

# CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

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

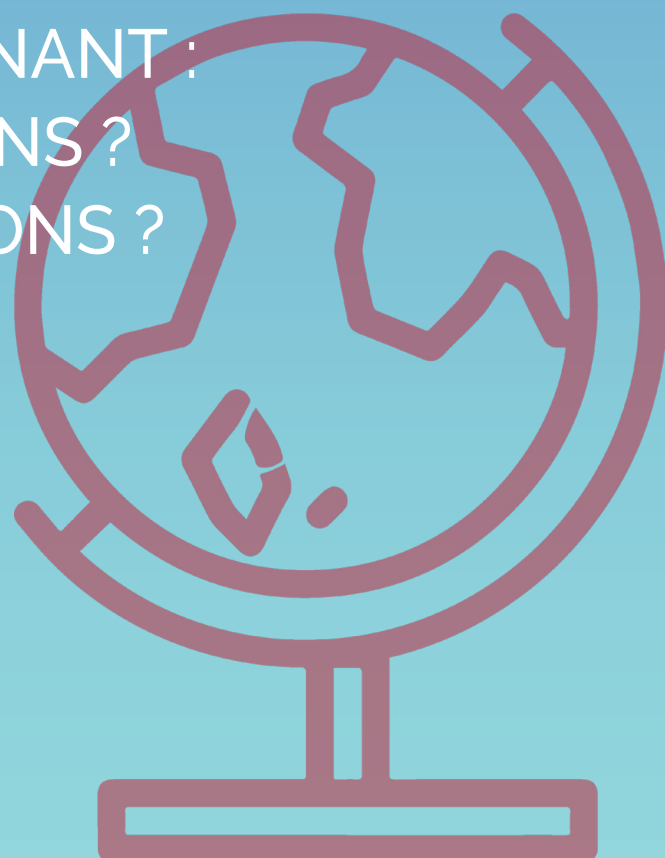


NOTES DES EXPERTS

LE 8 OCTOBRE 2025

ET DU 3 AU 6 NOVEMBRE 2025

#CCI\_métier\_enseignant



En partenariat avec :

# Notes des experts

Avril 2026

le **cnam**  
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :  
Cosnefroy, O. & Kuhn, M. (coord.) (2025). *Conférence de comparaisons internationales sur le métier  
d'enseignant : Notes des experts*. 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](http://www.cnesco.fr)

Publié en avril 2026

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris

Contact : [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net) – 06 98 51 82 75

## Sommaire

<b>Quels scénarios pour le métier d'enseignant dans les écoles estoniennes à l'avenir ?</b> Maria Erss, université de Tallinn (Estonie) .....	5
<b>Référentiels de compétences professionnelles pour les enseignants : quels succès et quels défis liés à leur mise en œuvre en Australie ?</b> Kairen Call, université de Sunshine Coast (Australie) .....	21
<b>Quelle intégration de l'IA dans les compétences des enseignants en Corée du Sud ?</b> Jieun Kiaer, université d'Oxford (Angleterre) .....	39
<b>Comment organiser les responsabilités et la collaboration entre les professionnels pour soutenir l'éducation inclusive ?</b> Dario Ianes, université libre de Bozen-Bolzano (Italie) .....	47
<b>La collaboration enseignante au prisme des comparaisons internationales. Regards issus de Talis 2024 .</b> Noémie Le Donné, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) .....	59
<b>Comment concilier autonomie professionnelle et exigences institutionnelles ? Une comparaison Angleterre-Norvège.</b> Jo Bjørkli Helgetun (Norvège) .....	60
<b>Quel impact des différents systèmes d'inspection scolaire en Europe sur les enseignants ?</b> Melanie Ehren, université libre d'Amsterdam (Pays-Bas) .....	72
<b>Comment favoriser la participation des enseignants au fonctionnement de leur établissement ?</b> Laetitia Progin, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) .....	89
<b>Que nous apprennent les enquêtes internationales sur la charge de travail des enseignants ?</b> Robert Rakocevic, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) .....	97
<b>La charge de travail des enseignants en Australie : comment le poids du travail affecte-t-il la profession enseignante ?</b> Mihajla Gavin, université de technologie de Sydney (Australie). 98	
<b>Comment accroître l'autonomie professionnelle des enseignants néerlandais pour réduire leur charge de travail ?</b> Hein Broekkamp, université d'Amsterdam (Pays-Bas) .....	105
<b>Les programmes de formation d'enseignants <i>Grow-Your-Own</i> sont-ils efficaces ?</b> David Blazar, université du Maryland (États-Unis).....	114
<b>Comment former et accompagner des enseignants de seconde carrière ?</b> Axel Gehrman et Peggy Germer, université de technologie de Dresde (Allemagne) .....	127
<b>Quels modèles d'évolution de carrière ? Comparaisons internationales.</b> Éric Charbonnier, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) .....	128

