsons) ou nouveaux (ex. edX)</p>	<p>16 systèmes éducatifs européens impliquent les écoles dans le processus de création des formations continues en 2018</p>
	c- FC reposant davantage sur la collaboration entre enseignants	<p>Augmentation du nombre de communautés apprenantes, avec des objectifs variés (partage de savoirs, échange de bonnes pratiques, lancement d'initiatives communes)</p> <p>Augmentation de la part d'enseignants ayant recours à des méthodes de formation reposant sur la collaboration</p>	<p>+60 % des professeurs font partie de communautés apprenantes en Corée du Sud, à Singapour, en Australie, au Canada</p> <p>50 % des professeurs ont recours à des méthodes de formation reposant sur la collaboration en Europe</p>
	d- Diversification des intervenants et éclairage croissant du contenu de la FC par des travaux de recherche	<p>Partenariats entre des gouvernements et des associations centrées sur la recherche autour de l'élaboration du contenu des formations continues (par exemple, « Education Endowment Fund » et le gouvernement britannique)</p> <p>Mise en place de pôles de recherche pédagogique (ex. « teaching schools » au Royaume-Uni)</p>	<p>£ 125 millions versées par le Ministère de l'Education au Royaume-Uni pour éclairer les méthodes et pratiques pédagogiques via la recherche</p>
	e- Accès à un nombre croissant de programmes de formation en ligne	<p>Partenariats entre des gouvernements et des acteurs privés pour nourrir le contenu des formations (par exemple, gouvernement américain et CAST, gouvernement britannique et le « Chartered College of Teaching »)</p>	<p>45 % des enseignants dans les pays de l'OCDE déclarent avoir participé à des formations en ligne dans le cadre de leur développement professionnel en 2018</p>
	f- Valorisation croissante des instruments de certification	<p>Prolifération des instruments de certification et d'accréditation des compétences (par exemple, open badges en France, « micro-credentials » en Australie et aux Etats-Unis)</p> <p>Augmentation du nombre d'établissements reconnaissant ces certifications</p>	<p>10+ pays proposent des instruments de certifications en 2018</p>



Évolution de la formation initiale, avec un niveau d'exigence relevé et davantage de professionnalisation

La formation des enseignants constitue la clé de voûte des meilleurs systèmes éducatifs.

De nombreux travaux de recherche ont établi une corrélation positive entre la qualification des enseignants¹ et l'efficacité des systèmes éducatifs.^{2,3} Or, cette qualification va de pair avec une formation de haut niveau. Ce qui explique pourquoi, au niveau international, on observe de multiples initiatives visant à élaborer des formations initiales et continues de grande qualité.

¹ NB : mesurée par leur niveau de qualification

² NB : le proxy pour l'efficacité du système éducatif étant les résultats scolaires des élèves / étudiants

³ "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence" – Linda Darling-Hammond (2000). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>

a. Le niveau de formation initiale augmente, à la fois en termes de qualifications requises et à travers un allongement de la durée des parcours

De manière générale, le niveau de qualification requis pour accéder au métier d'enseignant augmente.

C'est notamment le cas en France, où le niveau de qualification requis est passé de la licence au master en 2011⁴. En Suède aussi, depuis 2011, les nouveaux professeurs sont tenus d'obtenir un certificat auprès de l'Agence nationale suédoise pour l'Éducation, avant de pouvoir enseigner⁵. Au Danemark, la note minimale à obtenir pour devenir professeur a augmenté suite à l'adoption d'une loi en 2013⁶.

Même indépendamment du seuil requis, la tendance est de toute manière à l'augmentation générale du niveau de qualification des enseignants. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de professeurs de collège⁷ titulaires d'une licence et / ou d'un master (i.e. niveaux 6 et 7 de la « classification internationale type de l'éducation » ou CITE) a augmenté de 7,5 points de pourcentage en une décennie (2008-2018), passant ainsi de 86 % à 94 % en 2018. Il en va de même pour la part de professeurs titulaires d'un doctorat, qui a augmenté de 0,7 % à 1,3 % entre 2008 et 2018 dans les pays de l'OCDE. (**Fig.31**)⁸

La durée de la formation initiale tend également à s'allonger dans plusieurs pays : c'est le cas notamment en Irlande (2012)⁹, en Espagne (2010) et en Argentine (2009)¹⁰, où la durée de la formation initiale obligatoire est passée de trois à quatre ans¹¹.

Cet allongement vise à laisser plus de temps aux enseignants pour parfaire leur formation, compte tenu de la complexité croissante des profils et des besoins des élèves.

Il s'agit de répondre à une demande exprimée par certains enseignants eux-mêmes : 29 % des professeurs de collège européens déclarent ainsi ne pas se sentir suffisamment prêts à enseigner au moins l'une de leurs matières, en 2018¹².

b. Les méthodes de formation initiale accordent une place croissante à la pratique

Dans ce contexte de complexification du métier, les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui mettent l'accent sur la pratique, dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Une étude menée dans les pays Talis, en 2018, fait apparaître une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les activités de mise en pratique dont ils bénéficient dans le cadre de la formation initiale¹³.

Augmentation du temps consacré à la pratique, accompagnée par un formateur

De nombreux États ont augmenté le volume d'activités pratiques prévu dans la formation initiale. Les programmes de formation initiale évoluent, passant d'une formation purement universitaire à une formation professionnalisante. De fait, en Europe, la proportion d'enseignants de collège qui déclarent s'être entraînés à enseigner au moins une matière en classe, dans le cadre de leur formation, est élevée : près de 88 % en 2018.

Par ailleurs, les programmes d'induction des enseignants débutants sont récemment devenus obligatoires dans certains pays : c'est le cas en Lituanie et au Luxembourg, où la durée minimale de ces programmes est de 36 mois, et en France où elle était de 12 mois en 2017¹⁴. À Singapour, le gouvernement a mis en place des stages pratiques

4 NB: L'Arrêté du 31 décembre 2009 fixe les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des 1^{er} et 2nd degrés selon le Rapport de la Cour de Comptes-2018.

5 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2016 dataset

6 Base de données de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2016)

7 NB: sondage mené auprès des professeurs du secondaire inférieur

8 TALIS 2018 Results (Volume I) – © OECD 2019

9 NB: pour les professeurs du primaire; dans le secondaire, les enseignants doivent disposer d'une licence en éducation («B.Ed de-gree»), ainsi que d'un diplôme.

10 NB: la durée de la formation est passée de 18 mois à deux ans pour les professeurs suivant un parcours post-universitaire

11 NB: pour les enseignants du primaire comme du secondaire

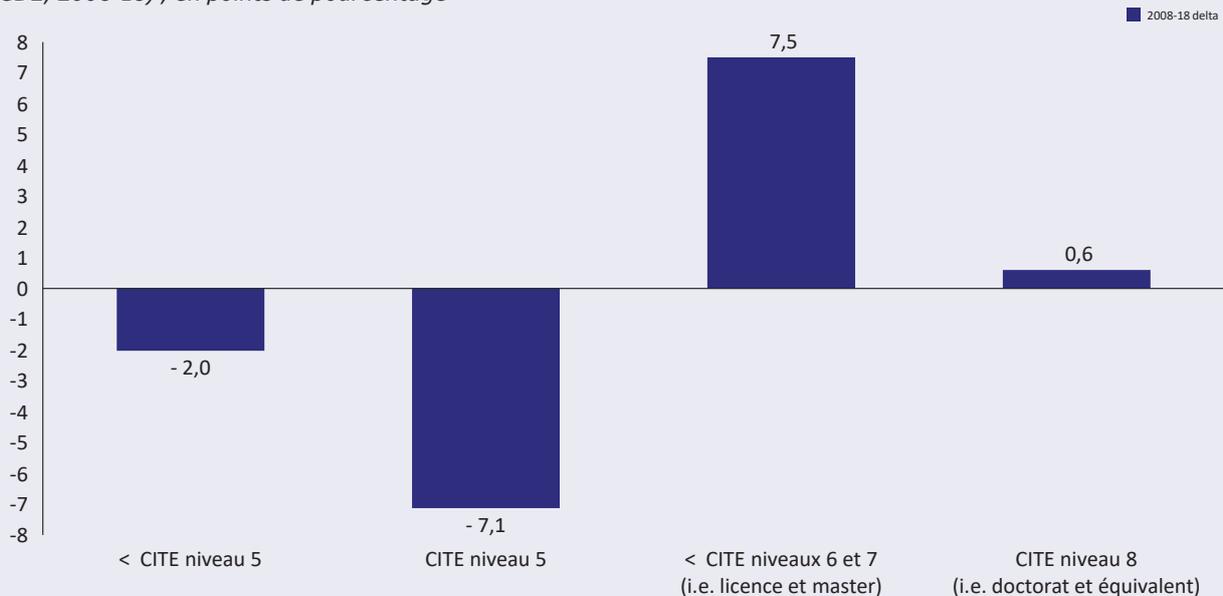
12 OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.4.13 and I.4.20

13 NB: Coefficient de régression (bêta) est de 0,5 pour les pays Talis en 2018 et est particulièrement élevé pour des pays tels que les États-Unis (0,99), la Nouvelle-Zélande (0,76) ou encore la Corée du Sud (0,71) cette même année

14 Eurydice – Teaching profession in Europe 2018

Fig. 31

Évolution du niveau d'étude des enseignants, selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE, OCDE, 2008-18), en points de pourcentage



Source: TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

d'une durée de 10 à 22 semaines ; ces derniers ont pour objectif de développer les capacités d'adaptation des professeurs, en les exposant à divers profils d'élèves, modes d'apprentissage, et types de situations.

Ces changements répondent aux besoins exprimés par une majorité d'enseignants, qui souhaitent être plus expérimentés dès le début de leur carrière.

Ainsi, seulement 56 % des professeurs de collège déclaraient se sentir prêts à enseigner au terme de leur formation initiale, en 2018¹⁵. Cette faible proportion s'explique largement par la croissance du nombre de situations difficiles à gérer au sein des salles de classes : à titre d'exemple, la part des directeurs de collège qui déclarent devoir gérer, au moins une fois par semaine, des agressions physiques ou verbales entre élèves, a progressé d'un quart (de 30 % à 39 %) entre 2013 et 2018¹⁶.

Hausse qualitative de l'expérience pratique des enseignants en formation : Outre leur développement quantitatif, les séquences de mise

en pratique intégrée à la formation initiale des enseignants tendent aussi à progresser sur le plan qualitatif, notamment via un suivi rapproché et à du coaching. Ainsi, 44 % des professeurs de collège déclarent être observés et conseillés par un coach lors de mises en situation face à des élèves¹⁷ en 2018, contre seulement 29 % en 2013¹⁸. Et 80 % des professeurs¹⁹ interrogés²⁰ en 2018 jugent efficaces ce type de pratiques d'apprentissage.

c. Les futurs enseignants sont davantage sensibilisés, durant leur formation initiale, à la démarche scientifique, afin qu'ils s'en inspirent ultérieurement dans leurs méthodes pédagogiques

Dans certains pays, la formation initiale intègre désormais une sensibilisation aux démarches scientifiques, notamment en matière pédagogique. Même si les enseignants ne sont pas à proprement parler des « chercheurs », l'intérêt de cette initiation est double : lorsque qu'ils élaborent leurs cours, ils nourrissent les contenus des apports récents de

15 NB : moyenne du niveau de préparation senti pour les 10 aptitudes analysées par l'OCDE

16 Données Talis 2018

17 NB : pas uniquement applicable à la formation continue

18 OECD 2018. TALIS 2018 Results

19 NB : sondage mené auprès de professeurs du primaire.

20 Données Talis 2018

la recherche dans les différentes disciplines ; par ailleurs, dans leur propre approche pédagogique, ils auront davantage tendance à suivre un processus rigoureux de type « hypothèse, expérimentation, mesure, enseignements retirés ».

C'est le cas au Japon, par exemple, mais aussi en Suède et en Finlande. Par exemple, la Suède a mis en place des méthodes de formation fondées sur la recherche dans le cadre de ses programmes « Boost »²¹, avec un investissement initial de près de 28 millions d'euros²². Au Japon, dès leur première année de formation, les professeurs participent à des « Lesson Studies », consistant à préparer en groupe une leçon sur un thème de leur choix, en s'appuyant sur la littérature scientifique, et avec le concours éventuel de chercheurs²³.

Les compétences développées par les enseignants dans ces modules de recherche sont particulièrement utiles pour les préparer aux nouveaux enjeux de leur métier : flexibilité face à

des besoins et compétences attendues des élèves en évolution constante, développement d'approches spécifiques pour répondre à des besoins particuliers, exercice d'un esprit critique dans un contexte de prolifération de l'information, etc.

d. Les nouvelles technologies numériques sont davantage intégrées dans les stages de formation initiale

Les programmes de formation en ligne se sont progressivement répandus, utilisés en soutien dans la formation initiale des enseignants. Près de 23 % des professeurs de collège dans les pays de l'OCDE déclarent avoir profité de tels programmes en 2018. Ce pourcentage est particulièrement élevé en Chine²⁴ (74 %), en Corée du Sud (52 %), en Italie (40 %) et à Singapour (37 %). La pratique est beaucoup moins répandue en Belgique ou en France, où seulement 6 % et 5 % des enseignants disent avoir accès à des ressources en ligne dans le cadre de leur formation initiale. (Fig. 32)²⁵

21 NB : programme s'applique aux professeurs du primaire et du secondaire.

22 https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2019_2b8ad56e-en#page87, page 87

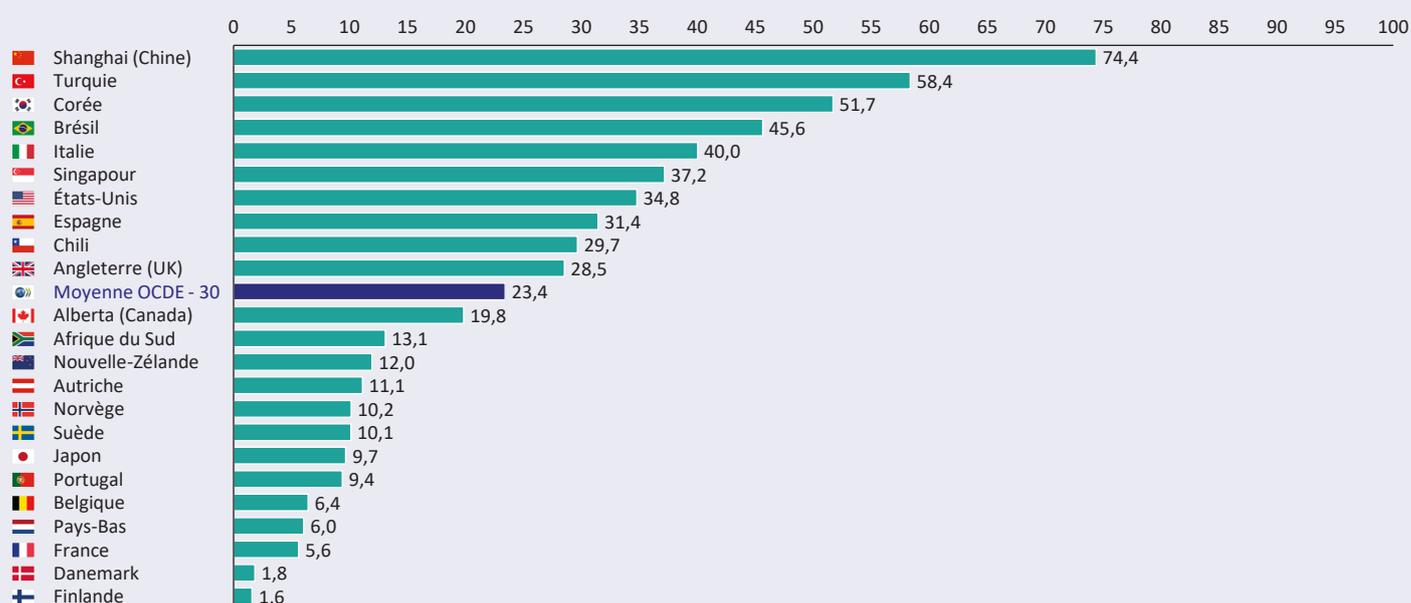
23 <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2017-v6-n1-2-phro03097/1040216ar/>

24 NB : données collectées pour Shanghai

25 Données Talis 2018

Fig. 32

Part des professeurs de collège qui déclarent avoir accédé, au cours des 12 derniers mois, à des cours / séminaires en ligne, dans le cadre de leurs programmes d'induction en 2018



Éléments spécifiques à la France

De nouveaux besoins de formation chez les enseignants

qui appellent à faire évoluer le contenu des formations initiales

Les enseignants français se sentent moins bien préparés par leur formation initiale que leurs homologues.

Ainsi, à 22 %

la part moyenne¹ des professeurs français qui s'estiment « bien » ou « très bien préparés » par leur formation initiale est largement inférieure à la moyenne Talis, qui s'établit à 50 %¹.

En particulier, la capacité d'enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs spécifiques est celle pour laquelle les enseignants expriment le plus fort besoin de soutien :

33 % des professeurs

se disent concernés, en 2018.

C'est également celle qui connaît la plus forte croissance depuis 2013 (+ 6 points de pourcentage).

Il existe en France un déséquilibre reconnu entre la part de la formation consacrée aux compétences disciplinaires, prédominante, et celle consacrée aux compétences professionnelles (psychologie, pédagogie, didactique, etc.)²

Un niveau de qualification croissant des futurs enseignants

qui représente une opportunité de valoriser leurs compétences en recherche

En France, plus encore qu'ailleurs³, le niveau de qualification du corps professoral français augmente, tendant de plus en plus fréquemment vers le diplôme le plus élevé, le doctorat.

De fait, la part des enseignants français titulaires d'un doctorat (CITE niveau 8) a augmenté de

2,4 points

de pourcentage, contre 0,6 points de pourcentage dans les autres pays européens.

Cette fraction croissante du corps enseignant, formée pendant ses études à la recherche académique, constitue un actif à valoriser. Elle est en effet particulièrement à même de nourrir ses méthodes pédagogiques d'une approche scientifique.

1 NB : moyenne arithmétique des parts pour les catégories suivantes : enseignement à des élèves de niveaux différents, enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, utilisation des TIC, gestion de la classe et du comportement des élèves, suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves

2 « Bilan d'étape du groupe de travail formation et ressources » - Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2018)

3 NB : moyenne Talis 2018

Des dispositifs de pédagogie collaborative* limités

et des stages pratiques peu adaptés

*(coaching entre pairs par exemple)

Les valeurs républicaines et civiques peu accentuées

par le contenu et les méthodes d'évaluation lors de la formation initiale

Si, en France,

20 %

des enseignants bénéficient de formations sous forme d'apprentissage et de coaching entre pairs, cette part reste faible comparée à une moyenne d'environ 44 % dans l'OCDE. Pourtant, la majorité des professeurs reconnaissent l'efficacité des approches pédagogiques collaboratives⁴.

Le Ministère de l'Éducation envisage d'étendre le périmètre d'évaluation des professeurs au-delà de la formation disciplinaire, et d'y inclure des épreuves sur les pratiques pédagogiques collaboratives⁵.

Le stage en pleine responsabilité, à mi-temps au moment du M2, est peu adapté du fait de son niveau d'exigence d'emblée élevé : les enseignants débutants remplacent des titulaires et ne sont que peu encadrés⁶.

