

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT :
QUELLES ÉVOLUTIONS ?
À QUELLES CONDITIONS ?

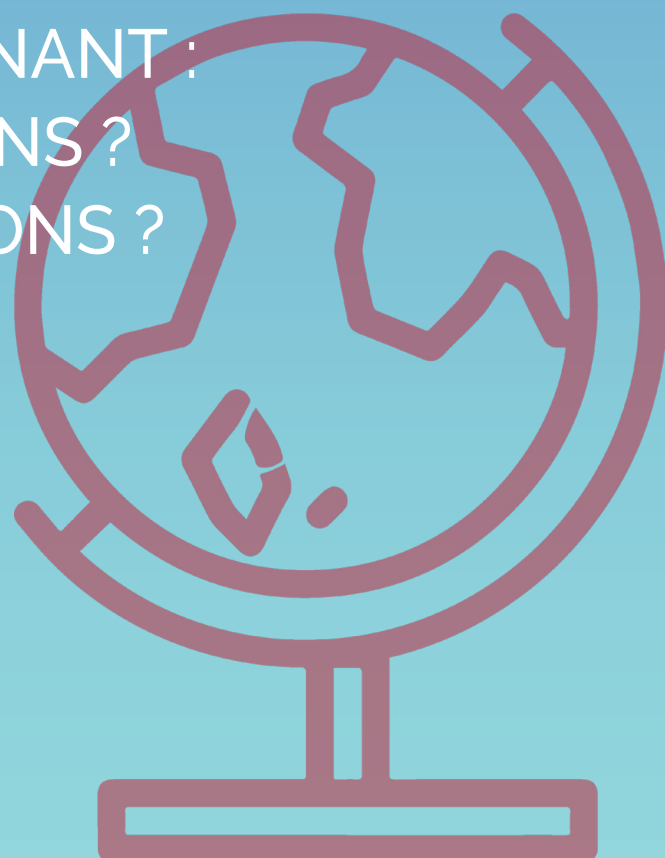


DOSSIER DE SYNTHÈSE

LE 8 OCTOBRE 2025

ET DU 3 AU 6 NOVEMBRE 2025

#CCI_métier_enseignant



En partenariat avec :

Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? À quelles conditions ?

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) a organisé sa neuvième conférence de comparaisons internationales intitulée « **Le métier d'enseignants : quelles évolutions ? À quelles conditions ?** ».

Cette conférence s'est tenue **en mode hybride** :

- **Des webinaires** : le 8 octobre (ouverture) et du 3 au 5 novembre ;
- **Des ateliers participatifs en présentiel** à l'Inspé de Paris, le 6 novembre

Cette neuvième édition s'est tenue sous la présidence de **Pierre Périer**, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Rennes 2.

À cette occasion, le Cnesco publie un **dossier de ressources complet** sur la thématique :

- les **recommandations du Cnesco** ;
- 1 **rapport scientifique de cadrage** ;
- 1 **panorama international** ;
- des **présentations d'experts** (sous forme de notes, diaporamas et vidéos).

Dossier de synthèse

Avril 2026

le **cnam**
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Florin, A. & Pacchiana C., Cosnefroy O., Kuhn M., Simonin-Kunerth M., (2026). *Dossier de synthèse : Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? À quelles conditions ?* Cnesco-Cnam.

Ce document s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Le métier d'enseignant**.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en avril 2026

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net – 06 98 51 82 75

Sommaire

ÉDITO D'AGNÈS FLORINp. 6

LES 10 RECOMMANDATIONS PHARES DU CNETSCOp. 11

CE QU'IL FAUT RETENIRp. 14

DEUX REGARDS COMPLÉMENTAIRES SUR LE MÉTIER
D'ENSEIGNANTp. 18

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN FRANCE : CONSTATS ET TENSIONS
ACTUELLES.....p. 20

LES TRANSFORMATIONS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : DES
LEVIERS IDENTIFIÉS PAR LA RECHERCHEp. 48

PROJETS INNOVANTSp. 64

Édito d'Agnès Florin



Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? À quelles conditions ?

Le métier d'enseignant est à la fois familier et difficile à appréhender. Souvent sur le devant de la scène dans les médias, il renvoie à un groupe professionnel nombreux et familier dans la vie de la cité — pour tous ceux qui sont parents ou l'ont été, et pour chacun de nous, élève ou ancien élève. Mais le métier d'enseignant est difficile à appréhender, par la diversité des niveaux d'enseignement, des disciplines, des publics, des lieux d'exercice, des évolutions des missions.

Évidemment au cœur des problématiques d'éducation, cette thématique a déjà été abordée dans plusieurs conférences du Cnesco : la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation (2020) ; la gouvernance des politiques éducatives (2021) ; le bien-être à l'école des élèves et des personnels (2023). Cette conférence de comparaisons internationales de 2025 s'est tenue dans un format différent de celui des précédentes : des webinaires réunissant les experts internationaux ont été suivis d'une journée d'ateliers en présentiel, dont une dizaine organisée dans les académies.

Ces temps de travail ont réuni des acteurs de l'éducation en France, autour des thèmes abordés en webinaires.

D'un côté, on s'accorde sur les nombreux bénéfices (sociaux, économiques, culturels, etc.) de l'éducation. On a souvent dit que le métier d'enseignant est le plus beau du monde : aider les élèves à grandir et à s'émanciper, se sentir utile auprès des jeunes, se battre contre les inégalités scolaires et le déterminisme social. On ne manque pas de rendre hommage régulièrement à quelques enseignants devenus célèbres grâce à la reconnaissance de leurs brillants anciens élèves (le plus célèbre étant Monsieur Germain, l'instituteur d'Albert Camus), en rappelant le mythe des hussards noirs de la 3^e République française au 19^e siècle. On rend aussi hommage à l'ensemble des personnels enseignants lorsque certains d'entre eux sont victimes de violences ou pire, lorsque plusieurs ont été assassinés : Samuel Paty en 2020 et Dominique Bernard en 2023 sont tombés sous les coups de terroristes ; Agnès Lassalle en 2023 a été poignardée par un lycéen.

D'un autre côté, la reconnaissance de leur carrière, l'évolution de leur rémunération restent insuffisantes et la valeur sociale du métier est questionnée face aux grandes inégalités sociales de réussite scolaire des élèves. Déficit de reconnaissance, perte de prestige, sentiment que leur métier est dévalorisé et que leur avis n'est pas pris en compte par les décideurs politiques, stress face aux charges de travail et à leur complexité. Ces questions et les insatisfactions professionnelles des enseignants ne sont pas propres à la France : enquête après enquête, est pointé le manque d'attractivité du métier d'enseignant en France, comme dans d'autres pays.

En France, les démissions ont été multipliées par six entre 2010 et 2021, les demandes de disponibilités et de détachements ont augmenté également. Mais par ailleurs, on enregistre des reconversions dans l'enseignement (secondes carrières, personnes en recherche d'emploi, candidats non étudiants, etc.). Comme l'ont montré les dernières enquêtes Talis de l'OCDE en 2018 et 2024, le sentiment de valorisation des enseignants en France (par les médias, par les décideurs politiques, ainsi que par la société) est nettement plus faible qu'en moyenne dans l'OCDE.

Les plus grands motifs d'insatisfaction professionnelle sont d'abord le niveau de rémunération (deux fois moins élevé en France qu'en Allemagne) et ensuite la charge de travail excessive, notamment la charge de travail administrative. En France, les enseignants sont également nombreux à être confrontés à la violence dans l'établissement scolaire, d'après les dernières enquêtes climat scolaire et victimation de la Depp, notamment dans le second degré.

Cependant, la dernière enquête Talis (2024) montre que plus de 90 % des personnels enseignants ont une forte motivation pour leur métier, en France, comme dans les autres pays de l'OCDE : ils se sentent souvent heureux lorsqu'ils enseignent, le font généralement avec enthousiasme et accordent une grande importance aux valeurs sociales du métier.

L'OCDE, dans son rapport de 2024, fait état d'une « pénurie généralisée » de personnels enseignants qualifiés, y compris dans des pays où leur statut social reste davantage valorisé qu'en France. Ce constat est récurrent depuis une vingtaine d'années, pour certaines disciplines (notamment les mathématiques) et pour certains territoires défavorisés, ruraux ou urbains.

Néanmoins, l'enquête 2024 du Cnesco sur l'attractivité du métier d'enseignant, réalisée auprès de plus d'un millier d'étudiants de Licence 3 issus de 16 universités dans des filières ouvrant l'accès à des concours de l'enseignement (sciences de l'éducation, mathématiques, histoire, SVT et langues vivantes), montre qu'une majorité d'entre eux (62 %) envisagent de passer un concours du 1^{er} ou du 2nd degré dans les années suivantes. Cependant, seuls 50 % pensent faire un master MEEF après leur licence. En comparaison avec les résultats d'une enquête similaire du Cnesco en 2015, l'attractivité du métier a nettement diminué, notamment pour enseigner dans le premier degré. D'autres métiers les attirent davantage (ingénieur, journaliste, psychologue), perçus, par les personnes enquêtées, comme offrant un salaire plus attractif, une plus grande valorisation professionnelle et davantage d'opportunités de carrière.

Notre pays n'est pas seul à faire face à ces problématiques largement partagées. Mais des singularités apparaissent : un modèle « bureaucratique » et centralisé qui reste dominant, un très faible sentiment de valorisation sociale, des caractéristiques du métier spécifiques à la France (concours, collaboration, temps de travail, etc.).

La France compte plus de 850 000 enseignants dans ses écoles et ses établissements scolaires (plus de 710 000 dans le public et 140 000 dans le privé sous contrat). Il est difficile d'avoir une représentation homogène et partagée du métier alors que l'imaginaire collectif porte encore des références de la figure ancienne et idéalisée du maître d'école, du professeur détenteur du savoir, voire du héros¹ qui « change la vie (de ses élèves) pour toute la vie² ». Ces difficultés de représentations nourrissent l'idée de perte de références, alors que les identités des enseignants sont multiples et en évolution. D'où des tensions qui ne sont pas toutes nouvelles et ont accompagné les évolutions du système éducatif dans le premier et le second degré au cours des dernières décennies.

Lors de la conférence, les experts des webinaires et les travaux en ateliers ont mis en évidence plusieurs évolutions nécessaires. J'en retiendrai quatre principales, revenues régulièrement au cours des échanges :

- **Le référentiel de compétences nécessaires à l'exercice du métier doit évoluer.** Pas uniquement du fait du développement du numérique et de l'intelligence artificielle.

Mais parce que les évolutions de la société demandent plus que la transmission des savoirs, plus d'accompagnement des jeunes dans un monde incertain. Par exemple, le système éducatif de l'Estonie, avec les résultats excellents et en progression de ses élèves depuis 20 ans, propose différents scénarios pour ce rôle de guide et cet accompagnement, mais invite à la vigilance quant à son appropriation par les personnels enseignants et son intégration dans le développement professionnel, selon Maria Erss.

- **L'autonomie des enseignants** devient un enjeu central du métier et de l'implication des équipes éducatives, avec des divergences selon les pays. Les personnels enseignants en France ont un niveau d'études élevé, qu'ils soient en maternelle ou au lycée, ce qui n'est pas très fréquent au niveau international. Où placer le curseur entre autonomie professionnelle fortement revendiquée, pour préserver le sens de leur métier, et encadrement par des cadres pédagogiques nationaux ? Comment réduire leur charge de travail ? Les comparaisons internationales présentées lors de la conférence montrent que ces questions n'ont pas de réponse univoque et dépendent étroitement des cultures professionnelles et des modes de pilotage nationaux. C'est notamment le cas de la charge de travail, difficile à comparer entre pays tant les volumes d'enseignement statutaire varient fortement selon que c'est le temps de

¹ Fontanieu, J. (2025). *Le mythe du prof héros*. Les liens qui libèrent.

² Voir la campagne du ministère en charge de l'Éducation nationale pour lutter contre la perte d'attractivité du métier, « Un professeur, ça change la

vie pour toute la vie ! » (en 2023) et les affiches « Je deviens professeur » (en 2025) avec ses slogans : « Lui donner confiance, ça donne le sourire » ; « Éveiller leur curiosité, ça donne envie de se lever le matin » ; « Lui faire aimer les maths, ça compte beaucoup pour moi ».

présence dans l'établissement ou le temps d'enseignement devant élèves qui est réglementé.

- **Les charges de travail des personnels enseignants dépassent largement la salle de classe.** Ils déclarent travailler en moyenne 41,4 heures, hors vacances scolaires, selon l'enquête de la Depp réalisée en 2022-2023 (note d'information n° 25-62) et consacrer la majorité du temps à l'enseignement : la moitié à enseigner devant les élèves, un tiers à préparer leurs cours et à corriger des copies et le reste à d'autres activités. Cette répartition varie, bien sûr, selon le niveau d'enseignement, le corps et le lieu d'exercice. Les exigences sont toujours plus fortes face à des classes plus complexes : diversité des élèves, gestion de classe, relations avec les familles. Le quotidien enseignant se complexifie, sans moyens suffisants pour y faire face. Des pistes ont été proposées pour réduire le travail administratif et favoriser la collaboration et les dynamiques collectives, pour que les tâches hors enseignement et le travail pédagogique, souvent sources de stress, soient intégrés dans les emplois du temps et les obligations de service et n'empiètent pas sur le temps personnel et les possibilités de formation continue.
- **Une autre dimension importante du métier est la collaboration entre professionnels,** à rebours d'un modèle enseignant plutôt solitaire dans sa classe en France. L'expérience de l'Italie en matière d'école inclusive (depuis 1970, soit bien plus tôt qu'en France) montre que la collaboration et la cohésion entre enseignants améliorent le climat scolaire

et l'inclusion des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers (souvent mentionnée par les personnels enseignants français comme l'une des difficultés principales du métier), sans impact négatif sur le niveau des élèves, bien au contraire.

En France, comme dans d'autres pays de l'OCDE, le métier d'enseignant peine à attirer, malgré les campagnes annuelles du ministère chargé de l'Éducation nationale, qui présentent le métier d'enseignant comme un tutorat auprès des élèves, en gommant la réalité des classes et la problématique de leur gestion, ainsi que les relations à construire avec les familles et les partenaires de l'école. Le métier s'acquiert et s'exerce sur un mode plus individuel, voire solitaire, que dans d'autres pays, comme le souligne Pierre Périer dans son rapport de cadrage.

S'il est normal d'examiner le métier d'enseignant en tant que tel, comme n'importe quelle profession, on doit aussi questionner l'efficacité des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves. Celles-ci varient notamment selon la répartition du travail entre les personnels éducatifs, leurs pratiques collaboratives, le nombre d'élèves par classe, le temps qu'ils peuvent consacrer à l'enseignement ou encore la formation reçue pour permettre des stratégies d'adaptation et de différenciation pédagogiques. À côté des salaires et des conditions de travail à améliorer, on retrouve la proposition de développer le travail collaboratif et une culture d'établissement forte, à la fois pour attirer vers le métier et pour retenir les enseignants. Les modalités d'évaluation

collective sont peu développées et ces derniers restent évalués principalement à titre individuel. Le système éducatif doit intégrer de nouvelles formes de professionnalisme ainsi que les attentes sociales en matière d'inégalités d'apprentissage entre les élèves, comme l'analyse Géraldine Farges dans son rapport international.

D'après les enquêtes Talis de l'OCDE, les personnels enseignants français sont moins engagés que d'autres dans des pratiques collaboratives entre collègues, et dans des relations avec les autres membres de la communauté éducative : partage des connaissances et échanges sur les pratiques, expérience de cours à plusieurs, interdisciplinarité, etc.

Cette conférence de comparaisons internationales du Cnesco a permis à la fois de dresser un état des lieux du métier d'enseignant (formation, compétences, accompagnement, évaluation, parcours) et d'en proposer une mise en perspective scientifique comparative. Elle montre que le métier devient soutenable quand les règles du jeu sont claires : autonomie encadrée, soutien collectif et parcours professionnels sécurisés, qu'il s'agisse d'acquérir de nouvelles compétences ou d'envisager des reconversions. Ce sont là des leviers identifiés pour l'évolution du métier d'enseignant et des identités professionnelles favorables à la réussite des élèves, dans un système éducatif qui serait plus efficace et équitable.

Agnès Florin

Responsable du Cnesco
Professeure émérite en psychologie de
l'enfant et de l'éducation à Nantes Université

Les 10 recommandations phares du Cnesco

Des recommandations pour accompagner les évolutions du métier enseignant

Les recommandations présentées ici s'appuient sur une méthodologie à la fois **scientifique et participative**. Elles reposent sur le **diagnostic établi par le Cnesco** à partir de l'ensemble des ressources produites dans le cadre de la conférence — **rapports de recherche, comparaisons internationales, webinaires et notes d'experts** — ainsi que sur les **réflexions menées par les acteurs de l'éducation lors des ateliers participatifs**.

Au total, **441 propositions** ont été formulées dans le cadre des ateliers, dont 288 lors des ateliers en présentiel (à l'Inspé de Paris) et 153 dans les académies. Ces contributions ont été analysées et regroupées afin d'identifier les principales convergences et de structurer un ensemble cohérent.

Les recommandations qui en résultent ne reprennent donc pas les ateliers de manière successive, mais proposent une **lecture transversale** des principaux enjeux identifiés. Elles ont été organisées en **33 recommandations**, réparties en **5 thématiques complémentaires** : le développement professionnel, le travail collectif, l'organisation et la gouvernance de l'établissement, l'évaluation et l'accompagnement professionnel, ainsi que les conditions d'exercice.

T1	T2	T3	T4	T5
Développement professionnel	Travail collectif et dynamiques partagées	Organisation et gouvernance de l'établissement	Évaluation et accompagnement professionnel	Conditions d'exercice et charge de travail

Parmi elles, **10 recommandations phares** ont été mises en avant en raison de leur **caractère novateur**, de leur **ancrage dans la recherche** et de leur **portée systémique**. L'ensemble vise ainsi moins à juxtaposer des mesures ponctuelles qu'à proposer un **cadre cohérent et structurant** pour penser les évolutions du métier enseignant.

T1 R3

Structurer l'entrée dans le métier en articulant formation initiale en Inspé, tutorat et accompagnement professionnel au cours des premières années d'exercice, en lien avec les équipes pédagogiques et l'établissement, et en prévoyant dans chaque établissement un dispositif d'accueil formalisé, un référent identifié et un suivi durant les premières semaines pour les enseignants nouvellement affectés.

T1 R8

Développer un parcours de formation initiale et continue spécifique à l'IA, intégrant les concepts numériques de base, le fonctionnement de l'IA, ses limites, ses risques, ses biais et les enjeux éthiques, et structuré en modules articulant apports théoriques, pratiques et auto-formation.

T2 R10

Renforcer la formation au travail collectif, en formation initiale et en formation continue, en structurant en Inspé des modules dédiés à la collaboration entre pairs et en intégrant l'évaluation des compétences collaboratives dans les modalités de validation de la formation, au même titre que les compétences disciplinaires et pédagogiques ; et en développant dans le cadre de la formation continue des sessions inter-métiers et partenariales, associant enseignants et acteurs de l'éducation, du médico-social, du social et du monde associatif.

T3 R14

Renforcer la gouvernance participative et la visibilité des actions, en formalisant des espaces de pilotage partagé construits collectivement autour d'indicateurs communs, en associant les enseignants à la définition des priorités du projet d'établissement, et en organisant au moins une fois par an un temps de présentation et d'analyse des initiatives pédagogiques et éducatives menées, pouvant associer les partenaires du territoire.

T3 R20

Structurer le dialogue avec les familles en définissant des objectifs, des modalités et des outils clairs de communication s'appuyant sur des règles communes pour en garantir la cohérence et la sécurité, et en organisant des temps réguliers d'information et d'échange sur les priorités éducatives et les initiatives de l'établissement, inscrits dans le projet d'école ou d'établissement.

T4 R21

Clarifier les finalités et séparer les fonctions d'évaluation et d'accompagnement professionnel des enseignants, en les confiant à des acteurs identifiés et distincts, y compris lorsque ces fonctions sont exercées au sein d'un même corps, afin de lever les ambiguïtés persistantes entre évaluation et soutien au développement professionnel.

T4 R27

Rendre visibles et reconnaître institutionnellement l'ensemble des activités enseignantes au-delà du face-à-face pédagogique, en permettant leur notification et leur documentation dans les outils de suivi de parcours professionnels, en les intégrant dans les entretiens professionnels, et en permettant d'assurer des missions complémentaires en décharge horaire, dans le cadre d'une concertation au sein de l'établissement, afin d'éviter la surcharge liée au cumul de responsabilités supplémentaires avec un service d'enseignement à plein temps.

T5 R28

Encourager le co-enseignement et la co-intervention en les intégrant dans le service des enseignants volontaires — incluant la collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés — et en reconnaissant le temps de concertation associé, y compris hors temps de classe, afin de mieux répartir la charge liée à la gestion de la diversité des élèves et à l'inclusion scolaire.

T5 R31

Intégrer dans les obligations réglementaires de service des temps collaboratifs réguliers et identifiés, distincts du face-à-face avec les élèves, afin de dégager un temps reconnu pour la concertation, la formation continue et la collaboration professionnelle.

T5 R33

Mieux prendre en compte les différentes étapes de la carrière dans l'organisation du service, en particulier lors de l'entrée dans le métier et en fin de carrière, afin de favoriser le tutorat, la transmission des compétences et les transitions professionnelles.

1 Un métier choisi par sens, mais peu reconnu

Ce qui attire et fait tenir

9/10

enseignants se sentent souvent heureux lorsqu'ils enseignent
(Talis 2024)

8/10

estiment que leur travail leur procure un sentiment de satisfaction
(Talis 2024)

Le métier reste fortement associé à des **valeurs sociales** : transmission, utilité, engagement

Ce qui fragilise l'image

54 %

enseignants estiment que les avantages du métier l'emportent sur les inconvénients – taux le plus bas de l'OCDE (Talis 2024)

45 %

se sentent valorisés par les parents (vs 65 % OCDE)
(Talis 2024)

4 %

estiment que leur profession est valorisée dans la société (vs 22 % OCDE)
(Talis 2024)

Un travail en grande partie sous-estimé

- Une part importante du travail enseignant reste **peu visible, peu reconnue**, notamment parce qu'elle est peu intégrée dans les cadres institutionnels

🔗 Le métier conserve une forte valeur de sens, mais cette motivation ne compense plus durablement le déficit de reconnaissance.

2 Un travail intense et sous tension

Un niveau de stress élevé

40 %

des enseignants déclarent éprouver du stress au travail (vs 49 % OCDE) (Talis 2024)

73 %

des personnels jugent leur travail assez ou très stressant (I-BEST 2023)

Sources principales de stress

- 1 Suivi de l'évolution des exigences des autorités
→ 62 % les citent comme source de stress (Talis 2024)
- 2 Travail administratif
→ 58 % évoquent le poids du travail administratif (Talis 2024)
- 3 Inclusion et hétérogénéité
→ 49 % déclarent que l'adaptation aux élèves à besoins particuliers est une source de stress (Talis 2024)

🔗 Le stress enseignant provient moins d'un facteur unique que de l'accumulation de contraintes professionnelles.

3 Des exigences professionnelles qui s'accumulent

Diversité des élèves et inclusion

- La différenciation pédagogique est devenue une **dimension centrale** du métier
- Le manque de formation et de personnels spécialisés (AESH) est régulièrement signalé
- 74 % des enseignants exercent dans des établissements où au moins 10 % des élèves ont des besoins éducatifs particuliers (Talis 2024)

Gestion des comportements en classe

- 78 % des enseignants déclarent reprendre « assez souvent » ou « toujours » les postures des élèves (enquête Epode)
- La gestion du comportement constitue la **première tâche chronophage** hors enseignement (CEPREMAP)

Relations avec les parents

- Les échanges avec les familles se sont intensifiés, notamment via les outils numériques

* Les données présentées concernent les enseignants de collège (Talis 2024), afin d'assurer la cohérence des comparaisons internationales.