# Quels scénarios pour le métier d'enseignant dans les écoles estoniennes à l'avenir ?

---



**Maria Erss**

Université de Tallinn (Estonie)

## Introduction

L'Estonie, petite république indépendante d'Europe du Nord-Est comptant 1,3 millions d'habitants, a attiré une attention internationale considérable grâce aux performances régulièrement élevées de ses élèves dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'Estonie a participé pour la première fois à l'étude PISA en 2006 et s'est distinguée en tant que pays performant, avec un haut niveau d'équité. Les tendances des performances jusqu'en 2018 montrent une croissance régulière en lecture et en mathématiques, et des résultats stables et élevés en sciences depuis la première participation de l'Estonie. Bien que les résultats aient légèrement chuté après la pandémie de COVID-19, comme cela a été le cas dans la plupart des pays, les élèves estoniens figuraient en 2018 et 2022 parmi les meilleurs d'Europe et parmi les huit meilleurs pays participants au monde (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 2019 ; Education Estonia, 2023). Cela montre que les écoles, les enseignants et les familles estoniennes étaient mieux préparés et se sont adaptées rapidement à l'enseignement à distance via les outils numériques pendant la pandémie (OCDE, 2023). Le système éducatif estonien encourage les élèves à devenir des apprenants autonomes, compétence devenue particulièrement nécessaire lors des fermetures d'écoles et de l'enseignement à distance. Selon les résultats de PISA 2022, l'Estonie fait partie des pays où sept élèves sur dix estiment être prêts à apprendre de manière autonome (Education Estonia, 2022 ; OCDE, 2023, p. 72).

## I. Le système scolaire et éducatif estonien

Le système éducatif estonien commence par enseignement préscolaire précoce et non-obligatoire (les « jardins d'enfants » et écoles maternelles) qui s'organise de l'âge de 18 mois à l'âge de 7 ans. Cependant, 94 % des enfants de 4 ans à 7 ans reçoivent une éducation préscolaire qui n'est pas une simple garde d'enfants mais bien un apprentissage structuré, avec un programme et une méthodologie. Les enseignants de maternelle doivent posséder un diplôme d'enseignement supérieur et des compétences pédagogiques. Les enfants commencent l'école à 7 ans, mais dès le jardin d'enfants, ils participent à de nombreuses activités qui, dans d'autres pays, relèvent du primaire, de manière plus détendue et ludique. La plupart des enfants savent lire et écrire lorsqu'ils entrent à l'école. L'apprentissage des connaissances fondamentales dure

9 ans et, jusqu'en 2024, constituait l'enseignement obligatoire. Ce n'est qu'après ces neuf années que les élèves sont orientés vers différents parcours, en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes : soit vers dans l'école secondaire supérieure générale appelée gymnasium (années 10 à 12), soit dans l'enseignement secondaire professionnel, soit dans une formation professionnelle sans passer par l'enseignement secondaire général. Une formation professionnelle peut également être suivie après l'école secondaire supérieure générale. Tous les enseignants des écoles secondaires générales et professionnelles doivent posséder un master et une formation pédagogique ou des compétences équivalentes, évaluées par les institutions de formation des enseignants et par l'Association estonienne des enseignants. Toutefois, le principal défi du système éducatif estonien est actuellement le manque d'enseignants qualifiés (Education Estonia, 2023).

Tous les élèves des écoles d'enseignement général ont droit à la gratuité de la cantine, des manuels scolaires et du transport scolaire. En outre, les élèves ayant des besoins particuliers bénéficient de services de soutien supplémentaires, subventionnés par l'État, et l'éducation inclusive est un principe ancré dans le système depuis le niveau préscolaire (Eisenschmidt et al., 2023).