Alors que l'École constitue un pilier républicain essentiel, la transmission et la maîtrise des valeurs républicaines tend à s'affaiblir⁷

Ce recul peut être dû, d'une part, à la diminution du volume d'heures consacrées aux valeurs républicaines dans la formation des enseignants, et d'autre part, au fait que cette formation repose pour l'essentiel sur des enseignements théoriques, au détriment d'une formation pratique portant sur la manière d'incarner ces valeurs dans le quotidien professionnel.⁷

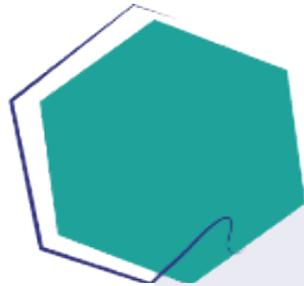
4 Talis 2018

5 Talis 2018. *Corrélation positive entre l'efficacité personnelle des professeurs et l'enseignement en équipe avec des professeurs expérimentés lors de la phase d'initiation*

6 « Bilan d'étape du groupe de travail formation et ressources » – Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2018)

7 <http://www.senat.fr/rap/r14-590-1/r14-590-15.html>

02



Évolution de la formation continue institutionnelle vers davantage de décentralisation, de personnalisation, et recours accru au numérique

a. Renforcement de la formation continue institutionnelle

De nombreux pays ont développé de nouveaux modèles de formation continue, qui deviennent obligatoires, collaboratives, et parfois certifiantes.

Augmentation du nombre d'heures de formation obligatoires

Le nombre d'heures de formation continue est particulièrement élevé dans certains pays. En Suède, les enseignants peuvent bénéficier, sur leur temps de travail, de 104 heures de formation annuelle (contre 9 à 18 heures en France par exemple¹). À Singapour, les enseignants disposent d'un crédit de 100 heures par an de formation continue. À Shanghai, tous les enseignants doivent suivre 240 heures de formation continue, réparties sur une période de 5 ans².

Par ailleurs, de nombreux systèmes éducatifs rendent une partie de la formation continue obligatoire, dans un contexte de fort besoin d'adaptation aux nouveaux besoins des élèves. En Europe, le temps obligatoire à consacrer au développement professionnel continu augmente de 24 heures en Lettonie (passant ainsi de 12 à 36 heures), de 8 heures au Luxembourg (passant de 8 à 16 heures), de 107 heures en Hongrie (passant de 13 à 120 heures), et passe de 5 à 10 jours en Slovénie entre 2013 et 2017.^{3,4} En Écosse, le Conseil général de l'Éducation confirme l'accréditation des enseignants tous les cinq ans, dans le cadre du processus de « mise à jour professionnelle ». Cette habilitation, fondée sur un relevé des formations professionnelles suivies, est requise pour tous les professeurs⁵.

Décentralisation de la conception des formations

En parallèle, on observe une tendance à moins

centraliser la création des programmes, des contenus et l'organisation des formations continues : dans 16 systèmes éducatifs européens, les établissements scolaires⁶ jouent un rôle dans le processus d'identification des besoins et des priorités relatives au développement professionnel continu, en collaboration avec les autorités éducatives⁷.

On distingue deux modèles de décentralisation : une approche ascendante et une approche à double sens.⁴

- Dans le premier cas, des procédures formelles sont mises en place pour que les écoles et les professeurs puissent faire part de leurs besoins et priorités aux autorités éducatives (approche suivie, par exemple, en Espagne, en Hongrie, en Roumanie et en Albanie).
- Dans le second, les écoles peuvent déterminer leurs propres priorités et activités de développement professionnel continu, en complément de celles proposées par les autorités éducatives (approche suivie, par exemple, en Belgique, au Luxembourg, en Slovénie, en Suisse, en Angleterre). Ainsi, en Angleterre, les établissements scolaires peuvent organiser en interne des actions de formation, encadrées par les chefs d'établissements et gérées par des personnels confirmés, les « *lead practitioners* ».⁷

b. Contenu personnalisé des formations continues pour répondre aux besoins divers des professeurs

Les enseignants expriment le souhait de bénéficier de formations « sur mesure » pour mieux accompagner des élèves aux profils et besoins hétérogènes (enquête OCDE 2018)⁸ :

- 23 % des professeurs de collège expriment le besoin d'être formés pour encadrer les élèves

1 NB : pour les professeurs du primaire uniquement ; les professeurs du secondaire n'ont aucune obligation

2 « Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle » (2019). Andreas Schleicher

3 NB : données disponibles pour les professeurs « du primaire et secondaire général »

4 Eurydice – Teaching profession in Europe 2018

5 Commission européenne, Les carrières enseignantes en Europe, Accès, progression et soutien, Rapport Eurydice, Education et formation, 2018, p.62

6 NB : applicables aux établissements primaires et secondaires

7 NB : les « *lead practitioners* » qui peuvent recevoir des compléments de salaires après avoir obtenu l'accréditation prévue

8 NB : besoins recensés par les professeurs du secondaire inférieur (« upper secondary »)

Fig. 33

Besoins de formation exprimés par les enseignants,
(évolution entre 2013 et 2018), Part des professeurs de collège exprimant ces besoins (en %)

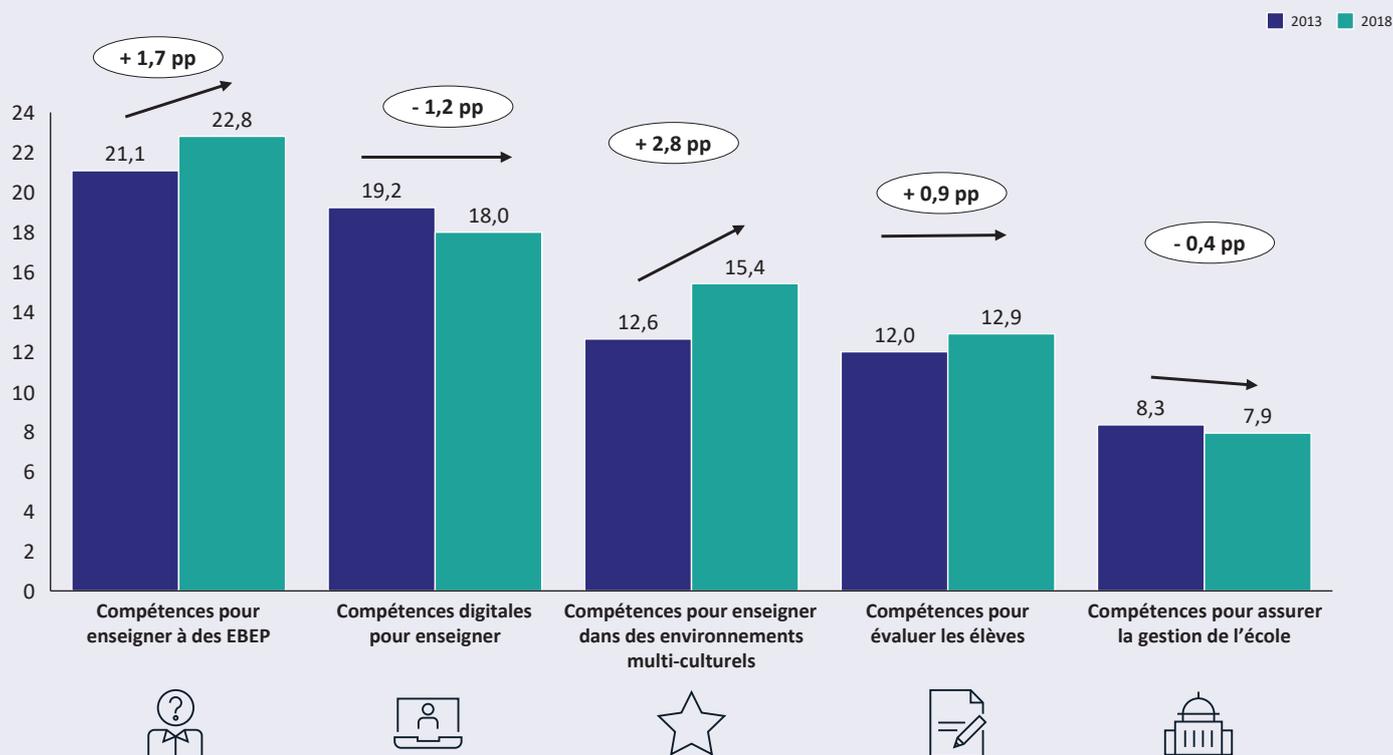


Fig. 34

Accès à des programmes de formation continue permettant de développer des compétences clés pour enseigner
(évolution entre 2013 et 2018) Pourcentage de professeurs de collège qui déclarent avoir accès à ce type de formations

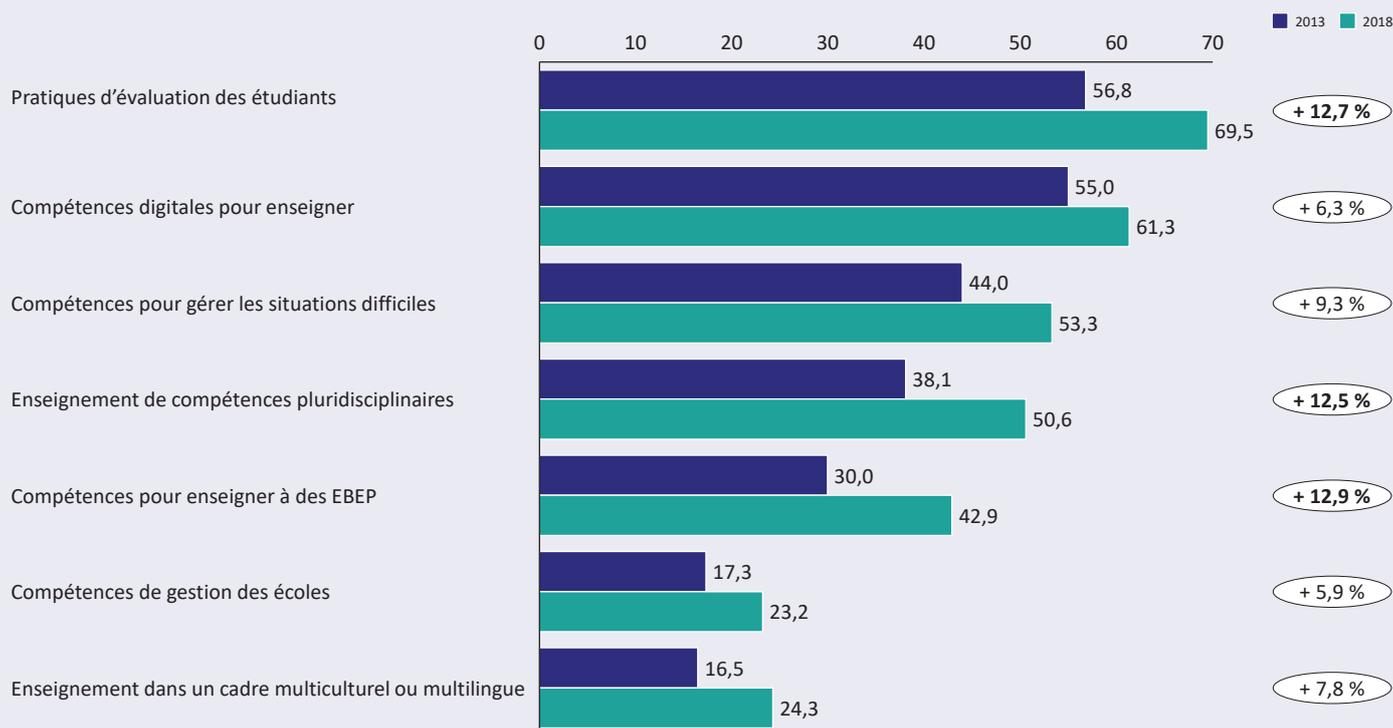


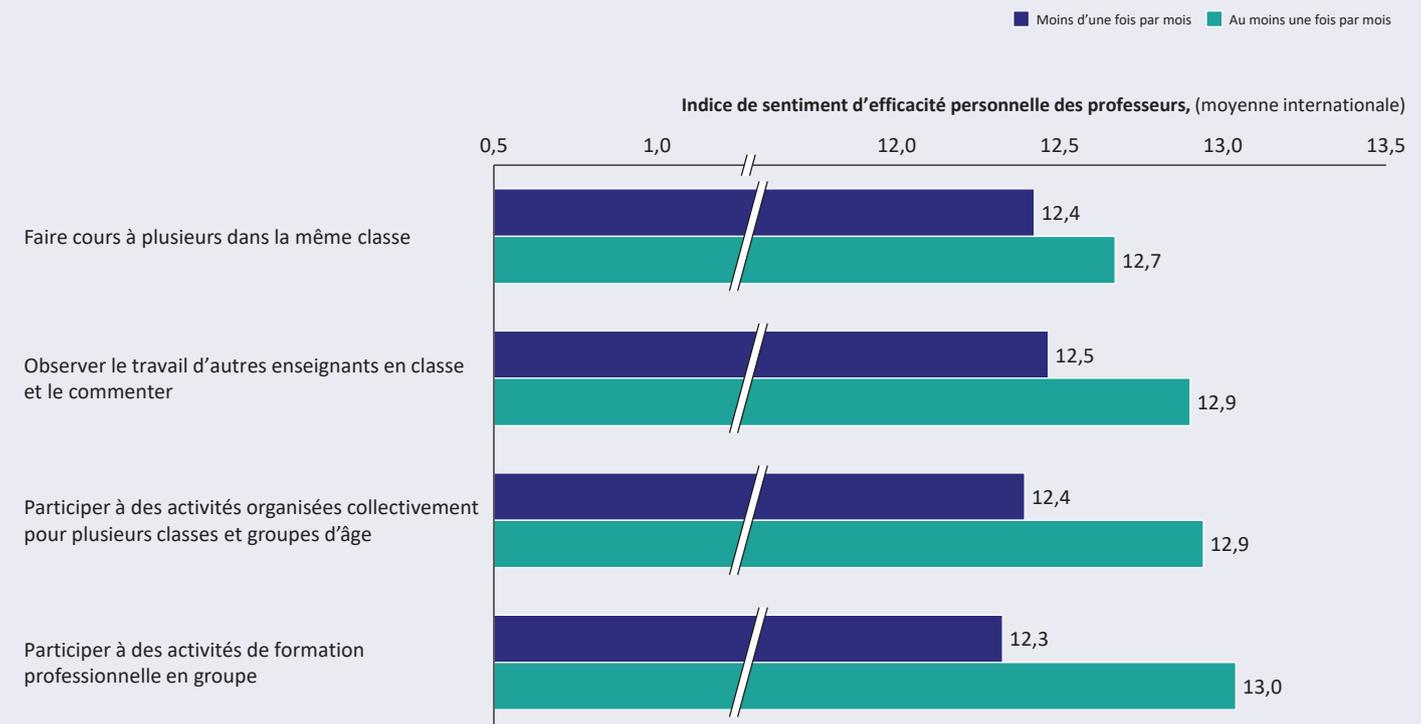
Fig. 35

Accès à des programmes de formation continue pour accompagner des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) (évolution entre 2013 et 2018) Pourcentage de professeurs de collège déclarant avoir accès à ce type de formations, par pays



Fig. 36

Corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des professeurs et le niveau de collaboration avec leurs collègues (Talis 2013)



ayant des besoins éducatifs particuliers

- 18 % d'entre eux souhaitent être formés aux nouvelles technologies numériques
- 15 % désirent être mieux préparés pour enseigner dans un cadre multiculturel ou multilingue. (Fig.33)⁹

En réponse, le contenu des programmes de formation évolue pour s'adapter aux besoins des enseignants. Non sans succès, puisque la part des professeurs de collège qui déclarent que les contenus des formations leur permettent effectivement de développer les compétences clés recensées par l'OCDE¹⁰ a augmenté de 9 points de pourcentage entre 2013 et 2018.

Par exemple, la part des professeurs de collège qui déclarent bénéficier de formations pour mieux encadrer les élèves à besoins éducatifs particuliers a augmenté de 13 % entre 2013 et 2018. Néanmoins, le rythme de ces évolutions varie considérablement selon les pays : alors que ce pourcentage a augmenté de plus de 20 pp pour l'Italie (+30 pp) et l'Australie (+25 pp), il progresse plus lentement en France (+7 pp), la Norvège (+6,5 pp) et le Danemark (+3,4 pp). (Fig.34 & Fig.35)⁹

Par ailleurs, les formations en ligne aussi évoluent vers davantage de personnalisation, pour tenir compte des besoins variés des enseignants.

De nombreux systèmes éducatifs mettent ainsi en place des plateformes en ligne, qui offrent un suivi et des parcours de formation personnalisés. C'est le cas en Espagne, en Croatie, en Slovénie, au Portugal et en France. Par exemple, la France a mis en place pour les professeurs un dispositif de formation continue tutorée et interactive en ligne (M@gistère)¹¹.

c. Formation continue reposant davantage sur la collaboration entre enseignants

Les activités de formation continue les plus efficaces¹² sont celles qui reposent sur la collaboration en groupe. En effet, des études révèlent que la participation fréquente (au moins une fois par mois) des professeurs à des activités de formation professionnelle en groupe renforce leur sentiment d'efficacité personnelle, indépendamment de la forme que prend cette collaboration.¹³ (Fig.36)¹⁴

Ainsi, les professeurs s'appuient de manière croissante sur des « communautés apprenantes ». Celles-ci permettent une mutualisation des savoirs individuels et la création de savoirs collectifs. Près de 40 % des professeurs de collège de l'OCDE déclarent prendre part à ce type de communautés¹⁵ en 2018. Ce taux a augmenté de trois points de pourcentage entre 2013 à 2018. Cette pratique est particulièrement répandue en Asie : au Vietnam (76 %), en Corée du Sud (68 %), à Singapour (66 %), en Russie (65 %) et en Chine¹⁶ (65 %), par exemple¹⁷. À Singapour, ces communautés sont gérées par une Académie des Enseignants, créée à cet effet en 2010¹⁸.

Ces communautés apprenantes ont quatre fonctions :

- Permettre l'échange de contenus pédagogiques (par exemple, des chapitres d'Histoire)
- Partager des bonnes pratiques pédagogiques et / ou des expériences (par exemple, gestion de situations difficiles)
- Lancer des initiatives collectives (par exemple, la création d'un programme d'études)
- Développer des compétences spécifiques (par exemple, les aptitudes en communication).

9 TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019 (<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41752&filter=all>)

10 NB : Les catégories étant : pratiques d'évaluation des étudiants, compétences digitales pour enseigner, compétences pour gérer les situations difficiles, enseignement de compétences pluridisciplinaires, compétences pour enseigner à des EBEP, compétences de gestion des écoles, enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue

11 Site du gouvernement français

12 NB : « efficacité » définie comme ayant le plus d'effet sur les pratiques pédagogiques des professeurs

13 « Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle » (graphique 3.4)

14 Données Talis 2013

15 NB : « Professional development networks » considérés comme l'équivalent des communautés d'apprentissage

16 NB : données pour la Chine Taïpei

17 TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

18 https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-working-papers/niewp6_finalforweb_v2.pdf?sfvrsn=2

d. Diversification des intervenants et éclairage croissant du contenu de la formation continue par des travaux de recherche

L'élaboration du contenu des formations continues tend à se nourrir de plus en plus de la recherche scientifique, y compris en faisant intervenir des partenaires.

La Finlande et le Royaume-Uni suivent cette approche. Par exemple, le Royaume-Uni a lancé un partenariat avec une association philanthropique indépendante (« *Education Endowment Fund* ») dont les travaux de recherche éclairent les pratiques et méthodes pédagogiques à l'échelle du territoire depuis 2011. En complément, le Royaume-Uni a mis en place des « *teaching schools* », établissements dont les performances ont été reconnues et font office de pôles d'excellence. Ces écoles peuvent coordonner leur action avec d'autres partenaires dans le cadre d'alliances regroupant d'autres écoles, des universités, des collectivités territoriales, des acteurs du secteur privé. Elles s'appuient sur des personnels spécialistes de l'accompagnement des établissements, comme les « *specialist leaders of education* », les « *national*

leaders of education » ou les « *national leaders of governance* ». Afin de permettre la diffusion d'une expertise disciplinaire au niveau local, des « *hubs* » ont été initiés en 2013, tels que le « *maths hubs* », pour améliorer la qualité de l'enseignement des mathématiques. Cette politique a permis l'installation d'un réseau national de 30 hubs stratégiques, pilotés par les « *teaching schools* ».

