




Note d'actualité

CE QUE LES ENQUÊTES INTERNATIONALES (PISA, TIMSS) PEUVENT NOUS DIRE DE L'ÉTAT DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

6 décembre 2016



 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



Les deux dernières semaines ont livré les résultats des enquêtes internationales de l'IEA (TIMSS¹ en CM1 et TIMSS *Advanced* en Terminale scientifique) et de l'OCDE (PISA² sur les élèves de 15 ans).

Le Conseil national d'évaluation du Système scolaire (Cnesco) confronte leurs résultats à ceux des enquêtes nationales, pour en tirer des enseignements solides scientifiquement. Il rapporte aussi les résultats des enquêtes aux diagnostics posés lors de ces récents travaux (rapport sur les inégalités sociales à l'école, l'attractivité du métier d'enseignant, l'apprentissage des mathématiques au primaire...).

La note analyse également les politiques scolaires conduites dans les pays en réussite significative dans les deux enquêtes de façon à souligner les orientations positives développées à l'étranger

¹ TIMSS : Trends in international Mathematics and Science Study

² PISA : Programme for International Student Assessment

AVANT-PROPOS

Nathalie Mons, Présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire, Professeure de sociologie, université de Cergy-Pontoise


“



Avec PISA, l'histoire semble se répéter tous les trois ans. Si le score national français oscille autour de la moyenne de l'OCDE - un peu au-dessus ou au-dessous selon les années de livraison de l'enquête et les champs disciplinaires couverts - ces moyennes cachent un système éducatif français marqué par l'échec scolaire. **Avec constance, la France se présente en tête des pays de l'OCDE pour son déterminisme social à l'école. Et le nombre des élèves en difficulté a progressé significativement depuis la première vague PISA en 2000. L'enquête TIMSS en mathématiques et en sciences est venue corroborer ces enseignements pour le primaire.** Elle montre qu'en 2015, en mathématiques, au primaire, les écoles françaises concentrent fortement les élèves les plus en difficulté sociale et les font moins bien réussir que dans les autres pays de l'OCDE.


Au-delà des résultats récurrents, il y a aussi du nouveau dans la livraison PISA 2015 et l'enquête TIMSS du primaire. Alors que les champs disciplinaires - compréhension de l'écrit, cultures mathématique et scientifique - présentaient des résultats relativement proches au début des années 2000, l'analyse des évolutions propres à chaque champ montre qu'il nous faut désormais aussi regarder l'école française à travers le prisme des disciplines. Plus particulièrement, **une discipline doit être placée sous surveillance : les mathématiques et l'apprentissage de ses fondamentaux.** Fin novembre, les résultats de l'enquête TIMSS révélaient un décrochage en mathématiques des élèves français de CM1 par rapport aux pays de l'OCDE. L'enquête montrait aussi que le pays faisait moins bien que le club des pays riches pour le nombre des élèves en difficulté, mais également par le faible nombre des élèves avancés scolairement. Au sein de l'OCDE, seul le Chili fait moins bien que la France. Moins extrême que TIMSS, car l'enquête teste un socle commun international, PISA mathématiques en 2015 met aussi en évidence un nombre d'élèves faibles qui s'accroît et une élite scolaire qui recule. **En terminale scientifique, les élites présentent encore de bons résultats.** Une réflexion doit être entamée sur l'apprentissage des fondamentaux en mathématiques de façon résolue. À l'opposé des mathématiques, il faut aussi noter qu'en compréhension de l'écrit, les élites progressent et le score national aussi, suggérant un système éducatif qui se polarise sur ce domaine d'apprentissage central pour tous les apprentissages.