- 30 % des incidents graves dans le premier degré impliquent les familles (*enquête Sivis 2024*)
- 45 % des enseignants français se sentent appréciés par les parents (*vs 65 % OCDE*) (*Talis 2024*)

👉 Le métier exige désormais de gérer simultanément apprentissages, comportements et relations éducatives.

4 Un collectif encore peu structuré

Un soutien institutionnel jugé insuffisant

- Soutien perçu de la hiérarchie : **5,7 / 10** (*Baromètre Depp 2023*)
- L'autonomie attendue peut être vécue comme une injonction à « **faire face seul** », en particulier en début de carrière

Des formes de coopération encore peu développées

- 2 h par semaine de travail collectif en France (*vs 3 h en moyenne OCDE - Talis 2024*)
 - 20 % des enseignants pratiquent le co-enseignement
 - 4 % pratiquent l'observation entre pairs avec retour (*Talis 2024*)

👉 L'autonomie professionnelle s'exerce encore trop souvent sans appui collectif structuré ni temps de coopération réellement installés.

5 Des parcours professionnels mal accompagnés

Une formation initiale jugée insuffisante

53 %

des débutants jugent leur formation de bonne qualité (*vs 75 % OCDE*) (*Talis 2024*)

49 %

se sentent bien préparés à la pédagogie générale (*vs 66 % OCDE*) (*Talis 2024*)

Un accompagnement inégal

17 % des enseignants débutants ont un mentor attiré (*vs 26 % OCDE*) (*Talis 2024*)

Une reconnaissance professionnelle limitée

56 %

citent la faible pertinence de l'offre de formation comme frein à la formation continue (*Talis 2024*)

27 %

sont satisfaits de leur salaire (*Talis 2024*)

👉 Les parcours professionnels restent insuffisamment accompagnés, structurés et reconnus.

6 Une crise durable d'attractivité et de fidélisation

Des difficultés d'entrée dans le métier

- Parcours jugé long et peu lisible
- Affectations perçues comme contraintes, notamment dans certains contextes d'exercice

Un recrutement sous tension

67 % des élèves scolarisés dans un établissement touché par un manque de personnel en 2022 (*vs 17 % en 2018*) (*Pisa 2022*)

Une fidélisation fragilisée

- 66 % referaient le choix du métier (*vs 74 % en 2018 - Talis 2024*)
- 13 % regrettent leur choix (*vs 8 % en 2018 - Talis 2024*)

👉 La crise ne concerne plus seulement le recrutement, mais l'ensemble des trajectoires professionnelles.

1 Un métier qui se fragmente

La recomposition des identités professionnelles

- Le métier enseignant recouvre aujourd'hui des réalités plus diverses qu'autrefois
- Multiplication des rôles, des attentes et des formes d'engagement
- Certains travaux évoquent plusieurs « **mondes enseignants** » avec leurs propres normes

Des « identités de situation »

- L'identité n'est plus un acquis stable : elle se reconfigure au fil des expériences
- Elle se recompose selon les contextes : établissement, profils d'élèves, dynamiques d'équipe
- Cette évolution ne traduit pas seulement une fragilité : elle peut aussi devenir une ressource professionnelle

De nouvelles compétences à développer

- Le métier inclut désormais davantage : d'accompagnement, d'inclusion, de coopération, de numérique et d'intelligence artificielle


👉 Le métier ne disparaît pas : il se transforme, se diversifie et demande à être reconnu dans cette nouvelle réalité.


2 L'autonomie, un équilibre à trouver


Le paradoxe français


- En France, l'autonomie professionnelle est relativement forte dans la classe
- Mais elle reste encore largement **individuelle**, peu articulée au collectif ou à l'établissement

Des modèles internationaux contrastés

 **Angleterre** Autonomie plus contrainte, pilotage fort → liberté pédagogique plus réduite, travail davantage cadré

 **Australie** Forte justification hiérarchique et charge administrative élevée → Stress accru, sentiment de déprofessionnalisation, difficultés d'attractivité

 **Norvège** Liberté pédagogique dans un cadre national cohérent → Capacité d'adaptation et d'expérimentation plus forte

 **Finlande** Autonomie forte fondée sur la confiance professionnelle → Engagement durable, mais nécessité de retours professionnels structurés

Un équilibre à construire

L'autonomie devient soutenable lorsqu'elle s'appuie sur :

- des règles claires,
- des espaces de décision collective,
- un encadrement de proximité,
- et des collectifs de travail solides

👉 L'autonomie est un levier de professionnalisation lorsqu'elle est soutenue ; elle fragilise le métier lorsqu'elle laisse chacun seul face aux difficultés.

3 Le travail collectif, un levier encore sous-exploité

Un collectif encore trop implicite

- Le travail collectif repose encore largement sur des **initiatives individuelles** plutôt que sur une organisation pleinement intégrée au fonctionnement ordinaire des établissements
- Les temps, les rôles et les modalités de coopération restent souvent **insuffisamment formalisés**

Des exemples internationaux éclairants

Italie — Province de Trente

Organisation plus collective du travail, coopération renforcée
→ **meilleure inclusion et rôles mieux répartis**

Pays-Bas

Leadership partagé et organisation plus horizontale
→ **diminution de la charge perçue et du stress**

👉 Le collectif ne va pas de soi : il suppose du temps, une organisation claire et une reconnaissance institutionnelle.

4 Évaluer pour développer, pas pour contrôler

Un enjeu encore mal posé en France

- L'évaluation reste souvent perçue comme un contrôle plus que comme un appui au développement professionnel

Un retard sur les pratiques de feedback

28 %	52 %
des enseignants français ont reçu un feedback fondé sur au moins 4 méthodes différentes	en moyenne dans l'OCDE — soit presque le double (<i>Talis 2018</i>)

Des modèles plus intégrés existent

Corée du Sud

Évaluation articulée à la formation continue → **feedback davantage mobilisé pour progresser**

Finlande

Logique de confiance et d'amélioration collective
→ **évaluation moins vécue comme un contrôle**

👉 Une évaluation utile est une évaluation qui produit des retours concrets, crédibles et directement mobilisables pour progresser.

5 Recruter autrement, des parcours qui font leurs preuves

Une crise qui ne se résout pas par la communication

- Les difficultés de recrutement renvoient d'abord aux **conditions réelles du métier**
- Elles ne peuvent pas être compensées durablement par des campagnes d'image

Des voies d'accès plus souples peuvent fonctionner

- Il est possible de diversifier les profils et les parcours à condition de maintenir un niveau d'exigence élevé

Des exemples internationaux

Allemagne

Alternance renforcée entre terrain et université → **entrée dans le métier plus progressive et professionnalisante**

États-Unis

Recrutement plus local, plus progressif, plus ancré
→ **accès plus souple au métier, mais fortement dépendant des contextes**

👉 Mieux recruter suppose moins d'abaisser les exigences que de mieux organiser l'entrée dans le métier.

Deux regards complémentaires sur le métier d'enseignant

Ce dossier de synthèse est structuré en deux volets complémentaires consacrés au métier d'enseignant : un **état des lieux** et un **état de la recherche**. Ces deux parties ont été spécifiquement rédigées pour ce dossier. Si elles abordent des thématiques communes, elles poursuivent des finalités différentes et ont été conçues pour dialoguer sans se répéter.

Deux entrées, une compréhension globale

L'état des lieux : un diagnostic national

L'état des lieux du métier d'enseignant en France propose un **diagnostic factuel et chiffré** de la situation actuelle. Il s'appuie principalement sur les **grandes enquêtes nationales et internationales** (Depp, Talis, Pisa, baromètres, enquêtes Cnesco) afin de décrire les conditions d'exercice du métier, le vécu professionnel des enseignantes et des enseignants, les évolutions de la charge de travail, ainsi que les dynamiques de recrutement et de fidélisation.

Il **met en évidence les tensions, les paradoxes et les fragilités** qui caractérisent aujourd'hui le métier en France, et montre comment ces facteurs s'additionnent pour nourrir une crise durable d'attractivité. Ce premier volet répond à une question centrale : **où en est aujourd'hui le métier d'enseignant en France ?**

L'état de la recherche : une mise en perspective scientifique

L'état de la recherche, quant à lui, mobilise les **travaux de recherche nationaux et internationaux** produits dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales pour éclairer les **mécanismes à l'œuvre derrière les réalités observées** : recomposition des identités professionnelles, transformations des missions, tensions entre autonomie et encadrement, effets des dispositifs d'évaluation et d'accompagnement.

Il s'inscrit dans une logique de **mise en perspective scientifique comparative**. Les exemples internationaux qu'il mobilise ne visent pas à dresser un panorama exhaustif, mais à illustrer des modèles, des cadres d'analyse et des leviers d'action possibles.

Ce second volet répond ainsi à une autre question clé : **comment comprendre ces transformations et quels enseignements en tirer ?**

Un dialogue fondé sur la complémentarité

Les deux parties abordent volontairement des thématiques communes — identité professionnelle, charge de travail, autonomie, encadrement, attractivité — mais selon des angles distincts et complémentaires.

- Là où l'état des lieux décrit les symptômes, l'état de la recherche analyse les mécanismes.
- Là où le premier s'appuie sur des données françaises détaillées, le second mobilise des cadres théoriques et des comparaisons internationales.
- **Là où l'un dresse une photographie structurée de la situation actuelle, l'autre propose une lecture explicative et prospective.**

Cette articulation permet d'éviter une lecture strictement descriptive ou, à l'inverse, uniquement théorique. Les constats de l'état des lieux trouvent un éclairage dans les travaux de recherche, tandis que ces derniers s'ancrent dans des réalités de terrain clairement identifiées.

Une finalité commune

Pris ensemble, ces deux volets constituent un **dossier de synthèse visant à offrir une compréhension globale des enjeux contemporains du métier d'enseignant**. Ils constituent un socle commun pour éclairer les débats et fonder des recommandations en matière de politiques éducatives.

Le métier d'enseignant en France : constats et tensions actuelles

Où en est aujourd'hui le métier d'enseignant en France ?

Cette partie dresse un **état des lieux du métier d'enseignant en France**, à partir des principales enquêtes nationales et internationales. Elle met en évidence les tensions qui traversent aujourd'hui la profession, en partant de ses paradoxes : un engagement et un attachement au métier largement affirmés, mais une reconnaissance sociale et institutionnelle particulièrement faible. L'analyse suit ensuite les principales dimensions qui structurent le quotidien de travail — charge et intensification, hétérogénéité croissante des élèves, gestion de classe, relations avec les parents et les responsables légaux, soutien collectif et institutionnel — jusqu'aux effets sur le bien-être et les trajectoires professionnelles. Cette partie permet d'objectiver le niveau de tension actuel et de montrer comment **ces facteurs s'additionnent pour nourrir une crise durable d'attractivité et de fidélisation**.

Les paradoxes du métier : un métier choisi par vocation, bien que peu reconnu socialement et institutionnellement

Le métier d'enseignant en France se caractérise par un paradoxe : une motivation élevée, nourrie par l'idée de vocation, coexiste avec une faible reconnaissance sociale et institutionnelle.

1. Un métier encore largement choisi par sens et par vocation

En France, la majorité des personnels enseignants manifeste un **engagement fort et un sentiment de satisfaction dans leur travail**. Selon l'enquête internationale Talis³, près de neuf enseignants sur dix déclarent se sentir souvent heureux lorsqu'ils enseignent, et huit sur dix estiment que leur travail leur procure un réel sentiment de satisfaction. Ces résultats traduisent une **forte motivation intrinsèque et un attachement au sens du métier** (Talis, OCDE, 2025).

³ **Enquête Talis (Teaching and Learning International Survey)** : enquête internationale conduite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) auprès des enseignants et des chefs d'établissement. Elle vise à recueillir des informations sur les conditions d'exercice du métier, les pratiques pédagogiques, le développement professionnel et les perceptions du métier enseignant. Les données citées ici concernent les enseignants du primaire (ISCED 1) et du premier cycle du secondaire (ISCED 2) dans l'édition 2024 de l'enquête. ([oecd.org](https://www.oecd.org))

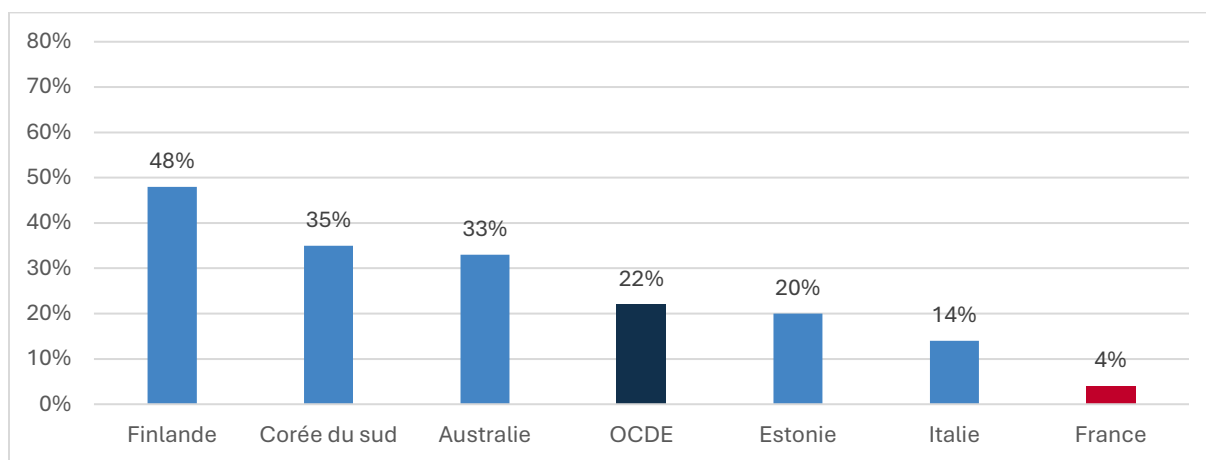
Ces résultats sont confirmés par les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation⁴, qui montrent que les personnels du premier et du second degré déclarent accomplir des tâches qu'ils apprécient (respectivement 93 % et 85 %) et, dans une moindre mesure, qu'ils jugent utiles aux autres (respectivement 85 % et 72 %) ([Enquêtes de climat scolaire et victimation 2022 et 2023, Depp](#)).

Cette motivation intrinsèque et ce sentiment d'utilité ne compensent toutefois pas le **déficit de reconnaissance sociale et institutionnelle** tel qu'il est ressenti par les enseignantes et les enseignants.

2. Une reconnaissance sociale et institutionnelle parmi les plus faibles de l'OCDE

Seuls 4 % des enseignantes et enseignants français de l'école élémentaire et du collège estiment que leur profession est valorisée dans la société, contre 22 % en moyenne dans les pays de l'OCDE participants à l'enquête Talis 2024 ; soit le taux le plus faible observé parmi les pays participants ([Talis, OCDE, 2025](#)).

Graphique 1 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants de collège qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : « Je pense que la profession enseignante est valorisée dans la société »

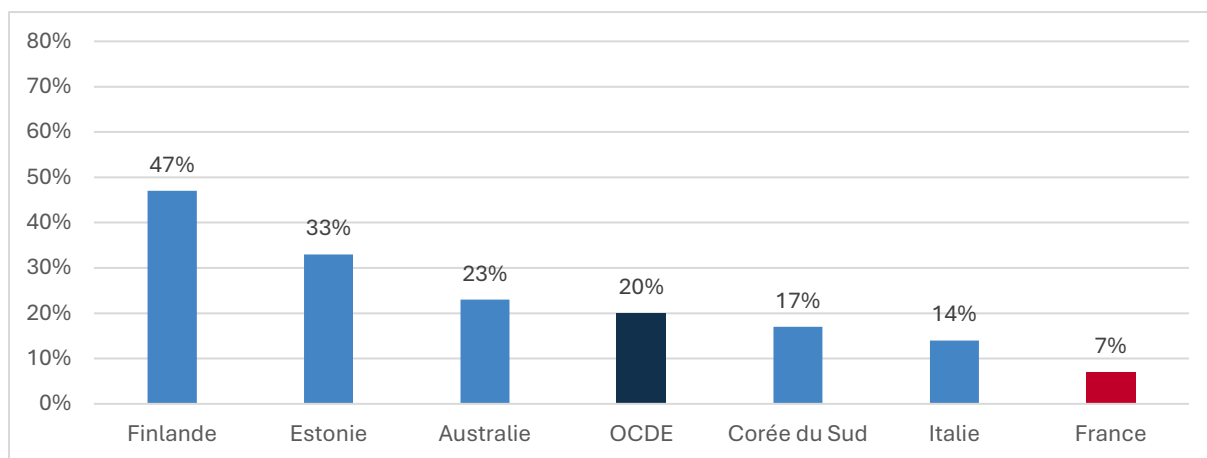


Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

⁴ **Enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation auprès des personnels exerçant dans les écoles et établissements scolaires** : enquête menée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) auprès des enseignants et personnels du premier degré (2022) et du second degré (2023) en France, visant à mesurer leur ressenti au travail, la qualité du climat scolaire, le sens et l'utilité de leurs tâches. (education.gouv.fr)

Par ailleurs, 7 % des enseignantes et enseignants de collège et 6 % de celles et ceux de l'école élémentaire jugent leur profession valorisée dans les médias, contre 20 % en moyenne dans les pays de l'OCDE participants (pour le premier cycle du secondaire (collège)) (Talis, OCDE, 2025).

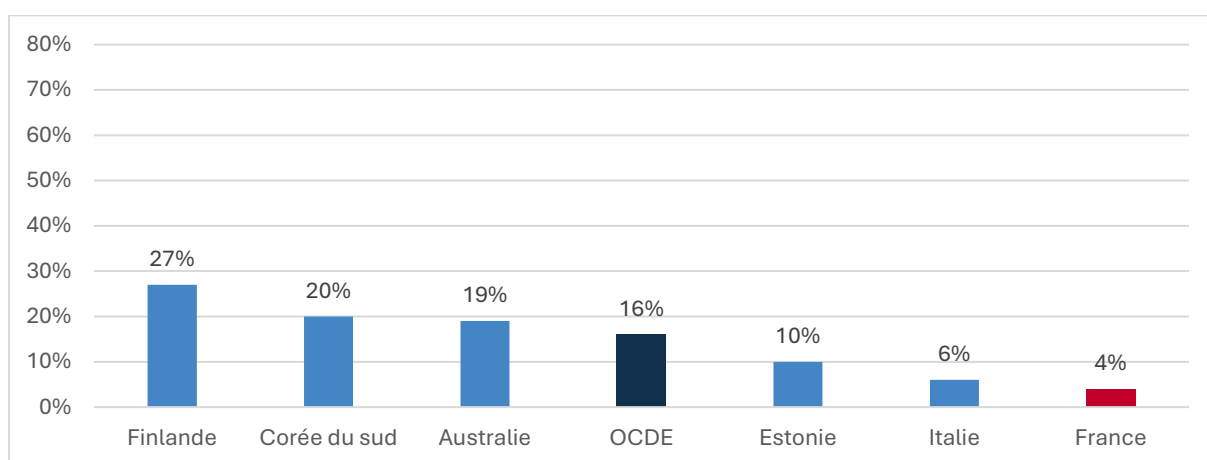
Graphique 2 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants de collège qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : « Les enseignants sont valorisés dans les médias de ce pays/de cette région »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Enfin, 4 % des enseignantes et enseignants de l'école élémentaire et du collège considèrent que les décideuses et décideurs politiques accordent de l'importance à leur avis, contre 16 % en moyenne dans les pays de l'OCDE participants (pour le collège) (Talis, OCDE, 2025).

Graphique 3 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : « Les responsables politiques de ce pays/de cette région accordent une grande importance à l'avis des enseignants »

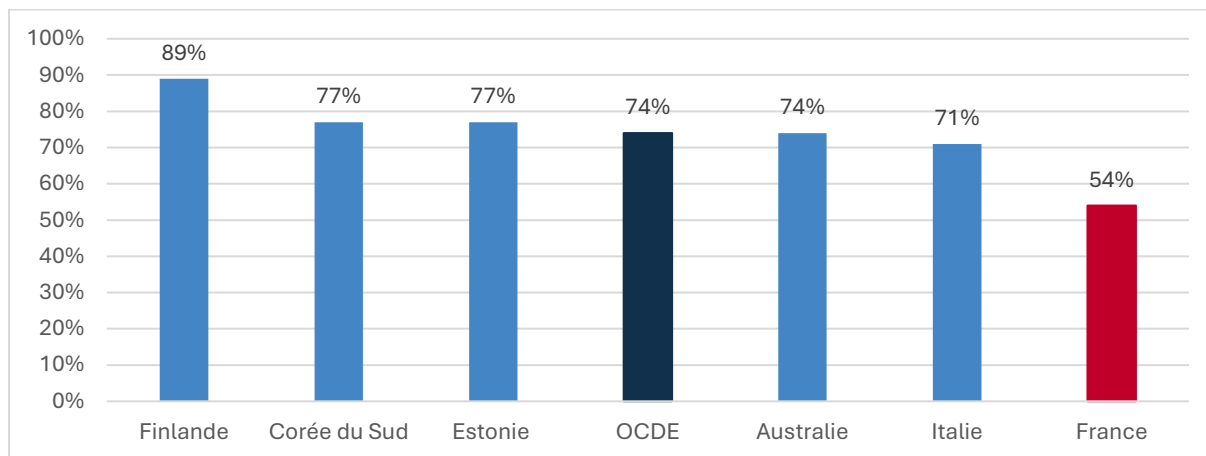


Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Par ailleurs, l'enquête *Global Teacher Status Index* menée par la *Varkey Foundation* (dans 21 pays en 2013, puis 35 pays en 2018) montre que le personnel enseignant français apparaît comme exerçant **une profession d'un statut social relativement modeste, souvent comparée à des professions comme travailleuse/travailleur social ou bibliothécaire**, plutôt qu'à des professions valorisées socialement comme c'est le cas dans d'autres pays ([Farges, Cnesco, 2026](#)).

Cette faible reconnaissance se retrouve également dans la perception globale du métier : selon les résultats de *Talis 2024*, 54 % des personnels enseignants français du collège et 47 % de ceux de l'école élémentaire estiment que les avantages du métier l'emportent nettement sur les inconvénients, le taux le plus bas parmi les pays de l'OCDE participants (moyenne OCDE : 74 %) ([Talis, OCDE, 2025](#)).

Graphique 4 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants de collège qui estiment que les avantages du métier l'emportent nettement sur les inconvénients



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Cette faible reconnaissance sociale et institutionnelle ne relève pas seulement d'un manque de considération symbolique. Elle se traduit concrètement par **une reconnaissance limitée de l'ensemble du travail réel accompli au quotidien**. Du côté de l'institution, une part importante des activités enseignantes — en dehors des heures de classe — demeure **peu visible et peu valorisée dans l'organisation du travail, les dispositifs d'accompagnement ou les parcours professionnels**. Du côté de la société, cette reconnaissance insuffisante s'accompagne souvent d'**une méconnaissance du contenu et de l'ampleur du travail enseignant**, fréquemment réduit aux heures passées devant les élèves ([Périer, Cnesco, 2026](#)).