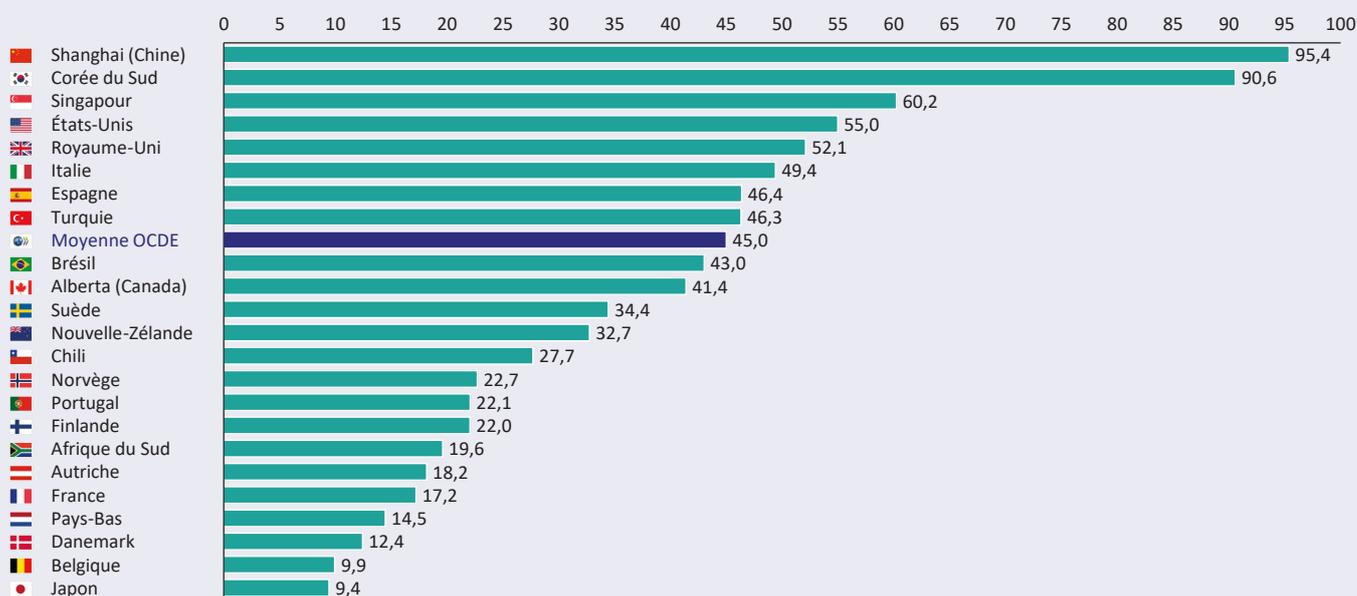
e. Accès à un nombre croissant de programmes de formation en ligne, parfois conçus par des acteurs privés

Les programmes de formation en ligne sont de plus en plus courants dans le cadre de la formation continue des professeurs. Près de 45 % des professeurs de collège de l'OCDE déclarent y avoir recouru en 2018. Ce pourcentage est particulièrement élevé en Chine¹⁹ (95 %), en Corée du Sud (90 %), à Singapour (60 %) et aux États-Unis (55 %). Cette pratique est beaucoup moins répandue en France ou en Belgique, où seulement 17 % et 10 % des professeurs disent avoir accès à des ressources en ligne dans le cadre de leur formation. (Fig. 37)

19 NB : données collectées pour Shanghai

Fig. 37

Part de professeurs de collège déclarant avoir participé au cours des 12 derniers mois à des cours / séminaires en ligne dans le cadre de leur formation continue (2018, OCDE)



Pour alimenter ces plateformes, certains systèmes éducatifs mettent en place des partenariats avec des fournisseurs privés de formations.

Le gouvernement britannique a lancé un partenariat avec le « Chartered College of Teaching » afin de créer des modules de formation continue en ligne.²⁰

Le gouvernement américain finance CAST, une organisation chargée de créer les programmes de formation pour les professeurs.²¹

Les programmes de formation co-construits entre les États et des acteurs privés sont généralement multifonctionnels et intègrent quatre dimensions : le partage de savoirs, une offre de matériel pédagogique (par exemple, des plans de cours), des modules méthodologiques et des conseils.

f. Valorisation croissante des instruments de certification par les gouvernements

Au-delà des formations élaborées ou proposées par les systèmes éducatifs, on observe une diffusion croissante des instruments de certification professionnelle et d'accréditation des compétences : « *open badges* » en France, « *micro-accréditations* » en Australie et aux États-Unis. À titre d'exemple, dans ce dernier pays, Le Department for Public Instruction de l'État de Caroline du Nord propose un crédit de 100 heures de formation, qui débouche sur une certification sous forme d'« *open badges* ». ²² À date, une dizaine de pays dans le monde ont adopté ces instruments de certification.²³

On distingue quatre grandes catégories de micro-certifications, suivant qu'elles valident un savoir-faire, une participation, une compétence, ou encore la réalisation d'un projet

Ces compétences complémentaires, qui enrichissent la palette de compétences développées par les enseignants au cours de leur formation conventionnelle, sont de plus en plus valorisées par les établissements scolaires. Par exemple, le Département de l'éducation de New York a lancé

un partenariat avec un organisme émetteur de micro-crédits professionnels, Teaching Matters, pour en faire bénéficier le plus grand nombre de professeurs. En France, certains collèges, comme par exemple le collège Maurice Bedel de Saint-Gervais-les-Trois-Clochers, ont mis en place des « *open badges* » pour reconnaître et valoriser les compétences transversales des enseignants.

²⁰ Ministère britannique de l'éducation – « Réaliser le potentiel de la technologie dans l'éducation » (2019)

²¹ <http://castprofessionallearning.org/funding-sources/>

²² North Carolina Department of Public Instruction, North Carolina Global Educator Digital Badge, juin 2018

²³ NB : les 10 pays sont : les États-Unis, la Suède, la Croatie, la France, l'Irlande, l'Écosse, le Danemark, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, Singapour et Hong-Kong

Éléments spécifiques à la France

Une durée réduite de formation continue obligatoire

Le nombre d'heures annuelles de formation obligatoires en France est faible –

entre 9 et 18 h

pour les professeurs du premier degré –

en comparaison avec la majorité des pays voisins européens, qui imposent un nombre plus élevé ou choisissent de l'augmenter, en vue de mieux équiper les enseignants face aux besoins et aux profils hétérogènes des élèves.

Une formation continue moins suivie par les enseignants français

Les professeurs français suivent sensiblement moins d'heures de formation continue que leurs homologues de l'OCDE.

3 raisons

sont invoquées : **la difficulté à dégager du temps, l'absence d'obligation et d'autre type d'incitation, l'inadéquation perçue entre l'offre de formation et les besoins exprimés localement**¹

La perception par les enseignants d'un intérêt limité de la formation pour améliorer leurs pratiques professionnelles

40 %

des professeurs français considèrent que leur participation à des formations continues n'a pas eu d'effets sensibles sur leur manière d'enseigner (contre 9% en Angleterre, 16% en Espagne, 19% en Suède²). Cela s'explique notamment par le fait qu'une grande part du temps de formation soit consacrée à des réunions d'information sur le déploiement et la mise en œuvre des dernières réformes de l'enseignement³.

Une intégration encore limitée des technologies de l'information...

... et de la communication aux cursus de formation des professeurs. Depuis 2013,

M@gistère

la plateforme du ministère de l'Éducation nationale, permet aux enseignants de se former à la demande. C'est également la vocation du portail Eduscol et du Réseau Canopé, qui mettent à leur disposition un corpus considérable de ressources et de contenus.

Cependant, en 2018, seulement 17% des professeurs déclarent avoir participé à des cours ou séminaires en ligne au cours de l'année écoulée – ce qui reste largement en-dessous de la moyenne OCDE (45%).

1 « Bilan d'étape du groupe de travail formation et ressources » - Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2018)

2 Utiliser la PF pour valoriser les nouveaux contenu et les nouvelles méthodes Taddei ; DEPP note d'information Juin 2019, enquête Talis 2019, CAST website, Conseil d'analyse économique « confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle »

3 « Bilan d'étape du groupe de travail formation et ressources » - Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2018)

Éléments spécifiques à la France

Un faible sentiment d'efficacité personnelle et un manque de préparation ressenti...

... face à certains contextes d'enseignement spécifiques⁴

Le sentiment d'efficacité personnelle des professeurs de collège français est nettement inférieur à la moyenne européenne :

seuls 22 % d'entre-eux

disent se sentir capables d'adapter leurs méthodes pédagogiques en fonction des circonstances (contre 40 % en Europe),

et 24 %

de convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir (contre 40 % en Europe)

Les professeurs français se disent aussi moins bien préparés que leurs collègues européens dans trois domaines : L'enseignement face à des élèves de niveau hétérogène (25 % bien préparés en France contre 42 % en Europe), la gestion de classe et la gestion des comportements difficiles (22 % contre 47 % en Europe), l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (29 % contre 39 % en Europe). Par contre, les professeurs français se disent mieux armés sur la pédagogie en général –

40 % en France

contre 11 % dans la moyenne des autres pays – ainsi que sur le contenu académique des matières enseignées (90 %).

Des dispositifs de valorisation de la formation continue et des instruments de certification encore peu répandus *

*(hormis la formation NSI)

Via son système d'open badges, la France fait partie des pays pionniers qui valorisent les compétences acquises par le biais d'un apprentissage informel, à l'instar des Etats-Unis ou de l'Espagne. Par ailleurs, la France offre une formation diplômante⁵ pour la spécialité « Numérique et Sciences Informatiques » (NSI), sous la forme d'un diplôme interuniversitaire (DIU)⁶.

Cette formation connaît un vif succès : près de **22 universités mobilisées + 2 400 candidats recensés pour 1 200 places disponibles**⁷

Cependant, les formations non institutionnelles (par exemple, les MOOC) demeurent peu valorisées en France. Seuls 6 % des professeurs français considèrent qu'une participation à une activité de formation continue peut avoir une incidence positive sur le déroulement de leur carrière⁸. Ce chiffre fait écho à la déclaration de la Cour des comptes, qui note que « *la prise en compte de la formation continue dans le parcours de carrière des professeurs, hormis lorsqu'ils accèdent à des fonctions d'encadrement, est quasiment inexistante* ».

4 Depp, Note d'information 19.23, Juin 2019. «La formation continue : un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège?»

5 Formation diplômante qui se déroule sur deux années universitaires. C'est une formation hybride qui comporte d'une part cinq semaines de regroupement (soit 25 heures d'enseignement présentiel), d'autre part un travail à distance (10h00) entre les périodes de regroupement

6 <https://diu-eil.univ-lyon1.fr/>

7 NB : informations collectées via des entretiens internes

8 TALIS 2018

Éléments spécifiques à la France

Un développement restreint des méthodes de formation fondées sur « l'apprentissage actif et collaboratif » et une participation limitée des professeurs aux communautés apprenantes

Seulement 15 %

des professeurs français ont recours à des méthodes de formation collaboratives, contre plus de 50 % dans l'ensemble des pays européens⁹. De fait, les modalités de formation les plus fréquentes restent les cours ou séminaires en présentiel, ainsi que la lecture solitaire de documents pédagogiques.

Par ailleurs,

un quart seulement des professeurs français

déclarent participer à une communauté apprenante¹⁰, en-deçà de la moyenne de OCDE (40 % en 2018).

Toutefois, dans le cadre du plan Villani-Torossian, le Ministère a mis en place des « Référents Mathématiques » (RM) qui forment leurs collègues du premier degré, au niveau départemental¹¹, et sont adossés à des laboratoires de mathématiques qui les alimentent de leurs travaux de recherche.

De plus, une réflexion est en cours sur la possibilité de déployer des établissements qui accueilleraient des laboratoires de recherche ou centres d'apprentissage à l'échelon infra-départemental.



Une décentralisation limitée de la création du contenu de la formation continue à l'origine d'inefficacités financières et de délais additionnels

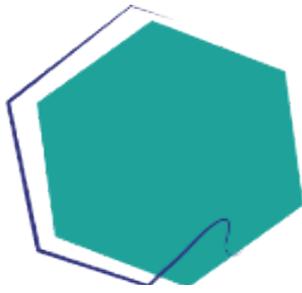


Une intégration encore limitée des résultats de la recherche scientifique au contenu des formations

⁹ Utiliser la PF pour valoriser les nouveaux contenu et les nouvelles méthodes Taddei ; DEPP note d'information Juin 2019, enquête Talis 2019, CAST website, Conseil d'analyse économique « confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle »

¹⁰ NB : le terme exact étant « Professional learning community » (PLC)

¹¹ <https://www.apmep.fr/Commission-college-et-premier,8351>



Initiatives observées à l'étranger

Les études de cas internationales montrent que de nombreux pays ont déployé avec succès des programmes d'appui à la formation des professeurs, aussi bien initiale que continue.

Les quatre cas suivants ont été sélectionnés pour illustrer le type d'actions concrètes susceptibles d'améliorer la qualité de la formation des enseignants.

Ces initiatives témoignent d'une attention particulière portée à la collaboration, au partage de contenus et de pratiques pédagogiques entre professeurs (cas du gouvernement belge flamand et des communautés apprenantes de l'Ontario), ou encore, de la construction de partenariats avec des institutions de recherche externes (cas du ministère de l'Éducation nationale britannique)

Enfin, le dernier cas (AITS en Australie) témoigne d'un effort de normalisation des compétences à acquérir par l'enseignant, dans le cadre d'une trajectoire de carrière formalisée.

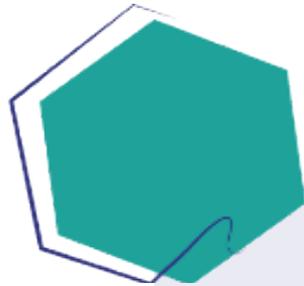
Partie B

Fig. 38

	Pays	Contexte et objectifs	Mode opératoire	Résultats
I- Relèvement du niveau d'exigence de la formation initiale et évolution vers davantage de professionnalisation		<p>Objectif : définir un cadre de référence pour le développement professionnel des enseignants</p> <p>Création d'une taxonomie de compétences, fondée sur les besoins exprimés par les professeurs</p>	<p>Co-construction impliquant les acteurs clés de l'éducation, notamment les professeurs, et l'Institut Australien pour l'Enseignement et la Direction des Ecoles (« AITS »)</p> <p>Articulation autour de 3 axes : (i) connaissances, (ii) pratiques, (iii) engagement</p> <p>Définition d'un projet de loi pour s'assurer d'une mise en œuvre effective des normes, au service d'une amélioration de la qualité de l'enseignement</p>	<p>Utilisation de ces nouvelles normes par 65 % des professeurs en 2018</p> <p>Connaissance de ces normes par 91 % des directeurs d'écoles en 2018</p> <p>Etablissement de plans de développement professionnel précis</p> <p>Reconnaissance formelle des acquis professionnels</p>
		<p>Objectif : améliorer la qualité de l'enseignement en s'appuyant sur les résultats de travaux de recherche</p> <p>Généralisation du recueil des bonnes pratiques éducatives et diffusion de ces dernières à l'échelle du territoire national</p>	<p>Financement à hauteur de £125 millions par le Ministère de l'Education britannique en 2011</p> <p>Lancement de 160 programmes de recherche impliquant plus de 10 000 écoles et 1 million d'élèves entre 2011 et 2019 ; ces programmes visent à construire des « boîtes à outils » et des guides pédagogiques pour les professeurs</p> <p>Mise en place d'un réseau de 39 « écoles de recherche » (2019) qui aident les écoles régionales à mettre à jour leurs formations via l'organisation de sessions d'information et la mise en place de formations</p>	<p>Consultation des boîtes à outils par plus de 175 000 personnes</p> <p>Utilisation des boîtes à outils par plus de 63 % des directeurs d'école et 25 % des professeurs du secondaire en 2018</p>
II- Evolution de la formation continue (FC) institutionnelle vers davantage de décentralisation, de personnalisation, de recours au numérique et d'apports de la recherche scientifique		<p>Objectif : encourager l'auto-formation personnalisée et le partage de savoirs, savoir-être et savoir-faire entre pairs</p> <p>Création d'une plateforme de ressources en libre service</p>	<p>Financement de la plateforme par le Ministère flamand de l'Education et de la Formation en 2002</p> <p>Téléchargement de contenus variés (articles, vidéos, fichiers audio) par les professeurs et les écoles ; large couverture thématique (langues, sciences, médecine, etc.) et méthodologique (par exemple, enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers)</p> <p>Analyse et suivi constant des usages de chaque professeur en vue de personnaliser l'offre et l'accompagnement</p>	<p>Plus de 67 000 utilisateurs sur la plateforme en 2019</p> <p>80 % des utilisateurs déclarant trouver le contenu utile</p>
		<p>Objectif : encourager l'essor des communautés apprenantes et guider leur mode d'organisation</p> <p>Formalisation des pratiques encadrant les communautés apprenantes</p>	<p>Projet piloté par la Fédération des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario</p> <p>Gestion des communautés apprenantes assurée par les conseils d'administration des écoles de quartier (attribution de budgets, de plages horaires dédiées au projet, etc.)</p> <p>Offre de nombreuses activités de développement professionnel déployées sur le temps de travail des enseignants (par exemple, collaboration sur des travaux de recherche, échange de conseils)</p>	<p>63 % des professeurs participant à des communautés apprenantes au Canada vs 40 % pour les professeurs de l'OCDE</p> <p>Corrélation démontrée par des travaux de recherche entre le taux de participation à des communautés apprenantes et l'amélioration de la performance des élèves</p>



01



Co-création entre
l'État australien
et les professeurs
d'une taxonomie
des compétences
précises
systématiquement
appliquées par
les établissements
éducatifs

Contexte et objectifs

Le gouvernement australien souhaitait définir un cadre de référence pour guider les professeurs dans leur développement professionnel, sur la base des besoins en compétences qu'ils exprimaient.

Mode opératoire

Le Ministère de l'Éducation australien a élaboré un référentiel de performance et de développement professionnel des enseignants en août 2012¹. Ce cadre comporte trois catégories de normes : connaissances, pratiques et engagement. Au sein de ces catégories ont été définis sept attentes :

- **Connaissances**
 - Comprendre les différents modes d'apprentissage des élèves
 - Maîtriser le contenu des programmes et les enseigner au mieux
- **Pratiques**
 - Être capable d'élaborer et de mettre en œuvre un plan d'apprentissage
 - Instaurer et entretenir un environnement d'apprentissage propice
 - Évaluer les élèves, leur fournir un retour et rendre compte de leur apprentissage
- **Engagement professionnel**
 - Être acteur de son propre développement professionnel
 - Collaborer avec ses collègues, les parents d'élèves et la collectivité afin d'améliorer les pratiques d'enseignement

Ces normes ont été élaborées conjointement par des acteurs clés du système éducatif australien, à commencer par les représentants des enseignants eux-mêmes, sous l'égide de l'Institut australien pour

l'enseignement et la direction des écoles (« AITS »). Pour s'assurer de leur pertinence, le projet de loi a fait l'objet d'une vaste consultation nationale, menée d'avril à juin 2012. Plus de quarante contributions écrites ont été apportées par des organismes éducatifs (syndicats, associations de directeurs et de professionnels, autorités de régulation, experts en éducation). Le projet de loi a par ailleurs mobilisé tous les ministères liés aux thématiques d'éducation et près de 6 000 professeurs. Le degré élevé d'implication des enseignants a notamment permis que les normes soient formulées de façon appropriée, et de faciliter leur compréhension et leur adoption².

Du point de vue de la formation continue, l'existence de ces normes présente de nombreux avantages, pour toutes les parties prenantes.

Pour les professeurs, le bénéfice est double : ces normes constituent un outil pour identifier leurs pistes d'amélioration, ainsi qu'une reconnaissance formelle des acquis professionnels dont ils disposent déjà. Pour les chefs d'établissement, ces normes permettent d'avoir une compréhension partagée de ce qui est entendu par « éducation de qualité ». Ils peuvent ainsi mieux valoriser les compétences des professeurs et identifier les mesures qui permettraient de les aider à se développer tout au long de leur carrière².