Au-delà des palmarès, ces enquêtes internationales nous apportent aussi un ensemble d'informations sur le contexte d'apprentissage des élèves et les politiques scolaires. **En France, elles révèlent de faibles collectifs de travail et d'échange dans les établissements (PISA), une politique de formation continue en retrait, notamment sur le suivi individualisé des élèves (TIMSS), l'introduction limitée des nouvelles technologies dans les apprentissages (TIMSS en mathématiques).** L'enquête PISA met aussi en évidence un absentéisme des élèves moins marqué que dans la moyenne de l'OCDE, mais davantage associé à des résultats plus faibles que dans les autres pays et davantage caractéristique des élèves redoublants au collège et inscrits en lycée professionnel. Les retards en cours, par contre, sont eux plus massifs que la moyenne des pays de l'OCDE et en forte progression durant les trois années.



Que fait-on à l'étranger pour améliorer l'école ? La question mérite d'être posée, car ce qui isole de plus en plus la France dans le concert éducatif international, c'est autant les résultats très limités de ses politiques scolaires sur les 15 dernières années que les fortes avancées des autres pays de l'OCDE qui ont su, eux, développer des réformes scolaires efficaces pour lutter notamment contre les inégalités sociales à l'école. **Sans que les modèles éducatifs à l'étranger soient identiques (autonomie des établissements chez les uns ou gouvernance plus dirigiste chez les autres, concurrence entre les établissements ou collaboration, publication des résultats des évaluations des élèves ou pas...), une première analyse des pays dont les résultats sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (tant en termes de score national qu'en termes d'amplitude des inégalités sociales à l'école) met en évidence un ensemble de points communs en termes de politiques scolaires.** Ils peuvent être réunis autour de 4 axes principaux (qui n'épuisent pas les politiques conduites dans ces pays) :

- 1. Une continuité dans les politiques scolaires, au-delà d'une décennie, grâce à un consensus trans-partisan, des politiques scolaires fondées sur les résultats de la recherche** et sur une vision sociétale forte (société égalitaire) et économique claire (l'éducation comme une ressource pour l'innovation et la recherche-développement dans une économie mondialisée de la connaissance).
- 2. Le caractère systématique et cohérent des politiques scolaires** qui assurent des liens forts entre des programmes scolaires, des formations initiales mais surtout continues des enseignants massives, leur permettant de les mettre en œuvre, des matériaux pédagogiques solides pour les aider à construire leurs cours, des banques d'évaluations diagnostiques des élèves pour donner des repères aux enseignants et dont l'analyse permet en retour d'amender les programmes pour les rendre plus efficaces. **Tous les maillons de la chaîne vertueuse de l'éducation sont pensés.**
- 3. Un soutien au travail des enseignants qui ne sont plus isolés dans leur classe** : intervention d'enseignants spécialisés dans la didactique de certaines disciplines quand les enseignants rencontrent des difficultés avec des élèves au primaire, mentorat entre enseignants dans les établissements pour développer les réflexions entre pairs, auto-évaluation dans les établissements qui peut être pratiquée avec l'aide de personnels ressources extérieurs aux établissements.
- 4. Une centration sur la gestion de la difficulté scolaire et la différenciation pédagogique dès le primaire qui permet au modèle du collège unique de fonctionner efficacement dans tous ces pays** : formation initiale et continue qui intègrent fortement ces pédagogies, dispositifs spécifiques aidant les enseignants à repérer les élèves en difficulté en amont et à traiter ces difficultés au sein de la classe (maître supplémentaire spécialisé dans la didactique de certaines disciplines...).



Indéniablement la France porte déjà certaines de ces politiques, notamment grâce aux avancées de l'actuel quinquennat : l'introduction de la différenciation pédagogique dès le primaire avec le dispositif « Plus de maitres que de classes », dont l'efficacité aurait été renforcée par une formation continue massive ; une formation initiale restaurée dans les Espé, mais qui ne fait pas encore de place systématique aux pédagogies permettant un suivi individualisé des élèves ; des programmes scolaires rénovés, ancrés dans la recherche et les échanges avec les praticiens qui leur donnent une légitimité accrue mais une mise en œuvre qui manque d'accompagnement encore sur le terrain, la transformation du positionnement des inspecteurs vers davantage d'accompagnement des collectifs dans les établissements qui ne pourra se mettre en œuvre efficacement sans poste d'encadrement supplémentaire, une relance de l'éducation prioritaire centrée sur les apprentissages et donc la formation continue des enseignants, qui peine cependant à se mettre en place, dans les collèges en particulier.