Un enseignant contractuel résume ainsi ce décalage entre perception et réalité du métier :

« Vu les horaires qu'on fait, il y a une mauvaise image parce qu'ils pensent qu'on n'a pas de travail chez nous alors qu'on en a énormément et les personnes ne voient pas tout ce travail de préparation, et c'est ce qui me dérange, ils ne se rendent pas compte de tout le travail qu'il y a derrière, on a autant de temps de préparation que de temps sur place devant les élèves, et ce temps il n'est pas rémunéré, alors oui, on a des vacances mais bon. » ([Périer, Cnesco, 2026](#))

Cette accumulation de tâches s'accompagne en outre d'**une complexification croissante des attentes institutionnelles** : transmettre les savoirs, accompagner le bien-être des élèves, intégrer le numérique et l'intelligence artificielle, favoriser l'inclusion et développer les compétences du XXI^e siècle, **sans que les enseignantes et enseignants disposent toujours des outils, de la reconnaissance et du soutien nécessaires** (Farges, Cnesco, 2026).

3. Un travail enseignant de plus en plus intense, complexe et largement invisible

L'activité enseignante ne se limite pas aux heures passées devant les élèves. Elle comprend un ensemble de missions réalisées en grande partie en dehors de la classe — préparation des cours, corrections, suivi individualisé des élèves, concertations entre pairs, relations avec les familles et responsables légaux, formation — **souvent peu visibles et insuffisamment reconnues.**

→ Une charge de travail élevée, en hausse et difficilement mesurable

En France, comme pour l'ensemble des agents de la fonction publique, le temps de travail annuel est fixé à 1 607 heures. Toutefois, les obligations de service d'enseignement sont principalement comptabilisées en heures d'enseignement devant élèves, **invisibilisant une part importante du travail effectivement réalisé en dehors de la classe** (Farges, Cnesco, 2026 ; présentation Rakocevic, Cnesco, 2026).

Les enseignantes et enseignants français de collège déclarent ainsi travailler en moyenne 38,7 heures par semaine (moyenne OCDE : 41 heures), dont 20,1 heures sont consacrées à l'enseignement direct, un niveau légèrement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (22,7 heures). Le reste du temps est dédié à la préparation des cours, aux corrections, à la coopération entre enseignants, à l'accompagnement des élèves ou encore à la formation. Le personnel enseignant français de l'école élémentaire déclare quant à lui un temps de travail hebdomadaire de 42,9 heures, dont 25 heures consacrées à l'enseignement direct (Talis, OCDE, 2025 ; présentation Rakocevic, Cnesco, 2026).

Ce mode de comptabilisation rend une large part du travail hors classe peu visible dans les cadres institutionnels, alors même qu'il constitue une composante essentielle de l'activité réelle des enseignantes et enseignants. Il repose largement sur l'engagement individuel et contribue à **un écart persistant entre le travail prescrit et le travail effectivement accompli** (Farges, Cnesco, 2026).

→ Une intensification du travail liée à la diversification des tâches

Ce décalage entre le cadre officiel de référence et le travail réellement accompli se traduit concrètement par **une intensification du travail et des contraintes temporelles accrues**, largement ressenties par les enseignantes et enseignants.

Bien que la majorité des personnels du premier et du second degrés déclarent pouvoir organiser leur travail comme ils le souhaitent (respectivement 71 % et 78 %), beaucoup estiment **ne pas disposer de temps suffisant et faire face à une charge excessive**. En effet, 31 % des personnels enseignants du premier degré et 52 % de ceux du second degré signalent manquer de temps, tandis que 40 % des enseignantes et enseignants du second degré jugent leur quantité de travail excessive (question non posée dans le premier degré) ([Enquêtes de climat scolaire et victimation 2022 et 2023, Depp](#)).

La charge de travail constitue ainsi l'un des premiers facteurs d'insatisfaction professionnelle. Selon le Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale⁵, 49 % des personnels déclarent que la charge de travail fait partie des trois domaines à améliorer en priorité, parmi une liste de treize domaines proposés, juste après le pouvoir d'achat. Ils jugent cette charge de travail trop importante, avec une note moyenne de 7,4 sur 10. Dans le cadre de ce baromètre, les personnels sont invités à évaluer différents aspects de leurs conditions de travail sur une échelle de 0 à 10, où 0 correspond à une charge de travail jugée pas du tout excessive et 10 à une charge de travail jugée extrêmement importante ; la note de 7,4 correspond à la moyenne des réponses recueillies ([Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale 2023, Depp](#)).

Ces constats sont largement partagés dans les enquêtes internationales : selon les résultats de l'enquête Talis 2024, seuls 46 % des personnels enseignants français au collège (moyenne OCDE : 47 %) et 35 % de ceux à l'école élémentaire estiment disposer de temps suffisant pour leur vie personnelle, ce qui reflète **des conditions de travail marquées par le manque de temps et une forte charge individuelle** ([Talis, OCDE, 2025](#)).

Cette intensification se traduit par un niveau de stress élevé : 40 % des enseignants français de collège et 46 % des enseignants de l'école élémentaire déclarent éprouver « assez » ou « beaucoup » de stress dans leur travail (moyenne OCDE pour les enseignants pour le collège : 49 %) ([Talis, OCDE, 2025](#)). Ce constat est confirmé par l'enquête I-BEST⁶ 2023 : 73 % des personnels d'éducation considèrent leur travail « assez » ou « très stressant » depuis le début de l'année scolaire, plaçant la France parmi les pays les plus touchés, avec le Royaume-Uni (76 %) et la Belgique (72 %) ([Vercambre-Jacquot, Cnesco, 2024](#)).

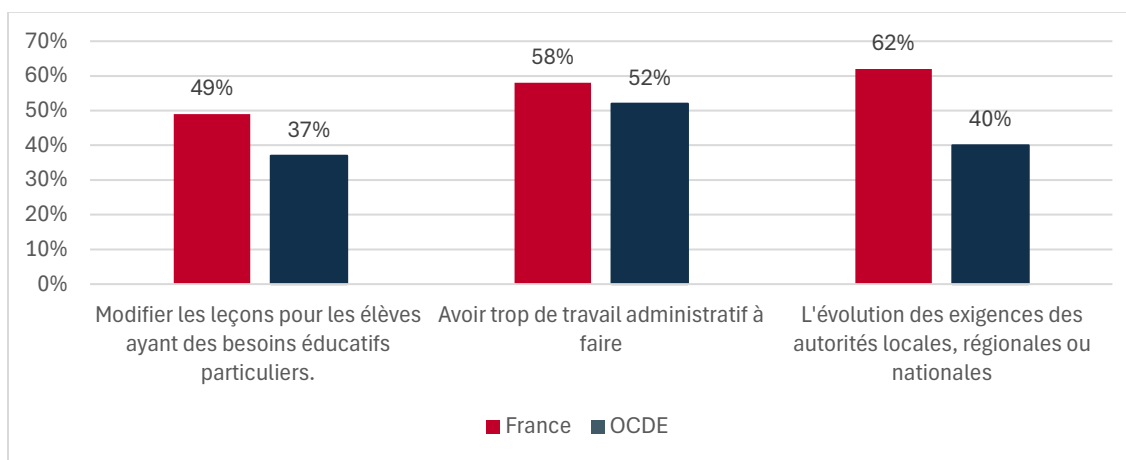
⁵ **Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale :** menée par la Depp, cette enquête interroge annuellement les personnels enseignants et non enseignants sur leurs conditions de travail, leur bien-être et leurs priorités d'amélioration, permettant de suivre les évolutions nationales et de comparer certaines tendances avec les enquêtes internationales. Les données citées ici concernent l'édition 2023 de l'enquête. (education.gouv.fr)

⁶ **International Barometer of Education Staff Well-being at School and at Work :** l'enquête I-BEST 2023 est une enquête internationale sur le bien-être des personnels de l'éducation menée par *Education International Research* (EIR), le pôle de recherche de la fédération syndicale internationale *Education International*, en collaboration avec plusieurs organisations et équipes de recherche nationales. Elle vise à analyser les conditions de travail, la santé au travail et le bien-être des personnels éducatifs.

Parmi les facteurs de stress les plus fréquemment cités figurent :

- **Suivre l'évolution des exigences des autorités locales, régionales ou nationales :** 62 % des enseignantes et enseignants de collège et de l'école élémentaire citent ce facteur comme source de stress (moyenne OCDE : 39 %).
- **Avoir trop de travail administratif à faire :** 58 % des enseignantes et enseignants de collège et 61 % de l'école élémentaire le mentionnent comme source de stress (moyenne OCDE : 52 %).
- **Modifier les leçons pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers :** 49 % des enseignantes et enseignants de collège et 62 % de l'école élémentaire le déclarent comme source de stress (moyenne OCDE : 37 %) (Talis, OCDE, 2025 ; Farges, Cnesco 2026).

Graphique 5 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants français du collège qui déclarent que les éléments suivants sont des sources de stress « assez importantes » ou « très importantes »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Ce dernier facteur de stress renvoie directement à **la diversification des profils d'élèves et à la prise en charge de besoins éducatifs de plus en plus hétérogènes**. La nécessité d'adapter en permanence les contenus, les rythmes et les modalités pédagogiques constitue désormais une dimension centrale du travail enseignant. Elle dépasse la seule question de la charge de travail pour interroger plus largement **les conditions dans lesquelles le personnel enseignant fait face à l'évolution des publics scolaires**.

Diversité des élèves, gestion de classe et relations avec les familles : des exigences accrues sans ressources adaptées

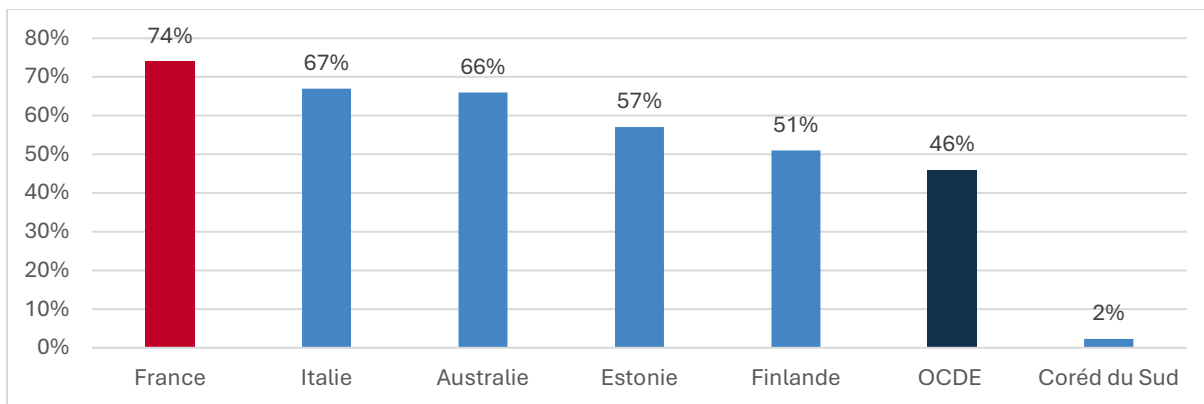
La diversité des profils d'élèves, l'évolution des comportements en classe et la transformation des relations avec les familles modifient en profondeur le quotidien des équipes enseignantes. Ces dimensions, étroitement liées, renforcent les exigences pesant sur le travail enseignant, tant dans la conduite de la classe que dans la gestion des relations éducatives.

1. Des classes marquées par la diversité des besoins éducatifs

Selon l'enquête Talis 2024, 91 % des enseignantes et enseignants en France déclarent que, dans une classe choisie au hasard, au moins 1 % des élèves appartiennent à l'une des catégories suivantes : **élèves ayant des difficultés comportementales, des besoins éducatifs particuliers ou des difficultés avec la langue d'enseignement**, contre 77 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (Talis 2024 – note pays France, OCDE, 2025).

L'examen détaillé des données permet de préciser la nature de ces situations : 74 % des enseignantes et enseignants de collège et 63 % de celles et ceux dans l'école élémentaire exercent dans des établissements où plus de 10 % des élèves ont des besoins éducatifs particuliers, contre 46 % en moyenne dans les pays de l'OCDE participants pour le premier cycle du secondaire (collège) (Talis, OCDE, 2025).

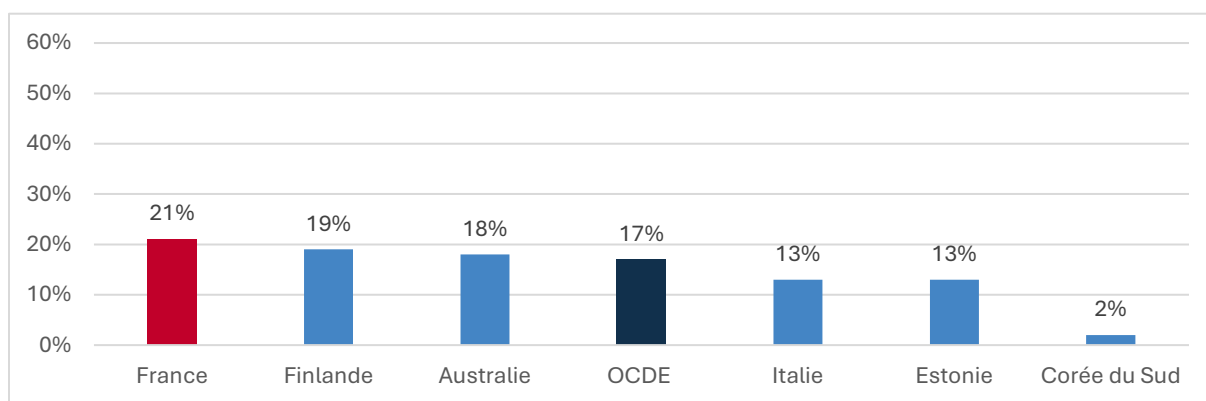
Graphique 6 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants de collège exerçant dans des établissements scolaires présentant plus de 10 % des élèves à besoins éducatifs particuliers (résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement)



Source : OCDE, Talis 2024, Database.

Par ailleurs, 21 % des enseignantes et enseignants de collège et 24 % de celles et ceux dans l'école élémentaire exercent dans des établissements où plus de 10 % des élèves rencontrent des difficultés à comprendre la langue d'enseignement, contre 17 % en moyenne dans l'OCDE.

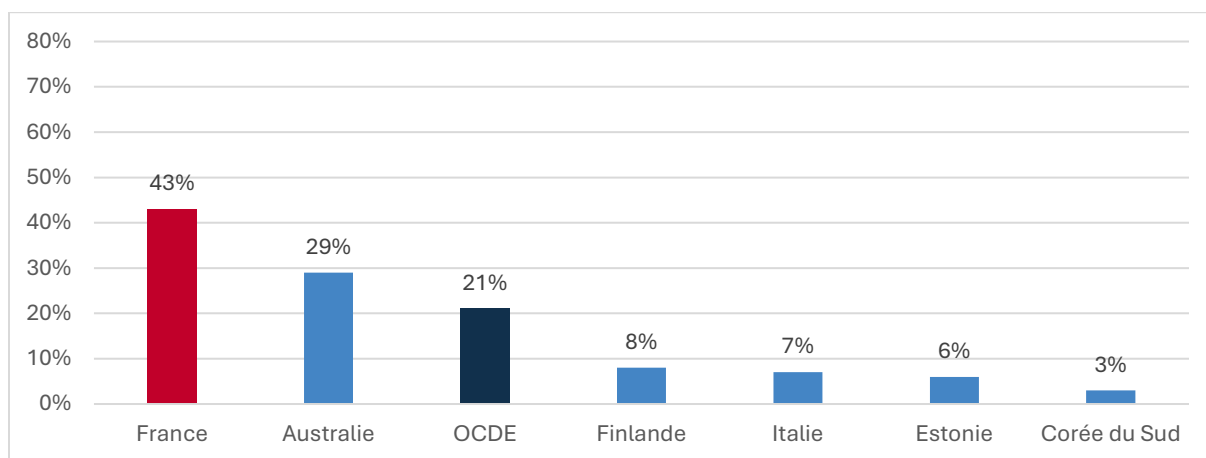
Graphique 7 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants de collège exerçant dans des établissements scolaires présentant plus de 10 % des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement)



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Enfin, 43 % des enseignantes et enseignants de collège et 31 % de celles et ceux dans l'école élémentaire exercent dans des établissements où plus de 30 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés, contre 21 % en moyenne dans l'OCDE (Note Gavin, Cnesco, 2026 ; Talis, OCDE, 2025).

Graphique 8 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants de collège exerçant dans des établissements scolaires présentant plus de 30 % des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés (résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement)



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Cette diversité des profils d'élèves au sein des classes constitue un défi majeur pour les enseignantes et enseignants, qui doivent adapter les situations d'apprentissage aux besoins de chacun. **La différenciation pédagogique et l'individualisation des parcours sont désormais une dimension centrale du métier** (Périer, Cnesco, 2026).

Or, nombre des personnels enseignants signalent un **manque de moyens en matière de formation et de personnel spécialisé (AESH)**, tandis que **l'augmentation des troubles cognitifs, comportementaux et de santé mentale**, notamment depuis la pandémie de Covid-19, alourdit leur charge de travail (Note Gavin, Cnesco, 2026).

2. Une gestion de classe perçue comme plus difficile

Les enseignantes et enseignants doivent également **faire face à des comportements d'indiscipline ou d'opposition qui prennent désormais des formes variées**, souvent imprévisibles, ce qui renforce leur sentiment de difficulté et d'insécurité professionnelle (Périer, Cnesco, 2026).

La gestion du comportement des élèves occupe ainsi une place importante dans le quotidien des enseignants en France. L'enquête Epode⁷ met en évidence que les pratiques de « gestion de classe » figurent parmi les plus fréquemment citées en collège : 78 % des enseignantes et enseignants déclarent reprendre « assez souvent » ou « toujours » les postures des élèves, et sont 86 % à rappeler immédiatement le règlement de la classe lorsque des élèves ne le respecte pas. Ces constats rejoignent les résultats du Baromètre du bien-être au travail, qui montre que **la gestion du comportement des élèves constitue, après la transmission des connaissances, la tâche la plus chronophage pour les enseignantes et enseignants** (Enquête Epode 2022, Depp, 2025 ; Farges, Cnesco, 2026).

Selon une synthèse⁸ du Centre pour la recherche économique et ses applications (CEPREMAP), fondée sur plusieurs enquêtes déclaratives, dont le Baromètre et les enquêtes Epode, les enseignantes et enseignants français estiment consacrer environ 70 % du temps de classe à l'enseignement *stricto sensu* (transmission des savoirs, activités pédagogiques). Les 30 % restants correspondent à l'ensemble des tâches « périphériques » mais indispensables au fonctionnement de la classe. **Parmi ces tâches, la gestion du comportement des élèves est identifiée comme la plus chronophage**, devant : la gestion administrative en classe, l'organisation matérielle, les interactions disciplinaires non pédagogiques. Le rapport souligne

⁷ **Enquête périODique sur l'Enseignement (Epode)** : enquête périodique menée par la Depp auprès d'enseignants du premier degré et du collège en France. Elle vise à décrire les pratiques professionnelles des enseignants en classe, notamment les pratiques de gestion de classe, en analysant leur fréquence, leur faisabilité et leur priorité dans le métier. Les données présentées ici concernent l'édition 2022 de l'enquête. (education.gouv.fr)

⁸ Note méthodologique — Les estimations relatives à la répartition du temps de classe des enseignants proviennent d'enquêtes déclaratives mobilisées et synthétisées par le CEPREMAP (Satisfaction au travail des enseignants : un manque de valorisation monétaire et sociale). Le chiffre d'environ 70 % du temps consacré à l'enseignement proprement dit doit être interprété comme un ordre de grandeur et non comme une mesure issue d'observations directes en classe. Il repose sur le croisement de plusieurs sources nationales (notamment le Baromètre des enseignants et les enquêtes de la Depp, dont Epode).

que, quel que soit le secteur (public / privé), le niveau d'enseignement, le type d'établissement, la gestion du comportement des élèves est systématiquement citée comme la première source de temps mobilisé hors enseignement (CEPREMAP, 2023 ; Farges, Cnesco, 2026).

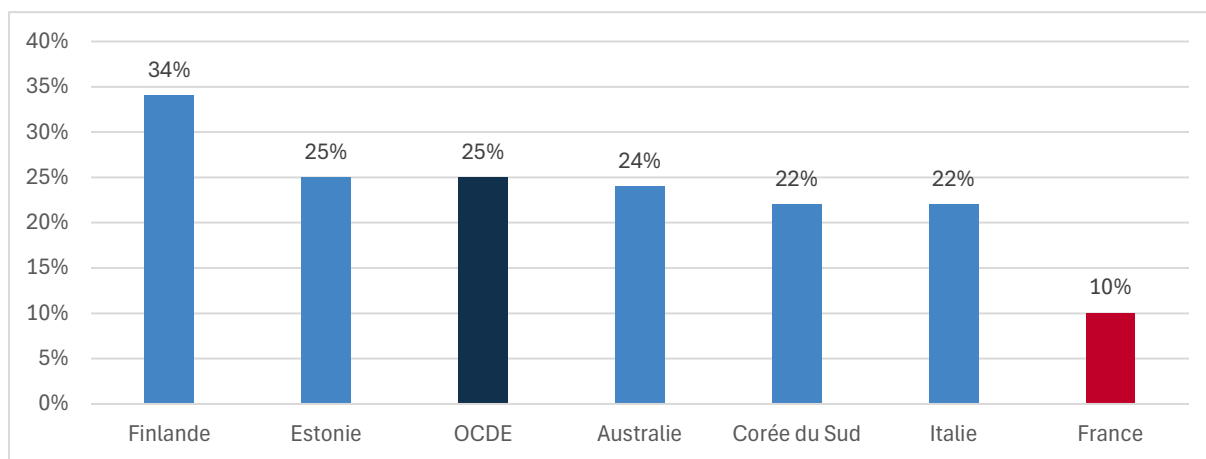
Ces résultats sont cohérents avec les données internationales de l'enquête Talis 2024 qui indiquent qu'**en France, une part assez élevée du temps de classe est consacrée au maintien du calme**. En moyenne, les enseignantes et enseignants de collège et de l'école élémentaire déclarent consacrer 18 % de leur temps de cours au maintien du calme dans la classe (moyenne OCDE pour le collège : 15 %). Cette mobilisation du temps de cours pour la gestion de la discipline apparaît comme une source importante de stress : 49 % des enseignantes et des enseignants de collège et de l'école élémentaire français déclarent que le maintien de la discipline en classe est une source de stress « assez importante » ou « très importante » (moyenne OCDE pour le premier cycle du secondaire : 45 %) (Talis, OCDE, 2025).

La difficulté à gérer les comportements des élèves est exacerbée par des relations parfois tendues avec les parents et responsables légaux, qui viennent s'ajouter aux défis quotidiens du métier.

3. Des relations avec les familles devenues plus exigeantes

En France, la collaboration pédagogique entre parents et familles demeure limitée : moins de 10 % des enseignantes et enseignants de collège déclarent collaborer avec les parents ou les responsables légaux pour enrichir les activités d'apprentissage des élèves au moins une fois par mois, contre 25 % en moyenne dans les pays de l'OCDE participants, soit l'un des taux les plus faibles après la Belgique et Malte. Cette collaboration est légèrement plus fréquente à l'école élémentaire, où 16 % des enseignantes et enseignants déclarent la mettre en œuvre (Présentation Le Donné, Cnesco, 2026 ; Farges, Cnesco, 2026 ; Talis, OCDE, 2025).