Résultats

Depuis leur mise en œuvre en 2012, ces normes ont été largement adoptées.

Un sondage mené par le gouvernement australien³ révèle que 91% des directeurs d'écoles et des enseignants connaissent leur existence, et que 65% les utilisent effectivement⁴.

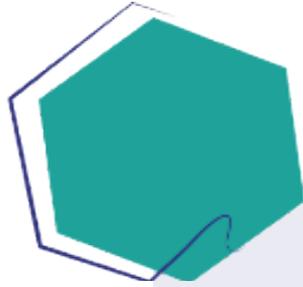
1 [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-teacher-performance-and-development-framework.pdf?sfvrsn=4a7fff3c_6#:~:text=The%20Australian%20Teacher%20Performance%20and%20Development%20Framework%20\(the%20Framework\)%20calls,means%20of%20improving%20student%20outcomes](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-teacher-performance-and-development-framework.pdf?sfvrsn=4a7fff3c_6#:~:text=The%20Australian%20Teacher%20Performance%20and%20Development%20Framework%20(the%20Framework)%20calls,means%20of%20improving%20student%20outcomes)

2 https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian_teacher_performance_and_development_framework_august_2012_faq.pdf?sfvrsn=a4c2ec3c_0

3 NB : près de 4 000 professeurs ont répondu à ce sondage

4 <https://www.aitsl.edu.au/research/measuring-our-impact/stakeholder-survey-results>

02



Partenariat entre des écoles et une fondation de recherche afin que les résultats de travaux de recherches nourrissent les programmes de formation des professeurs

Contexte et objectifs

La Fondation de dotation pour l'Éducation (« Education Endowment Foundation »), fondée avec le soutien du Ministère de l'Éducation britannique, a pour vocation d'améliorer la qualité de l'enseignement en s'appuyant sur les résultats de travaux de recherche.

Créée en 2011 par le Sutton Trust grâce à un financement de 125 millions de livres sterling versé par le Ministère de l'Éducation, cette association caritative indépendante a pour ambition de mieux documenter les méthodes et pratiques pédagogiques des enseignants.

L'objectif de la fondation est double : identifier des bonnes pratiques de formation des professeurs et d'enseignement, et ensuite, diffuser ces bonnes pratiques à l'échelle nationale.

Mode opératoire

Une « boîte à outils pour l'enseignement et l'apprentissage » (« Teaching and Learning Toolkit ») a été conçue, afin de guider les professeurs des écoles primaires et secondaires dans leur développement professionnel.

Cette boîte à outils est très étoffée : elle comprend 35 chapitres¹, ainsi que 14 rapports d'orientation², portant sur trois grandes catégories.³ Tout ce contenu s'appuie sur des programmes de recherche scientifique. Y figurent aussi des listes de recommandations concrètes que les écoles peuvent mettre en œuvre pour améliorer leurs pratiques.

De nombreux programmes de recherche, impliquant de multiples acteurs de l'écosystème éducatif, ont nourri ce corpus.

La fondation elle-même a investi plus de 96 millions de livres sterling pour tester l'impact de 160 programmes entre 2011 et 2019. Ces travaux de

recherche ont porté sur plus de 10 000 écoles et plus d'un million d'enfants du primaire et du secondaire.⁴

Par ailleurs, la fondation a mis en place un réseau d'écoles de recherche (« Research Schools network ») dont la mission est d'aider les écoles régionales à mettre à jour leurs formations en s'appuyant sur les éclairages apportés par la recherche.

Ce réseau est composé de 39 écoles qui disséminent les bonnes pratiques identifiées par la fondation via deux leviers principaux : l'organisation de sessions d'information et la mise en place de formations pour les directeurs d'école et les enseignants.

Résultats

Cette boîte à outils connaît un franc succès

Plus de 175 000 personnes l'ont consultée en 2018. Par ailleurs, en 2018, 63 % des directeurs d'école⁵ et 25 % des professeurs du secondaire déclarent l'utiliser pour décider des approches et programmes à mettre en place, dans le cadre de la formation, contre seulement 11 % et 4 % respectivement en 2012.⁴

1 <https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/complete/EEF-Teaching-Learning-Toolkit-October-2018.pdf>

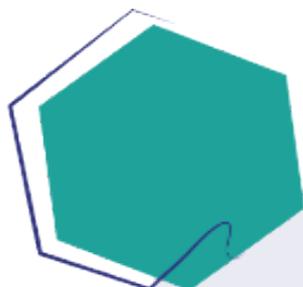
2 <https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/>

3 NB : ces grandes catégories de thématiques sont : (i) Alphabétisation, mathématiques et sciences ; (ii) Comportement en matière d'apprentissage (e.g., apprentissage social et émotionnel, travail avec les parents) ; (iii) Autres (e.g., technologie numérique, mise en œuvre de politiques)

4 Education Endowment Foundation (EEF) ; Annual report (2018)

5 Terme exact utilisé est « school senior leaders »

03



Mise en place
d'une plateforme
de ressources
éducatives en libre-
service par
le gouvernement
belge (communauté
flamande)

Contexte et objectifs

Le gouvernement belge (communauté flamande) souhaitait permettre à ses professeurs de partager leurs pratiques pédagogiques. En 2002, le Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation a décidé de financer KlasCement, une plateforme de ressources éducatives en libre-service. Depuis 2013, cette plateforme est gérée par le département de la communication du Ministère.

Mode opératoire

KlasCement est une plateforme créée par et pour les professeurs du primaire et du secondaire, en Belgique et au Pays-Bas.

Le contenu de la plateforme est alimenté par des ressources diverses (articles, vidéos, fichiers audio, images) téléchargées par les professeurs et acteurs du système éducatifs. Ce contenu est ensuite utilisé par d'autres professeurs enseignant en Belgique et au Pays-Bas.

Cet espace de partage est multifonctionnel et couvre un grand nombre de thématiques sectorielles et méthodologiques.

Parmi les fonctions de la plateforme figurent le partage de matériel pédagogique, l'échange entre professeurs de bonnes pratiques, l'accès à des formations en ligne, ainsi qu'à un réseau de tuteurs spécialisés. Par ailleurs, la plateforme dispose aussi de sites annexes qui couvrent des thématiques spécifiques (langues, sciences, technologie, ingénierie et médecine, méthodologies pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers).

La qualité du contenu de la plateforme, ainsi que son taux d'utilisation élevé par les enseignants, doivent beaucoup au système de suivi constant et d'analyse des usages.

Grâce aux données qui en sont issues, les administrateurs du site peuvent mettre en avant les cours et les sujets les plus populaires. Quant aux professeurs, ils peuvent suivre leur propre progression sur les formations disponibles et ajuster leurs efforts en conséquence, via un système

de points qui leur sont attribués à chaque étape.

Résultats

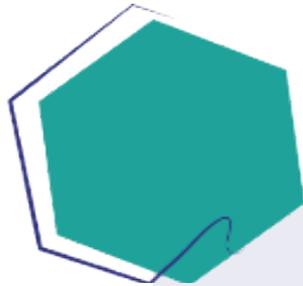
Cette plateforme connaît un franc succès auprès de ses utilisateurs.

Selon un sondage mené en partenariat avec l'université de Ghent (Belgique), la plateforme accueillerait plus de 67 000 utilisateurs ; la majorité d'entre eux accèdent à la plateforme entre une et deux fois par semaine et 80 % d'entre eux déclarent trouver le contenu très utile¹.

Considéré comme un dispositif pionnier de mise à disposition de ressources éducatives pour les enseignants du primaire et du secondaire, KlasCement a inspiré, et contribué à la mise en œuvre, d'initiatives similaires au Pakistan et en Équateur.

¹ Site de KlasCement

04



Intensification
de la collaboration
entre enseignants
via le développement
des communautés
apprenantes
en Ontario

Contexte et objectifs

La région d'Ontario, au Canada, compte un grand nombre de communautés apprenantes (« professional learning communities ») à de multiples échelles : internationale, entre les provinces et les territoires, au sein des provinces et des territoires, entre les districts et les écoles, et à l'échelle des écoles.

Ces communautés apprenantes poursuivent généralement un double objectif : améliorer la qualité de l'enseignement, et améliorer par conséquent l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. Ainsi par exemple, la Fédération des professeurs du primaire de l'Ontario définit les communautés apprenantes comme « un groupe de professionnels de l'éducation qui partagent une vision, des valeurs et des objectifs communs et qui travaillent de manière collaborative en utilisant la recherche, l'expérimentation et l'innovation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves¹ ».

Face à une floraison d'initiatives, pour en favoriser le développement tout en optimisant leur efficacité, l'Ontario a souhaité formaliser un cadre pour ces communautés.

Mode opératoire

Pour maximiser l'utilité des communautés apprenantes et guider leurs modes d'organisation, la Fédération des professeurs de l'élémentaire de l'Ontario a élaboré une politique de promotion et d'encadrement des communautés apprenantes.

Les communautés apprenantes en Ontario faisaient face à trois types de difficultés : une collaboration limitée entre les professeurs, la rareté des ressources disponibles pour assurer leur fonctionnement, et un focus exclusif sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves – et

non sur les besoins du professeur. Pour faire face à ces défis, la Fédération a élaboré un cadre formel qui définit les dix conditions de reconnaissance des communautés apprenantes².

Conformément à ce cadre, les communautés apprenantes sont gérées par les conseils d'administration des écoles de quartiers.

Les conseils d'administration des écoles jouent un double rôle : fournir les ressources financières pour soutenir les communautés (par exemple, via l'achat de matériel pédagogique) et libérer des plages horaires dans les emplois du temps des professeurs pour leur permettre de collaborer. A titre d'exemple, certaines écoles visent de laisser aux professeurs quatre heures par semaine pour se réunir en communauté apprenante³.

Ces communautés apprenantes proposent de nombreuses activités de développement professionnel aux professeurs, sur leur temps de travail.

Ces activités incluent, par exemple, de la collaboration sur des travaux de recherche, des échanges de conseils sur la gestion des élèves et des parents, ainsi que des discussions sur leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage⁴.

Résultats

Ces communautés apprenantes remportent un vif succès. La part des professeurs qui déclarent participer à une ou plusieurs communautés apprenantes est de 63 % en 2018 au Canada⁵, contre 40 % des professeurs de l'OCDE. Un résultat remarquable quand on sait qu'il existe une corrélation entre l'augmentation du nombre de communauté apprenantes et l'amélioration de la performance des élèves^{6,7}, ainsi que l'ont démontré plusieurs travaux de recherche.

1 Site de la Fédération des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario

2 NB : dix conditions énumérées accessibles via lien suivant : <http://www.etfo.ca/SupportingMembers/Employees/PRSMattersBulletin/Pages/Professional%20Learning%20Communities.aspx>

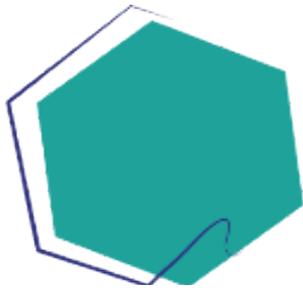
3 NB : durée indicative pour les écoles Nova Scotia au Canada. <https://www.ednet.ns.ca/docs/plcstudycommitteereporten.pdf>

4 http://files.nlta.nl.ca/wp-content/uploads/public/documents/ptf_docs/pd_learning.pdf

5 NB : province d'Alberta prise comme proxy

6 NB : capacité de lecture des élèves prise comme proxy

7 <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42028>



Initiatives observées à l'étranger

Non seulement, les enseignants au XXI^e siècle doivent maîtriser de nouveaux contenus, mais on attend également d'eux qu'ils mettent en pratique de nouvelles méthodes pédagogiques pour transmettre leurs savoirs. Les pistes ci-après visent à donner aux enseignants toutes les facilités pour acquérir et renouveler cette palette tout au long de leur carrière.

Ces pistes s'attachent à réactualiser et enrichir les programmes de formation existants, notamment en les confrontant aux besoins réels des enseignants dans leurs salles de classe ; en renforçant les liens entre les professeurs pour progresser ensemble ; en leur proposant de nouveaux outils pour se former (plate-forme numérique, apports de la recherche scientifique) ; et enfin en mettant en place un dispositif où la maîtrise de ces nouvelles compétences pédagogiques est reconnue et valorisée.

Partie C

Fig. 39

II- Evolution de la formation continue (FC) institutionnelle vers davantage de décentralisation, de personnalisation, de recours au numérique et d'apports de la recherche scientifique

	Enjeux	Options possibles
b- Contenu personnalisé des FC pour répondre aux besoins réel des enseignants	Réviser et adapter les contenus de formation aux besoin réels des enseignants	Développement de modules spécifiques de formation continue mieux adaptés aux besoins des enseignants, notamment : <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers • Le développement de compétences pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques spécialisées • L'utilisation des TICE et les apports de l'intelligence artificielle
c- FC reposant davantage sur la collaboration entre enseignants	Mettre en place des formations fondées sur l'apprentissage « actif et collaboratif »	Mise en place d'un dispositif systématique d'observation entre pairs (regards croisés) Organisation d'échanges entre les professeurs / les équipes pédagogiques entre établissements du primaire et du secondaire Institutionnalisation d'un « référent de circonscription » par matière (en sciences ou humanités, par exemple)
d- Diversification des intervenants et éclairage croissant du contenu de la FC par des travaux de recherche	Créer un lien pérenne entre les travaux de recherche et le contenu des formations initiales et continues dispensées	Etablir un / des partenariats avec des centres de recherche afin d'améliorer la qualité de la formation via une meilleure documentation des méthodes et pratiques pédagogiques
e- Accès à un nombre croissant de programmes de formation en ligne	Promouvoir l'utilisation des plates-formes de formation continue en ligne par les professeurs	Etablir un / des partenariats avec des fournisseurs d'offres de formation pour les professeurs, sur le modèle CAST, afin de répondre au besoin d'individualisation et de flexibilité d'accès des professeurs, et d'inclure de nouvelles matières dans le corpus de formation
f- Valorisation croissante des instruments de certification	Mettre en place un système permettant la valorisation de la formation continue	Dans un premier temps : Déployer à grande échelle un système de badges d'accréditation (extension des initiatives CNED, Réseau Canopé Occitanie, Université de Caen) permettant aux enseignants de voir leurs compétences reconnues et d'améliorer leur perception d'eux-mêmes Dans un second temps : Intégrer les accréditations comme critères dans les parcours de carrière et la mobilité des enseignants In fine créer des formations diplômantes (à des fins de mobilité inter- et intra- fonction publique, ainsi que vers le privé)

Piste #1

Révision et adaptation des contenus de formation aux besoins réels des enseignants

- L'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers
- Le développement de compétences pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques spécialisées
- L'utilisation des TICE et les apports de l'intelligence artificielle

Piste #2

Mise en place de formations fondées sur l'apprentissage « actif et collaboratif »

- Mise en place d'un dispositif systématique d'observation entre pairs (regards croisés)
- Organisation d'échanges entre les professeurs / les équipes pédagogiques entre établissements du primaire et du secondaire
- Institutionnalisation d'un « référent de circonscription » par matière (en sciences ou humanités, par exemple)

Piste #3

Création d'un lien pérenne entre les travaux de recherche et le contenu des formations initiales et continues dispensées

Établir un / des partenariats avec des centres de recherche afin d'améliorer la qualité de la formation via une meilleure documentation des méthodes et pratiques pédagogiques

Piste #4

Promotion de l'utilisation des plates-formes de formation continue en ligne par les professeurs

Établir un / des partenariats avec des fournisseurs d'offres de formation pour les professeurs, sur le modèle CAST, afin de répondre au besoin d'individualisation et de flexibilité d'accès des professeurs, et d'inclure de nouvelles matières dans le corpus de formation

Piste #5

Mise en place d'un système permettant la valorisation de la formation continue

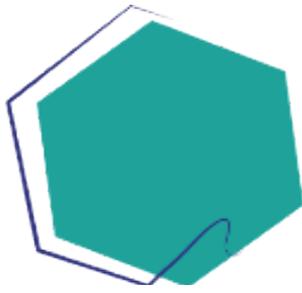
- Dans un premier temps : Déployer à grande échelle un système de badges d'accréditation (extension des initiatives CNED, Réseau Canopé Occitanie, Université de Caen) permettant aux enseignants de voir leurs compétences reconnues et d'améliorer leur perception d'eux-mêmes
- Dans un second temps : Intégrer les accréditations comme critères dans les parcours de carrière et la mobilité des enseignants
- *In fine* créer des formations diplômantes (à des fins de mobilité inter- et intra- fonction publique, ainsi que vers le privé)





Chapitre 5

***Quels nouveaux
modes de gestion
de l'enseignement
et de l'école
du XXI^e siècle ?***



Les jeunes professeurs choisissent ce métier par goût de la discipline qu'ils enseignent, par vocation de transmettre leurs savoirs, par conviction d'avoir un rôle capital à jouer dans la préparation des élèves aux enjeux sociétaux majeurs du XXI^e siècle.

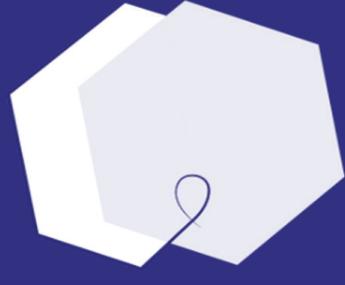
Toutefois, comparés à leurs aînés, ces jeunes générations de professeurs ont une conception moins linéaire de leur carrière. Ils aspirent à des parcours multiples, différenciés, voire individualisés – tout en étant demandeurs d'accompagnement, de conseil, de suivi, pour assurer leur développement professionnel et entretenir leur motivation. La persistance d'une gestion de carrière monolithique et de parcours standardisés contribue largement à la crise des vocations actuelle dans l'enseignement, ainsi qu'aux démissions de jeunes professeurs dans les premières années d'exercice.

Dans ce contexte, le système éducatif tout entier doit évoluer. L'enjeu : permettre aux enseignants de construire leur propre parcours de carrière, en leur offrant des opportunités de formation et de valorisation de leurs compétences tout au long de leur carrière, y compris via des mobilités au sein de l'Éducation Nationale, au sein de la fonction publique plus largement, voire dans le privé.

Par conséquent, des évolutions vers un mode de gouvernance décentralisé et plus collégial des établissements pourraient être envisagées, comprenant un soutien multipartite du parcours de l'enseignant et un regard pluriel sur son évaluation. Ce soutien pourrait être associé à une réflexion sur la valorisation des enseignants au mérite, facteur d'une plus grande reconnaissance institutionnelle, mais aussi de la part des parents, des élèves, et in fine des enseignants sur eux-mêmes.