Les difficultés de l'école française vont demander à l'avenir un fort ancrage des réformes dans les résultats de la recherche pour que chaque politique puisse faire efficacement avancer le pays. Au-delà des réformes affichées, une vigilance toute particulière devra être développée sur la mise en œuvre des politiques car nous savons maintenant qu'en éducation le changement ne se décrète pas.

Nathalie Mons

Présidente du Cnesco

Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise

DIAGNOSTIC

Derrière des scores nationaux moyens depuis le début des années 2000, les enquêtes internationales PISA révèlent une fois de plus en 2015 un système français marqué par de très fortes inégalités sociales et migratoires à l'école et des élèves en difficulté nombreux. Les enquêtes PISA et TIMSS, réalisées au primaire, attirent désormais l'attention sur la défaillance des apprentissages en mathématiques.

DES RÉSULTATS NATIONAUX GLOBALEMENT DANS LA MOYENNE MAIS L'APPARITION DE DISPARITÉS SELON LES CHAMPS DISCIPLINAIRES

PISA

La France, avec un score de 495 points se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE en sciences (493 points). **Ce résultat met en évidence la continuité des résultats nationaux en France sur ce domaine depuis 2006.**

La France se situe également légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE en mathématiques (493 points, contre 490 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE) concernant le niveau de ses élèves en mathématiques. **Elle n'a pas réussi à reprendre son niveau de 2003** (511 points). Ce résultat s'explique par la hausse d'élèves en difficulté (sous le niveau 2 de compétences).

La France a progressé en compréhension de l'écrit (de 496 en 2009 à 499 points en 2015). **Elle se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE sur ce domaine** (493 points). Cette hausse traduit une augmentation importante des élèves performants ou très performants (niveaux 4, 5 et 6 de compétences).

Alors que les matières étaient fortement corrélées au début de PISA, appelant davantage d'analyses en termes de politiques scolaires qu'en termes d'analyses didactiques (comment enseigne-t-on telle discipline ?), ces nouveaux résultats contrastés appellent à des diagnostics nouveaux, notamment en mathématiques.


TIMSS

Le bilan de TIMSS est quant à lui beaucoup moins flatteur que celui de PISA faisant apparaître le **score français parmi les plus bas en mathématiques**, probablement pour deux raisons : certains exercices sont plus difficiles et les élèves y sont moins confrontés à l'école primaire. Ainsi les bons élèves sont mécaniquement moins nombreux.

ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS, INÉGALITÉS SOCIALES, SÉGRÉGATION SOCIALE À L'ÉCOLE : LA CONFIRMATION DE PHÉNOMÈNES GRAVES, DÈS LE PRIMAIRE

PISA

Les derniers résultats de PISA démontrent une fois de plus le haut niveau des inégalités sociales dans l'école française. En effet, dans PISA 2015, la France compte parmi les pays de l'OCDE où la **corrélation avec le milieu socio-économique est la plus forte** (20 % en France, contre 13 % en moyenne dans l'OCDE).



En France, **40 % des élèves issus d'un milieu défavorisé sont en difficulté** (contre 34 % dans la moyenne de l'OCDE).

La différence de score en sciences entre les élèves des filières générales et ceux des filières professionnelles est plus marquée en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Elle s'élève à 43 points en France, après prise en compte de leur milieu socio-économique (contre une différence de 22 points en moyenne dans les pays de l'OCDE).

TIMSS

Dès le primaire, les difficultés scolaires se retrouvent aussi particulièrement dans les écoles qui concentrent les publics les plus défavorisés socialement.

Ces enquêtes internationales viennent conforter l'enquête nationale CEDRE, réalisée par le ministère de l'Éducation nationale, sur les élèves en fin d'école primaire. Ils confirment également l'analyse du Cnesco dans son rapport sur les inégalités sociales à l'école et la conférence de comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel.