Graphique 9 : Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants déclarant collaborer avec les parents et tuteurs pour enrichir les activités d'apprentissage des élèves en général au moins une fois par mois



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Pour autant, on observe un rapprochement entre familles et école, encouragé par l'institution, qui s'est accompagné d'un **déplacement de la relation vers un registre plus direct et plus individualisé**, les parents s'adressant davantage aux enseignantes et enseignants eux-mêmes. Ces évolutions les conduisent à **consacrer une part croissante de leur temps à répondre aux sollicitations parentales** — demandes, questions ou inquiétudes des familles — ce qui élargit le périmètre de leurs missions au-delà du seul enseignement (Périer, Cnesco, 2026).

Cette dynamique est **renforcée par la multiplication des outils de communication numérique**. S'ils facilitent l'information des familles, ces outils créent aussi chez certains parents et responsables légaux l'attente d'une réponse rapide, voire immédiate. Les équipes enseignantes peuvent alors avoir le sentiment d'être sollicitées en permanence, ce qui **transforme progressivement leurs relations avec les familles et alourdit encore leur charge de travail** (Périer, Cnesco, 2026). Une enquête de France Stratégie (2024) confirme que l'accélération des échanges numériques a amplifié les tensions, certains personnels évoquant une sollicitation excessive, **voire une forme de dépendance relationnelle** (Périer, Cnesco, 2026).

Une étudiante en master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) témoigne :

« On est limite prestataire des parents en fait, j'ai une maman souvent elle me demandait, « mon fils n'a pas pu réviser le contrôle de demain » donc il faut le décaler, ou « mon fils n'a pas rendu le devoir donc il vous le rendra plus tard », mais non en fait... et c'est des messages à 23h et c'est considéré comme acquis, ce n'est pas les parents qui décident mais c'est pendant les vacances, les dimanches j'ai plein de messages d'élèves qui me posent des questions sur les devoirs, et ils me disent après que j'ai pas répondu mais je suis en week-end aussi, on devrait avoir la possibilité de couper et notre établissement, là ils vont couper l'accès école direct pendant Noël. » (Note d'enquête étudiants MEEF⁹, Cnesco, 2025)

Les enseignantes et enseignants se retrouvent alors **davantage exposés aux tensions ou aux désaccords**, dans des échanges parfois chargés émotionnellement et moins cadrés par l'institution (Périer, Cnesco, 2026).

Ces tensions peuvent se traduire par des comportements hostiles, en particulier dans le premier degré : l'enquête SIVIS 2024-2025¹⁰ indique que 30 % des incidents graves signalés dans le premier degré impliquent des familles d'élèves, contre seulement 3 % dans le second degré (Périer, Cnesco, 2026). De même, l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation de

⁹ Enquête du Cnesco, menée en partenariat avec le réseau des Inspé, auprès de 2 833 étudiants inscrits en MEEF sur l'année scolaire 2024/2025 (25 Inspé participants regroupés en 10 zones géographiques). Cette enquête dresse un nouvel état des lieux des motivations, freins et représentations du métier d'enseignant, et identifie les leviers d'actions pour améliorer son attractivité.

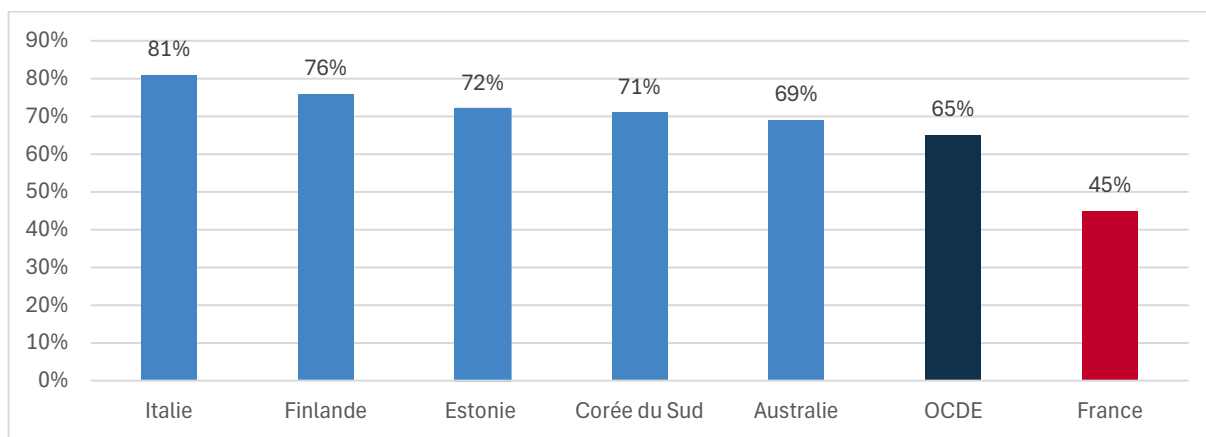
¹⁰ **Dispositif Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire (SIVIS)** : enquête menée par la Depp qui vise à recenser et analyser les incidents graves survenus dans les établissements scolaires publics du second degré, à partir des déclarations des chefs d'établissement. Les données présentées ici concernent l'édition 2024-2025. (education.gouv.fr)

2022 auprès des personnels du premier degré montre que les parents d'élèves sont fréquemment cités comme les principaux auteurs de certaines violences ou comportements hostiles, comme l'arrogance, le mépris ou la contestation du travail pédagogique (Enquête climat scolaire et victimation 2022, Depp).

Elles sont perçues très tôt dans les parcours professionnels : 25 % de la population étudiante se destinant au premier degré, interrogés dans l'enquête du Cnesco de 2025¹¹, citent les relations avec les parents et les responsables légaux comme l'élément le plus difficile du quotidien enseignant (Note d'enquête étudiants L3, Cnesco, 2026).

Cette situation est d'autant plus difficile à vivre qu'elle s'accompagne d'un sentiment limité d'appréciation par les familles : 45 % des personnels enseignants au collège sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle, dans leur établissement, ils sont appréciés par les parents et les tuteurs, contre en moyenne, 65 % des enseignantes et enseignants dans les pays de l'OCDE participants à l'enquête, ce qui constitue **un facteur supplémentaire de fragilisation de la relation éducative**. Cette proportion est plus élevée à l'école élémentaire (59 % des enseignantes et enseignants français) (Talis, OCDE, 2025).

Graphique 10 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants français du collège qui « sont d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que, dans leur établissement, les enseignants sont appréciés par les parents et les tuteurs



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Charge de travail importante, diversité des élèves et de leurs besoins, comportements difficiles et relations parfois tendues avec les familles soulignent la complexité croissante du métier. **Cette situation est exacerbée par un soutien institutionnel et collectif perçu comme limité**, qui réduit alors la capacité des personnels enseignants à gérer sereinement leurs missions.

¹¹ Enquête du Cnesco menée auprès de 1 101 étudiants inscrits en L3 sur l'année scolaire 2024/2025 dans 6 disciplines différentes au sein de 16 universités de France hexagonale et ultramarine, cette enquête dresse un nouvel état des lieux des motivations, freins et représentations du métier d'enseignant, et identifie les leviers d'actions pour améliorer son attractivité.

Un travail collectif encore fragile face à l'isolement professionnel

Dans un contexte de travail de plus en plus exigeant, le collectif de travail constitue un appui central pour les personnels enseignants. **Soutien institutionnel, confiance de l'encadrement et coopération entre collègues sont autant de ressources susceptibles de limiter l'isolement professionnel.** Pourtant, **ces dimensions restent fragiles en France** et peinent à se traduire en cadres collectifs solides et durables au sein des établissements.

1. Un soutien institutionnel et un climat de confiance jugés insuffisants

Les enquêtes mettent en évidence un soutien institutionnel et un climat de confiance perçus comme fragiles par une partie des enseignantes et des enseignants. Ce soutien s'exerce à différents niveaux — des instances nationales jusqu'à l'encadrement de proximité — et joue un rôle important dans les conditions d'exercice du métier. Les difficultés rencontrées au quotidien semblent ainsi liées, en partie, à la manière dont ce soutien est concrètement mis en œuvre dans les établissements.

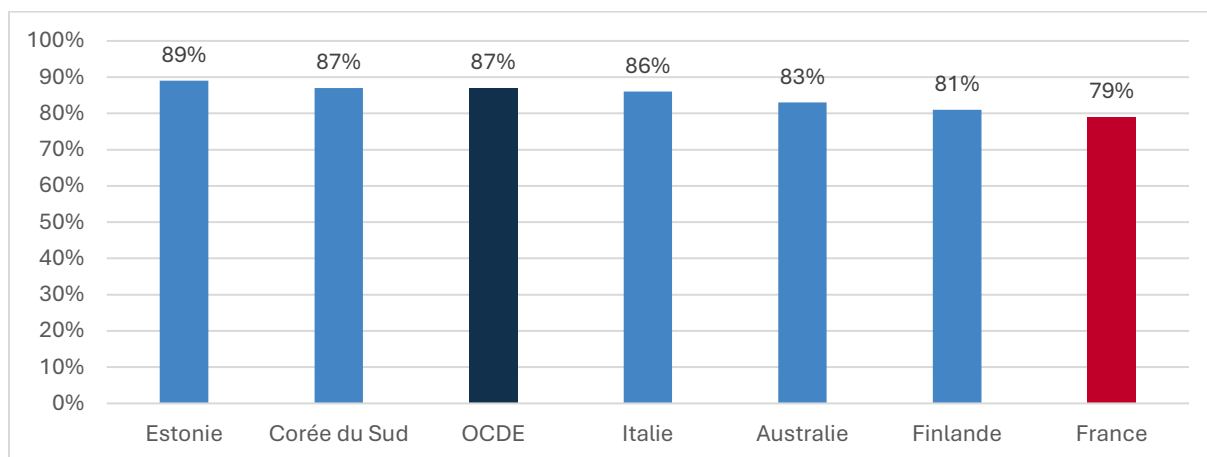
Cette fragilité est perceptible dès l'entrée dans la profession. Selon l'enquête du Cnesco (2025), le manque de soutien de l'institution figure parmi les difficultés les plus fréquemment citées par la population étudiante se destinant à l'enseignement : ils et elles sont 18 % (n=1 024) à identifier ce point comme susceptible d'être l'un des aspects les plus difficiles à gérer, indiquant que cette préoccupation s'installe très tôt dans les parcours professionnels ([Note d'enquête étudiants L3, Cnesco, 2025](#)).

Les résultats du Baromètre du bien-être au travail 2023 confirment ce constat pour les enseignantes et enseignants en poste. Le soutien perçu de la hiérarchie est mitigé, avec une note moyenne de 5,7 sur 10. En revanche, ils et elles déclarent bénéficier d'un bon soutien de leurs collègues en cas de problème, avec une note moyenne de 7,7 sur 10 ([Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale 2023, Depp, 2024](#)).

Les données internationales apportent un éclairage complémentaire sur le rôle de l'encadrement de proximité ([Talis, OCDE, 2025](#)).

En France, **le personnel enseignant de collège exprime des niveaux de confiance et de soutien de la part de leur chef d'établissement globalement inférieurs à la moyenne de l'OCDE** au collège, mais plus élevés à l'école élémentaire. Ainsi, 79 % des enseignants de collège (contre 87 % en moyenne dans l'OCDE) estiment que leur chef d'établissement entretient de bonnes relations professionnelles avec le personnel, contre 90 % de celles et ceux exerçant à l'école élémentaire.

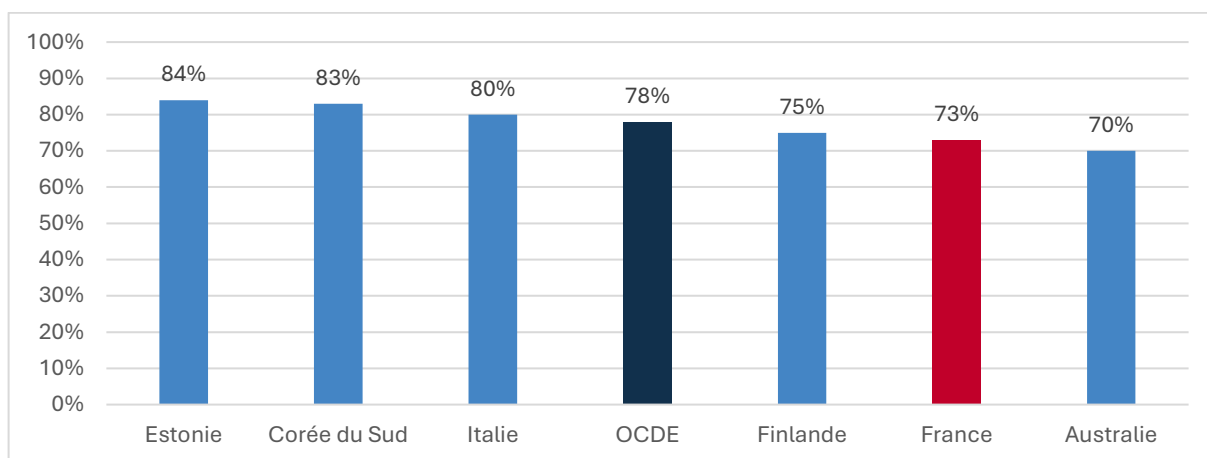
Graphique 11 : Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de collège qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante concernant leur chef d'établissement : « Le chef d'établissement entretient de bonnes relations professionnelles avec le personnel »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

De même, 73 % des personnels enseignants de collège (contre 78 % dans l'OCDE) déclarent que leur chef d'établissement encourage le personnel à donner son avis sur les décisions importantes, contre 87 % dans l'école élémentaire (Talis, OCDE, 2025).

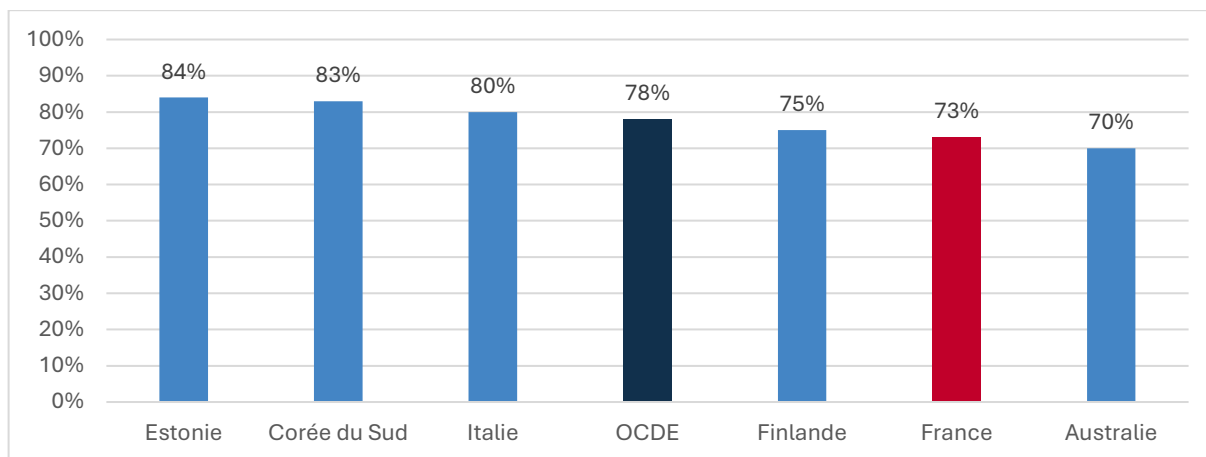
Graphique 12 : Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de collège qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante concernant leur chef d'établissement : « Le chef d'établissement encourage l'ensemble du personnel à donner son avis sur les décisions importantes »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

Concernant les dynamiques pédagogiques, 78 % des enseignantes et enseignants de collège (contre 86 % en moyenne dans l'OCDE) estiment que leur chef d'établissement encourage la coopération entre enseignants afin de développer de nouvelles méthodes pédagogiques, contre 90 % des enseignantes et enseignants de l'école élémentaire (Talis, OCDE, 2025).

Graphique 13 : Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de collège qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante concernant leur chef d'établissement : « Le chef d'établissement encourage la coopération entre les enseignants afin de mettre au point de nouvelles pratiques pédagogiques »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

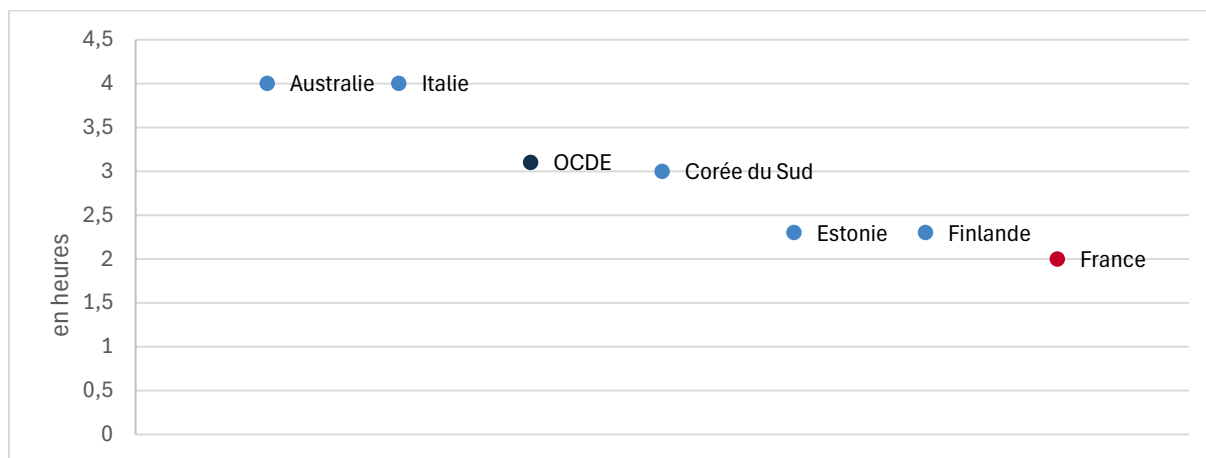
Au niveau de l'établissement, 75 % de celles et ceux exerçant le métier d'enseignant au collège (contre 78 % dans l'OCDE) considère que leur établissement offre la possibilité de participer activement aux décisions, contre 87 % dans l'école élémentaire. Par ailleurs, 76 % des enseignantes et enseignants de collège (contre 82 % dans l'OCDE) déclarent que leur établissement encourage les initiatives, contre 81 % dans l'école élémentaire. Enfin, 69 % (contre 79 % dans l'OCDE) estiment jouer un rôle moteur dans la promotion d'une communauté d'apprentissage professionnel, contre 73 % de celles et ceux dans l'école élémentaire (Talis, OCDE, 2025).

Dans ce contexte, **le soutien et la confiance accordés par l'encadrement de proximité apparaissent comme des leviers essentiels du fonctionnement des établissements.** Ils influencent directement les conditions de travail des enseignantes et enseignants ainsi que les dynamiques collectives au sein des équipes pédagogiques.

2. Des temps de coopération entre enseignantes et enseignants plus faibles qu'ailleurs

Selon l'enquête Talis 2024, les enseignantes et enseignants français consacrent en moyenne 2 heures par semaine à des activités de coordination ou de coopération, contre 3,1 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE (dernière position en 2024 sur l'ensemble des pays participants et stable depuis 2018) (Présentation Le Donné, Cnesco, 2026 ; Talis, OCDE, 2025).

Graphique 14 : Nombre moyen d'heures consacrées au travail d'équipe et au dialogue entre collègues au cours de la semaine précédant l'enquête (collège)



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

L'enquête Epode 2022 montre que **les échanges enseignants portent principalement sur la gestion de situations urgentes, de comportements problématiques, les besoins éducatifs particuliers ou encore la gestion de classe et l'explicitation immédiate des contenus.**

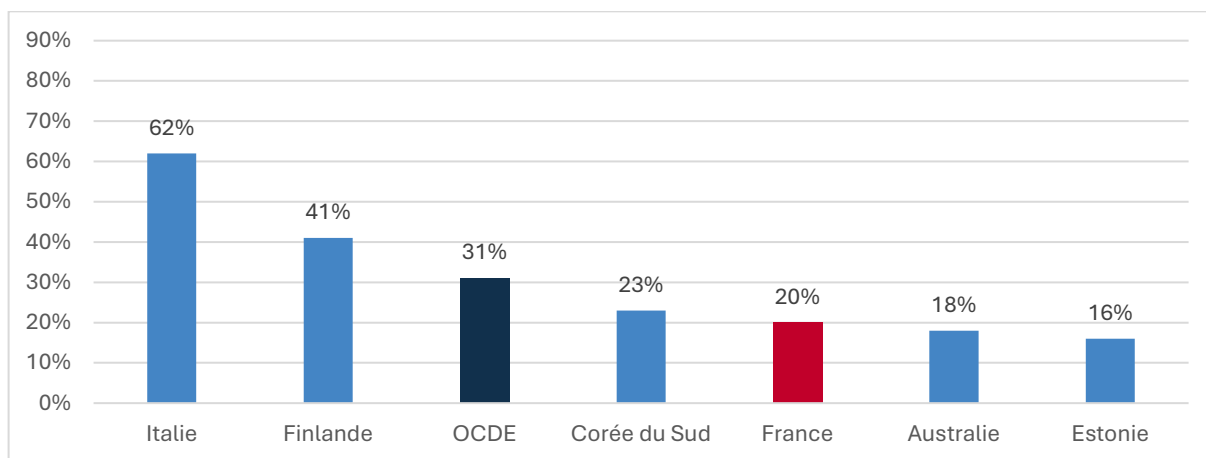
L'enquête analyse quinze dimensions des pratiques professionnelles (activités, postures, gestes), à partir de scores construits selon trois axes : fréquence, faisabilité et priorité. Parmi les dimensions les plus fréquemment mobilisées on retrouve : la collaboration à finalité éducative (gestion des incivilités, lutte contre le décrochage).

En revanche, les formes de coopération à finalité pédagogique — échanges sur les pratiques, partage de ressources, co-construction de séances — demeurent nettement moins fréquentes. Cette tendance se retrouve dans les scores associés à certaines dimensions, notamment le travail en équipe pédagogique et l'interdisciplinarité, qui apparaissent parmi les moins fréquemment mobilisés.

Des différences apparaissent toutefois entre le premier et le second degré. Dans le premier degré, la collaboration à finalité pédagogique paraît davantage faisable, contrairement à ce qui est observé au collège. Ainsi, 81 % des enseignantes et enseignants de l'école élémentaire estiment qu'échanger avec leurs collègues pour améliorer leurs pratiques pédagogiques est « plutôt » ou « tout à fait » faisable en 2022.

Les résultats internationaux de l'enquête Talis 2024 montrent qu'**en France, les enseignants et enseignantes participent moins fréquemment à des activités collaboratives régulières que leurs homologues de l'OCDE.** L'enseignement en équipe dans une même classe concerne 20 % d'entre eux et 19 % à l'école élémentaire (contre 31 % en moyenne dans l'OCDE) (Talis, OCDE, 2025).