Il existe également un vaste réseau d'écoles et de structures extrascolaires dans les domaines de la nature, des arts, de la musique, du sport, de la technologie et de la culture générale, le sport étant le choix le plus populaire. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2019-2020, 90 % des élèves des écoles générales ont participé à une forme d'éducation extrascolaire (Eisenschmidt et al., 2024). Chaque élève a droit à au moins une activité extrascolaire gratuite. Il n'existe pas de données récentes sur les taux de participation à toutes les formes d'éducation extrascolaire, mais la participation aux activités plus formelles (par exemple, les écoles de musique et de sport) est inégalement répartie entre les différents comtés, ce qui rend l'accès aux loisirs plus facile pour les enfants des grandes villes telles que Tallinn, Tartu et Pärnu (Arenguseire Keskus, 2024).

L'enseignement supérieur suit le système de Bologne. Il se compose d'une licence en 3 ans, d'un master en 2 ans, et se termine par un programme de doctorat en 4 ans (Education Estonia, 2025). Il existe également des établissements d'enseignement supérieur appliqué qui répondent aux besoins immédiats du marché du travail.

## A. Autonomie des établissements scolaires

Depuis les années 1990, l'autonomie des écoles et des enseignants est l'une des caractéristiques propres du système scolaire estonien. Les écoles estoniennes jouissent, par rapport aux autres pays de l'OCDE, d'une autonomie assez étendue : en 2022, les enseignants estoniens occupaient la première place en termes de liberté d'élaboration du programme scolaire et de participation au management de l'établissement (OCDE, 2023). Le cadre national laisse aux écoles la possibilité de développer leur propre programme, ce qui signifie qu'elles peuvent décider de leurs objectifs et de leurs priorités en matière d'enseignement. Les directeurs d'établissement peuvent « embaucher et licencier des enseignants, décider de la répartition du budget et évaluer les besoins de formation des enseignants », tandis que ces derniers sont libres de décider des manuels et des méthodes d'enseignement qu'ils souhaitent utiliser dans leurs cours (Education

Estonia, 2025). Les enseignants ont également la possibilité d'articuler ou de combiner les matières à leur convenance (Eisenschmidt et al., 2023). Toutefois, les évaluations nationales organisées à la fin de l'école fondamentale (mathématiques, langue estonienne et un enseignement optionnel) et de l'école secondaire supérieure (estonien comme langue maternelle ou estonien comme deuxième langue, mathématiques, langue étrangère) limitent considérablement l'autonomie des enseignants qui enseignent ces matières (Erss, Kalmus & Autio, 2016).

Les écoles étant libres d'expérimenter des approches éducatives nouvelles ou alternatives, l'Estonie bénéficie d'un réseau scolaire diversifié. Certaines écoles mettent l'accent sur des domaines tels que la technologie et les mathématiques, ou les arts, les langues et les sciences humaines. Les écoles privées expérimentent également des pédagogies alternatives : il existe des écoles Waldorf, des écoles Montessori, des écoles bilingues ou des écoles qui mettent l'accent sur l'apprentissage par projet ou sur l'enseignement démocratique avec un large choix laissé aux élèves. Au cours de l'année scolaire 2024, parmi les 472 écoles d'enseignement général, 58 étaient des écoles privées fréquentées par un peu plus de 8 % des élèves (Statistics Estonia 2025). Environ un cinquième de toutes les écoles avaient le russe comme langue d'enseignement (Eisenschmidt et al., 2023), mais depuis 2024, elles passent progressivement à l'enseignement en estonien.

## II. Réformes actuelles

### A. Passage de toutes les écoles à l'estonien comme langue d'enseignement

La plus grande réforme éducative en cours, qui a débuté en septembre 2024 et devrait s'achever d'ici 2030, est la transition progressive des écoles dispensant un enseignement en russe vers l'enseignement en estonien. Il s'agit d'une réforme prévue depuis 30 ans, mais qui n'avait jusqu'à présent pas réussi à obtenir un consensus politique. L'Estonie a hérité d'un système scolaire fondé sur la ségrégation ethnique de la période soviétique, lorsqu'un grand nombre d'immigrants sont arrivés de Russie et d'autres républiques soviétiques en Estonie pour travailler en tant qu'ouvriers industriels ou comme personnel militaire dans l'armée d'occupation. L'immigration massive en provenance de Russie a atteint son apogée en 1989, lorsque la part de la population immigrée russe a atteint environ 40 % de la population estonienne. En 2021, après 30 ans d'indépendance de l'Estonie, cette part est tombée à 25 % (Statistiques Estonie 2021).