DES INÉGALITÉS MIGRATOIRES FORTES

Les deux enquêtes internationales comme les enquêtes nationales confirment la difficulté de l'école française à faire réussir les élèves issus de l'immigration.

PISA

L'écart de performance en sciences, entre les élèves non immigrés et les élèves issus de l'immigration, demeure plus important en France que dans les pays de l'OCDE en 2015. Le score des élèves issus de l'immigration est inférieur à 62 points à celui des élèves non immigrés (contre 43 points en moyenne dans les pays de l'OCDE).

TIMSS

Au primaire également, la langue parlée à la maison est discriminante pour les élèves. Il y a une différence de 27 points entre les scores des élèves de CM1 en mathématiques (contre 19 points en moyenne dans l'OCDE) qui parlent toujours français à la maison (493 points) et ceux qui le parlent de temps en temps (466 points).


MATHÉMATIQUES : UNE DISCIPLINE QUI DOIT ÊTRE PLACÉE SOUS HAUTE VIGILANCE

PISA

Dans l'enquête PISA, **l'écart se creuse entre les bons élèves et les élèves en difficulté. 24 % des élèves français sont en difficulté, c'est-à-dire sous le niveau 2 de compétences. Ce pourcentage a augmenté en 2015** (22 % en 2012). Dans le même temps, la proportion d'élèves très performants s'est amoindrie (de 13 % en 2012 à 11 %).

TIMSS

TIMSS montre que **42 % des élèves français ont un niveau faible ou très faible en mathématiques, contre 25 % en moyenne dans les pays participant à l'enquête.** Cela signifie que ces élèves possèdent, au mieux, certaines connaissances de base en mathématiques mais ne sont pas en mesure d'appliquer ces connaissances dans des situations simples.



Au total, les deux enquêtes confirment des difficultés dans le domaine des mathématiques. Cette discipline est en outre marquée depuis PISA 2000 par une baisse du score national, un accroissement des élèves en difficulté et un recul du nombre d'élèves appartenant à l'élite scolaire (niveaux 5 et 6). Au primaire, les résultats de TIMSS montrent également un décrochage préoccupant de la France par rapport aux autres pays de l'OCDE, tant pour les élèves en difficulté que pour ceux plus avancés.

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT : RÉSULTAT NATIONAL EN HAUSSE, MAIS POLARISATION DES ÉLÈVES

En compréhension de l'écrit, le score des élèves français en fin de scolarité obligatoire est légèrement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE. Ce score a augmenté entre 2009 et 2015.

PISA

En revanche, derrière ce résultat global, le niveau des élèves français se polarise, avec **une augmentation de la part des élèves performants et très performants et une stabilisation de la part des élèves en difficulté.**

Au-delà des résultats des élèves, les enquêtes internationales nous apportent aussi des enseignements sur le fonctionnement du système éducatif français.

UN ABSENTÉISME MARQUÉ EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Globalement, selon l'enquête PISA, les élèves français semblent moins sujets à l'absentéisme que la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, l'enquête montre que **les élèves qui manquent sans autorisation des journées de cours ou sont en retard sont majoritairement scolarisés en lycée professionnel ou redoublants de collège.** Cet élément confirme une des difficultés de l'enseignement professionnel français, analysée par le Cnesco en juin 2016.

PISA

UN COLLECTIF AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT FAIBLEMENT DÉVELOPPÉ

En France, à la différence des autres pays de l'OCDE, l'approche collective de l'enseignement a peu été développée au sein des établissements. Ainsi, d'après l'enquête PISA, **le tutorat entre enseignants est plus de deux fois moins présent en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE.**

PISA

L'auto-évaluation des établissements est également très peu développée en France.