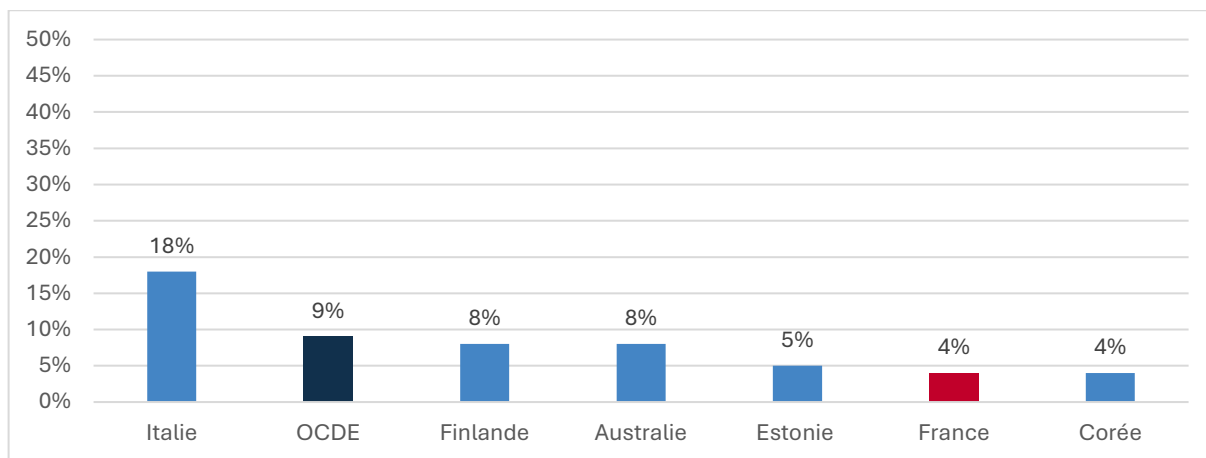
Graphique 15 : Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de collège déclarant effectuer les activités suivantes dans leur établissement au moins une fois par mois : « Enseigner en équipe dans la même classe »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

L'observation entre collègues, avec retour, reste rare : elle est pratiquée par 4 % du personnel enseignant au collège et 3 % à l'école élémentaire (9 % dans l'OCDE) (Talis, OCDE, 2025).

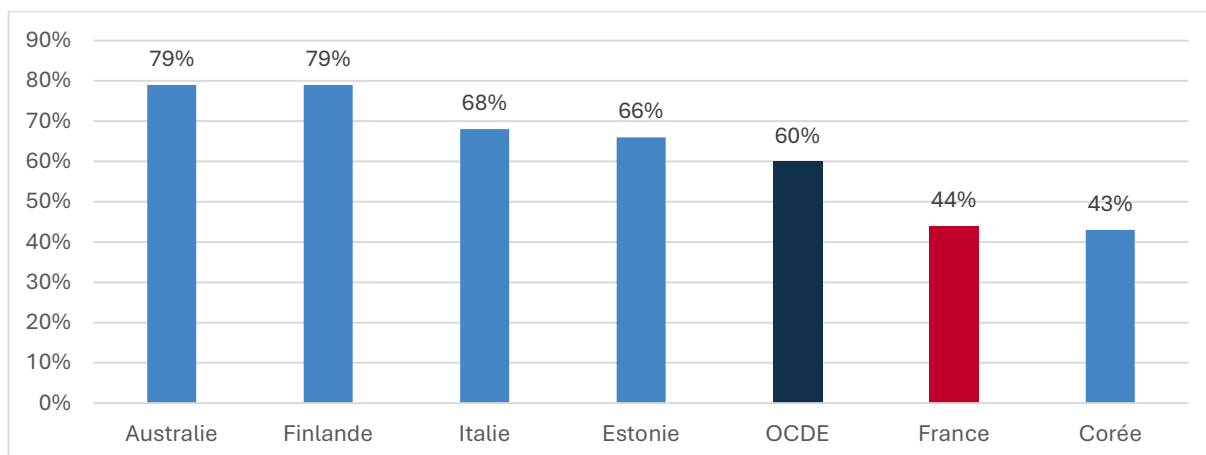
Graphique 16 : Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de collège déclarant effectuer les activités suivantes dans leur établissement au moins une fois par mois : « Observer les cours d'autres enseignants et leur faire un feedback »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database.

L'échange de matériel pédagogique touche 30 % des enseignants et enseignantes au collège et 49 % à l'école élémentaire (46 % dans l'OCDE). Les discussions sur les parcours d'apprentissage des élèves impliquent 44 % des enseignants de collège et 60 % à l'école élémentaire, soit un niveau comparable à la moyenne OCDE pour ces derniers.

Graphique 17: Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants de collège déclarant effectuer les activités suivantes dans leur établissement au moins une fois par mois : « Participer à des discussions sur les progrès scolaires d'élèves spécifiques »



Source : OCDE, Talis, 2024 Database

Enfin, la collaboration visant à harmoniser les critères d'évaluation concerne 20 % des enseignants et enseignantes au collège et 31 % à l'école élémentaire, contre 41 % en moyenne pour les pays participants de l'OCDE (Talis, OCDE, 2025).

Cette situation peut renforcer l'autonomie individuelle, mais aussi favoriser des formes d'isolement professionnel lorsque le soutien institutionnel et les cadres de coopération sont plus limités. Les données internationales montrent d'ailleurs que les enseignantes et enseignants les plus satisfaits de leur environnement de travail sont ceux qui disposent de davantage d'occasions de collaborer régulièrement avec leurs collègues (Talis, OCDE, 2020).

Ces limites renvoient plus largement à la manière dont les parcours professionnels sont conçus et soutenus tout au long de la carrière, et invitent à interroger le rôle des dispositifs de formation, d'accompagnement, d'évaluation et de reconnaissance dans la sécurisation des trajectoires enseignantes.

Des dispositifs de formation et d'accompagnement qui sécurisent encore mal les parcours

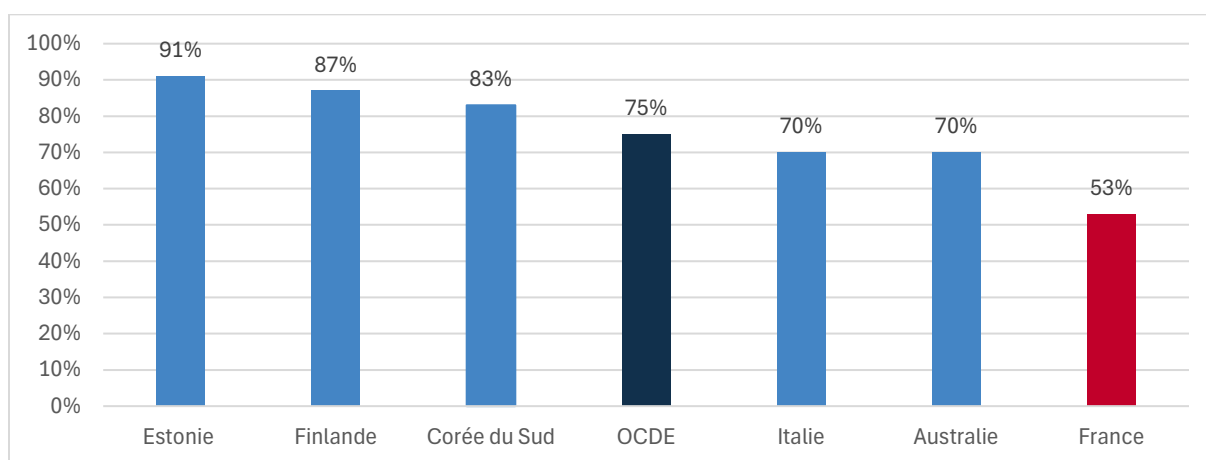
Le parcours professionnel des enseignantes et enseignants en France est marqué par des fragilités persistantes en matière de formation, d'accompagnement, d'évaluation et de valorisation des carrières. Ces limites affectent à la fois l'entrée dans le métier, le développement professionnel tout au long de la carrière et les perspectives de reconnaissance.

1. Une formation initiale jugée insuffisamment connectée aux réalités du métier

Les enseignantes et enseignants débutants estiment fréquemment que la formation initiale ne les prépare pas suffisamment aux situations concrètes du quotidien professionnel, renforçant l'idée d'un apprentissage « sur le tas » (Périer, Cnesco, 2026). Ainsi, 42 % des étudiantes et étudiants de licence interrogés par le Cnesco déclarent que leur formation prépare « assez mal » ou « pas du tout » au métier d'enseignant (Note d'enquête étudiants L3, Cnesco, 2025).

Les enquêtes internationales vont dans le même sens. En France, 53 % des enseignantes et enseignants du collège récemment diplômés — c'est-à-dire ayant terminé leur formation initiale dans les cinq années précédant l'enquête — estiment que leur formation a été de « bonne qualité » dans l'ensemble, contre 75 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (Talis, OCDE, 2025).

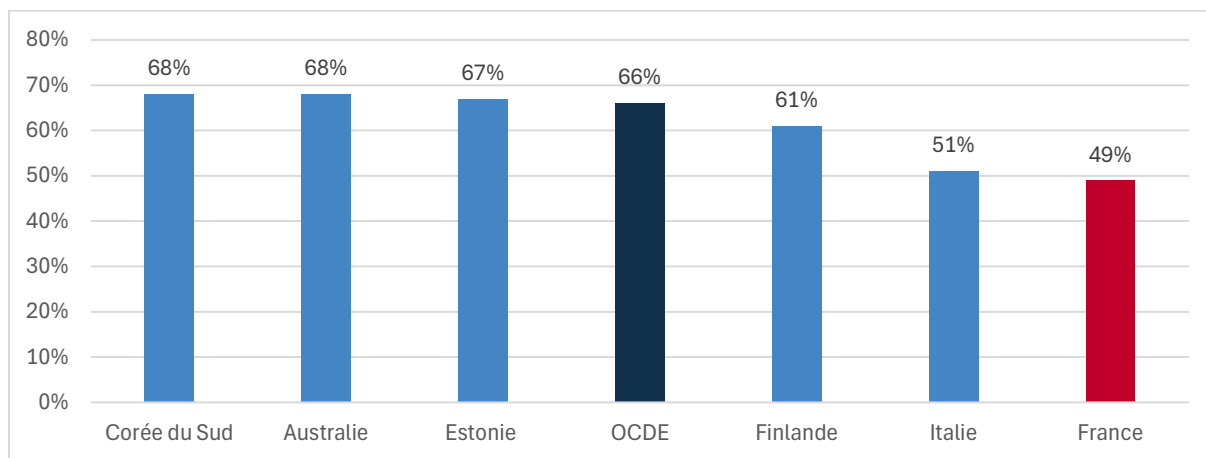
Graphique 18 : Pourcentage des enseignants débutants de collège « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que leur formation était globalement de bonne qualité



Source : OCDE, Talis, 2024 Database

Parmi ces enseignantes et enseignants débutants, seuls 49 % d'entre elles/eux considèrent avoir été bien préparés à la pédagogie générale, contre 66 % en moyenne dans l'OCDE (Talis, OCDE, 2025).

Graphique 19 : Pourcentage des enseignants débutants du collège qui déclarent que leur formation initiale les prépare « assez bien » ou « très bien » à la pédagogie générale



Source : OCDE, Talis, 2024 Database

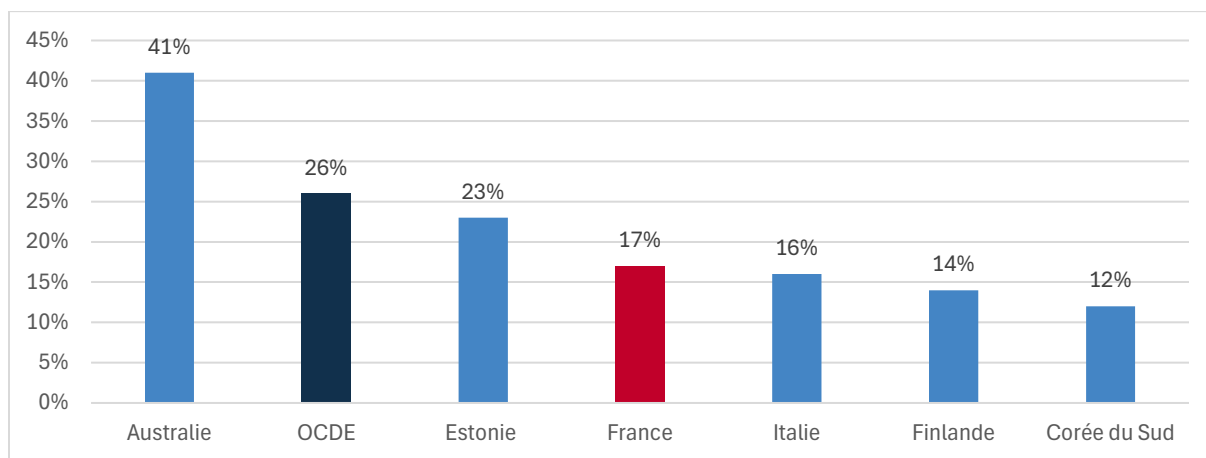
Ces limites tiennent notamment aux difficultés rencontrées pour s'adapter aux changements pédagogiques et à des conditions d'enseignement en constante évolution. Ainsi, seuls 50 % de ces enseignantes et enseignants débutants de collège et 43 % de leurs homologues de l'école élémentaire estiment avoir été correctement formés à l'utilisation des ressources numériques pour l'enseignement, un résultat inférieur à la moyenne OCDE (58 %) (Talis, OCDE, 2025).

2. Un accompagnement des débuts de carrière inégalement assuré

L'entrée dans le métier confronte souvent les enseignantes et les enseignants, de manière particulièrement aiguë, aux principales difficultés du travail enseignant (Périer, Cnesco, 2026). Les personnels débutants décrivent ainsi un « choc du réel », particulièrement éprouvant dans les contextes scolaires réputés les plus difficiles. L'entrée dans la carrière s'accompagne dès lors fréquemment d'un sentiment de décalage entre la formation reçue et les exigences concrètes du travail en classe (Périer, Cnesco, 2026).

Or, l'accès à des dispositifs structurés de mentorat ou de tutorat demeure plus limité en France que dans de nombreux pays de l'OCDE. Ainsi, seuls 17 % des enseignantes et enseignants de collège et 26 % de celles et ceux de l'école élémentaire de moins de cinq ans d'expérience disposent d'une ou un mentor attitré, contre 26 % en moyenne dans l'OCDE (Talis, OCDE, 2025).

Graphique 20 : Pourcentage des enseignants débutants de collège qui ont un mentor attitré



Source : OCDE, Talis, 2024 Database

Ce déficit d'accompagnement **renforce le sentiment de solitude professionnelle et accentue le décalage entre formation reçue et exigences du travail en classe.**

3. Des dispositifs de formation continue jugés insuffisants

Si la formation initiale reste un enjeu central, la formation continue constitue un levier essentiel pour accompagner les personnels enseignants tout au long de leurs parcours professionnels. Or, les données disponibles montrent que **l'offre de formation continue en France est perçue comme partiellement inadaptée et peu efficace.**

Selon les résultats de l'enquête Talis 2024, 56 % des enseignantes et enseignants français de collège et 65 % de celles et ceux de l'école élémentaire considèrent que la non-pertinence de l'offre de formation professionnelle constitue un obstacle à leur participation à des activités de formation continue. Cette proportion est parmi les plus élevées observées dans les comparaisons internationales (moyenne OCDE au collège : 34 %).

Toujours selon les derniers résultats de Talis, seuls 35 % des enseignantes et enseignants du collège et 29 % à l'école élémentaire ont déclaré que, dans l'ensemble, les activités d'apprentissage professionnel auxquelles ils ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête ont eu un impact positif « assez important » ou « très important » sur leur enseignement (moyenne OCDE : 55 %) (Talis, OCDE, 2025 ; Farges, Cnesco, 2026).

Ces difficultés apparaissent particulièrement marquées dans l'appropriation des outils numériques et des technologies émergentes. Seuls 14 % des enseignantes et enseignants de collège et de l'école élémentaire déclarent avoir utilisé l'intelligence artificielle (IA) dans leur travail, contre 36 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les enseignantes et les enseignants français font notamment état d'obstacles dans l'utilisation de l'IA pour enseigner ou faciliter l'apprentissage des élèves : 79 % des enseignantes et enseignants de collège estiment ne pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner à l'aide de l'IA (moyenne

OCDE : 75 %) ; 50 % des enseignantes et enseignants de collège et 64 % de celles et ceux de l'école élémentaire signalent que leur établissement ne dispose pas des infrastructures nécessaires pour utiliser l'IA (moyenne OCDE : 37 %) ; enfin 30 % des enseignantes et enseignants de collège et 45 % de celles et ceux de l'école élémentaire se sentent dépassés par l'intégration des nouvelles technologies dans leur enseignement (moyenne OCDE : 33 %) (Talis, OCDE, 2025 ; Farges, Cnesco, 2026).

Dans ce contexte de formation perçue comme incomplète, **le rôle des dispositifs d'accompagnement et d'évaluation en cours de carrière devient d'autant plus déterminant.**

4. Une évaluation insuffisamment formatrice et faiblement articulée aux parcours professionnels

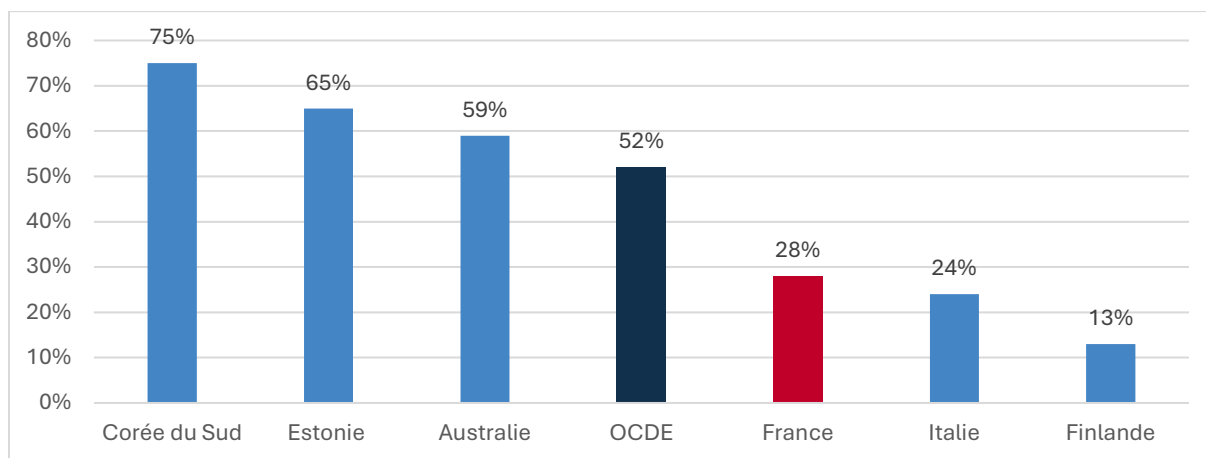
En France, **l'évaluation des personnels enseignants repose principalement sur une inspection individuelle** : les inspectrices et les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) dans le premier degré et les inspectrices/inspecteurs d'académie-inspectrices et inspectrices/inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) dans le second degré. Elle se traduit généralement par une observation en classe suivie d'un entretien individuel. Cependant, seuls trois rendez-vous de carrière obligatoires jalonnent l'ensemble de la carrière, **ce qui limite la fréquence et la continuité du suivi professionnel.**

Par ailleurs, **la diversité des modalités de retour apparaît limitée.** Selon l'enquête Talis 2018, seuls 28 % des enseignantes et enseignants français de collège indiquent avoir reçu un feedback fondé sur au moins quatre méthodes différentes, contre 52 % en moyenne dans l'OCDE. Ces méthodes peuvent inclure l'observation en classe, l'auto-évaluation, l'analyse des résultats des élèves ou encore des enquêtes auprès des élèves (Talis, OCDE, 2020).

Les résultats de l'enquête Talis 2024 confirment cette tendance. Si certaines modalités sont largement mobilisées, comme les observations en classe (98 % des enseignantes et enseignants de collège et 87 % de celles et ceux de l'école élémentaire, contre 96 % dans l'OCDE), d'autres restent beaucoup moins fréquentes. C'est notamment le cas des enquêtes auprès des élèves, utilisés pour 30 % des enseignantes et enseignants de collège et 35 % de celles et ceux de l'école élémentaire, contre 78 % en moyenne dans l'OCDE.

De même, l'analyse des résultats des élèves est prise en compte par 76 % des enseignantes et enseignants de collège et 75 % de celles et ceux de l'école élémentaire, contre 89 % dans l'OCDE, tandis que les auto-évaluations ne concernent que 29 % des enseignantes et enseignants de collège et 35 % de celles et ceux de l'école élémentaire, contre 65 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (Talis, OCDE, 2025).

Graphique 21 : Pourcentage des enseignantes et enseignants de collège ayant reçu un feedback basé sur au moins quatre méthodes différentes



Source : OCDE, Talis, 2018 Database

Ces résultats suggèrent que, malgré la présence de certains dispositifs d'évaluation, les pratiques de feedback en France reposent sur un éventail plus restreint de sources d'information que dans les autres pays de l'OCDE. La France se distingue également par la faible traduction des résultats de ces dispositifs d'évaluation dans les parcours professionnels des enseignantes et des enseignants.

5. Une rémunération et des perspectives de carrière limitées

Dès 2013, l'Inspection générale de l'éducation nationale (Rapport n° 2013-035) soulignait que les résultats des évaluations individuelles étaient peu exploités, que ce soit pour le développement professionnel ou la rémunération (Farges, Cnesco 2026).

Les données disponibles confirment cette situation :

- **Évolution des responsabilités professionnelles** : en France, selon les chefs d'établissements, l'évaluation peut entraîner une modification des responsabilités pour environ 55 % des enseignantes et enseignants de collège, mais seulement 16 % de celles et ceux d'école élémentaire, contre, en moyenne, 70 % des enseignantes et enseignants des pays de l'OCDE participants (pour le collège) (Talis, OCDE, 2020).
- **Accès à un plan de formation professionnelle** : en France, selon les chefs d'établissements, l'évaluation peut déboucher sur un plan de formation pour 88 % des enseignantes et enseignants de collège et 62 % de celles et ceux de l'école élémentaire, contre, en moyenne, 90 % des enseignantes et enseignants des pays de l'OCDE participants (pour le collège) (Talis, OCDE, 2020).
- **Augmentation de salaire ou prime** : en France, selon les chefs d'établissements, l'évaluation peut conduire à une augmentation de salaire ou à une prime pour 22 % des enseignantes et enseignants de collège et 12 % de celles et ceux de primaire, contre, en

moyenne, 41 % des enseignantes et enseignants des pays de l'OCDE participants (pour le collège) (Talis, OCDE, 2020).

Ces évaluations ont donc peu d'impact sur la rémunération alors même, qu'en France, la satisfaction salariale est faible : 27 % des enseignantes et enseignants de collège et 22 % de celles et ceux de l'école élémentaires se déclarent satisfaits du salaire qu'ils perçoivent pour leur travail, contre 39 % en moyenne des enseignantes et enseignants des pays de l'OCDE participants (Talis, OCDE, 2025).

Le décalage se creuse encore en milieu de carrière : après 15 ans d'expérience, une enseignante ou un enseignant du secondaire perçoit environ 50 000 €, contre 60 000 € en moyenne dans l'OCDE. Même au maximum de carrière, le salaire français reste inférieur à la moyenne OCDE (71 000 € contre 73 000 €). Comparés à d'autres professions diplômées, les enseignantes et les enseignants restent en retrait : leur rémunération représente 50 % de celle des diplômées et diplômés de niveau équivalent au début de carrière, 55 % après 15 ans et 80 % au maximum de carrière, contre 61 % à 99 % dans l'ensemble de l'OCDE (Farges, Cnesco, 2026).

Cette combinaison d'une évaluation perçue comme peu formatrice et d'une rémunération limitée se reflète dans la perception des enseignantes et des enseignants : le Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale (2023) montre que leurs perspectives de carrière sont évaluées à 2,9/10 et leur rémunération à 3,3/10. La satisfaction professionnelle globale atteint 5,9/10, inférieure à celle des salariées et salariés français en emploi (\approx 7,1/10) (Depp, 2024 ; Farges, Cnesco, 2026).