Les enfants de la population immigrée étaient scolarisés dans des écoles séparées, qui utilisaient le russe comme langue d'enseignement et recrutaient des enseignants formés dans le système russe (soviétique), qui utilisaient souvent des manuels publiés en Russie plutôt qu'en Estonie et adhéraient à la pédagogie soviétique avec des relations hiérarchiques entre enseignants et élèves et des méthodes centrées sur la matière et l'enseignant (Läänemets, 2003). Les enseignants russophones, qui avaient joui d'un statut dominant pendant la période soviétique, se sont retrouvés minoritaires après l'effondrement de l'Union soviétique et ont perçu les réformes éducatives visant à désidéologiser et humaniser le programme et à établir un système éducatif

national estonien « comme une voie menant à la fin de leur domination antérieure » (Zaichenko, 2021, 3). Du fait de leur faible maîtrise de l'estonien, ils ont souvent rencontré des difficultés à participer aux formations continues pour moderniser leurs pratiques pédagogiques.

En conséquence, et en raison de la concentration d'enfants défavorisés dans les écoles de langue russe, il existe un écart important aux tests PISA entre les résultats des élèves dans les écoles où l'enseignement est dispensé en estonien et celles où il est dispensé en russe : les enfants russophones accusent un retard d'environ 40 points par rapport aux enfants estonophones dans la compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, ce qui équivaut à une année scolaire entière de connaissances (Täht et al., 2018). En outre, les élèves russophones des écoles de langue russe déclarent également que leurs enseignants ne favorisent pas suffisamment l'autonomie des élèves. Ils ne se sentent pas libres d'exprimer leurs opinions, de faire des suggestions pour moduler leurs cours en fonction de leurs intérêts et de participer plus activement à la construction de leur expérience scolaire (Erss, 2023 ; Erss, Loogma & Jõgi, 2024). Cela indique que la transition vers une approche de l'apprentissage centrée sur l'élève, qui est l'objectif de la politique éducative en Estonie depuis la réforme des programmes scolaires de 1996 et la Stratégie Estonienne d'Apprentissage tout au Long de la Vie de 2020 (ministère de l'Éducation et de la Recherche et al., 2014) ainsi que la Stratégie Educative 2021-2035 (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 2021), n'a pas été réalisée dans les écoles russophones. Bien que cette politique ne soit pas non plus appliquée uniformément dans les écoles estoniennes (Praxis et CentAR, 2019), l'écart reste particulièrement important dans les écoles russophones. En résumé, la ségrégation scolaire a créé d'importants problèmes d'intégration en Estonie en raison de la faible maîtrise de l'estonien et de la méconnaissance de la culture estonienne par les enfants russophones. Ces lacunes ont freiné la poursuite de leurs études au niveau secondaire supérieur et dans l'enseignement supérieur, qui se déroulent principalement en estonien, entraînant des désavantages sur le marché du travail (Kunitsõn & Kalev, 2021). La réforme actuelle vise à offrir à tous les enfants, quel que soit leur origine ou leur langue maternelle, un enseignement de qualité, à créer l'égalité des chances sur le marché du travail et à renforcer la cohésion sociale et le niveau de vie de tous (Kallas, 2024). Pour soutenir la réforme, les enseignants russophones se voient proposer des opportunités pour améliorer leurs compétences en estonien. Les enseignants estoniens sont encouragés à enseigner à des élèves dont la langue maternelle est différente et un soutien est offert aux enseignants pour développer des méthodes et du matériel adaptés à ces élèves. Des fonds importants sont également alloués aux écoles en transition pour recruter du personnel de soutien ou des enseignants supplémentaires (Plan d'action de Tallinn pour les établissements scolaires en transition vers l'enseignement en estonien, 2024). Néanmoins, il existe toujours une pénurie d'enseignants qualifiés, de personnel de soutien et de matériel pédagogique adapté à l'enseignement des différentes matières aux élèves non natifs.

## B. Allongement de l'enseignement obligatoire

Une autre réforme importante concerne l'extension de la scolarité obligatoire, qui passe de 7-17ans (ou jusqu'à la fin de l'école de base) à 7-18 ans (ou jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire général ou professionnel) (Riigi Teataja, 2024). La formulation de l'obligation a été modifiée, passant de « scolarité obligatoire » à « apprentissage obligatoire », car la scolarité ne signifie pas toujours apprentissage.