Introduction

Partie A



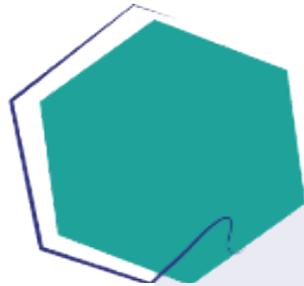
Tendances internationales

Fig. 40

		Chiffres et mesures clés
I- Evolution de la gouvernance des systèmes éducatifs vers une décentralisation accrue au niveau des établissements, en réponse aux exigences croissantes de qualité d'enseignement	a- Standardisation des critères de qualité des systèmes éducatifs dans le monde	Alignement des Etats sur un curriculum disciplinaire et socio-comportemental fondé sur les tests standardisés internationaux Etalonnage des systèmes éducatifs nationaux en fonction des résultats obtenus à ces tests internationaux Volonté généralisée d'améliorer les conditions de travail des enseignants afin d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs
	b- Evolution de la gouvernance des systèmes éducatifs pour répondre aux impératifs de qualité	Décentralisation des responsabilités d'exécution au niveau local, avec un maintien de la définition des objectifs au niveau central Responsabilisation des établissements dans la gestion de l'établissement et la mise en œuvre du projet pédagogique Adoption de systèmes de gestion des ressources humaines pour faciliter le pilotage des établissements Emergence du rôle de coordination pédagogique des enseignants, aux côtés de la direction d'établissement, pour faciliter la gestion locale des écoles
	c- Maintien centralisé d'un rôle de garant de la transparence et de l'atteinte des objectifs	Mise en place de contrôles internes de qualité sur les méthodes employées, le climat scolaire et la satisfaction Renforcement de l'évaluation externe des établissements et émergence d'un nouveau rôle et d'un nouveau positionnement pour les inspecteurs
		3x plus de pays ont modifié leur curriculum pour converger vers le curriculum TALIS entre 2003 et 2015
		74 % des directeurs d'établissement / des conseils d'école ont le pouvoir de sélectionner les professeurs
		L'évaluation interne est obligatoire dans 27 systèmes éducatifs européens
		19 % d'inspections en plus entre 2012 et 2015
II- Individualisation renforcée des parcours de carrières des enseignants en lien avec la valorisation du mérite	a- Emergence de parcours différenciés appelant à un suivi renforcé des carrières	Renforcement de l'accompagnement de proximité des enseignants dans leur évolution professionnelle Diversification des parcours de carrière des enseignants en fonction des appétences et spécialisations
	b- Responsabilisation des enseignants en lien avec un suivi renforcé de leur activité	Emergence d'une réflexion sur la valorisation du mérite et mise en place de nouvelles méthodes pour la renforcer (par exemple, évaluation de « portfolios de carrière », mise en place de formation qualifiantes supplémentaires) Emergence d'une réflexion sur l'attribution du mérite et adoption de diverses solutions (par exemple, implication du directeur d'établissement dans l'évaluation, co-évaluation du directeur) Responsabilisation individuelle croissante des enseignants dans la gestion de l'école
		Au moins 14 systèmes éducatifs ¹ mettent en place des parcours de carrières différenciés
		72 % des directeurs d'établissement disent associer les enseignants à la prise de décision au moins une fois par mois
		6 nouvelles méthodes de valorisation du mérite ont émergé

1. i.e. Angleterre et le Pays de Galles, Estonie, Corée du Sud, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, République Tchèque, Shanghai (Chine), Singapour, Espagne, Suède, Suisse, Etats-Unis

01



L'exigence croissante de qualité d'enseignement incite les systèmes éducatifs à faire évoluer la gouvernance des établissements vers une plus grande décentralisation

a. Une standardisation des critères de qualité des systèmes éducatifs dans le monde

De plus en plus de pays font le choix de faire converger leurs curricula vers celui des tests standardisés internationaux pour mesurer la qualité de leur système éducatif.

Par exemple, entre 2003 et 2015, le nombre de pays ayant modifié leur curriculum de primaire pour converger vers celui de TIMSS a augmenté de 350 %, tandis que le nombre total de pays participants a augmenté de 79%.¹

Un nombre croissant de pays participent à des tests standardisés permettant d'évaluer les compétences disciplinaires, mais aussi les compétences socio-comportementales ou cognitives avancées, des élèves.

En 2018, 32 pays (contre 23 en 2011) ont participé au premier tour du test PIAAC de OCDE, qui mesure, dans le secondaire, « les principales compétences cognitives et professionnelles nécessaires aux individus pour participer à la société et (Figaux économies pour prospérer² ». En 2018, 21 pays (contre 17 en 2012) ont participé au test optionnel de culture financière de PISA dans le secondaire.³ (Fig. 41)²

Les systèmes éducatifs s'étalonnent en fonction des résultats obtenus à ces tests

Par exemple, dans le secondaire, le test PISA sert aujourd'hui d'étalon à un nombre croissant de pays et d'institutions. Comme l'indique la Commission européenne : « Du point de vue de l'Union Européenne, les résultats de l'enquête PISA sont particulièrement importants car ils s'inscrivent dans le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ». Les États définissent leur stratégie en partie en fonction des résultats.

b. Évolution de la gouvernance des systèmes éducatifs pour répondre aux impératifs de qualité

Certains pays (Australie, Canada, Finlande, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni, par exemple) ont réformé leur système éducatif dès les années 1980, afin de décentraliser les pouvoirs de décision au niveau local⁴, convaincus de l'importance de responsabiliser les acteurs pour obtenir de meilleurs résultats.

Les directeurs d'écoles, conseils d'écoles et autorités locales se sont vu accorder une autonomie accrue en matière de décisions sur les programmes d'études et l'allocation des ressources financières et humaines. Les acteurs locaux et les écoles sont considérés comme étant les mieux placés pour comprendre les besoins des collectivités locales et des élèves, et pour prendre les meilleures décisions en matière de gestion quotidienne des établissements et de conditions de travail des enseignants.⁴

Si certaines prérogatives ont été maintenues au niveau national, elles concernent avant tout la définition des normes de qualité, le contenu des programmes scolaires, les types de pédagogies employées. Ainsi, en 2017 dans les écoles secondaires des pays de l'OCDE, un tiers des décisions prises au niveau de l'établissement scolaire ou au niveau local (commune, département ou région, académie) l'était de manière totalement autonome ; deux tiers l'étaient dans un cadre fixé par les autorités supérieures / nationales.⁵ (Fig. 42)⁵

Les prérogatives des directeurs d'établissement sont renforcées sur la gestion de l'établissement et la poursuite d'un projet pédagogique collectif

De plus en plus, les chefs d'établissement ou les conseils d'écoles se voient investir de la responsabilité de gérer les écoles, de favoriser le lien et la collaboration entre les professeurs, de coordonner les relations avec les parents et les acteurs du système éducatif.

Le pouvoir de décision des directeurs d'établissement ou des conseils d'école est donc renforcé, notamment en matière de gestion des

1 *The Globalisation of Science Curricula, IEA (2018)*

2 *Comparaison des bases de données PIAAC 2011 versus 2018*

3 *Comparaison des bases de données PISA 2012 versus 2018*

4 *How decentralized are education systems and what does it mean for schools? OCDE (2018)*

5 *Education at Glance, OCDE (2018)*

Fig. 41

Nombre de pays participants à la première (2012) et deuxième (2018) édition du test PIAAC de l'OCDE

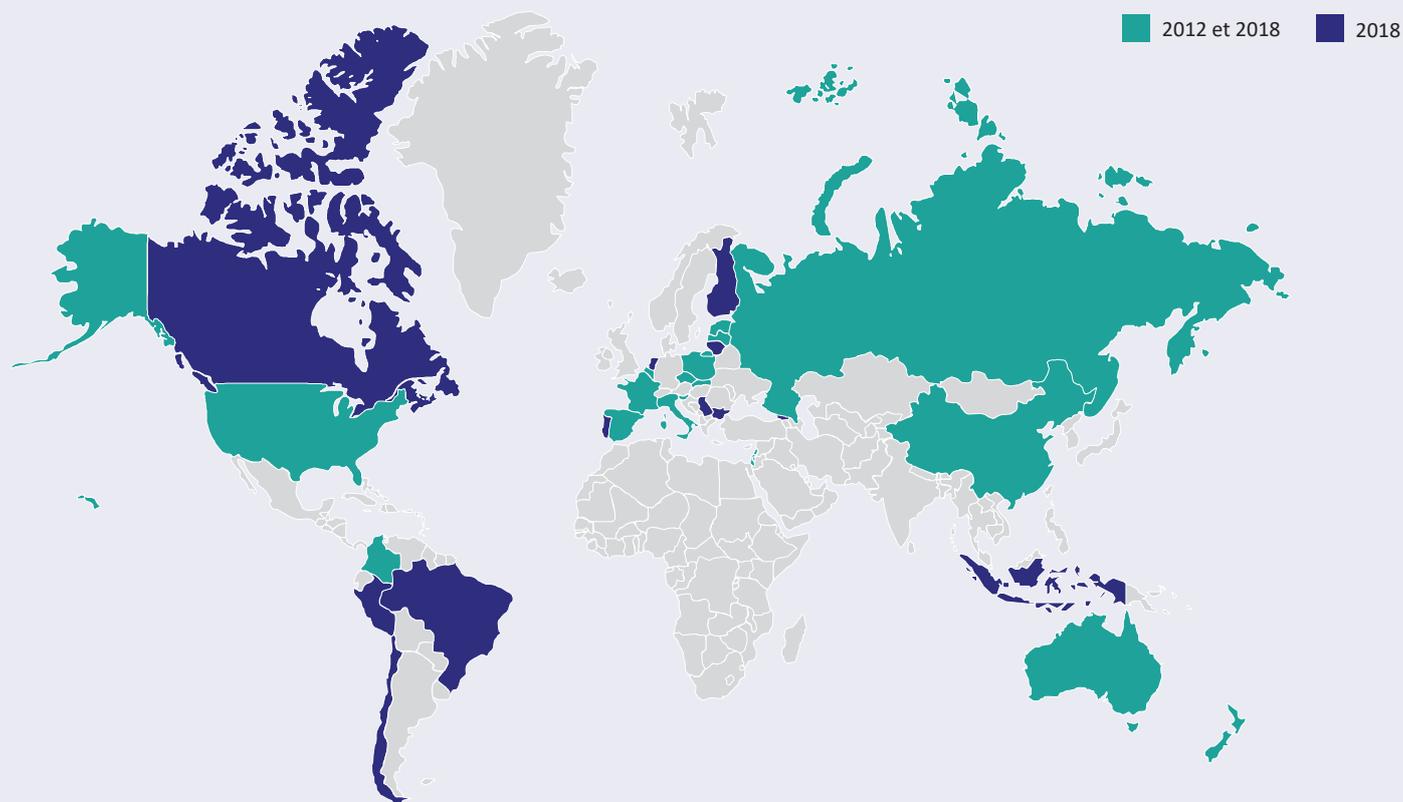
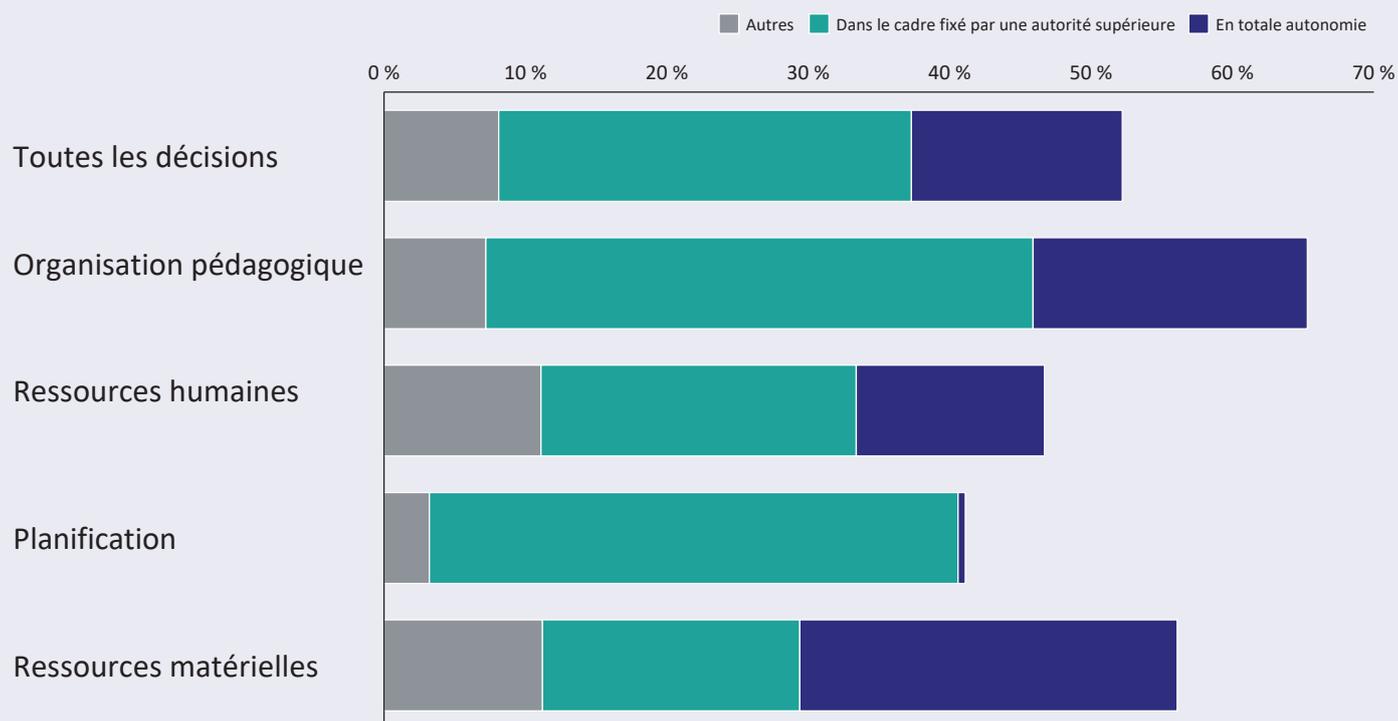


Fig. 42

Répartition des décisions prises au niveau de l'établissement scolaire ou au niveau local (commune, département ou région, académie) dans l'enseignement secondaire public, par mode et par domaine (2017, OCDE)



ressources humaines et d'organisation quotidienne de l'établissement. Ainsi, en 2015, 74 % des directeurs d'établissement ou des conseils d'école du secondaire en Europe avaient le pouvoir de sélectionner les professeurs⁶.

Les résultats de l'enquête PISA montrent d'ailleurs une corrélation entre l'accroissement des responsabilités des chefs d'établissements du secondaire dans la sélection des enseignants, entre 2006 et 2015, et l'amélioration des résultats des élèves en sciences, en lecture et en mathématiques.

Ainsi, par exemple, dans les 51 pays disposant de données comparables, l'amélioration des performances scientifiques est associée à une plus grande autonomie des écoles secondaires en matière de recrutement des professeurs, avec un coefficient de corrélation de 0,44⁷.

Afin de renforcer le leadership pédagogique des directeurs d'établissement et de permettre un pilotage plus flexible du personnel, les systèmes de gestion des ressources humaines sont adaptés.

Par exemple, dans le primaire et le secondaire, la communauté flamande de Belgique⁸ et l'Etat de Queensland en Australie ont créé des programmes destinés aux professeurs débutants, moins qualifiés. Ceux-ci sont intégrés à des équipes de professeurs remplaçants qui répondent aux besoins ponctuels des écoles. En Nouvelle-Zélande, un statut de « across-teacher » est attribué à un nombre limité de professeurs, dans chaque groupement d'écoles primaires et secondaires : ces enseignants peuvent être rapidement transférés d'une école à l'autre en fonction des besoins.

Le renforcement du rôle de pilotage du directeur d'établissement implique également sa montée en compétences sur cette dimension : capacité à évaluer la performance de ses équipes, à leur faire des retours constructifs, à les conseiller pour progresser, etc.⁹ Des formations sont donc mises en place pour renforcer les compétences des directeurs d'établissement (par

exemple en Belgique, dans le secondaire).

En parallèle, le nombre d'assistants administratifs mis à disposition des directions¹⁰ tend à augmenter, qu'ils soient affectés localement ou dans un centre de services partagés, pour les écoles du secondaire comme du primaire (en Belgique, Afrique du Sud, Ontario, Corée du Sud, par exemple).

Un certain nombre de systèmes éducatifs ont aussi donné plus de liberté aux établissements scolaires dans l'aménagement du temps de travail des professeurs, dans le primaire comme dans le secondaire. Certains pays reconnaissent ainsi la charge de travail des enseignants hors temps scolaire et adaptent les emplois du temps pour en tenir compte. Par exemple, la Nouvelle-Zélande a alloué 5 heures par semaine de temps de travail dite « sans contact » (avec les élèves) aux professeurs du secondaire, dans le cadre d'une réforme en 2005. L'Italie a alloué 80 heures par an. En Israël, dans le primaire comme dans le secondaire, les réformes à partir de 2008 intègrent aussi les heures de travail à l'école en plus du temps d'enseignement. La réglementation précise désormais le temps de travail attendu des enseignants en distinguant temps d'enseignement et temps consacré aux autres tâches.

Dans le primaire comme dans le secondaire, le rôle de coordinateur pédagogique émerge, pour faciliter la gestion des écoles au niveau local aux côtés de la direction d'établissement

Depuis les années 1990, des pays tels que l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Estonie, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, Shanghai (Chine), Singapour, l'Espagne, la Suède, la Suisse, ou les États-Unis, ont instauré des « coordinateurs pédagogiques » dans le primaire comme dans le secondaire. Ces rôles sont généralement attribués à des enseignants qui ont démontré leurs capacités de gestion de projets pédagogiques. Ces coordinateurs allègent la charge de travail des directeurs d'établissement ; ils les aident à définir et à mener le projet pédagogique

6 Base de données PISA 2015

7 *Effective Teacher Policies*, OCDE (2018)

8 *Pacte pour l'Enseignement d'Excellence, Projet d'Avis n°3 du groupe Central* (2016)

9 *Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success* Ovand et Ramirez (2007)

10 *Non-teaching staff compensation as a percentage of total expenditure in public institutions (%) 2013-2018*, Banque Mondiale (2018)

de l'école, ainsi qu'à animer le collectif enseignant autour du projet.

De fait, les tâches du coordinateur pédagogique peuvent être très variées : réflexions en équipe sur les objectifs d'enseignement et les méthodes à mettre en place pour les atteindre, propositions dans la construction du projet pédagogique, résolution de problèmes liés à la qualité du travail pédagogique au niveau de l'école, etc. Les tâches de coordination pédagogique s'effectuent généralement en plus des heures d'enseignement, sur des horaires dédiés. Pour les coordinateurs qui le souhaitent, il est possible de basculer sur ce rôle à plein temps, et de rejoindre alors l'administration centrale. Les coordinateurs pédagogiques constituent aussi souvent un vivier de talents parmi lesquels sont sélectionnés les futurs directeurs d'établissements. Le directeur d'établissement reste en général libre de définir la contribution et les prérogatives exactes qu'il attend du coordinateur pédagogique dans son école. Ces coordinateurs ne jouent aucun rôle dans l'évaluation des enseignants.

Certains systèmes, comme la Belgique par exemple¹¹, mettent en place des comités de pilotage pédagogique collégiaux : le directeur d'établissement est assisté par des coordinateurs pédagogiques. De tels dispositifs créent un cadre de décision plus formel, avec deux avantages : soutenir le directeur dans sa mission et créer des opportunités de développement pour les professeurs coordinateurs pédagogiques. (Fig.43)

c. Maintien centralisé d'un rôle de garant de la transparence et de l'atteinte des objectifs généraux des systèmes éducatifs

Afin de garantir un pilotage efficace de leur performance globale, les systèmes éducatifs exigent des chefs d'établissement, des conseils d'écoles ou des autorités locales, qu'ils mettent en place des contrôles internes de qualité portant sur les méthodes employées, mais aussi le climat scolaire et la satisfaction – et ce aussi bien dans le primaire que dans le secondaire.

Les écoles réalisent en général une première

phase d'autoévaluation, qui permet d'identifier et de remonter au niveau national d'éventuels points d'attention. L'évaluation interne s'est ainsi généralisée en Europe : depuis le début des années 2000, elle est passée du statut de processus recommandé ou optionnel à celui de processus obligatoire dans une dizaine de systèmes éducatifs européens. Conformément aux réglementations établies au niveau national ou supérieur, l'évaluation interne est aujourd'hui obligatoire dans 27 systèmes éducatifs européens. Par ailleurs, dans les pays où elle n'est pas obligatoire, elle est généralement recommandée¹². (Fig.44)¹²

Dans une majorité de systèmes éducatifs européens, cette évaluation interne relève des conseils d'école – incluant le directeur d'établissement, des représentants des collectivités locales, d'un collège de professeurs, voire des parents. Les modalités d'évaluation de ces conseils divergent cependant selon les pays : depuis la prise en charge complète de l'évaluation (en Belgique, par exemple), jusqu'à une simple validation de l'évaluation menée par le directeur d'établissement (en Estonie, par exemple), en passant par une évaluation conjointe réalisée avec l'assemblée des professeurs (en Espagne, par exemple). Pour encadrer le processus d'évaluation, des directives sont fixées par l'autorité centrale. Certains systèmes ont même développé des plateformes de comparaison en ligne des écoles pour faciliter leur auto-évaluation, par rapport à un étalon d'écoles similaires (Pologne, Espagne, Lituanie, Roumanie, par exemple). Les autorités régionales, ou au niveau national/supérieur, s'appuient sur les résultats de l'évaluation interne menées par les écoles dans environ deux tiers des pays. Ces résultats sont exploités pour l'évaluation externe des établissements scolaires, ou à des fins de pilotage, ou les deux à la fois¹².