Les limites observées en matière de formation, d'accompagnement, d'évaluation et de valorisation des carrières affectent l'ensemble du parcours professionnel des enseignantes et des enseignants, de l'entrée dans le métier jusqu'aux perspectives de long terme. **Ces constats éclairent les difficultés croissantes rencontrées en matière de recrutement et de fidélisation des enseignantes et des enseignants, qui s'inscrivent dans une crise plus large de l'attractivité du métier.**

Une crise durable de l'attractivité et de la fidélisation au métier d'enseignant

Le métier d'enseignant est aujourd'hui confronté à une crise du recrutement, désormais observée dans de nombreux pays. **En France, comme à l'international, la situation dépasse les seules tensions de recrutement et renvoie plus largement à une fragilisation de l'attractivité du métier et de la fidélisation des enseignantes et des enseignants.** Celle-ci se traduit par des difficultés croissantes dans le travail quotidien, une insatisfaction largement exprimée dans les enquêtes et une augmentation des départs de l'Éducation nationale, que ce soit par démission, détachement ou mise en disponibilité (Farges, Cnesco, 2026).

Les analyses internationales montrent que **l'attractivité du métier dépend étroitement des conditions d'entrée, d'exercice et d'évolution professionnelle**. Les enquêtes Talis et *Regards sur l'éducation* soulignent que la satisfaction au travail influence directement la capacité des systèmes éducatifs à recruter et retenir des enseignantes et enseignants qualifiés. Les pays les plus performants combinent généralement plusieurs leviers : **attirer, former, accompagner et retenir les personnels enseignants tout au long de leur carrière** ([Présentation Charbonnier, Cnesco, 2026](#)). À l'inverse, lorsque ces dimensions sont insuffisamment articulées, les difficultés de recrutement et de fidélisation tendent à se renforcer mutuellement.

1. Un accès au métier jugé coûteux et incertain

Au-delà des difficultés de recrutement, **l'entrée dans le métier apparaît de plus en plus dissuasive pour une partie des candidates et candidats potentiels**.

Le parcours d'accès au métier, fondé sur des concours exigeants et une formation longue, reste **difficilement lisible pour une partie de la population étudiante**, qui peine à identifier clairement les étapes d'entrée dans la profession ([Périer, Cnesco, 2026](#)).

À ces incertitudes s'ajoutent **des contraintes d'affectation souvent vécues comme subies**. Les premières nominations imposent fréquemment une mobilité géographique importante, avec des coûts économiques, familiaux et sociaux jugés élevés (logement, transport, éloignement du réseau personnel). Plusieurs enquêtes soulignent que **le système d'affectation est souvent perçu comme opaque, peu efficace et parfois injuste** ([Périer, Cnesco, 2026](#) ; [France Stratégie, 2024](#)).

Le risque d'être affecté durablement dans des académies déficitaires ou sur des postes réputés difficiles, notamment en éducation prioritaire, constitue un frein important à l'inscription aux concours ([Périer, Cnesco, 2026](#)).

Cette contrainte de mobilité pèse fortement sur l'attractivité du métier : selon l'enquête Cnesco 2025, le manque de choix concernant les premières affectations constitue l'un des principaux freins identifiés par les étudiantes et étudiants qui s'y destinent.

Cette difficulté **explique en partie pourquoi certaines et certains préfèrent envisager un statut de contractuel**, perçu comme plus flexible : 29 % évoquent la possibilité de travailler dans leur académie de préférence, et 22 % la souplesse du statut ([Note d'enquête étudiants L3, Cnesco, 2025](#)).

Pour autant, ces obstacles n'empêchent pas totalement l'arrivée de nouveaux profils : la part de ceux issus d'une reconversion professionnelle au concours de professeur des écoles est passée de 20 % en 1994 à 40 % en 2020 ([Périer, Cnesco, 2026](#)), signe d'un attrait persistant du métier malgré ces contraintes.

2. Des difficultés de recrutement persistantes

Ces freins à l'entrée dans le métier se traduisent par une pénurie durable de candidates et de candidats et par des difficultés croissantes à pourvoir les postes, en particulier dans les académies les moins attractives.

Entre 2015 et 2022, le nombre de non titulaires dans le premier et le second degré publics a augmenté de 43 %, tandis que le nombre de titulaires diminuait légèrement sur la même période (Périer, Cnesco, 2026). En 2022, les contractuels représentaient environ 10 % des effectifs du second degré et 2 % dans le premier degré (Périer, Cnesco, 2026).

Cette évolution **modifie progressivement les logiques de recrutement** : les établissements cherchent désormais moins des profils correspondant strictement aux qualifications académiques traditionnelles que ceux **capables de répondre rapidement aux besoins locaux**. Cette situation s'inscrit dans une tendance internationale : en moyenne dans l'Union européenne, le personnel enseignant temporaires en CDD d'un an ou moins représente 14 % de l'ensemble du corps enseignant européen, contre 3,6 % ayant un CDD de plus d'un an (Eurydice, 2018) (Farges, Cnesco, 2026).

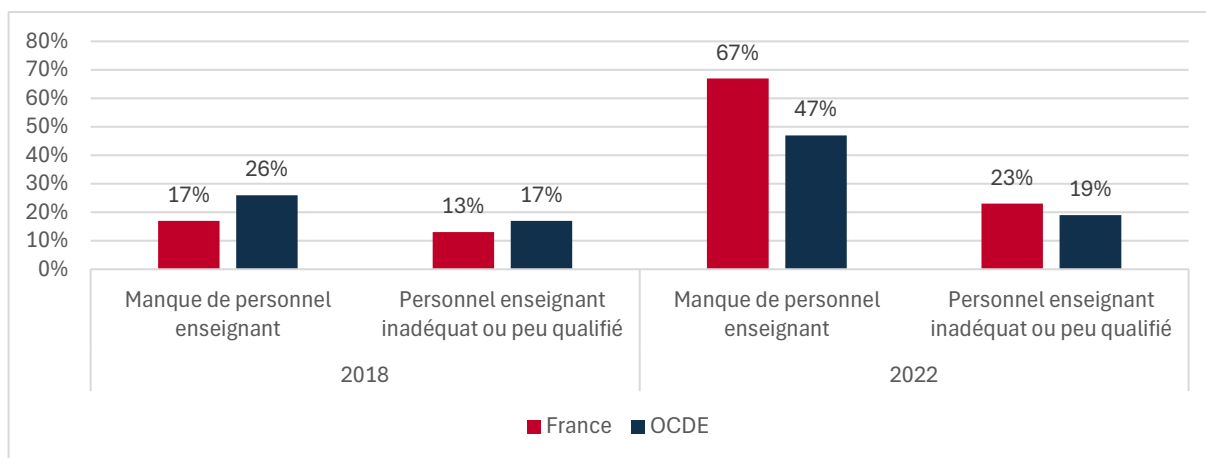
La tension est également visible dans le **nombre croissant de postes vacants** : environ 5 000 en 2023, contre 2 000 en 2006. Par ailleurs, depuis 2020, 4,5 % des personnels enseignants sont en détachement ou en disponibilité, ce qui accentue l'instabilité des équipes éducatives (Périer, Cnesco, 2026).

Les difficultés de recrutement ont un impact direct sur le fonctionnement des établissements. Ainsi, selon les chefs d'établissement dans Pisa¹² 2018 et 2022, la part d'élèves scolarisés dans des établissements affectés par « le manque de personnel enseignant » et par « un personnel jugé inadéquat ou peu qualifié » a fortement augmenté. En France, cette dégradation apparaît particulièrement marquée : la proportion d'élèves dans des établissements touchés par un manque de personnel enseignant, selon les chefs d'établissements, est passée de 17 % en 2018 à 67 % en 2022, bien au-delà de la moyenne OCDE (26 % → 47 %) (Pisa, OCDE, 2019 et 2023).

Les difficultés liées à la qualification du personnel enseignant se sont également accentuées : 11 % des élèves étaient scolarisés dans des établissements où le personnel était jugé, selon les chefs d'établissements, inadéquat ou insuffisamment qualifié en 2018 contre 30 % en 2022 (16 % → 25 % dans l'OCDE) (Pisa, OCDE, 2019 et 2023).

¹² **Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)** : enquête triennale internationale menée par l'OCDE, qui évalue les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Elle comporte également d'autres dimensions, notamment des questionnaires adressés aux chefs d'établissement permettant d'analyser les conditions de fonctionnement des établissements.

Graphique 22 : Proportions d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement a indiqué que l'enseignement était impacté, dans une certaine mesure ou dans une grande mesure, par un de ces facteurs, en 2018 et en 2022



Source : OCDE, PISA, 2022 Database

3. Des départs précoces et des trajectoires professionnelles fragilisées

Les tensions ne concernent pas seulement l'entrée dans le métier, mais aussi **la capacité à y maintenir durablement les personnels enseignants**. Peu de personnels d'éducation français aujourd'hui se déclarent capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite : 40 % des personnels du second degré et seuls 30 % des personnels du premier degré le déclarent ([Enquêtes de climat scolaire et victimation 2022 et 2023, Depp](#)).

Les analyses internationales montrent que la perte d'enseignantes et d'enseignants en début de carrière est un phénomène largement partagé (OCDE, UNESCO). En France, 14 % des enseignantes et enseignants de moins de 30 ans au collège et 20 % à l'école élémentaire envisagent de quitter la profession dans les cinq prochaines années, soit un niveau inférieur à la moyenne de l'OCDE (27 %) ([Talis, OCDE, 2025](#)).

Surtout, **les difficultés de fidélisation ne concernent plus uniquement les premières années d'exercice** : 60 % des départs concernent désormais des enseignantes et enseignants exerçant depuis plus de cinq ans, ce qui met en évidence des difficultés croissantes de fidélisation des personnels ([Périer, Cnesco, 2026](#)).

Cette dynamique se reflète dans les indicateurs de motivation. La part de celles et ceux qui choisiraient de nouveau le métier d'enseignant a diminué, passant de 74 % au collège en 2018 à 66 % en 2024 et de 76 % à l'école élémentaire en 2018 à 66 % en 2024 (moyenne OCDE pour le collège : 75 % en 2018 → 73 % en 2024) ([Talis, OCDE, 2025](#)).

Parallèlement, **la proportion d’enseignantes et enseignants regrettant leur choix de carrière a augmenté** de 5 points entre 2018 et 2024, atteignant 13 % pour celles et ceux de collège (8 % en 2018) et 12 % pour celles et ceux de l’école élémentaire (7 % en 2018) (moyenne OCDE en 2024 : 11 % = +1 point) (Talis, OCDE, 2025).

Les sorties restent néanmoins moins élevées qu’ailleurs : le taux d’attrition est estimé à 18 % en France, contre environ 25 % dans l’Union européenne, et les démissions de titulaires restent faibles. Toutefois, la tendance est à la hausse : les démissions et ruptures conventionnelles représentaient 15 % des sorties en 2022, contre seulement 2 % en 2012 (Farges, Cnesco, 2026).

Quand le sens ne suffit plus : reconstruire des parcours pour recruter et fidéliser

L’ensemble des indicateurs converge vers une même réalité : **le métier d’enseignant traverse aujourd’hui une crise d’attractivité et de fidélisation qui dépasse les fluctuations conjoncturelles**. La désaffection étudiante, les difficultés de recrutement, la montée des contrats précaires, les départs précoces et l’intention croissante de quitter la profession, notamment chez les jeunes enseignants, traduisent un malaise durable. Cette situation demeure toutefois traversée de paradoxes : une partie des enseignantes et des enseignants **continue d’exprimer satisfaction et engagement, et des reconversions vers l’enseignement existent**. Le métier conserve donc une **forte dimension de sens**, mais celle-ci est **fragilisée par les conditions d’exercice, les perspectives d’évolution professionnelle et les formes de reconnaissance disponibles tout au long de la carrière**.

Les travaux internationaux montrent que l’attractivité **dépend étroitement de la cohérence d’ensemble des parcours professionnels** — formation initiale et continue, accompagnement, conditions de travail, reconnaissance et perspectives de carrière. À l’image des recommandations de l’OCDE — attirer, former, accompagner et retenir — l’enjeu est désormais **de reconstruire une trajectoire professionnelle durable pour redonner confiance aux enseignantes et enseignants et assurer la pérennité du système éducatif**.

Les transformations du métier d'enseignant : des leviers identifiés par la recherche

Comment comprendre ces transformations et quels enseignements en tirer ?

Dans la continuité de l'état des lieux, cette partie propose **une mise en perspective des tensions observées à partir des travaux de recherche** produits à l'occasion de la conférence de comparaisons internationales du Cnesco. Il ne s'agit plus seulement de décrire les difficultés actuelles, mais d'en éclairer les logiques : comment les repères professionnels évoluent, comment les enseignantes et les enseignants s'ajustent aux attentes institutionnelles et sociales, et dans quelles conditions ces transformations peuvent renforcer le métier ou, au contraire le fragiliser.

Les constats établis dans l'état des lieux — intensification du travail, élargissement des missions, diversification des publics, montée du stress — ne sont pas répétés ici. Ils servent de points d'appui à une analyse centrée sur les transformations plus profondes du métier.

L'analyse s'organise ainsi autour de plusieurs entrées complémentaires : la recomposition des identités professionnelles, la question du curseur entre autonomie et régulation et ses effets sur la professionnalité et le travail collectif, et enfin la manière dont les dispositifs de formation, d'évaluation et d'accompagnement contribuent — ou non — à sécuriser les trajectoires professionnelles. L'objectif est **de dégager les principaux enseignements pour comprendre les transformations en cours et identifier les conditions qui permettent de soutenir durablement le métier.**

La recomposition des identités professionnelles : une ressource à reconnaître et à accompagner

Le métier d'enseignant **ne correspond plus à une carrière unique et linéaire**, ni à une identité professionnelle homogène et stabilisée. La recherche montre que l'évolution et l'élargissement des missions, combinés à la diversité des contextes d'exercice, conduisent à **une recomposition profonde des manières d'être de la communauté enseignante.**

Longtemps fondée sur des repères professionnels partagés, l'identité enseignante apparaît aujourd'hui plus fragmentée. **Une large majorité des personnels enseignants déclare ainsi ne pas exercer « le même métier »**, selon les contextes, les publics et les attentes institutionnelles (Périer, Cnesco, 2026).

1. Une pluralité de rôles et de parcours à structurer pour renforcer la professionnalité

L'élargissement progressif des missions enseignantes, déjà mis en évidence dans l'état des lieux, ne se traduit pas uniquement par une augmentation de la charge de travail. La recherche montre qu'il affecte plus profondément la manière dont le corps enseignant se définit professionnellement. Elle met également en évidence une multiplication des rôles et des tâches confiées, qui brouille les contours du métier. **Cette multiplication des missions rend plus difficile la construction d'une identité professionnelle commune capable de rassembler l'ensemble du corps enseignant** (Périer, Cnesco, 2026).

Une partie de la recherche exprime **une fragmentation du métier en plusieurs « mondes enseignants »**, chacun avec ses propres normes et façons d'enseigner. Ces évolutions conduisent à des pratiques professionnelles moins homogènes et à des identités enseignantes plus individualisées, chaque enseignant développant en partie sa propre manière d'exercer le métier (Périer, Cnesco, 2026).

Au-delà de cette diversité croissante, l'identité professionnelle enseignante évolue aussi tout au long de la carrière et dépend fortement des contextes d'exercice du métier.

2. Des repères professionnels à consolider tout au long de la carrière

L'identité professionnelle apparaît de moins en moins comme un acquis stable construit en début de carrière. Elle se façonne progressivement, se reconfigure au fil des expériences et dépend fortement des environnements d'enseignement (Périer, Cnesco, 2026).

Le travail enseignant est en effet **de plus en plus marqué par des facteurs locaux** : projets d'établissement, dynamiques d'équipe, profils d'élèves ou résultats scolaires. Les enseignantes et les enseignants doivent ajuster en permanence leurs pratiques à ces paramètres, ce que certains auteurs désignent comme **des « identités de situation »** (Périer, Cnesco, 2026).

Cette recomposition continue devient alors une condition de soutenabilité : pour durer dans le métier sans s'épuiser, les personnels enseignants doivent **apprendre à faire évoluer leur rôle, à arbitrer entre injonctions parfois concurrentes et à reconstruire des repères professionnels dans des cadres changeants** (Périer, Cnesco, 2026).

Cette dynamique identitaire renvoie directement à un autre mouvement majeur mis en évidence par la recherche : la transformation des missions et l'apparition de compétences nouvelles, notamment en lien avec les environnements numériques et l'IA.

3. L'évolution des missions enseignantes : de nouvelles compétences à reconnaître et à développer

En France comme ailleurs, le métier ne se limite plus à la transmission des savoirs. Il inclut désormais **des missions de socialisation, d'accompagnement des élèves et un rôle accru dans leur réussite scolaire**, conformément à l'objectif de « réussite de tous les élèves » fixé par la loi de 2005¹³ (Périer, Cnesco, 2026).

Ces évolutions concernent également d'autres pays. En Estonie, par exemple, les réflexions sur l'école à l'horizon 2040 envisagent l'enseignant davantage positionné comme guide et mentor, dans des environnements d'apprentissage numérisés où l'intelligence artificielle (IA) pourrait prendre en charge certaines tâches routinières, libérant ainsi du temps pour l'accompagnement des élèves (Note Erss, Cnesco, 2026).

Pour autant, l'intégration de l'IA reste délicate et suscite prudence de la part des personnels enseignants dans de nombreux pays, qui craignent notamment le plagiat, la désinformation ou une perte de contrôle pédagogique. Ainsi, l'enjeu dépasse la seule maîtrise technique : les enseignantes et les enseignants doivent développer de nouvelles compétences, en particulier **l'équilibre entre usages technologiques et accompagnement humain**, tout en maintenant un climat sécurisant pour les élèves dans ces environnements numériques (Note Kiaer, Cnesco, 2026).

La Corée du Sud illustre bien cette évolution : le développement de manuels numériques intégrant l'IA vise à soutenir un enseignement plus personnalisé, tout en formant les enseignantes et les enseignants directement sur leur temps de travail et en favorisant des communautés professionnelles actives. L'IA ne remplace pas l'enseignant ; elle transforme son rôle, qui devient celui d'**un orchestrateur capable d'articuler ressources technologiques et accompagnement humain** (Note Kiaer, Cnesco, 2026).

Ces recompositions des identités professionnelles et l'élargissement des missions placent les enseignantes et les enseignants face à des attentes de plus en plus complexes et parfois contradictoires. Elles interrogent directement les cadres dans lesquels s'exerce le métier : **jusqu'où laisser l'autonomie enseignante nécessaire pour s'adapter aux contextes, et comment articuler cette autonomie avec des formes de régulation, d'accompagnement et de pilotage capables de soutenir la professionnalité sans l'entraver ?**

¹³ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787/>

L'autonomie professionnelle : un levier central à soutenir et à réguler

Les travaux internationaux soulignent que l'autonomie professionnelle peut constituer un levier pour développer le « leadership » (renforcer l'autonomie et la responsabilité) enseignant. Toutefois, cette autonomie ne produit pas les mêmes effets selon la manière dont elle est encadrée et selon l'existence — ou non — d'appuis collectifs. L'enjeu n'est donc pas tant le niveau d'autonomie accordé que les conditions concrètes dans lesquelles elle s'exerce.

1. Une autonomie fortement valorisée par les enseignantes et les enseignants

Les données issues de l'enquête Talis 2024 montrent qu'en France, les enseignantes et les enseignants disposent d'une autonomie pédagogique particulièrement élevée dans leur classe, légèrement supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE participants sur plusieurs dimensions (Talis, OCDE, 2025).

Cette liberté pédagogique est largement perçue comme constitutive de l'identité professionnelle enseignante. Elle permet d'adapter les pratiques aux besoins des élèves, de faire preuve de créativité et de mobiliser l'expertise professionnelle dans des contextes souvent complexes (Farges, Cnesco, 2026). À ce titre, l'autonomie apparaît comme un levier central du sens du métier et de l'engagement professionnel.

Toutefois, cette autonomie s'exerce dans un cadre spécifique : en France, elle est fortement centrée sur la classe et sur l'individu. Les marges de décision collective au niveau de l'établissement demeurent plus limitées. Contrairement à des pays comme l'Allemagne, où les décisions pédagogiques sont plus fréquemment prises de manière collégiale avec le chef d'établissement — lui-même enseignant —, l'autonomie française repose davantage sur la responsabilité individuelle que sur une autonomie organisationnelle partagée (Farges, Cnesco, 2026).

Ce déséquilibre contribue à un sentiment d'isolement professionnel, particulièrement marqué chez les débutants. Les témoignages recueillis par France Stratégie (2024) montrent que l'autonomie attendue peut être vécue comme une injonction à « faire face seul » à la complexité croissante du métier, plutôt que comme une autonomie réellement soutenue et accompagnée (Périer, Cnesco, 2026).

La recherche décrit cette configuration comme un travail enseignant « cellulaire » (*egg crate model*), dans lequel chacune et chacun agit principalement dans l'espace fermé de sa classe. En l'absence de dispositifs collectifs structurés, cette organisation peut compliquer la gestion de la charge de travail, limiter la coopération entre pairs et fragiliser la professionnalité sur le long terme.

2. Des formes d'encadrement nécessaires pour garantir une autonomie équilibrée

Les comparaisons internationales montrent que l'autonomie professionnelle **ne produit pas les mêmes effets selon la manière dont elle est articulée à des formes de régulation et d'encadrement institutionnel.**

Les modèles à forte reddition de comptes (en anglais *accountability*), c'est-à-dire reposant sur des standards détaillés, des inspections fréquentes et une obligation de justification du travail auprès de la hiérarchie et des autorités éducatives, comme en Angleterre ou en Australie, montrent aujourd'hui leurs limites.

 **L'approche anglaise** : une formation centrée sur la pratique, mais sous contrôle strict

En Angleterre, les enseignants sont formés directement dans les établissements, ce qui facilite leur entrée dans la pratique. Cette approche vise à réduire le « choc de la pratique » et s'inscrit dans le cadre du *New Public Management*¹, qui privilégie l'efficacité et impose des protocoles fondés sur les preuves. Toutefois, cette organisation s'accompagne d'un contrôle strict : inspections régulières et suivi serré par les chefs d'établissement limitent la marge de manœuvre enseignante et restreignent leur liberté pédagogique (Note Helgetun, Cnesco, 2026).

 **L'approche australienne** : un allègement du travail, mais un sentiment de déprofessionnalisation

En Australie, les enseignantes et les enseignants travaillent en moyenne 45 à 55 heures par semaine, en grande partie à cause de l'intensification des tâches administratives et de la nécessité de justifier leur travail auprès de la hiérarchie et des autorités éducatives. Cela a entraîné une réduction de l'autonomie professionnelle, une augmentation du stress, un fort sentiment de dévalorisation et, à terme, une pénurie de personnel (Note Gavin, Cnesco, 2026).

Le *Quality Time Program* en Nouvelle-Galles du Sud visait donc à réduire leur charge de travail en centralisant la préparation des cours. Concrètement, cela signifiait que les plans de cours étaient préparés ou fournis par le programme, plutôt que par les enseignants eux-mêmes. L'intention était d'alléger leur travail individuel, mais nombre d'enseignantes et d'enseignants enseignants l'ont perçu comme une déprofessionnalisation, en ce que le programme limitait leur autonomie et leur capacité à adapter les contenus à leurs élèves et à leur manière d'enseigner (Note Gavin, Cnesco, 2026).

Ces exemples montrent qu'il est crucial de **repenser la charge de travail de manière structurelle et non par des mesures ponctuelles déconnectées des pratiques professionnelles.**

À l’opposé, les modèles à autonomie large dans un cadre national cohérent, comme en Norvège, combinent une forte liberté pédagogique avec des prescriptions communes.