Enfin, les évaluations externes sont encore sous-utilisées en France, limitant les points de références pouvant aider les établissements dans leur diagnostic. Ainsi, **43 % des élèves français sont scolarisés dans des établissements ne participant pas à des évaluations extérieures, contre un quart des élèves en moyenne dans les pays de l'OCDE.**



UNE FAIBLE FORMATION CONTINUE

TIMSS

Sur toutes les dimensions de la formation continue en mathématiques (formation au programme scolaire en mathématiques, à la didactique, à l'intégration des nouvelles technologies dans les mathématiques, aux évaluations en mathématiques, etc.) **les enseignants français au primaire sont beaucoup moins nombreux, sur la période 2013-2015, à avoir eu accès à des formations que les enseignants des autres pays participants à l'enquête.**

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : LA FAIBLESSE DE LA FORMATION

TIMSS

15 % des enseignants français de CM1 ont déclaré avoir suivi une formation sur la différenciation pédagogique sur les deux dernières années. C'est plus de **deux fois moins que la moyenne des pays de l'OCDE** ayant participé à l'enquête (37 %).

UNE SOUS-UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES

TIMSS

Contrairement à la grande majorité des pays de l'OCDE, les ordinateurs sont très peu utilisés en France dans l'enseignement des mathématiques. Par exemple, seuls 19 % des élèves français utilisent un ordinateur pendant une séance de mathématiques.

De plus, **seuls 10 % des professeurs français de CM1 indiquent avoir suivi une formation intégrant les outils numériques dans l'enseignement des mathématiques** durant les deux dernières années, soit presque trois fois moins que la moyenne des pays de l'OCDE (27 %).

UNE BONNE SCOLARISATION EN MATERNELLE EN FRANCE, RATTRAPÉE PAR LES AUTRES PAYS DE L'OCDE

TIMSS

La France fait toujours partie des pays qui scolarisent le plus d'enfants avant l'entrée en primaire. Dans l'enquête TIMSS, **88 % des parents français déclarent que leur enfant a été scolarisé au moins 3 ans avant son entrée à l'école primaire.**

LES POLITIQUES SCOLAIRES DES PAYS EN TÊTE DES PALMARÈS INTERNATIONAUX

Une analyse exploratoire des pays dont les résultats sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (tant en termes de score national qu'en termes d'amplitude des inégalités sociales à l'école) **met en évidence un ensemble de points communs en termes de politiques scolaires.**

Les pays en tête des palmarès ne suivent pas tous les mêmes modèles philosophiques d'éducation (autonomie pour les uns ou gouvernance plus dirigiste pour les autres, concurrence entre les établissements ou collaboration...) mais **partagent un ensemble large de politiques scolaires.**


Quatre axes transversaux apparaissent majeurs dans ces politiques scolaires :

- 1. Une continuité dans les politiques scolaires** grâce à un **consensus trans-partisan** et des politiques scolaires fondées sur la **recherche** sur les apprentissages.
- 2. Le caractère systématique et cohérent des politiques scolaires** : programmes scolaires, formations initiale mais surtout continue, matériaux pédagogiques, évaluations diagnostiques des élèves sont développés de façon concomitante et intensive pour impacter fortement les apprentissages des élèves dans la classe.
- 3. Un soutien au travail des enseignants qui ne sont plus isolés dans leur classe** : intervention d'enseignants spécialisés dans la didactique de certaines disciplines quand les enseignants rencontrent des difficultés avec certains élèves, mentorat entre enseignants dans les établissements pour développer les réflexions entre pairs, auto-évaluation dans les établissements qui peut être pratiquée avec l'aide de personnels ressources extérieurs aux établissements.
- 4. Une centration sur la gestion de la difficulté scolaire et la différenciation** : formations initiale et continue qui intègrent fortement ces dimensions pédagogiques, dispositifs spécifiques aidant les enseignants à repérer les élèves en difficultés en amont et à traiter ces difficultés au sein de la classe (ex : maître supplémentaire).

DES CONSENSUS TRANS-PARTISANS AUTOUR DES ORIENTATIONS POLITIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

La réussite éducative se construit sur le long terme, comme les apprentissages des élèves. Les pays en tête des palmarès se caractérisent par une continuité des politiques scolaires qui enjambent les alternances politiques.