Dans le primaire comme dans le secondaire, l'évaluation externe des établissements est aussi renforcée, via les inspections, avec l'émergence d'un nouveau rôle et positionnement pour les inspecteurs :

¹¹ Pacte pour l'Enseignement d'Excellence, Projet d'Avis n°3 du groupe Central (2016)

¹² Assurer la qualité de l'éducation : Politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe, Commission Européenne (2015)

Fig. 43

Exemple de parcours professionnel pouvant mener à un poste de coordinateur pédagogique, voire de directeur d'établissement, Préfecture d'Akita, Japon (valable dans le primaire comme dans le secondaire)

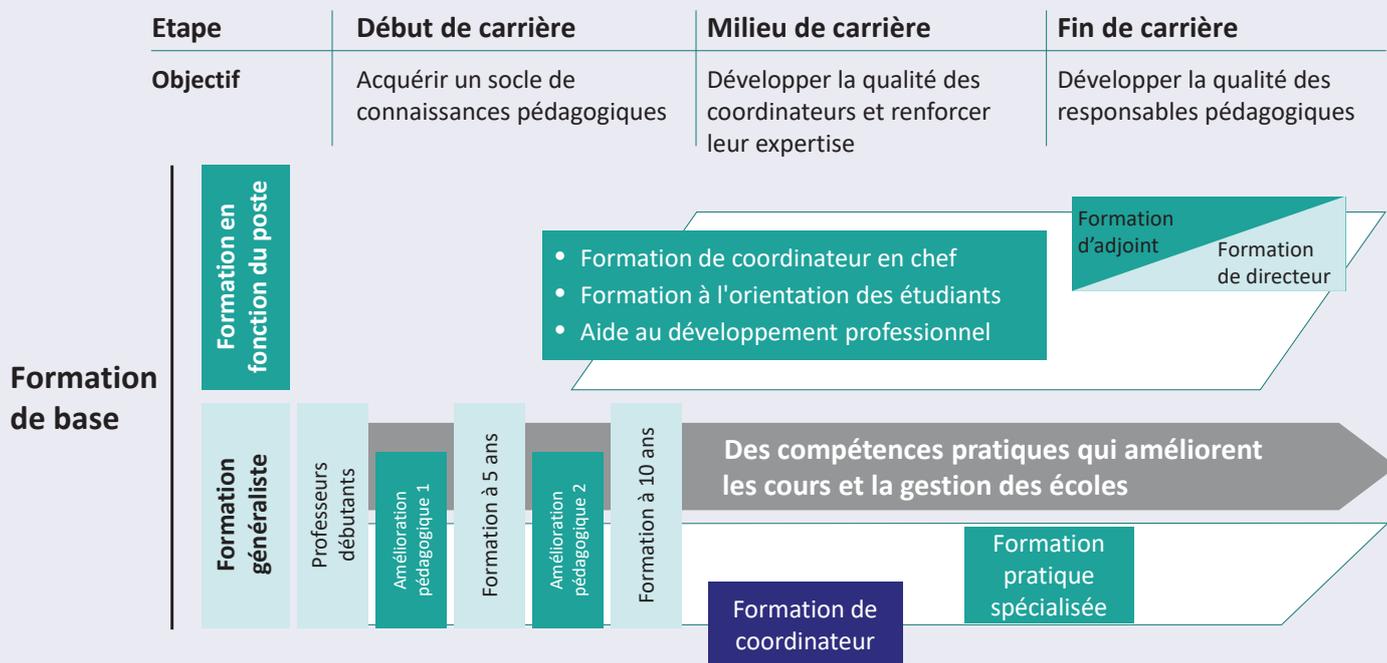
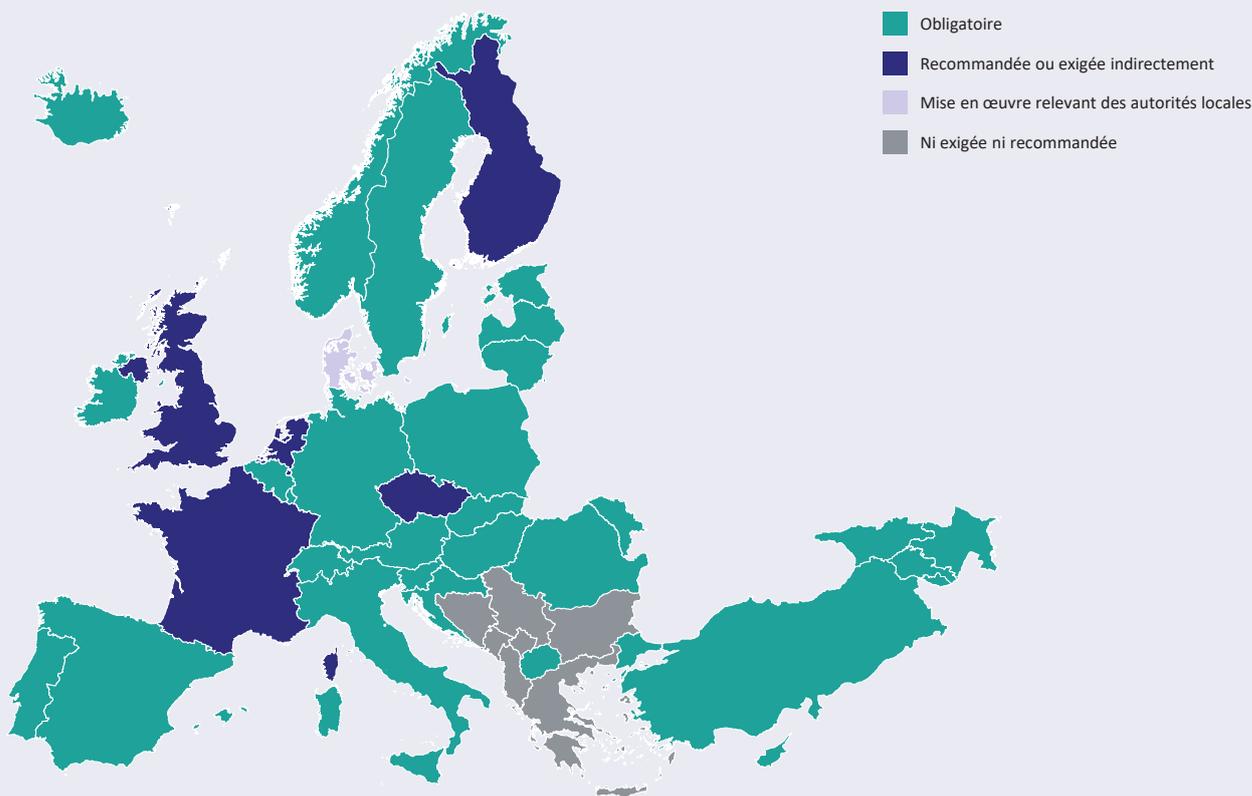


Fig. 44

Statut de l'évaluation interne des établissements scolaires européens primaires et secondaires conformément aux réglementations au niveau national / supérieur, 2013 / 2014



- **Le cadre normatif et les attentes des inspections se renforcent** par exemple, en Europe, la moitié des systèmes éducatifs ont défini, à partir des années 1990, des cadres normalisés et structurés formalisant le contenu et les attentes de l'évaluation externe¹³.
- **Le nombre d'inspection menées tend à augmenter**. Ainsi, en 2015, 75 % des écoles secondaires des pays de l'OCDE étaient évalués par un organisme extérieur, alors qu'elles n'étaient que 63 % en 2012¹⁴.

En Belgique, dans le primaire comme dans le secondaire, les inspecteurs se positionnent en interlocuteurs partenaires des directions : ils continuent d'évaluer l'établissement et la performance de sa direction pédagogique, mais la relation évolue vers un suivi plus régulier et orienté vers le développement professionnel. Par exemple, l'inspecteur peut réaliser un suivi plus fréquent de certains points spécifiques, sur demande de la direction et des coordinateurs pédagogiques. (Fig.45)¹³

Autre évolution notable, le rôle d'évaluation traditionnel de l'inspection tend à se doubler d'un rôle d'accompagnement, d'appui et de conseil, notamment auprès des directeurs d'établissement¹⁵.

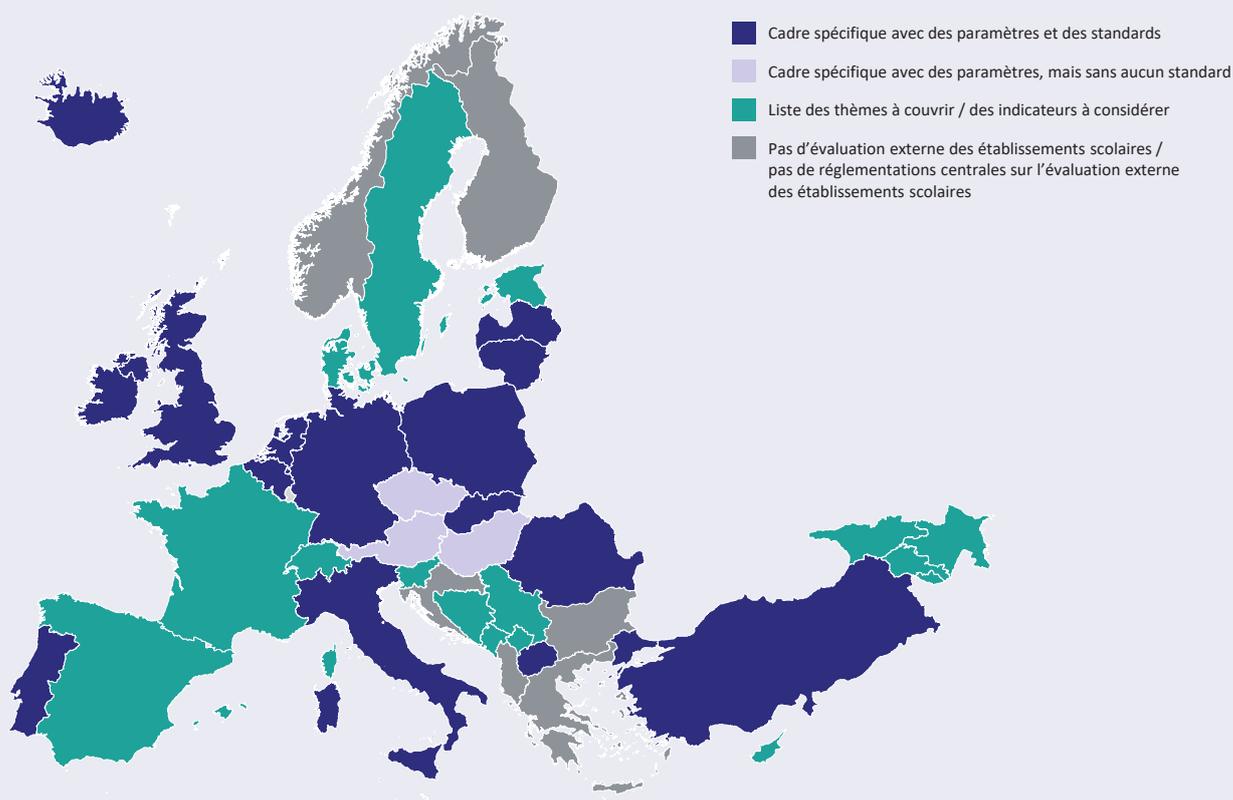
13 Assurer la qualité de l'éducation : Politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe, Commission Européenne (2015)

14 Comparaison des bases de données PISA 2015 versus 2012

15 Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone, Dumay, X., & Maroy, C. (2014)

Fig. 45

Existence d'un cadre défini au niveau national / supérieur pour préciser le contenu et les critères d'évaluation externe des établissements scolaires primaires et secondaires, 2013 / 2014



Éléments spécifiques à la France



Un manque de pilotage du projet pédagogique au niveau local

En France, les écoles ont encore très peu de pouvoir de gestion et d'autonomie dans la prise de décision, comparées à la moyenne des pays OCDE. En 2017, dans les écoles secondaires, moins de 10% des décisions sont prises au niveau local, contre plus de 40% dans l'OCDE¹. C'est l'une des moyennes les plus faibles de l'OCDE, au même niveau que l'Espagne, la Grèce ou la Turquie. Les écoles sont également peu responsabilisées vis-à-vis de la réussite des élèves qu'elles accueillent². Les directeurs d'établissements qui, dans une majorité de pays, incarnent et pilotent le projet pédagogique au niveau local, ne jouent pas ce rôle en France, en particulier dans les écoles primaires. Les modalités de gestion des ressources humaines sont d'ailleurs inadaptées à un pilotage pédagogique au niveau de l'établissement. Entre autres, elles donnent une large part aux vœux des professeurs – qui font primer l'attractivité de l'établissement sur les autres considérations³ –, conduisant à une affectation des moins expérimentés dans l'éducation prioritaire et à un recours aux contractuels sur les postes non pourvus. Néanmoins, la mise en place des postes dits « à profil » permet aux directeurs d'établissements de recruter 5% de professeurs qui correspondent avec le projet pédagogique de l'école⁴.



Une auto-évaluation des établissements à systématiser

En France, 22% des écoles secondaires ne pratiquent pas encore l'évaluation interne, soit la part la plus élevée après le Luxembourg, à mettre en regard d'une moyenne de 7% dans les pays de l'OCDE⁵. De fait, la France est l'un des rares pays européens où l'évaluation interne n'est que recommandée, et non obligatoire, tant dans le primaire que dans le secondaire⁶. Toutefois, dans le cadre de la mise en place des nouveaux rendez-vous de carrière liés au Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations (PPCR), le directeur d'établissement du secondaire est devenu co-évaluateur de l'enseignant, aux côtés de l'inspecteur, ce qui va dans le sens de plus d'évaluation interne des écoles.



Des équipes d'animation du projet pédagogique peu étoffées

Comparativement à des pays comme l'Angleterre, le Japon, l'Estonie, la Corée du Sud, la Pologne, la Chine, la Suède ou Singapour, la France semble en retard sur l'implication des enseignants dans l'animation des équipes de gestion pédagogique des écoles primaires et secondaires. La mise en place récente de coordinateurs pédagogiques dans les lycées est allée dans ce sens, mais leurs prérogatives limitées ne leur permettent pas encore de créer de véritables collectifs porteurs de projets pédagogiques, à l'instar des autres pays mentionnés.

1 *How decentralized are education systems and what does it mean for schools? OCDE (2018)*

2 *Quelle autonomie pour les établissements scolaires, France Stratégie (2017)*

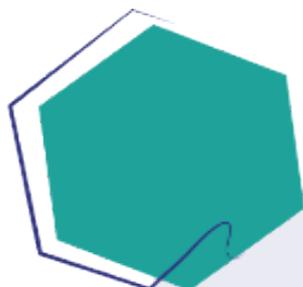
3 *Les mouvements académiques et départementaux comme outils de gestion des ressources humaines, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2015)*

4 *Ministère de l'Éducation Nationale (2020)*

5 *Base de données PISA 2015*

6 *Assurer la qualité de l'éducation : Politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe, Commission Européenne (2015)*

02



Individualisation
renforcée
des parcours
de carrière des
enseignants
en lien avec la
valorisation
du mérite

a. Émergence de parcours différenciés appelant à un suivi rapproché des carrières

L'accompagnement de proximité des professeurs dans leur évolution professionnelle se renforce

Les systèmes éducatifs d'Afrique du Sud, d'Ontario, du Japon, de Singapour, de l'Australie, d'Angleterre, de Hong-Kong ou encore des Pays-Bas, mettent en place des équipes locales pour épauler les enseignants sur la formation, le développement professionnel, ou encore leurs relations avec les parents d'élèves. Une étude comparative des systèmes éducatifs démontre que la présence de ces équipes de soutien caractérise les systèmes éducatifs affichant les meilleurs résultats pédagogiques¹.

La principale inflexion à noter est celle d'une hausse de la fréquence de ce type d'intervention. En Belgique, par exemple, le directeur d'établissement et les coordinateurs pédagogiques ont un entretien annuel avec chaque enseignant du primaire et du secondaire, en vue de faire le point sur son développement professionnel. Ces rendez-vous ne comportent aucune dimension d'évaluation. A cela s'ajoute un suivi de la progression de chaque enseignant par ses pairs, notamment par des collègues expérimentés, aptes à lui prodiguer des conseils et à partager leurs pratiques et expériences².

Enfin, certains systèmes mettent en place des partenariats entre écoles d'un même quartier ou à l'échelon d'un territoire plus vaste (par exemple, Shanghai³) afin d'encourager le partage de bonnes pratiques, par exemple sur des thématiques particulières, dans une optique d'accélération du développement professionnel des enseignants.

Les parcours de carrière des enseignants tendent à se diversifier en fonction de leurs aptitudes et spécialisations

Un nouveau modèle de carrière des enseignants du primaire comme du secondaire émerge dans un certain nombre de pays⁴, qualifié de « career

ladder » (échelle de carrière). L'exemple le plus cité de ce modèle est celui de Singapour. Dans le cadre de ce régime, les enseignants bénéficient de deux types de mobilité :

- **Mobilité horizontale :** les enseignants peuvent prendre des responsabilités dans un champ de compétences spécialisé, au sein de la classe ou en dehors de la classe, en plus de leurs heures d'enseignement. Différentes filières horizontales existent, comme par exemple, l'encadrement d'un établissement scolaire, l'élaboration de programmes pédagogiques, etc. A Singapour, les professeurs en « teaching track » assument progressivement un rôle de mentor pour les autres professeurs ; ceux qui suivent le « senior specialist track » participent à la recherche appliquée en pédagogie au niveau national ;
- **Mobilité verticale :** les enseignants sont promus à des postes administratifs ou de direction et cessent alors souvent d'enseigner.

Certains pays associent évolution horizontale et verticale : ainsi à Singapour les « Principal Master Teachers » développent par exemple les programmes de mentorat à l'échelle nationale, alors que les « Chief Specialists » dirigent l'effort d'innovation pédagogique conjointement avec le Ministère.

La promotion à ces nouveaux rôles peut être fondée uniquement sur l'évaluation, ou combinée avec des exigences de qualification ou de formation supplémentaires liées au nouveau rôle, ce qui participe de la valorisation des compétences⁵.
(Fig.46)

b. Responsabilisation des enseignants en lien avec un suivi renforcé de leur activité

Depuis les années 2000, l'accompagnement renforcé de la carrière des enseignants a engendré une réflexion sur la valorisation du mérite.

La carrière linéaire reste toujours le modèle le plus

1 *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey Global Institute (2010)

2 *Innovating Professional Development in Compulsory Education: Joint Research Center* (2019)

3 *School Turnaround in Shanghai*, Center for American Progress (2013)

4 *Angleterre et le Pays de Galles, Estonie, Corée du Sud, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, République Tchèque, Shanghai (Chine), Singapour, Espagne, Suède, Suisse, États-Unis*

5 *Crehan* (2016)

Fig. 46

Modèle de « career-ladder » en vigueur à Singapour (valable dans le primaire comme dans le secondaire)



répandu dans le monde. Dans un tel système, la promotion des enseignants découle essentiellement du nombre d'années d'expérience et du niveau de qualification universitaire, sans prendre en compte les compétences développées au cours de la carrière⁶.