L’approche norvégienne : une autonomie étendue, mais un encadrement national

En Norvège, la formation universitaire longue valorise la profession et développe l’autonomie enseignante, notamment par la recherche. Les enseignants disposent d’une large liberté pour organiser leur enseignement, choisir les contenus et méthodes, et adapter les pratiques aux besoins des élèves.

Le contrôle institutionnel est moins strict qu’en Angleterre ou en Australie, mais des prescriptions pédagogiques nationales encadrent le travail. Cette autonomie favorise la créativité et l’expérimentation tout en restant intégrée dans un cadre national cohérent. Cependant, le lien entre la formation universitaire et la pratique quotidienne est parfois limité, rendant nécessaires des dispositifs de coopération et d’accompagnement au sein des établissements pour maximiser l’impact pédagogique (Note Helgetun, Cnesco, 2026).

D’autres modèles vont encore plus loin, à l’image de la Finlande : ils reposent sur une formation exigeante, une forte reconnaissance sociale et un encadrement institutionnel limité.

L’approche finlandaise : un système fondé sur la confiance

En Finlande, les enseignantes et les enseignants bénéficient d’une grande autonomie professionnelle et les inspections externes sont limitées et informelles. La motivation repose sur des facteurs intrinsèques tels que l’autonomie, la compétence et la coopération, et l’objectif principal est l’amélioration globale du système éducatif plutôt que l’évaluation individuelle. Ce que l’on appelle le modèle de « responsabilisation par la confiance » (*high-trust teacher accountability*) repose sur l’idée que des enseignantes et des enseignants bien formés et reconnus professionnellement n’ont pas besoin d’un contrôle permanent pour assurer un enseignement de qualité (Note Ehren, Cnesco, 2026).

Toutefois, même dans ces systèmes, l’absence de retours précis peut freiner l’amélioration continue, montrant que **l’autonomie ne peut être pleinement efficace sans formes d’accompagnement et de régulation adaptées.**

3. Autonomie et encadrement : construire un équilibre soutenable pour le métier enseignant

L'ensemble des recherches converge vers un constat partagé : l'autonomie professionnelle est au cœur de l'identité et de l'engagement enseignant, **mais elle ne peut être soutenable que si elle s'inscrit dans un équilibre avec l'encadrement institutionnel** (Note Helgetun, Cnesco, 2026).

Cet encadrement se déploie à plusieurs niveaux : prescriptions nationales, inspections, objectifs de performance, mais aussi dispositifs locaux de coordination et de travail collectif. Un encadrement trop strict — comme en Australie ou en Angleterre — peut réduire la marge de manœuvre pédagogique, accroître le stress et générer un sentiment de déprofessionnalisation. À l'inverse, une autonomie trop peu encadrée peut renforcer l'isolement professionnel, fragiliser la coopération entre enseignantes et enseignants et compliquer la gestion de la charge de travail.

Le paradoxe stratégique est donc le suivant :

- trop d'autonomie sans cadre collectif isole et fragilise la profession ;
- trop d'encadrement rigide entrave la professionnalité et le sens du métier.

L'enjeu central réside dans la construction de cadres permettant une autonomie réellement soutenue : des espaces de décision collective, un encadrement de proximité accompagnant, et une reconnaissance effective de l'expertise enseignante. Cet équilibre conditionne la soutenabilité du métier, la qualité du travail collectif et, *in fine*, la réussite pédagogique des élèves.

Cette question de l'équilibre ne se joue pas uniquement dans les textes ou les prescriptions : elle se traduit au quotidien dans la manière dont le travail est organisé, partagé et discuté au niveau de l'établissement. **Autrement dit, la question n'est pas seulement « quelle autonomie ? », mais aussi « avec quels appuis collectifs ? ».** C'est ce qui conduit à examiner le travail collectif comme **un levier central de régulation et de soutenabilité.**

Le travail collectif et l'organisation des établissements : des leviers clés de soutenabilité

Face à l'augmentation des tâches et à la fatigue professionnelle, une question se pose : le travail collectif peut-il aider à mieux répartir la charge et à rendre le métier plus soutenable ? La recherche suggère que oui, mais souligne aussi que ce levier reste difficile à actionner en France et que plusieurs obstacles demeurent.

Dans les écoles et les établissements en France, le travail en équipe existe, mais il demeure souvent limité et informel. Il repose sur des relations choisies entre collègues plutôt que sur des dispositifs collectifs organisés par l'institution, comme cela a déjà été mis en évidence dans l'état des lieux (Périer, Cnesco, 2026).

Plusieurs facteurs expliquent cette situation : le temps nécessaire pour travailler ensemble paraît souvent trop contraignant, le partage de pratiques demande un investissement personnel conséquent, et les bénéfices ne sont pas toujours visibles immédiatement. Dans ces conditions, beaucoup d'enseignants préfèrent continuer à travailler seuls (Périer, Cnesco, 2026).

Pourtant, certaines expériences internationales montrent que le travail collectif peut devenir **un levier efficace pour alléger la charge, à condition qu'il soit bien organisé et soutenu par l'ensemble de l'établissement et des autorités éducatives.**

1. Le collectif de travail comme soutien aux pratiques professionnelles

Les comparaisons internationales mettent en évidence que les effets du travail collectif dépendent moins de sa simple existence que de la manière dont il est structuré, reconnu et intégré à l'organisation du travail.

L'approche italienne : une organisation collective au service de l'inclusion

Depuis les années 1970, l'Italie a mis en place un système scolaire inclusif pour accueillir tous les élèves, avec des plans individualisés selon les besoins : handicap reconnu, troubles spécifiques des apprentissages ou autres besoins éducatifs particuliers. Le dispositif repose sur la coopération entre personnels enseignants titulaires et « de soutien », éducateurs, direction, familles et professionnels extérieurs, avec des instances de coordination pour organiser les rôles et les responsabilités.

Une expérimentation menée dans la province autonome de Trente (2013-2015) a illustré l'efficacité d'une organisation collective : enseignants et éducateurs ont suivi une formation de base, complétée par une formation avancée pour les enseignants « de soutien ». Deux enseignants tuteurs ont animé les formations et joué un rôle de facilitateurs de pédagogies inclusives. Dans les classes expérimentales, les pratiques ont été réorganisées : apprentissage coopératif, projets créatifs, accompagnement métacognitif et utilisation d'outils multimédias.

Cette expérience met en évidence **l'importance d'une répartition claire des rôles**, condition centrale du fonctionnement collectif :

- les enseignants titulaires et « de soutien » participent conjointement à l'enseignement, à la mise en œuvre des pédagogies inclusives et à l'accompagnement des élèves ;
- les enseignants tuteurs assurent la formation, la coordination et le soutien aux pratiques collectives ;
- la direction organise et soutient la répartition des rôles et des responsabilités ;
- l'État et les autorités locales garantissent la formation, les ressources et les services de soutien.

Les résultats montrent que cette organisation collective ne nuit pas aux apprentissages : les élèves développent de meilleures capacités de réflexion sur leurs apprentissages et les élèves à besoins particuliers sont mieux intégrés et acceptés dans le groupe classe. Du côté enseignant, cette approche renforce la collaboration et le climat scolaire (Note Janes, Cnesco, 2026).

Cette expérience souligne ainsi que **l'organisation collective ne bénéficie pas seulement aux élèves** : elle constitue également un levier pour mieux répartir la charge de travail et soutenir le bien-être professionnel enseignant.

D'autres systèmes éducatifs montrent que ces effets positifs peuvent également être observés lorsque l'autonomie collective est renforcée au niveau de l'établissement.

L'approche néerlandaise : une autonomie collective et un leadership partagé

Aux Pays-Bas, environ 15 % du temps est consacré aux tâches administratives, contre 8 % en moyenne dans l'OCDE. Cette surcharge entraîne stress, épuisement professionnel, absentéisme et pénurie de personnel, ce qui augmente encore la charge pour celles et ceux qui restent (Note Broekkamp, Cnesco, 2026).

Toutefois, les établissements néerlandais disposent d'une plus grande autonomie dans le recrutement et l'organisation du travail. Cette marge de manœuvre favorise la coopération au sein des équipes. Dans certains établissements, la direction et le personnel enseignant partagent davantage les routines, les responsabilités et les décisions, ce qui permet une meilleure répartition du travail et une réduction du stress. À l'inverse, lorsque les directives sont imposées sans concertation, les effets sur la charge de travail et le climat professionnel sont nettement plus négatifs.

Le rôle de la direction de l'établissement apparaît alors essentiel pour encourager le travail collectif et dégager du temps pour améliorer les pratiques pédagogiques. Cette organisation permet ainsi de maintenir la qualité de l'enseignement tout en rendant le métier plus soutenable, sans réduction du nombre d'heures de cours (Note Broekkamp, Cnesco, 2026).

Pour renforcer durablement cette autonomie collective, la recherche identifie plusieurs leviers : l'équipe enseignante devrait se concentrer sur les missions directement liées aux apprentissages ; la direction doit organiser clairement la répartition des tâches, certaines d'entre elles pouvant être hiérarchisées ou déléguées pour libérer du temps pédagogique ; enfin, l'État doit investir dans la formation des personnels enseignants et recruter davantage de personnel de soutien administratif (Note Broekkamp, Cnesco, 2026).

Ces exemples montrent toutefois que **l'autonomie collective ne produit ses effets que si les enseignantes et les enseignants sont réellement associés aux décisions qui structurent l'organisation de leur travail.**

2. Des organisations d'établissement à outiller pour soutenir le collectif

La participation des personnels enseignants au fonctionnement de leur établissement peut prendre des formes très diverses, allant de la simple écoute de leur avis à une réelle implication dans les décisions et leur mise en œuvre, avec un pouvoir de décision pouvant varier d'une responsabilité limitée à un véritable *empowerment* (Note Progin, Cnesco, 2026). Plusieurs freins peuvent toutefois limiter leur participation. La recherche montre notamment que **les règles de participation restent souvent implicites** (Note Progin, Cnesco, 2026) :

- les espaces de décision sont souvent mal identifiés ;
- l'équipe enseignante ne sait pas toujours où ni comment s'engager ;
- ces enjeux sont rarement abordés en formation ;
- certains cadres ont du mal à expliciter ce qui peut être discuté ou négocié.

La participation ne peut donc pas reposer uniquement sur la bonne volonté individuelle. Elle constitue un **processus actif et négocié, façonné par les cadres institutionnels et les dynamiques locales.** Sans règles claires, le risque est que la responsabilité du fonctionnement collectif repose essentiellement sur les équipes, au détriment de leur charge de travail (Note Progin, Cnesco, 2026).

Ainsi, pour être effective, **la participation suppose des engagements réciproques.**

Du côté enseignant, elle implique de :

- Identifier et investir les espaces d'implication dans l'établissement ;
- Réfléchir aux motivations de leur engagement et aux objectifs pédagogiques à soutenir ;
- Oser débattre, expérimenter et proposer des initiatives pour améliorer les pratiques collectives ;

- Maintenir un dialogue régulier et constructif avec les collègues et la direction pour co-construire les décisions.

Du côté de l'établissement, elle suppose de :

- Rendre visibles et explicites les règles, espaces de participation et assurer une communication continue et transparente ;
- Créer des espaces de débats professionnels où les équipes enseignantes peuvent exprimer leurs attentes et besoins, distincts des conflits personnels ;
- Soutenir les initiatives, reconnaître le droit à l'erreur, expliciter les marges de négociation et assumer les contraintes du travail collectif pour un engagement réaliste et constructif.

Ces expériences montrent que **lorsqu'elle est structurée et soutenue, l'organisation collective permet de mieux répartir la charge de travail, d'améliorer la qualité pédagogique et de renforcer le bien-être des équipes**. Elles soulignent également la nécessité de trouver un équilibre entre autonomie enseignante et encadrement, pour que les responsabilités puissent être assumées de manière réaliste et soutenable.

Ces analyses montrent que le travail collectif ne se décrète pas : il dépend de règles de fonctionnement, de temps dédiés, d'un pilotage de proximité et d'une reconnaissance explicite des responsabilités partagées. Ces conditions renvoient à une autre dimension de régulation : **les dispositifs d'évaluation, qui peuvent aussi bien renforcer la confiance et soutenir le développement professionnel, que réintroduire des logiques de contrôle peu compatibles avec la coopération**.

Formation, accompagnement et évaluation : des appuis déterminants pour sécuriser les parcours professionnels

Dans la plupart des systèmes éducatifs, l'évaluation des enseignants occupe une place centrale. Une question revient de manière récurrente dans les travaux de recherche : sert-elle avant tout à contrôler les pratiques ou à accompagner le développement professionnel ? Dans de nombreux pays, dont la France, **l'évaluation demeure principalement centrée sur la vérification de la conformité aux attentes institutionnelles, au détriment d'un véritable soutien à la formation et à la valorisation des parcours professionnels** (Note Ehren, Cnesco, 2026).

L'état des lieux présenté dans ce dossier confirme que les évaluations individuelles sont encore peu mobilisées à ces fins. Pour autant, il n'existe pas de modèle unique d'évaluation. Les dispositifs varient fortement selon les contextes nationaux — entre inspections externes strictes, formes plus formatives d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs, et dispositifs mixtes — ce qui explique des effets très différenciés sur le travail et la professionnalité des enseignantes et des enseignants.

1. Évaluer les enseignantes et les enseignants : des choix de pilotage entre contrôle et confiance

Le modèle le plus répandu reste l'inspection externe, conduite par des inspectrices et des inspecteurs chargés de vérifier la qualité de l'école, la conformité aux normes et, dans certains cas, la performance des élèves. Ces inspections jouent également un rôle de relais, en contribuant à la diffusion de pratiques jugées efficaces. Toutefois, les effets de ces dispositifs dépendent largement de leur mise en œuvre. **Un suivi très centré sur le contrôle peut être perçu négativement par les équipes, tandis qu'une approche davantage orientée vers l'accompagnement favorise l'appropriation des recommandations** (Note Ehren, Cnesco, 2026).

Dans de nombreux pays européens, les inspections portent avant tout sur la qualité globale de l'école ou de l'établissement plutôt que le travail enseignant individuel. Dans ce cadre, la direction d'établissement constitue l'interlocuteur principal, tandis que les personnels enseignants sont associés de manière indirecte, notamment par l'observation des cours et des échanges informels.

Dans certains contextes, comme en Angleterre, en Écosse, en Nouvelle-Zélande ou au Pays de Galles, des enseignantes et des enseignants expérimentés peuvent également compléter le dispositif en tant qu'inspectrices ou inspecteurs supplémentaires. Cette approche favorise **la collaboration et le partage des pratiques, mais elle peut produire des effets d'uniformisation ou introduire des biais liés à l'expérience des pairs** (Note Ehren, Cnesco, 2026).

Au-delà des inspections, d'autres dispositifs d'évaluation se développent. Certaines écoles et établissements mettent en place des évaluations par les pairs ou encouragent les auto-évaluations individuelles ou collectives. **Ces approches peuvent stimuler la réflexion sur les pratiques pédagogiques et contribuer au développement professionnel.** Elles présentent néanmoins des limites : lorsque l'évaluation est directement liée à la carrière ou à la rémunération, elle peut générer du stress, une mise en concurrence accrue entre pairs/collègues ou une charge administrative supplémentaire (Note Ehren, Cnesco, 2026).

Ces différences illustrent combien il est **essentiel de concevoir les systèmes d'évaluation en équilibre avec l'autonomie enseignante et les objectifs pédagogiques poursuivis.** Pour être efficaces, les dispositifs d'évaluation doivent **dépasser la seule logique de conformité et devenir un levier de développement professionnel, tout en respectant la liberté pédagogique et le rôle actif des enseignantes et des enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques.**

2. Du contrôle à la confiance : des modèles d'évaluation aux effets contrastés

Les systèmes d'évaluation des enseignantes et des enseignants vont ainsi de dispositifs très centrés sur le contrôle à des modèles fondés sur la confiance professionnelle.

L'approche coréenne : des dispositifs multiples et intégrés

En Corée du Sud, plusieurs systèmes d'évaluation coexistent et se complètent. Trois dispositifs principaux impliquent différents acteurs et prévoient une évaluation annuelle obligatoire dans les écoles et établissements publics. Le plus récent, le *Teacher Evaluation for Professional Development* (TEPD), vise spécifiquement à identifier les besoins enseignants en matière de formation continue. Les recommandations issues de ces évaluations sont ensuite utilisées pour organiser la formation continue au sein des établissements, qui restent responsables de leur mise en œuvre et de leur financement (Farges, Cnesco, 2026).

Ce modèle illustre un système intégré, où l'évaluation et le développement professionnel sont formellement liés, mais encadrés par des dispositifs administratifs relativement stricts.

D'autres modèles vont plus loin, comme celui de la Finlande évoqué précédemment. L'objectif principal n'y est pas l'évaluation individuelle des personnels enseignants, mais l'amélioration globale du système éducatif. Cependant, ce modèle ne peut pas être transposé directement dans d'autres contextes. **Son efficacité dépend fortement du niveau de formation des enseignantes et des enseignants, de la culture professionnelle et, plus largement, du cadre institutionnel national.** Comme le souligne Melanie Ehren (Note Ehren, Cnesco, 2026), l'effet réel d'un système d'inspection **dépend toujours de la manière dont les enseignantes et enseignants perçoivent leur rôle et leur autonomie professionnelle.**

Ces exemples montrent qu'un système d'évaluation efficace doit trouver un équilibre entre accompagnement, responsabilité professionnelle et confiance, en tenant compte à la fois de la formation des enseignantes et des enseignants, de leurs besoins pédagogiques et du contexte institutionnel. La question n'est donc pas seulement de savoir comment les évaluer, mais comment ces dispositifs s'articulent avec la formation, l'accompagnement et les perspectives professionnelles, afin de sécuriser les trajectoires dans la durée.

Cette articulation est d'autant plus décisive que de nombreux systèmes éducatifs sont aujourd'hui confrontés à des difficultés de recrutement et de fidélisation, qui interrogent directement les conditions d'entrée, de formation et d'évolution dans le métier.

Compétences, formation et trajectoires : renforcer les parcours pour recruter et fidéliser

Comme l'a montré l'état des lieux, **les difficultés de recrutement en France ne relèvent plus de pénuries temporaires, mais d'une fragilisation durable du métier**, à laquelle les réponses publiques peinent encore à apporter des solutions pérennes. Le manque de candidates et de candidats s'explique par plusieurs causes combinées, liées à l'évolution du métier, à son statut et aux conditions concrètes d'exercice. Autrement dit, la crise touche désormais le cœur même du métier d'enseignant, et non seulement des facteurs économiques extérieurs (Périer, Cnesco, 2026).

Fait notable, cette difficulté de recrutement touche également des systèmes éducatifs performants : en Estonie, malgré de très bons résultats scolaires internationaux, le manque d'enseignantes et d'enseignants qualifiés constitue aujourd'hui l'un des principaux défis du système éducatif (Note Erss, Cnesco, 2026).

Face à cette situation durable, plusieurs pays cherchent à élargir les voies d'accès au métier afin de compenser les pénuries et pour diversifier les profils des recrutés.

1. Diversifier les recrutements et valoriser les parcours de seconde carrière

Pour répondre aux pénuries auxquelles ils sont également confrontés, certains pays proposent des parcours de reconversion ou de seconde carrière, permettant à des personnes ayant déjà une expérience professionnelle de devenir enseignante ou enseignant.

L'approche allemande : des parcours de seconde carrière encadrés

En Allemagne, la pénurie d'enseignantes et d'enseignants s'est accentuée sous l'effet de plusieurs évolutions concomitantes : augmentation du nombre d'élèves, développement de l'école inclusive, extension de la scolarisation à temps plein et baisse du nombre d'étudiantes et d'étudiants se destinant au métier (Note Gehrmann & Germer, Cnesco, 2026). Pour y répondre, la région de Saxe a mis en place le programme *Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften* (BQL) à l'université technique de Dresde.

Ce dispositif combine un emploi rémunéré en établissement scolaire trois jours par semaine et deux jours de formation universitaire sur 24 à 30 mois. Les participantes et les participants, âgés en moyenne de 38 ans et souvent dotés d'une expérience professionnelle en lien avec l'éducation, bénéficient d'un encadrement structuré, de mentorat et d'évaluations intégrées à la pratique de classe. Les résultats sont encourageants : environ 1 000 candidates et candidats recrutés, avec 90 % de réussite et un maintien élevé dans le métier (Note Gehrmann & Germer, Cnesco, 2026).

Le succès du programme BQL montre qu'il est **possible de conjuguer exigence professionnelle et flexibilité pour des enseignantes et enseignants de seconde-carrière**, en réorganisant les séquences de formation plutôt qu'en abaissant les standards. Ce modèle illustre comment la profession peut évoluer face aux transformations démographiques, technologiques et pédagogiques, en maintenant la qualité de l'enseignement tout en élargissant l'offre de formation.

D'autres initiatives cherchent non seulement à recruter davantage, mais aussi à diversifier les profils des futurs enseignantes et enseignants.

L'approche états-unienne : un programme pour attirer des talents locaux

Aux États-Unis, des programmes tels que *Grow Your Own* (GYO) visent à recruter et former localement des enseignantes et des enseignants dans des quartiers en tension, souvent socialement défavorisés. L'objectif est de former des personnes qui ne se destinaient pas initialement à l'enseignement — population lycéenne assistantes et assistants pédagogiques ou personnels locaux — afin qu'elles deviennent ensuite enseignantes dans leur région (Note Blazar, Cnesco, 2026).

Un exemple concret est la *Teacher Academy of Maryland* (TAM), qui propose aux lycéennes et lycéens un parcours de découverte et de préparation au métier d'enseignant. Les données montrent que ce programme augmente de 47 % la probabilité de devenir enseignante ou enseignant, notamment pour les filles. Il contribue par ailleurs à réduire l'écart de probabilité d'entrée dans le métier entre filles noires et filles blanches et améliore le salaire moyen des participantes.

Ainsi, au-delà du recrutement, ces parcours ont un effet positif sur les trajectoires sociales : ils montrent que **les métiers de l'éducation et du secteur public constituent des voies d'ascension sociale plus équitables**, notamment pour les populations noires et hispaniques. Pour renforcer l'impact de ces initiatives, les chercheuses et chercheurs recommandent de cibler prioritairement les territoires à forte population minoritaire et d'adapter les contenus de formation pour intégrer des perspectives culturelles et historiques, afin de lever les obstacles spécifiques rencontrés par certains groupes (Note Blazar, Cnesco, 2026).

Ces différents exemples montrent que la crise du recrutement ne se résume pas à un simple déficit de candidates et de candidats. Elle reflète un enjeu plus large lié à l'attractivité du métier, aux conditions d'exercice et au soutien apporté aux enseignantes et enseignants tout au long de leur carrière. **Les stratégies d'accès au métier doivent donc combiner qualité de formation, flexibilité des parcours et reconnaissance professionnelle, tout en tenant compte des besoins locaux et de la diversité sociale et culturelle.**

Rendre le métier d'enseignant soutenable : autonomie, reconnaissance et travail collectif comme leviers clés

L'analyse des travaux de recherche met en évidence que les difficultés rencontrées par les équipes enseignantes ne relèvent pas uniquement d'une accumulation de contraintes, mais de la manière dont les transformations du métier sont régulées, accompagnées et reconnues.

La soutenabilité du métier ne tient pas seulement à ce qui est demandé aux enseignantes et aux enseignants, mais à la façon dont ces attentes sont encadrées, soutenues et prises en compte.