La **formation initiale en Finlande** à l'université a été instituée dès 1979 et améliorée en continue depuis cette date. **Les politiques de numeracy et literacy strategy en Angleterre** sont quant à elles développées en continuité depuis les années 1990, d'abord dans le primaire, puis dans le secondaire. Ces politiques ont visé à définir des objectifs éducatifs précis dans des disciplines fondamentales et à fournir aux enseignants des documents pédagogiques très détaillés pour préparer et faire leurs cours, les recommandations pédagogiques très précises étant en lien avec les résultats de la recherche.



À l'inverse, la **Suède** qui a rompu, à la fin des années 1990, avec une politique de lutte contre les inégalités sociales en mettant en place un modèle éducatif plus orienté sur la mise en concurrence des établissements et leur privatisation a vu ses résultats à PISA chuter dans les années 2000.

DES POLITIQUES INTEGRANT FORTEMENT LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les pays performants aux enquêtes internationales partagent le fait d'incorporer à tous les stades des politiques scolaires les résultats de la recherche sur les apprentissages des élèves, notamment dans la production des programmes scolaires et la formation continue des enseignants.


En tête de tous les palmarès PISA et TIMSS, Singapour a misé sur la recherche pour faire progresser les élèves. Un centre commun, le *National Institute of Education*, développe la recherche en éducation et forme les enseignants.

Ce centre étant chargé de la formation des enseignants, celles-ci sont toujours composées de résultats étayés scientifiquement. La singularité de cette institution permet de plus une réelle collaboration entre le monde de la recherche et les politiques publiques engagées. **Il existe un dialogue fort entre les décideurs politiques, les chercheurs et les praticiens.** Cela a notamment abouti à la transformation du système singapourien d'un modèle éducatif fondé exclusivement sur la transmission de connaissances à un modèle plus axé sur la créativité et l'apprentissage autonome ; cela a conduit aussi à l'observation des pratiques dans la classe et leur évaluation en vue d'adapter les politiques publiques. Cela implique que les pouvoirs publics donnent les moyens aux praticiens d'appliquer les réformes qui sont mises en place : **aucune politique publique n'est lancée sans un plan prévoyant la façon dont elle sera mise en œuvre.** En aval, le gouvernement veille particulièrement à l'alignement des politiques publiques et des pratiques, *via* l'évaluation des mises en œuvre notamment.

En France, le travail d'élaboration des programmes scolaires a permis, sous l'égide du Conseil supérieur des programmes scolaires (CSP), de davantage associer la communauté scientifique à l'élaboration des programmes scolaires, aux côtés des praticiens.

DES FORMATIONS INITIALES UNIVERSITAIRES ANCRÉES DANS LA RECHERCHE ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, UNE ENTRÉE DANS LE MÉTIER SOUS HAUTE VIGILANCE

Les pays qui réussissent le mieux ont créé une solide formation initiale, fondée sur la recherche mais aussi l'exercice pratique de l'enseignement notamment dans des écoles modèles en lien avec les universités. Ils mettent aussi en place un suivi très vigilant des néotitulaires lors de leurs premières années d'entrée dans le métier.



La Finlande propose une formation initiale sélective aux métiers de l'éducation, c'est-à-dire dédiée aux lycéens présentant les meilleurs résultats. Elle se pratique à l'université pendant 5 ans et permet aux étudiants d'être diplômés en éducation et dans une discipline particulière (dont ils suivent les cours dans les facultés disciplinaires). Durant la formation pratique suivie dans des écoles professionnelles modèles, liées aux universités les étudiants suivent des expériences plus particulièrement orientées sur la différenciation pédagogique. **Cette politique a accru la reconnaissance des enseignants dans la société** et a encouragé les étudiants à s'orienter vers le professorat, ce qui a permis une **plus grande sélectivité des candidats**. Aujourd'hui, grand nombre d'enseignants sont détenteurs d'un doctorat. L'OCDE (TALIS, 2014) souligne que **ces enseignants sont davantage capables d'avoir une pratique réflexive. Ils sont capables de développer leurs méthodes et leurs compétences professionnelles en tant qu'enseignants mais aussi en tant que chercheurs, grâce à leur parcours de formation en recherche.**