Ce système montre pourtant ses limites. Il induit notamment :

- Un faible sentiment d'emprise sur sa carrière professionnelle chez les enseignants⁷
- Une absence de corrélation directe entre les critères de promotion (ancienneté, diplômes) et la qualité pédagogique des enseignants⁸, qui conduit à une responsabilisation limitée du professeur

quant à la qualité de son enseignement⁹

- Un risque de démotivation lié à la promotion automatique des pairs¹⁰
- Un nivellement de la structure salariale, sans incitation à se développer professionnellement¹⁰
- Un manque d'information et d'opportunités en matière de progression de carrière¹⁰

Face à ces limites, un certain nombre de systèmes éducatifs s'attachent donc à expérimenter de nouvelles approches pour valoriser le mérite, dans le primaire comme dans le secondaire, avec des retombées inégales :

⁶ Bruns, Filmer et Patrinos, (2011)

⁷ Bennel et Akyeampong (2007); Bruns et al. (2011)

⁸ Wilson, Floden, Ferrini-Mundy (2002); Rivkin (2005)

⁹ Akyeampong et Asante (2005)

¹⁰ Bennel et Akyeampong (2007)

- **Évaluation de « portfolios de carrière » :** Les « portfolios » sont des échantillons de réalisations professionnelles de l'enseignant, destinés à fournir un aperçu représentatif de son travail. Ils sont utilisés par exemple en Arizona ou en Allemagne, à des fins d'évaluation de ses compétences, et peuvent contenir des plans de cours, des ressources pédagogiques conçues par l'enseignant, des exercices de contrôle des acquis, des échantillons de travaux d'élèves, des exemples de corrections et commentaires de ces travaux, ou encore des fiches de réflexion sur une problématique pédagogique.
- **Croisement entre l'évaluation réalisée par l'inspecteur ou le directeur et une « évaluation » menée par les parents d'élèves.** Cette approche est déployée notamment au Canada, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Slovénie. Les parents sont invités à se prononcer, via un questionnaire, sur leur perception du travail de l'enseignant. Cette perspective donne un angle d'évaluation supplémentaire : en effet, les parents sont mieux à même d'apprécier l'effort des enseignants qui stimulent l'intérêt et la satisfaction des élèves, par rapport à ceux qui privilégient l'obtention de bons résultats aux tests¹¹. Inclure cette dimension fournit donc un éclairage complémentaire intéressant sur le mérite global de l'enseignant, qui ne s'arrête pas à maximiser les résultats des élèves.
- **Prise en compte de critères multiples :** des systèmes éducatifs cherchent à évaluer et valoriser de manière plus exhaustive le mérite des enseignants, en tenant compte à la fois de leurs qualifications pédagogiques, de leur développement professionnel, de leur ancienneté, des performances de leurs élèves, de l'évaluation de leur performance par leurs pairs. Une vision aussi large suppose de se fonder sur des critères formels et objectifs, mais aussi sur des critères nécessairement plus subjectifs, et tributaires d'un contexte d'enseignement spécifique, susceptibles d'être appréciés à travers une visite de classe, par exemple. Des critères d'engagement aussi peuvent entrer en compte, tels que la participation à des formations professionnelles, l'exécution de tâches administratives ou la participation à des efforts de recherche appliquée. Le projet « Mesures d'un enseignement efficace » de la Fondation Gates promeut notamment l'utilisation de ces mesures multiples pour évaluer et valoriser le mérite des enseignants. De fait, il a été constaté qu'en se fondant trop sur une seule catégorie de critères, d'autres comportements que le système éducatif voudrait valoriser sont négligés.
- **Mise en place de formations qualifiantes supplémentaires :** Certains pays (par exemple, l'Angleterre, le Pays de Galles, la Corée du Sud, Israël, la Suisse, l'Irlande du Nord et certaines régions des États-Unis) exigent des enseignants qu'ils suivent des formations complémentaires pour accéder à une promotion. Des chercheurs ont néanmoins démontré une corrélation faible entre la capacité à passer un examen théorique et la qualité de l'enseignement dispensé¹².
- **Mise en regard de la qualité de l'enseignement avec les résultats des élèves**¹³. Cette approche a été employée dans les années 1980 aux États-Unis. Il n'existe toutefois peu ou pas de différence entre les scores PISA des élèves des écoles qui suivent cette approche pour valoriser le mérite des enseignants et les autres écoles¹⁴. Par ailleurs, ces méthodes sont largement décriées par le corps enseignant.
- **Mise en place d'examens de passage de grade dans le parcours de carrière :** certains pays d'Amérique Latine, ainsi que le Japon, ont mis en place cette méthode. Des chercheurs ont néanmoins démontré une corrélation faible entre la capacité à réussir un examen théorique et la qualité de l'enseignement¹⁵.

11 Jacob et Lengfren, (2005)

12 Wilson, Floden, Ferrini-Mundy (2002); Rivkin (2005)

13 *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*, Chetty, Friedman, & Rockoff (2011)

14 National Center on Performance Incentives

15 Wilson, Floden, Ferrini-Mundy (2002); Rivkin (2005)

En parallèle, des réflexions ont également été menées pour savoir qui impliquer dans l'évaluation du mérite, avec diverses solutions proposées selon les pays, dans le primaire et dans le secondaire :

- **Implication du directeur d'établissement dans l'évaluation :** les directeurs d'école sont impliqués dans le processus d'évaluation dans des pays comme la République Tchèque, Israël, la Corée du Sud et la Pologne. Toutefois, des recherches ont montré que les directeurs d'école avaient tendance à surévaluer les notes de leurs professeurs, ainsi qu'à peu les discriminer lorsqu'ils sont les seuls évaluateurs¹⁶.
- **Co-évaluation par le directeur et une tierce personne :** en Corée du Sud, le directeur partage la responsabilité de l'évaluation des professeurs avec d'autres directeurs extérieurs à l'école. En Australie, des panels de collègues interrogent les professeurs en vue de leur nomination au statut « d'Advanced Skills Teacher ». En Angleterre, ou encore au Chili, le directeur est épaulé par un inspecteur externe. Le fait d'avoir un deuxième observateur des pratiques en classe augmente généralement la fiabilité du résultat¹⁷.
- **Différentiation en fonction de l'enjeu de l'évaluation :** certains systèmes éducatifs ont opté pour une approche différenciée – l'évaluation interne est privilégiée pour les premières étapes du parcours professionnel ; l'évaluation externe est réservée aux promotions pour les échelons supérieurs. Par exemple en Estonie, au primaire comme au secondaire, les professeurs débutants sont évalués par le chef d'établissement seul, les professeurs confirmés sont évalués par une commission présidée par le chef d'établissement, et les professeurs experts sont évalués par une commission nommée par le Ministre de l'éducation.

Certains pays, notamment la Belgique, renforcent aussi la valorisation du leadership pédagogique des directeurs d'établissement, en prévoyant un suivi régulier de leur activité par des autorités du système éducatif. Parmi les critères évalués, une importance toute particulière est attachée à leur capacité à promouvoir la collégialité et le travail collectif (leadership partagé)¹⁸.

Les enseignants sont aussi responsabilisés de manière croissante dans la gestion de l'école, dans le primaire comme dans le secondaire :

De nombreux systèmes affichent la volonté de créer une dynamique collective entre enseignants et directions d'établissement, et de les responsabiliser conjointement sur des objectifs qualitatifs. Ainsi, en 2018, 72 % des directeurs d'école de l'OCDE ont déclaré donner aux professeurs la possibilité de participer à la prise de décision au moins une fois par mois et 73 % d'entre eux s'engagent à construire avec les professeurs une culture scolaire d'amélioration continue¹⁹.

Des analyses ont d'ailleurs démontré que dans les écoles où les professeurs et les chefs d'établissement collaborent plus étroitement à la gestion et au développement de l'école, les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats en sciences²⁰.

16 French, Melo et Rakow (1988)

17 Kane et al. (2013)

18 National Reforms in School Education, Belgium, Eurydice

19 Base de données PISA 2018

20 How decentralized are education systems and what does it mean for schools? OCDE (2018)



Éléments spécifiques à la France

Une faible différenciation dans les carrières des enseignants *

* (Dans le primaire comme dans le secondaire)

Là où de nombreux pays ont su différencier les parcours de carrière de leurs professeurs avec des modèles de carrière « en échelle » proposant des mobilités à la fois verticales et horizontales, où l'avancement découle du mérite et de la volonté de se former ou de se spécialiser, le modèle de carrière en France reste celui d'une carrière linéaire et non différenciée, dans le primaire comme dans le secondaire.

Le Sénat note, en 2018, que la carrière d'enseignant se caractérise par « un avancement globalement indifférencié dont le critère dominant demeure l'ancienneté¹ ».

Par exemple, la première promotion arrive après 20 à 25 ans de carrière en moyenne,

un taux de promotion de 4%

contre 30% dans les autres corps de l'État².

Un suivi de développement professionnel irrégulier et peu fréquent au long de la carrière*

* (Dans le primaire comme dans le secondaire)

Dans le cadre du Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations (PPCR), la fréquence et le nombre de rendez-vous de carrières restent très limités en début de carrière :

pas de rendez-vous avant 9 à 10 ans de carrière

de même qu'en fin de carrière (aucun rendez-vous après 45 ans).

Dans le primaire comme dans le secondaire, les enseignants ne sont pas du tout évalués dans leurs premières années, au moment où ils en ont pourtant le plus besoin. Ce suivi irrégulier n'encourage pas une réflexion suivie sur le développement des compétences ou les possibilités de mobilité.

¹ Rapport d'information n° 690 (2017-2018) de M. Max BRISSON et Mme Françoise LABORDE, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 25 juillet 2018

² Ministère de l'Éducation Nationale (2020)

Une expérience réussie dans l'accompagnement de proximité des professeurs

Lancé en 2018, le dispositif pilote de gestion des ressources humaines de proximité a suscité l'intérêt des enseignants français, qui voient là

une opportunité nouvelle de bénéficier d'un accompagnement par un tiers neutre.

Ainsi, le temps moyen passé par les professeurs en rendez-vous chez un conseiller en ressources humaines de proximité avoisine les 4 heures, soit le double du temps initialement prévu par le programme³.

Toutefois, ce dispositif, encore expérimental, reste à étendre à échelle nationale. Ce programme n'inclut pas encore des dimensions introduites avec succès dans d'autres pays, telles que le support à la relation avec les parents d'élèves (Afrique du Sud) ou la mise en relation, dans une optique de mentorat, entre professeurs débutants et professeurs expérimentés (Canada).

Une valorisation au mérite encore à l'étude

Si la question est aujourd'hui dans le débat public, la valorisation du mérite des enseignants ne fait l'objet d'aucun projet d'expérimentation en France, là où de nombreux autres pays ont sauté le cap.

Pourtant, la France fait face aux mêmes limites induites par les carrières linéaires que nombre de pays avant elle.

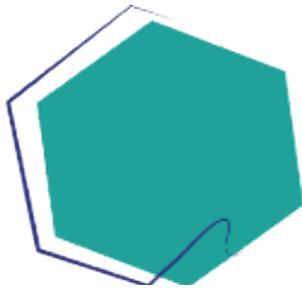
Un constat en particulier reste incontournable :

tant que la valorisation du mérite est la même pour tous, la performance collective reste aléatoire³.

Avec une évolution néanmoins : dans le cadre de la mise en œuvre du protocole PPCR, l'appréciation des qualités professionnelles arrêtée à l'issue de l'évaluation sert de base à l'attribution de bonifications d'ancienneté d'un an par rapport à la durée exigée statutairement pour accéder à l'échelon supérieur, dans la limite d'un contingent de 30 % d'enseignants pouvant en bénéficier⁴.

³ *Gérer les enseignants autrement, Cour des Comptes (2017)*

⁴ *Rapport d'information n° 690 (2017-2018) de M. Max BRISSON et Mme Françoise LABORDE, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 25 juillet 2018*



Initiatives observées à l'étranger

L'étude de nombreuses initiatives observées à l'étranger montre que plusieurs systèmes éducatifs ont choisi de renforcer le rôle de leadership pédagogique des écoles et de leur donner les outils à cet effet.

Les trois cas suivants ont été sélectionnés car ils illustrent les initiatives concrètes qu'il est possible de mettre en œuvre au niveau de la gouvernance des écoles.

Ils montrent qu'en ce domaine, l'accent est mis sur les prérogatives renforcées du directeur d'établissement (cas des charters schools à New-York), sur la valorisation du mérite (cas du programme IMPACT du district de Columbia) et sur le rôle croissant des coordinateurs pédagogiques au sein du collectif (cas des « head teachers » de la préfecture d'Akita au Japon).

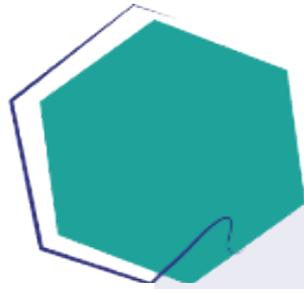
Partie B

Fig. 47

	Pays	Contexte et objectifs	Mode opératoire	Résultats
<p>I- Évolution de la gouvernance des systèmes éducatifs vers une décentralisation accrue au niveau des établissements, en réponse aux exigences croissantes de qualité d'enseignement</p>		<p>Objectif : donner de l'autonomie aux écoles dans le choix des professeurs pour mieux piloter leur projet pédagogique</p> <p>Faciliter le recrutement et le développement de professeurs à profils variés</p>	<p>Autorisation donnée aux autorités locales de sélectionner des professeurs ne bénéficiant pas des certifications traditionnellement requises</p> <p>Inclusion des professeurs choisis dans la gouvernance de l'école</p> <p>Mise en place de programmes internes de développement professionnel</p>	<p>Développement professionnel de professeurs dont la carrière stagnait dans le système traditionnel</p> <p>Reconnaissance formelle des acquis professionnels</p> <p>Meilleurs résultats des <i>charter schools</i> comparées à la moyenne des écoles publiques</p>
	<p>Valorisation du mérite des professeurs et évaluation croisée par différentes parties prenantes : le cas du programme IMPACT d'évaluation multicritères des professeurs dans les écoles publiques du district de Columbia</p>		<p>Objectif : introduire un système de valorisation du mérite des professeurs pour améliorer la qualité pédagogique des enseignants et de l'école</p>	<p>Définition d'un cadre multidimensionnel rigoureux et formalisé qui permet de prendre en compte toutes les dimensions représentatives de la qualité pédagogique d'un professeur , avec évaluation multipartite</p> <p>Mesures d'incitation importantes</p> <p>Soutien aux professeurs jugés en difficulté</p>
<p>II- Individualisation renforcée des parcours de carrières des enseignants en lien avec la valorisation du mérite</p>		<p>Objectif : développement de professeurs coordinateurs pédagogiques au sein de chaque école afin de faire monter en puissance les capacités de gestion pédagogique des écoles</p>	<p>Mise en place d'un parcours de carrière structuré pour passer de jeune professeur à coordinateur voire à directeur d'établissement, à travers un programme de formation continue</p> <p>Spécification et partage du cadre de connaissances et compétences nécessaires pour devenir coordinateur</p> <p>Roulement des coordinateurs au sein des écoles et des municipalités voire dans les administrations en central</p>	<p>Création d'un socle de coordinateurs capables de mener un projet pédagogique en coordination avec les directeurs d'établissement</p> <p>Augmentation du niveau global de qualité pédagogique des écoles de la préfecture d'Akita</p>



01



Donner la possibilité
aux directeurs
d'établissements
secondaires
de sélectionner
eux-mêmes
une partie des
professeurs

**Le cas des *Charters
Schools* américaines**

Contexte et objectifs

Au début de années 1980, plusieurs États américains font le choix d'accorder plus d'autonomie aux écoles, notamment dans la gestion et l'organisation quotidienne, afin qu'elles puissent mieux s'adapter aux contextes et aux besoins pédagogiques locaux – et pour favoriser l'innovation pédagogique. Ces États donnent la possibilité à des particuliers de soumettre des projets pédagogiques aux collectivités locales, lesquelles peuvent ensuite leur accorder le droit de monter une école privée, primaire ou secondaire, qualifiée de « *charter school* ». En effet, en échange d'une subvention publique, ces écoles s'engagent à respecter une « charte » qui établit un certain nombre de normes de qualités pédagogiques. En 2016, les charter schools représentaient 7 % du total des écoles sous tutelle d'une autorité publique aux États-Unis (contre 2 % en 2000). Une des caractéristiques communes aux charter schools qui affichent de bons résultats académiques dans le secondaire est l'autonomie de leurs directeurs pour recruter leurs enseignants.

Mode opératoire

Parmi les charter schools secondaires où les directeurs d'établissement ont obtenu le droit de choisir leurs professeurs, celles qui ont démontré de bons résultats académiques et une satisfaction élevée des professeurs comme des parents avaient respecté trois principes clefs :

1. Les écoles ont obtenu l'autorisation des autorités locales de sélectionner des professeurs ne bénéficiant pas des certifications ou du grade normalement requis par l'administration pour enseigner dans un établissement scolaire équivalent au public non-autonome.

Par exemple des directeurs d'établissement ont recruté des profils en reconversion vers une carrière enseignante venant du programme *Teach For America*. Cela a permis :

- D'augmenter le vivier de talents potentiels dans lequel les directeurs vont puiser pour constituer leur équipe enseignante, et donc de répondre au déficit de professeurs venant de filières traditionnelles dans certaines régions

rurales ou perçues comme peu attractives

- De donner leur chance à de nombreux professeurs qui n'étaient pas jugés assez compétents par le système conventionnel ou progressaient très lentement. Certains ont pu trouver une place dans des écoles et parmi des équipes partageant les mêmes valeurs pédagogiques qu'eux et correspondant mieux à leurs attentes.

2. Les écoles ont intégré les professeurs à la gouvernance de l'école.

Puisque la sélection se fait sur profil, les directeurs d'établissement ont pu davantage faire confiance à la capacité des professeurs choisis de développer le projet pédagogique de l'école. Ils leur ont plus facilement laissé la main dans des processus importants tels que le développement de nouveaux programmes d'enseignement, par exemple.

3. Les écoles ont mis en place leurs propres programmes de développement professionnel et de formation des professeurs « sur le terrain »

(co-enseignement, co-construction de leurs premiers cours avec des professeurs plus expérimentés). Cela a permis :

- De sélectionner des professeurs qui ne présentaient pas nécessairement toutes les connaissances techniques requises d'entrée de jeu, mais qui compensaient ces lacunes par une forte motivation à rejoindre l'équipe
- De faire rapidement monter les professeurs en compétence en interne sans tenir compte des normes systémiques de développement professionnel parfois inadaptées au rythme de progression de certains talents.

Résultats

(exemple de cinq charter schools qui ont suivi ce mode opératoire (observations réalisées en 2009)

1. Denver School of Science and Technology, Denver, Colorado

Données démographiques :

580 élèves de collège et lycée (de la 6^e à la 12^e année du système américain) ; 60 % d'Hispaniques

ou d'Afro-américains ; 45 % d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorable.

Résultats :

Hausse des résultats la plus rapide du Colorado pour des élèves du secondaire en 2007, 2008 et 2009. 100 % des diplômés ont été acceptés dans des établissements d'études supérieures, dont 54 % étaient des élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études supérieures.

2. Académie Amistad, New Haven, Connecticut

Données démographiques :

281 élèves de la 5^e à la 8^e année ;
98 % d'Afro-américains ou d'Hispaniques.

Résultats :

Lors du Connecticut Mastery Test de 2009, les résultats ont largement dépassé les moyennes du Connecticut et celles de New Haven en mathématiques, en écriture et en lecture.

3. Oakland Charter Academy, Oakland, Californie

Données démographiques :

148 élèves de la 6^e à la 8^e année, 88 % d'Hispaniques et immigrés d'Amérique latine, 7 % d'Afro-américains, 94 % d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorable, 32 % d'élèves non anglophones.

Résultats :

En 2009, les élèves ont obtenu un score de 943 sur l'indice de performance académique (API), un score à mettre en regard d'une moyenne de 755 à l'échelle de l'État de Californie et d'une moyenne de 695 au niveau des districts voisins d'Oakland.