La recomposition des identités professionnelles apparaît comme un premier enjeu central. L'élargissement et la diversification des missions fragilisent les repères traditionnels du métier lorsqu'ils ne sont pas accompagnés de formes explicites de reconnaissance, de formation et de légitimation professionnelle. À l'inverse, lorsque les personnels enseignants disposent de marges de manœuvre pour ajuster leur rôle et redéfinir leur professionnalité, ces transformations peuvent devenir des ressources plutôt que des facteurs d'usure.

Les travaux soulignent également que l'autonomie professionnelle constitue un levier essentiel du sens du métier, mais qu'elle ne peut être soutenable que si elle est encadrée et soutenue. Une autonomie essentiellement individuelle, exercée sans appuis collectifs ni accompagnement institutionnel, tend à renforcer l'isolement et la charge mentale.

À l'inverse, les systèmes qui parviennent à articuler liberté pédagogique, régulation partagée et encadrement de proximité favorisent un engagement plus durable des enseignantes et des enseignants.

Enfin, le travail collectif et l'organisation de l'établissement apparaissent comme des leviers structurants de soutenabilité. Lorsqu'il est reconnu, outillé et inscrit dans le fonctionnement ordinaire des établissements, le travail collectif permet de mieux répartir la charge, de soutenir les pratiques professionnelles et de sécuriser les trajectoires. À l'inverse, son caractère informel ou marginal limite fortement son potentiel régulateur.

L'ensemble de ces analyses converge vers un constat : rendre le métier enseignant soutenable suppose d'agir de manière cohérente sur les conditions d'exercice, d'accompagnement et de reconnaissance tout au long du parcours professionnel. **C'est à partir de ces leviers identifiés par la recherche que peuvent être formulées des recommandations visant à soutenir durablement l'engagement des enseignantes et des enseignants et à renforcer l'attractivité du métier.**

Des projets innovants qui ouvrent des pistes

Six initiatives pour transformer le travail enseignant

Observer, comprendre, faire évoluer : le pari du labo Connexité, conçu par et pour les enseignants

Mis en place, puis inscrit dans le projet d'établissement du collège René Cassin de Noidans-les-Vesoul (académie de Besançon), le **labo Connexité** est né de constats partagés par les équipes éducatives : la complexité croissante des situations de classe, la difficulté à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, le besoin de développer leur autonomie, et le risque d'isolement professionnel des enseignantes et enseignants. La problématique centrale est la suivante : comment identifier et renforcer, à partir de situations ordinaires de classe, des gestes professionnels favorisant l'engagement des élèves, leur autonomie et la fluidité du travail collectif ?

L'originalité du projet repose sur le choix de travailler à partir de situations réelles vécues en classe, dans une organisation du temps pensée en amont et rendue possible grâce au soutien de la cheffe d'établissement. Des créneaux spécifiques ont été intégrés aux emplois du temps afin de permettre à des enseignantes et enseignants volontaires, de disposer à la fois de temps d'observation croisée en classe et de temps dédiés aux séances de travail du labo.

Les observations en classe permettent aux enseignants de s'auto-observer et de se co-observer, parfois à l'aide de captations vidéo, dans un cadre sécurisé et bienveillant. Ces situations constituent ensuite des supports de travail pour les rencontres du labo, organisées sur deux heures. Guidées par une question structurante — *qu'est-ce qui fonctionne en classe, et pourquoi ?* — elles se tiennent une fois par mois ou tous les deux mois, avec la participation d'une enseignante-chercheuse qui accompagne le projet depuis ses débuts. Ces rencontres permettent aux équipes enseignantes d'analyser collectivement leurs pratiques, d'en comprendre les effets et de les faire évoluer, sans visée évaluative, mais dans une logique de prise de recul sur l'activité réelle et de mise en visibilité de phénomènes souvent difficiles à percevoir dans l'action.

Les effets du dispositif concernent à la fois les personnels enseignants et les élèves. Côté enseignant, il favorise le développement de compétences professionnelles, renforce le sentiment d'efficacité personnelle et contribue à rompre l'isolement en structurant un collectif de travail durable. Il contribue ainsi à la construction progressive d'une culture professionnelle commune à l'échelle de l'établissement. Pour les élèves, il soutient un climat de classe plus serein, une augmentation des temps de travail autonome et un engagement accru dans les apprentissages.

« Ce labo nous permet de conscientiser nos pratiques. » Coralie, enseignante

« Ces labos permettent de rendre visible l'invisible de l'activité enseignante. » Marie-Christine MAAS

Le projet bénéficie d'un appui institutionnel et financier (Pôle Académique de Recherche, de Développement et d'Innovation (PARDIE) et NEFLE-CNR), permettant d'accompagner le dispositif et d'en assurer la pérennité. Son évaluation repose sur des analyses qualitatives, des traces réflexives produites par les enseignants et l'observation de l'évolution des dynamiques de classe.

Contact : Marie-Christine MAAS, enseignante sciences physiques, PhD sciences de l'éducation et de la formation (marie-christine.maas@ac-besancon.fr) et Laurence Baulu Lainé, proviseure du lycée Luxembourg – Vesoul (laurence.baulu@ac-besancon.fr)

💡 Ce projet fait écho à plusieurs recommandations phares du Cnesco :

- **R21** — Clarifier les finalités et séparer les fonctions d'évaluation et d'accompagnement professionnel
- **R31** — Intégrer des temps collaboratifs réguliers et identifiés
- **R27** — Rendre visibles et reconnaître l'ensemble des activités enseignantes au-delà du face-à-face pédagogique

AnSu : les enseignants pilotes de l'IA dans la classe

Développé par la Délégation régionale académique au numérique éducatif (DRANE) Provence-Alpes-Côte d'Azur en partenariat avec l'Institut méditerranéen des Sciences de l'Information et de la Communication (IMSIC) de l'université de Toulon, le dispositif **AnSu** s'inscrit dans une réflexion sur l'évolution du métier d'enseignant à l'ère de l'intelligence artificielle (IA). Il vise à accompagner l'intégration de l'IA en classe sans déposséder les équipes enseignantes de leur expertise pédagogique ni fragiliser les apprentissages des élèves.

Dans ce dispositif, les personnels enseignants sont ainsi placés au cœur du fonctionnement de l'IA. Contrairement aux outils généralistes qui fournissent des réponses toutes faites, AnSu leur permet de concevoir et de scénariser leurs propres agents didactiques, c'est-à-dire des assistants IA adaptés à leurs objectifs pédagogiques, à leur discipline et au contexte de leur classe. L'utilisation d'AnSu s'organise en quatre étapes :

1. Préparer l'agent IA : l'enseignante ou l'enseignant définit les objectifs de la séquence, le scénario pédagogique et les documents de référence. Il configure ensuite le comportement de l'agent à travers un *prompt system*, c'est-à-dire un ensemble d'instructions précisant la personnalité, les connaissances et la posture pédagogique de l'IA afin d'en garantir un usage conforme au cadre scolaire. Pour accompagner cette préparation, la DRANE PACA a développé la matrice AnSu, un outil de scénarisation qui aide l'enseignant à concevoir ses activités en croisant l'objectif pédagogique (acquérir une notion, s'entraîner, créer) avec le niveau d'engagement attendu de l'élève (passif, engagé ou autonome).

2. Tester l'agent IA : avant son utilisation en classe, l'enseignant met l'agent à l'épreuve en simulant des questions d'élèves afin d'anticiper les réponses de l'IA et les situations où les élèves pourraient chercher à obtenir directement la réponse sans réaliser l'activité.
3. Mettre à disposition : l'agent est activé pour une classe ou un groupe d'élèves. L'enseignant peut gérer les accès, définir des plages horaires d'utilisation et adapter les activités en fonction des besoins des élèves.
4. Analyser les usages : l'enseignante ou l'enseignant observe les interactions entre l'IA et les élèves afin d'évaluer leur engagement, d'identifier les difficultés rencontrées et d'ajuster les activités proposées.

| « On a fait les manuels, on fera les IA. »

Les premiers retours de l'expérimentation menée depuis septembre 2024 dans douze classes (40 classes en 2025 et 2026) pilotes montrent l'émergence de nouvelles formes d'activités pédagogiques particulièrement engageantes pour les élèves, ainsi qu'une meilleure identification des conditions d'usage pertinentes de l'IA en classe. Le développement du dispositif se poursuit pour renforcer la sécurité de l'outil et sa capacité à s'appuyer directement sur les contenus pédagogiques définis par l'enseignant, tout en intégrant de nouvelles fonctionnalités, comme un agent d'aide aux devoirs incitant l'élève à réfléchir plutôt qu'à recevoir directement une solution.

Contact : Alexandre Castanet, chargé de mission à la DRANE PACA (alexandre.castanet@region-academique-paca.fr) et Jean-Baptiste Civet, IA IPR de Mathématiques (jean-baptiste.civet@ac-aix-marseille.fr)

Ce projet fait écho à plusieurs recommandations phares du Cnesco :

- **R8** — Développer un parcours de formation initiale et continue spécifique à l'IA
- **R27** — Rendre visibles et reconnaître l'ensemble des activités enseignantes au-delà du face-à-face pédagogique
- **R10** — Renforcer la formation au travail collectif

Croiser les savoirs pour transformer la relation école-famille

Le **Croisement des savoirs et des pratiques**[®], développé par ATD Quart Monde, est une démarche qui vise à créer les conditions d'un dialogue entre différents types de savoirs : les savoirs d'expérience des personnes qui ont connu ou qui connaissent la pauvreté, les savoirs professionnels des acteurs de terrain et les savoirs académiques issus de la recherche. Il repose sur l'idée que l'expérience vécue constitue un savoir à part entière, parfois ignoré ou sous-estimé. Son objectif est de mieux partager les réalités sociales afin de co-construire des réponses plus justes et adaptées aux situations vécues par les personnes concernées. Utilisée dans différents contextes (école, quartier, entreprise, associations), cette démarche est mobilisée dans le champ éducatif pour interroger et transformer la relation entre l'école et les familles. Elle vise à reconnaître les parents — y compris celles et ceux les plus éloignés de l'institution scolaire — comme des acteurs à part entière de la réflexion éducative.

Les parents sont ainsi réunis avec des professionnels de l'éducation lors de formations croisées organisées sur plusieurs jours. Celles-ci visent à créer un espace de dialogue permettant de dépasser les peurs réciproques, les malentendus et de faire évoluer les représentations de deux mondes qui se côtoient souvent sans réellement se connaître. Elles permettent ainsi de mieux comprendre les réalités vécues par chacune et chacun et d'identifier les conditions permettant d'améliorer les relations et de construire des actions partenariales. Ces formations croisées se déroulent en deux étapes : d'abord un travail en groupes de pairs, où chaque groupe construit librement sa représentation d'une situation ou d'un problème ; puis une confrontation des expériences, permettant de croiser les points de vue et d'élaborer collectivement des pistes d'action.

Depuis une dizaine d'années, la démarche a été expérimentée dans plusieurs territoires : dans les Hauts-de-France (une trentaine de lieux), à Bagnolet (93), ainsi que dans plusieurs cités éducatives, notamment à Grigny (91), Gennevilliers (92) et Marseille. Dans certains territoires, comme à Marseille, elle fait également l'objet de formations inscrites au plan académique de formation. Les évaluations, menées par Caroline Hache notamment (maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à Aix Marseille Université), montrent plusieurs évolutions dans la relation entre les familles et l'école. Les parents comprennent mieux le fonctionnement scolaire, se sentent davantage légitimes pour parler de la scolarité de leurs enfants et prennent conscience qu'ils disposent eux aussi d'un savoir utile aux enseignants. De leur côté, les équipes enseignantes peuvent déconstruire certaines représentations, mieux comprendre les réalités vécues par les familles et faire évoluer leur posture professionnelle. Dans certaines écoles, une diminution de l'absentéisme a également été observée.

« Je suis arrivée timide, j'ai du mal à m'exprimer devant des personnes. Maintenant, je repars avec plus d'assurance pour m'exprimer oralement. » Une mère d'élève

« Je suis impressionnée par la façon dont chacun a exprimé sa vulnérabilité. Cela indique une relation de confiance. » Une chercheuse ;

« Je repars avec l'envie de mettre en place plus de rencontres avec les familles et de répondre à leurs questions. » Une enseignante

Ces espaces de dialogue favorisent ainsi une meilleure compréhension mutuelle et un climat de confiance plus propice à la réussite scolaire. L'un des enjeux majeurs reste toutefois la participation des parents les plus éloignés de l'institution scolaire, qui nécessite un travail de médiation et de confiance dans la durée. En reconnaissant la légitimité des savoirs issus de l'expérience des familles, cette démarche propose ainsi une autre manière de penser la relation école-famille. Elle permet de poser les bases d'une communication renouvelée entre équipes enseignantes, familles et acteurs du territoire, préalable à une véritable co-éducation et à des actions éducatives plus inclusives.

Contact : Clotilde Granado, responsable Département École, ATD Quart Monde France
(clotilde.granado@atd-quartmonde.org)

💡 Ce projet fait écho à plusieurs recommandations phares du Cnesco :

- **R20** — Structurer le dialogue avec les familles
- **R14** — Renforcer la gouvernance participative et la visibilité des actions

Sécuriser les premiers pas : quand le mentorat accompagne les enseignantes et enseignants débutants

Expérimenté dans l'académie de Versailles dès la rentrée 2021, puis déployé sur l'ensemble de l'académie, le dispositif de **mentorat** vise à accompagner les personnels enseignants et les conseillères et conseillers principaux d'éducation (CPE) dans leur première année d'exercice. Il répond à un enjeu central de l'entrée dans le métier : sécuriser les débuts professionnels, rompre l'isolement et favoriser le développement de gestes professionnels solides.

Le mentorat repose sur un accompagnement de proximité, transversal et collectif. Chaque mentor volontaire, enseignant ou CPE disposant d'au moins quatre années d'expérience, accompagne d'un à huit néo-titulaires issus de disciplines et d'établissements différents, du collège au lycée. Cette organisation favorise la constitution d'un maillage de mentors sur l'ensemble des territoires et le partage d'expériences entre pairs, au-delà des cadres disciplinaires habituels. Le mentor n'est ni tuteur ni évaluateur : il adopte une posture de pair expérimenté, fondée sur l'écoute, le dialogue et la co-construction.

L'originalité du dispositif tient à l'articulation entre accompagnement individuel et dynamique collective. Les mentors sont disponibles tout au long de l'année pour répondre aux sollicitations des enseignantes et enseignants débutants et les aider à s'appropriier le fonctionnement de l'établissement, les outils institutionnels et les exigences du métier. Ils animent également deux à trois fois par an des temps collectifs réunissant les mentorés autour de problématiques partagées

et de situations professionnelles concrètes, dans une logique d'analyse de pratiques. Le dispositif peut par ailleurs encourager la co-observation entre néo-titulaires, afin de leur permettre de confronter leurs pratiques, le mentor jouant alors un rôle de facilitateur dans la structuration des échanges.

Porté par l'École académique de la formation continue (EAFC), le mentorat s'appuie sur un réseau de mentors formés et accompagnés, ainsi que sur des ressources dédiées. Celles-ci comprennent notamment un vademécum du mentorat, rédigé par un groupe de mentors expérimentés, et une « Mallette du mentor » évolutive, proposant des outils souples et adaptables aux réalités du terrain (accueil du groupe, organisation du calendrier, etc.).

En 2023-2024, le dispositif a mobilisé 264 mentors pour accompagner 1 275 mentorés. Si ce déploiement atteste de sa montée en puissance, il demeure perfectible. Certains bassins restent insuffisamment couverts, le nombre de mentors volontaires demeure encore limité, et une partie des néo-titulaires n'accepte pas la proposition de mentorat. Cette réticence tient notamment à une représentation persistante du mentorat comme une forme de surveillance.

Les effets observés sont néanmoins positifs. Les néo-titulaires expriment un sentiment de sécurité professionnelle renforcé, une meilleure compréhension du fonctionnement de l'institution et un accès facilité à des collectifs de travail. Pour les mentors, le dispositif constitue également un espace de développement professionnel.

« Nous ne sommes pas seuls et on nous le fait bien comprendre, ce qui est très rassurant. Ma mentore est une personne très bienveillante, qui ne s'impose pas et qui est toujours à l'écoute. Je suis ravie de pouvoir me reposer sur ce dispositif si besoin et de pouvoir m'ancrer pleinement dans ma communauté éducative. » Professeure néo-titulaire de lettres, lycée

Contact : Françoise Camus (francoise.camus1@ac-versailles.fr), Charlotte Orabona (charlotte.orabona@ac-versailles.fr) et Olenka Fenczak (olenka.fenczak@ac-versailles.fr), co-pilotes du groupe de travail « Entrants dans le métier » de l'académie de Versailles

Ce projet fait écho à plusieurs recommandations phares du Cnesco :

- **R3** — Structurer l'entrée dans le métier
- **R31** — Intégrer des temps collaboratifs réguliers et identifiés
- **R21** — Clarifier les finalités et séparer les fonctions d'évaluation et d'accompagnement professionnel

Classes IA : expérimenter l'intelligence artificielle en classe

À la rentrée 2025-2026, l'académie d'Orléans-Tours a mis en place une expérimentation intitulée « **Classes IA** », pilotée par la Délégation régionale académique au numérique éducatif (DRANE) en lien avec les corps d'inspection et la Cellule académique recherche, développement, innovation et expérimentation (CARDIE). Ce dispositif vise à accompagner les personnels enseignants du second degré dans l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans leurs pratiques pédagogiques et à favoriser le partage d'expériences autour de ces usages.

De nombreux personnels enseignants observent que l'IA est désormais utilisée de manière régulière dans le travail scolaire des élèves. L'enjeu est donc d'apprendre à en faire un usage critique et maîtrisé, afin d'éviter le développement de pratiques non encadrées. Dans le même temps, ces technologies transforment progressivement les pratiques éducatives, les modes d'évaluation et les apprentissages.

Dans ce contexte, l'expérimentation des Classes IA vise à explorer comment ces outils peuvent être mobilisés de manière raisonnée et souveraine dans les situations d'enseignement. L'objectif n'est pas de proposer un enseignement technique de l'intelligence artificielle, mais d'en faire un outil au service des apprentissages et des pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants. Cela suppose de les former, de développer un réseau de formateurs et d'accompagner les équipes afin que ces outils puissent être mobilisés dans l'ensemble des disciplines. Un dispositif de formation et de soutien est ainsi proposé tout au long de l'année scolaire. Il comprend notamment :

- trois parcours de formation Magistère, consacrés à la compréhension de l'intelligence artificielle, aux enjeux éthiques et aux usages pédagogiques ;
- un parcours Magistère « Classe IA », conçu comme un espace de ressources et de partage d'expériences entre personnels enseignants ;
- un accompagnement par l'équipe de la DRANE sous forme de tutorat et de webinaires ;
- la possibilité pour les établissements d'organiser des formations d'initiative établissement (FIE) afin de permettre à plusieurs personnes d'une même équipe de se former collectivement.

Au total, 97 enseignantes et enseignants volontaires de collèges et de lycées participent à cette expérimentation dans l'académie. Les activités menées dans les classes peuvent porter sur plusieurs dimensions : l'usage d'outils d'IA par les enseignants pour préparer des contenus pédagogiques, concevoir des activités ou accompagner l'évaluation des élèves ; l'usage de l'IA par les élèves en classe ou dans leur travail personnel, notamment à travers des outils d'intelligence artificielle générative ; l'analyse des conditions d'un usage pertinent de ces outils et de leurs effets sur les apprentissages.

Contact : Alexandra Realini, chargée de mission à la DRANE de l'académie d'Orléans-Tours - professeure de physique chimie (alexandra-claud.realini@ac-orleans-tours.fr)

 Ce projet fait écho à plusieurs recommandations phares du Cnesco :

- **R8** — Développer un parcours de formation initiale et continue spécifique à l'IA
- **R10** — Renforcer la formation au travail collectif
- **R31** — Intégrer des temps collaboratifs réguliers et identifiés

Projet « Classes coopératives » : faire évoluer les pratiques enseignantes par la coopération

Au collège Pierre-Mendès-France, à Paris, une expérimentation de **classes coopératives** menées dans des classes de 6^e et de 5^e, poursuit quatre objectifs principaux :

- Améliorer le climat scolaire grâce au développement des compétences psychosociales (CPS) : les personnels enseignants mettent en œuvre des séances hebdomadaires d'une heure consacrées aux CPS, conçues collectivement par l'équipe pédagogique et partagées sous forme de ressources communes.
- Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques coopératives et inclusives, en instaurant un cadre bienveillant et responsabilisant pour les élèves : les personnels enseignants développent des activités coopératives et accompagnent davantage les échanges entre élèves. Leur posture évolue vers un rôle de facilitateur des interactions et de la participation. Un espace de co-working a également été aménagé dans l'établissement afin de favoriser le travail en groupe.
- Renforcer la démocratie scolaire : les équipes ont mis en place des conseils d'élèves favorisant la prise de parole, la co-construction de règles et la résolution collective de conflits.
- Développer chez les élèves une lucidité scolaire, en leur permettant de mieux comprendre le fonctionnement et les enjeux du conseil de classe : les équipes ont repensé l'organisation des conseils de classe, dont certains ont été transformés en conseils participatifs associant davantage les élèves à l'analyse de leur parcours scolaire. En 6^e, seul le dernier conseil de classe de l'année se déroule sous cette forme ; en 5^e, les trois conseils sont participatifs.

Le projet repose à la fois sur une dynamique de co-construction avec différents partenaires institutionnels et éducatifs (CARDIE de l'académie de Paris, corps d'inspection, représentants de parents d'élèves) et sur l'engagement collectif d'une équipe pédagogique composée d'enseignants de plusieurs disciplines et d'un conseiller principal d'éducation. Sa mise en œuvre s'appuie sur un travail régulier de concertation. En effet, des temps collectifs ont permis de concevoir le dispositif et d'élaborer une programmation annuelle des compétences psychosociales, tandis qu'une heure de concertation toutes les deux semaines assure le suivi du projet et l'ajustement des pratiques. Le dispositif bénéficie également de moyens dédiés pour la coordination et la reconnaissance de l'investissement des enseignantes et enseignants (indemnité de mission particulière et heures complémentaires).

Les premiers retours mettent en évidence plusieurs évolutions positives. Du côté des élèves, on observe une amélioration du sentiment d'appartenance à l'établissement, une réduction notable des absences,

retards et exclusions de cours, ainsi qu'une meilleure compréhension du fonctionnement du conseil de classe et de leur propre parcours scolaire. Du côté des personnels enseignants, l'expérimentation souligne l'importance du travail collectif et de la réflexion sur les pratiques. Elle met également en évidence l'évolution de certaines compétences professionnelles, notamment l'animation de groupes, l'écoute active et la régulation des interactions entre élèves.

L'expérimentation reste en construction et soulève plusieurs enjeux pour les équipes : diffuser davantage le travail sur les compétences psychosociales dans l'ensemble des disciplines ; stabiliser l'organisation des conseils de classe participatifs ; accompagner les personnels dans l'évolution de leur posture professionnelle. La poursuite du dispositif est prévue avec une extension progressive à d'autres niveaux du collège et un accompagnement renforcé pour en consolider l'évaluation.

Contact : Charlotte Ninin, porteuse du projet, enseignante de SVT (charlotte.Ninin1@ac-paris.fr)

 **Ce projet fait écho à plusieurs recommandations phares du Cnesco :**

- R10 — Renforcer la formation au travail collectif
- R31 — Intégrer des temps collaboratifs réguliers et identifiés
- R14 — Renforcer la gouvernance participative et la visibilité des actions



le **cnam**
cnesco

**CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

01 44 10 78 19 / 06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



cnesco.fr



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)