Au-delà de la formation initiale, de plus en plus de pays développent des programmes de mentorat entre enseignants. C'est notamment le cas en **Écosse**. Les temps de cours des néotitulaires sont limités à 70 % du temps normal obligatoire, les **30 % restant étant consacrés à leur développement professionnel** (développement des approches pédagogiques, participation à des séminaires...). Les « mentors », pour leur part, voient leur temps de cours hebdomadaire réduit de 3h30, afin de **pouvoir aider les néotitulaires dans leur intégration.**

En France, la création des Espé a permis d'amorcer le redéveloppement d'une formation initiale des enseignants. Une meilleure entrée dans le métier devra toutefois être assurée dans les années à venir.


DES FORMATIONS CONTINUES PLUS SYSTÉMATIQUES

En complément de la formation initiale, la formation continue est centrale pour permettre à tous les enseignants de mettre à jour leur expertise pédagogique.

Chaque année, les enseignants de Singapour reçoivent une centaine d'heures de formation continue, très en lien avec le monde de la recherche. Ainsi, selon TIMSS, 81 % des enseignants en quatrième année de primaire ont suivi, sur la période 2013-2015, une formation en didactique des mathématiques (contre 30 % en France) et 62 % ont bénéficié d'une formation en évaluation des mathématiques (contre 3 % en France).

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU CŒUR DES CLASSES, DANS DES « COLLÈGES UNIQUES »

Suivre plus efficacement chacun des élèves dans le primaire et le secondaire obligatoire, dans l'équivalent du collège unique, est central, et peut prendre des formes variées. Ces pédagogies fondées sur la différenciation pédagogique sont systématiquement enseignées en formations initiale et continue.



À **Singapour**, les efforts se concentrent sur les élèves susceptibles de présenter dès le début du primaire des difficultés d'apprentissage en mathématiques (programme *Learning Support for Maths (LSM)*). Ces élèves sont identifiés à travers un test spécifique au début de l'équivalent du CP. Ils reçoivent **un soutien spécifique d'enseignants spécialisés lors de 4 à 8 sessions par semaine selon leurs difficultés scolaires**. Ces enseignants LSM sont affectés à chaque école. Ils ont reçu une formation spécifique ainsi que des ressources pédagogiques destinées aux élèves en difficulté. En 2013, ce programme a été étendu, au-delà du primaire. Il couvre désormais l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Le **Japon** a également développé le **principe d'une pédagogie coopérative**, favorisant l'apprentissage entre et par les pairs, dans des classes nombreuses.

En France, le dispositif *Plus de maîtres que de classes* au primaire et certains postes d'enseignants visant l'installation de dispositifs pédagogiquement plus différenciés au collège vont dans le sens d'un meilleur suivi des élèves. Pour permettre une meilleure efficacité de ces ressources, il est nécessaire de consacrer davantage d'actions de formation continue à la didactique et à la pédagogie.

DES MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES TRÈS DÉVELOPPÉS ET FONDÉS SUR LA RECHERCHE AU SERVICE DES ENSEIGNANTS, EXPLIQUÉS DANS LE CADRE DE LA FORMATION CONTINUE

Sans imposer de contraintes supplémentaires, des matériaux pédagogiques détaillés présentant des résultats en didactique des disciplines, en particulier sur les points qui font difficulté aux élèves, permettent aux enseignants de disposer de ressources pédagogiques dont la qualité est validée par l'institution en charge de l'Éducation.