4. KIPP Delta College Preparatory School, Helena-West Helena, Arkansas

Données démographiques :

270 élèves de la 5^e à la 8^e année, 93 % d'Afro-américains, 99 % d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorable.

Résultats :

De la 5^e à la 8^e année, les élèves sont passés du 78^e au 24^e centile en langue, et du 80^e au 18^e centile en mathématiques.

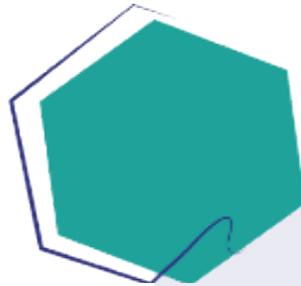
5. Sophie B. Wright Institute of Academic Excellence, Nouvelle-Orléans, Louisiane

Données démographiques :

325 élèves de la 4^e à la 8^e année ; 96 % d'Afro-américains

Résultats :

En 2008, tous les élèves de 4^e année de l'école ont réussi l'examen d'État de la Louisiane et 62 % des élèves de huitième année ont réussi l'examen, soit une augmentation de 21 % par rapport à l'année précédente.



Valoriser le mérite
des professeurs
et pratiquer une
évaluation croisée
par différentes
parties prenantes

**Le cas du programme
IMPACT d'évaluation
multicritères
des professeurs dans
les écoles publiques
du district de Columbia**

Contexte et objectifs

Dans les années 2000, un débat émerge sur les barèmes de rémunération des districts scolaires publics américains, qui sont contestés. La rémunération des enseignants obéit à l'époque à des règles uniformes, et dépend de l'ancienneté et des diplômes des enseignants. Or, de nombreuses études montrent que ces deux paramètres sont sans lien avec la performance pédagogique des enseignants. Ce problème est particulièrement crucial dans les écoles jugées les moins attractives, car si les conditions de travail sont plus difficiles, la rémunération, en raison de l'échelle salariale unique, est en général équivalente à celle des écoles offrant de meilleures conditions de travail.

Au cours de l'année scolaire 2009 / 2010, les écoles publiques du district de Columbia ont introduit IMPACT, un système de valorisation du mérite des professeurs conçu pour améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves. IMPACT entend expliciter les critères de mesure du mérite des enseignants et les faire évaluer par plusieurs parties prenantes.

Mode opératoire

1. L'évaluation du mérite repose sur un référentiel multidimensionnel rigoureux et formalisé, qui permet de prendre en compte toutes les dimensions des qualités pédagogiques d'un professeur. L'évaluation est multipartite.

- **L'élément central de l'évaluation des enseignants est fondé sur des observations notées en classe et liées au cadre d'enseignement et d'apprentissage (Teaching and Learning Framework, TLF) du district.**

Le TLF précise les critères selon lesquels l'école peut définir un enseignement de qualité et structure une grille d'évaluation. Le TLF comprend de multiples domaines tels que la conduite de leçons bien organisées et axées sur des objectifs, la vérification de la compréhension des élèves, l'explication claire du contenu et l'optimisation du temps d'enseignement. Le score TLF d'un enseignant est généralement fondé sur cinq observations formelles : trois par un directeur et deux par un

« maître éducateur » (c'est-à-dire un professeur expert qui se déplace dans plusieurs écoles pour effectuer des observations sur la TLF indépendamment des directeurs). Seule la première observation du directeur est annoncée à l'avance

- Une deuxième composante du score global d'un enseignant est fondée sur les relevés de progression des élèves.

2. Pour les professeurs de mathématiques et de lecture, un indicateur appelé Individual Value Added (IVA) est calculé en fonction de la contribution estimée d'un enseignant à l'amélioration des résultats de ses élèves, telle qu'elle est mesurée par les tests standardisés du district. Il est pondéré par les caractéristiques des élèves et les résultats comparatifs de ces pairs.

3. Pour la majorité des enseignants (83 %) un score TAS (Teacher Assessment Achievement) est calculé.

Au début de chaque année scolaire, les professeurs choisissent des objectifs d'apprentissage individuels, que les directeurs approuvent. À la fin de l'année, les directeurs évaluent la réussite du professeur dans l'atteinte de ces objectifs en utilisant une grille d'évaluation coconstruite avec les professeurs. Celle-ci met l'accent sur les progrès des élèves et la contribution de l'enseignant, avec trois composantes :

- Tous les professeurs sont évalués par leurs directeurs en fonction d'une grille qui mesure leur soutien aux initiatives de l'école et les bonnes relations qu'ils entretiennent avec les familles des élèves et les collègues de l'école. Cette mesure est appelée « mesure de l'engagement envers la communauté scolaire » (CSC en anglais) ;
- Les professeurs reçoivent une note en fonction de la contribution globale estimée de l'école à l'amélioration des résultats de ses élèves, mesurée par les tests standardisés du district et pondérée par les caractéristiques des élèves ;
- Enfin, les directeurs d'école évaluent chaque enseignant sur son professionnalisme (Core

Professionalism : CP). Les critères incluent l'assiduité, la ponctualité, le respect des normes et des collègues. Les enseignants sont supposés obtenir une note de 100 % sur ces dimensions et, par conséquent, les notes de professionnalisme ne peuvent que réduire le score global d'IMPACT.

Sur la base de ces évaluations, les écoles du district ont adopté des mesures très incitatives pour les professeurs, notamment, un risque de licenciement pour les professeurs peu méritants, mais aussi des primes financières conséquentes pour les professeurs méritants – et encore plus importantes pour les enseignants distingués pour leur mérite plusieurs années d'affilée. Cette disposition a été conçue spécialement pour fidéliser les enseignants les plus méritants.

Le programme prévoit aussi un soutien renforcé pour aider les enseignants à répondre aux nouvelles attentes (par exemple, avec des coachs pédagogiques)

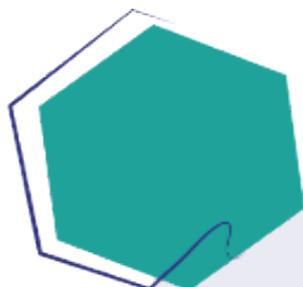
Les professeurs en difficulté en retirent un double avantage :

- La possibilité d'identifier clairement leurs marges de progression
- La possibilité de travailler efficacement sur ces axes d'amélioration, avec un soutien personnalisé proposé par le district éducatif.

Résultats

L'évolution du dispositif d'évaluation a permis d'identifier les enseignants considérés comme peu méritants et de les remplacer par des enseignants dont les élèves réussissaient mieux, surtout en mathématiques.

Les enseignants qui ont choisi de persévérer se sont améliorés d'environ 11 points sur l'échelle IMPACT, soit environ 0,27 en écart-type. Ce résultat suggère que les professeurs auparavant considérés comme peu méritants, mais qui ont choisi de rester en poste, ont entrepris des efforts couronnés de succès pour s'améliorer. Les professeurs considérés comme particulièrement méritants ont également amélioré leurs qualités pédagogiques.



Renforcer le rôle
et les prérogatives
des coordinateurs
pédagogiques
dans l'animation
du collectif
pédagogique
par le directeur
d'établissement

**Le cas des
« *Head-Teachers* » de
la préfecture d'Akita
au Japon dans le primaire
et le secondaire**

Contexte et objectifs

Depuis les années 1990, les réformes de l'éducation au Japon ont mis l'accent sur le renforcement de l'autonomie et de la responsabilité des écoles. En particulier, le rôle des chefs d'établissement a été élargi. On attend des directeurs d'école qu'ils assument de plus grandes responsabilités dans la gestion de tous les aspects du fonctionnement de l'école, avec une obligation de rendre compte. Cette tâche est souvent trop complexe à mener par une seule personne.

Le ministère japonais de l'éducation a donc encouragé la mise en place de professeurs « coordinateurs pédagogiques » dans chaque école, primaire comme secondaire, afin de faire monter en puissance les capacités de gestion pédagogique des écoles. Ces coordinateurs pédagogiques sont des professeurs auxquels est attribué une responsabilité additionnelle de gestion. Ils constituent, dans chaque école, un collectif pédagogique qui mentore les autres professeurs et développe un projet pédagogique sous la houlette du directeur d'établissement.

Ce programme n'a pas été développé au niveau du Ministère, mais chaque préfecture en a proposé sa version. Le programme de développement de coordinateurs qualifiés de « head-teachers » de la province d'Akita au Japon est un exemple de réussite.

Mode opératoire

1. Mise en place d'un parcours de carrière structuré pour passer de jeune professeur à coordinateur pédagogique, voire à directeur d'établissement, en suivant un programme de formation continue en deux étapes :

- Développement des compétences d'apprentissage (In-SET) : dans le cadre de l'In-SET, la préfecture d'Akita propose des formations continues étalées sur les 10 premières années de carrière. Elles visent à développer les compétences pédagogiques des professeurs ;
- Développement des compétences de gestion et de développement d'un projet pédagogique : Cette formation s'adapte en fonction des postes et des responsabilités des professeurs à mesure

qu'ils évoluent dans leurs tâches de coordinateur (par exemple, formation aux bases de la gestion de projet lors de la prise de fonction, ou approfondissement des compétences techniques sur le sujet de spécialité du professeur, si celui-ci prend plus de responsabilités dans l'équipe de gestion d'une spécialité).

2. Formalisation du cadre de connaissances et de compétences nécessaires pour devenir coordinateur

La préfecture d'Akita a recensé et structuré la liste des compétences et des connaissances cibles que devaient acquérir les coordinateurs scolaires. Cette liste est diffusée à tous les enseignants de la préfecture d'Akita afin qu'ils soient en mesure de se projeter dans leur développement professionnel.

3. Roulement des coordinateurs au sein des écoles et des municipalités, voire dans les administrations centrales :

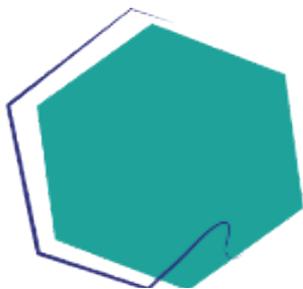
- **Entre écoles dans une même municipalité :** les transferts de coordinateurs entre les écoles d'une même municipalité sont fréquents. Cela permet le développement des capacités de gestion des coordinateurs et la gestion efficace des besoins des établissements en fonction du vivier de coordinateurs disponibles
- **Entre municipalités :** le roulement des coordinateurs s'opère aussi entre municipalités, pour assurer un transfert croisé des connaissances, des compétences, des cultures et des pratiques pédagogiques
- **Au niveau central :** en milieu ou en fin de parcours, les coordinateurs sont parfois affectés à des fonctions administratives. Ils contribuent alors aux efforts de planification du ministère de l'éducation, auquel ils apportent leur expérience de terrain. Après plusieurs années dans ce type de fonction, ils peuvent être à nouveau transférés dans des écoles, cette fois à des postes de direction. Ce dispositif de mobilité des coordinateurs permet de tisser des réseaux entre les entités administratives et les établissements, avec une vision commune de la planification et la mise en œuvre des politiques et des pratiques éducatives.

Résultats

Cette organisation a permis :

- D'instaurer une forte culture de coaching informel entre coordinateurs pédagogiques et professeurs
- De constituer un vivier de coordinateurs capables de mener un projet pédagogique, en lien avec les directeurs d'établissement
- De multiplier les opportunités de carrière, de mobilité, et de trajectoires vers des postes à responsabilité pour les enseignants
- D'améliorer considérablement la performance pédagogique des écoles de la préfecture d'Akita.





Pistes exploratoires de réflexion

La révision du modèle managérial de l'école apparaît comme une des clés d'entrée pour conforter la collégialité et l'action collective au sein de la communauté enseignante. L'enjeu est de construire autour du chef d'établissement une équipe soudée portant un projet pédagogique commun au service des enseignants et des élèves.

Les pistes proposées ci-après doivent fournir aux professeurs une « boussole » fiable pour gérer leur carrière, avec des interlocuteurs qualifiés à leur service, davantage d'opportunités de mobilité au sein de l'Éducation nationale, d'autres administrations, voire vers le privé. Dans ce cadre, l'idée d'une valorisation du mérite vaut sans doute aussi d'être considérée.

Partie C

Fig. 48

	Enjeux	Options possibles
<p>I- Évolution de la gouvernance des systèmes éducatifs vers une décentralisation accrue au niveau des établissements, en réponse aux exigences croissantes de qualité d'enseignement</p>	<p>Renforcer le leadership pédagogique via les quatre prérogatives clés des directeurs d'écoles primaires et secondaires</p> <p>Renforcer le rôle des coordinateurs pédagogiques afin de favoriser la collégialité</p>	<p>Augmenter la proportion de postes à profil sélectionnés par les directeurs d'établissement avec un objectif de passer à 15 % (contre 5 % aujourd'hui)</p> <p>Confier la responsabilité du pilotage de l'auto-évaluation de l'établissement au directeur d'établissement</p> <p>Donner au directeur d'établissement des pouvoirs étendus dans l'allocation de ressources financières et humaines, tout en renforçant sa formation aux pratiques de leadership (via du coaching, par exemple) et en lui allouant un assistant administratif en mesure de le soutenir</p> <p>Déléguer certaines prérogatives de l'inspection aux directeurs, notamment la décision d'allocation des 108 heures hors classe au directeur d'école au primaire (sous la tutelle de l'Inspecteur de l'éducation nationale à l'heure actuelle)</p> <hr/> <p>Valoriser et formaliser le rôle de coordinateur pédagogique (soutien aux professeurs, lien avec l'inspection et la direction) et faire connaître aux professeurs les conditions de nomination à ces postes</p> <p>Formaliser un socle de compétences à valoriser pour les coordinateurs pédagogiques</p> <p>Formaliser la création de comités de « leadership pédagogique partagé » par établissement, réunissant des coordinateurs pédagogiques et le directeur d'établissement</p>
<p>II- Individualisation renforcée des parcours de carrières des enseignants en lien avec la valorisation du mérite</p>	<p>Accompagner les enseignants avec un suivi renforcé de leurs parcours de carrière</p> <p>Baliser des parcours de mobilité inter-/intra administrations et vers le privé</p>	<p>Créer un système de mentorat entre les jeunes professeurs et des professeurs expérimentés, sélectionnés au mérite et pour leur aptitude à prodiguer des conseils</p> <p>Mettre en place un rendez-vous annuel sous la forme d'un dialogue de développement professionnel, non évaluatif, entre l'enseignant et son directeur d'établissement, assisté de coordinateurs pédagogiques</p> <p>Systématiser un dispositif de regards croisés entre collègues dans la classe (par exemple, présence d'un professeur pair dans la classe pour recommander des bonnes pratiques)</p> <p>Mettre en place des partenariats entre écoles d'un même échelon territorial afin de partager des bonnes pratiques (réunions inter-écoles sur un thème donné), pouvant être animés par un inspecteur</p> <p>Créer des centres / établissements de services partagés - potentiellement au sein de lycées - à usage des professeurs (par exemple, centre de formation, laboratoires de recherche, ressources humaines) pouvant également héberger des fonctions supports partagées à usage des directions d'établissement</p> <hr/> <p>Formaliser les options de parcours de carrières horizontaux (spécialisation dans un domaine ou sur une compétence spécifique) et verticaux et les faire connaître aux professeurs</p> <p>Créer un « pass mobilité » synthétisant les avis et recommandations du directeur d'établissement, de l'Inspection Générale et du conseiller RH de proximité</p>
<p>b- Responsabilisation des enseignants en lien avec un suivi renforcé de leur activité</p>	<p>Renforcer la valorisation au mérite des individus et des équipes</p>	<p>Établir des principes d'attribution d'une prime au mérite transparents réduisant les biais (par exemple, critères définis avec les enseignants eux-mêmes, panel pour une évaluation multipartite, fréquence rapprochée des évaluations) incluant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une prise de décision collégiale de l'attribution (par le directeur d'établissement en concertation avec l'Inspection Générale, éventuellement avec avis des coordinateurs pédagogiques) • Une pondération majoritaire des compétences cœurs • Un droit de recours pour les enseignants <p>Mettre en place une prime d'équipe au mérite liée à la réussite du projet d'établissement</p> <p>Compléter le rôle d'évaluation de l'inspection par un rôle renforcé d'appui et conseil aux directeurs d'établissement en renouvelant les critères d'évaluation des directeurs (par exemple, mise en place du leadership partagé)</p>

Piste #1

Renforcer le leadership pédagogique via les quatre prérogatives clés des directeurs d'écoles primaires et secondaires

- Augmenter la proportion de postes à profil sélectionnés par les directeurs d'établissement avec un objectif de passer à 15 % (contre 5 % aujourd'hui)
- Confier la responsabilité du pilotage de l'auto-évaluation de l'établissement au directeur d'établissement
- Donner au directeur d'établissement des pouvoirs étendus dans l'allocation de ressources financières et humaines, tout en renforçant sa formation aux pratiques de leadership (via du coaching, par exemple) et en lui allouant un assistant administratif en mesure de le soutenir
- Déléguer certaines prérogatives de l'inspection aux directeurs, notamment la décision d'allocation des 108 heures hors classe au directeur d'école au primaire (sous la tutelle de l'Inspecteur de l'éducation nationale à l'heure actuelle).

Piste #2

Renforcer le rôle des coordinateurs pédagogiques afin de favoriser la collégialité

- Valoriser et formaliser le rôle de coordinateur pédagogique (soutien aux professeurs, lien avec l'inspection et la direction) et faire connaître aux professeurs les conditions de nomination à ces postes
- Formaliser un socle de compétences à valoriser pour les coordinateurs pédagogiques
- Formaliser la création de comités de « leadership pédagogique partagé » par établissement, réunissant des coordinateurs pédagogiques et le directeur d'établissement

Piste #3

Accompagner les enseignants avec un suivi renforcé de leurs parcours de carrière

- Créer un système de mentorat entre les jeunes professeurs et des professeurs expérimentés,

sélectionnés au mérite et pour leur aptitude à prodiguer des conseils

- Mettre en place un rendez-vous annuel sous la forme d'un dialogue de développement professionnel, non évaluatif, entre l'enseignant et son directeur d'établissement, assisté de coordinateurs pédagogiques
- Systématiser un dispositif de regards croisés entre collègues dans la classe (par exemple, présence d'un professeur pair dans la classe pour recommander des bonnes pratiques)
- Mettre en place des partenariats entre écoles d'un même échelon territorial afin de partager des bonnes pratiques (réunions inter-écoles sur un thème donné), pouvant être animés par un inspecteur
- Créer des centres / établissements de services partagés - potentiellement au sein de lycées - à usage des professeurs (par exemple, centre de formation, laboratoires de recherche, ressources humaines) pouvant également héberger des fonctions supports partagées à usage des directions d'établissement.

Piste #4

Baliser des parcours de mobilité inter- / intra administrations et vers le privé

- Formaliser les options de parcours de carrières horizontaux (spécialisation dans un domaine ou sur une compétence spécifique) et verticaux et les faire connaître aux professeurs
- Créer un « pass mobilité » synthétisant les avis et recommandations du directeur d'établissement, de l'Inspection Générale et du conseiller RH de proximité.

Piste #5

Renforcer la valorisation au mérite des individus et des équipes

- Établir des principes d'attribution d'une prime au mérite transparents réduisant les biais (par exemple, critères définis avec les enseignants eux-mêmes, panel pour une évaluation multipartite, fréquence rapprochée des

évaluations) incluant :

- Une prise de décision collégiale de l'attribution (par le directeur d'établissement en concertation avec l'Inspection Générale, éventuellement avec avis des coordinateurs pédagogiques)
- Une pondération majoritaire des compétences cœurs
- Un droit de recours pour les enseignants
- Mettre en place une prime d'équipe au mérite liée à la réussite du projet d'établissement
- Compléter le rôle d'évaluation de l'inspection par un rôle renforcé d'appui et conseil aux directeurs d'établissement en renouvelant les critères d'évaluation des directeurs (par exemple, mise en place du leadership partagé).