En Angleterre, le programme *Numeracy and literacy strategies*, mis en place depuis 1997, est **fondé sur des travaux de recherche** et sur des résultats d'évaluations nationales et internationales (notamment TIMSS). Par exemple, en mathématiques, il repose sur quatre principes : **séances de mathématiques quotidiennes, comprenant systématiquement du calcul mental, différenciation pédagogique et « enseignement direct »**. Il a ainsi permis d'accompagner les enseignants dans leur travail, en les guidant dans les leçons, structurées par un cadre national très précis comprenant un planning de progression. Il a aussi proposé des formes de pratiques et de consolidation, avec notamment des rappels en début de chaque séance, aides ou petits défis pour les élèves. **Des « référents » en mathématiques ont été désignés au sein de chaque école, localité et région**. Les enseignants ont également pu assister à des démonstrations de pratiques pédagogiques et profiter de nombreuses ressources mises à leur disposition.

Le Japon propose également aux enseignants des programmes scolaires et des documents d'accompagnement très détaillés tout au long des années du primaire et du collège.



ACCOMPAGNEMENT DE PROXIMITÉ, AUTO-ÉVALUATION ET FORMATION CONTINUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS

Les enseignants bénéficient d'un collectif de proximité solide interne ou externe à l'établissement pour analyser les forces de leurs établissements et les points à améliorer. Ce sont les auto-évaluations qui fondent les plans de formation. Selon les pays, ces évaluations d'établissements sont publiées ou non.

Le principe de « lesson study » est un protocole de formation des enseignants par les pairs qui vient du Japon. Dans une première phase, pour répondre à une difficulté des élèves de leur établissement, des enseignants construisent ensemble, à partir des résultats de la recherche, une séance d'enseignement. Dans un deuxième temps, l'un d'entre eux la met en œuvre avec les élèves de sa classe. Après observation et analyse de la séance, les enseignants se réunissent à nouveau : celui qui l'a animée s'exprime le premier, puis ses collègues présentent chacun à leur tour leurs propres analyses. Le groupe prend alors en compte les retours effectués afin d'améliorer la séance dans un nouveau processus collectif, ou tout simplement appliquer individuellement les enseignements tirés.

Ce type de formation entre pairs permet d'abord de partager des savoirs et des objectifs pédagogiques, d'envisager des variabilités dans les scénarios (comment concevoir une séance) et de bien gérer les déroulements (comment la séance se passe effectivement) en anticipant sur les réactions ou les difficultés des élèves. Il permet ensuite de diffuser des « bonnes pratiques » dans les écoles ou établissements voisins.

En France, le nouveau PPCR de 2016 (Parcours professionnels, carrières et rémunérations) vise à mettre en place un collectif au sein des établissements avec le soutien des inspecteurs.

DES ÉVALUATIONS POUR DIAGNOSTIQUER LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Les enseignants reçoivent à la fois des repères précis en termes de résultats à atteindre par leurs élèves (annuellement ou par cycle) et des outils qu'ils peuvent utiliser pour vérifier les progrès de leurs élèves, en référence avec des attentes nationales précises.

En Écosse, le ministère a mis à disposition des enseignants des bases de données de questions standardisées pour réaliser des diagnostics sur les acquis des élèves. C'est l'enseignant qui, en fonction de l'avancée de son cours, décide du moment de réalisation du test.

La Communauté flamande de Belgique fournit des retours sur leurs performances à toutes les écoles qui font partie des échantillons des évaluations nationales et internationales. Elle offre également aux écoles qui ne font pas partie de ces échantillons la possibilité de participer aux évaluations. Dans un processus d'auto-évaluation, chaque école peut ainsi comparer ses résultats aux résultats moyens de la Communauté flamande, et à ceux d'écoles ayant des caractéristiques similaires.



Retrouvez toute l'actualité
et les publications du cnesco



www.cnesco.fr



@Cnesco



Cnesco

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire est une instance indépendante créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013.

Il est **composé de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, de parlementaires, provenant de la majorité comme de l'opposition, ainsi que de membres du Conseil économique, social et environnemental**, nommés pour 6 ans.

Le Cnesco mène une **évaluation scientifique et indépendante du système scolaire** afin d'éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public. Il **met à disposition son expertise sur les méthodologies d'évaluation**. Enfin, il **promeut une culture d'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public**.