La nécessité de la réforme est justifiée par le fait que l'enseignement de base ne suffit pas à réussir dans la société moderne. Les autorités s'inquiètent également du nombre croissant de jeunes âgés de 15 à 26 ans qui ne sont ni en éducation, ni en emploi, ni en formation (jeunes NEET). Bien que la plupart des pays de l'OCDE aient connu depuis 2016 une baisse significative du nombre de jeunes NEET, ce n'est pas le cas en Estonie, où leur proportion est passée de 12,0 % à 14,3 %, contre une moyenne OCDE de 13,8 % (OCDE, 2024). Par ailleurs, la part des 25-34 ans sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur a augmenté en Estonie entre 2016 et 2023, passant de 12,0 % à 13 %, ce qui constitue une tendance inverse par rapport à la plupart des pays de l'OCDE.

Les jeunes, poussés vers l'enseignement professionnel après l'école de base, sont souvent mal préparés à choisir leur parcours et abandonnent rapidement leurs études en raison d'un décalage entre leurs intérêts, leurs capacités et le domaine choisi. En 2022, le taux d'abandon dans l'enseignement professionnel était de 21 % (Programme éducation et jeunesse 2023-2026).

La réforme prévoit une année préparatoire supplémentaire après l'école de base pour les jeunes présentant des lacunes dans leur formation (par exemple, compétences linguistiques insuffisantes) et qui ne sont pas prêts à poursuivre des études secondaires supérieures. Ils bénéficient également d'un accompagnement pour s'orienter vers l'enseignement secondaire général ou professionnel. Les établissements doivent identifier les élèves ne poursuivant pas d'études secondaires ou professionnelles, comprendre leurs raisons et offrir le soutien nécessaire. La réforme sera mise en œuvre à partir de septembre 2025.

## C. La réforme de l'enseignement professionnel

Depuis l'époque soviétique, l'enseignement professionnel en Estonie est perçu pour les diplômés de l'école de base comme une option réservée aux élèves qui n'ont pas d'autres choix en raison de leur faible réussite académique ou de leur manque d'intérêt pour les études générales. Malgré les efforts de modernisation des programmes et des infrastructures, ainsi que le renforcement de la coopération avec les employeurs pour rendre ces études plus attractives, seuls environ 25 % des diplômés de l'école de base choisissent la filière professionnelle (Mäekivi, ERR, 25.10.2024).

L'enseignement professionnel gagne en popularité parmi les adultes, souvent plus motivés, ce qui amène de nombreux établissements à privilégier ce public et à ne pas proposer de programmes attractifs aux diplômés de l'école de base. Par ailleurs, la part d'enseignement général dans les programmes professionnels secondaires est insuffisante pour permettre une transition fluide vers l'enseignement supérieur.

La réforme ajoute une année supplémentaire aux programmes professionnels secondaires (passant de trois à quatre ans) et augmente la part des études générales et des compétences transversales. Il devient également possible d'obtenir un diplôme professionnel sans diplôme de l'enseignement secondaire.

L'objectif de la réforme est que 40 % des diplômés de l'école de base choisissent l'enseignement secondaire professionnel d'ici 2035 et que l'offre de programmes professionnels corresponde mieux aux besoins du marché du travail. Des établissements scolaires intégrés seront créés, réunissant enseignement secondaire général et professionnel dans les mêmes établissements. L'enseignement professionnel aux adultes, déjà titulaires d'un diplôme professionnel ou supérieur obtenu au cours des dix dernières années, ou ayant abandonné au moins deux fois un programme professionnel (la dernière fois il y a moins de cinq ans), ne sera plus gratuit (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 2025). La réforme sera mise en œuvre à partir de septembre 2025, et les premiers établissements scolaires intégrés ouvriront à la rentrée scolaire 2026/2027.

## D. Le projet « AI Leap »

Le projet « AI Leap » est une initiative collaborative entre différents secteurs, à laquelle participent la Chambre consultative numérique du Président de l'Estonie, le Ministère de l'Éducation et de la Recherche et plusieurs entrepreneurs du secteur privé. Ce projet s'inspire du programme « Tiger Leap » des années 1990, qui a connecté toutes les écoles estoniennes à Internet et fourni des ordinateurs à toutes les écoles.

L'objectif de l'AI Leap est de maintenir l'éducation estonienne au plus haut niveau mondial en dotant élèves et enseignants d'outils contemporains leur permettant de devenir des apprenants plus efficaces. Le projet vise à intégrer la technologie de manière fluide dans le système éducatif en fournissant connaissances et soutien pour l'utilisation efficace de l'IA dans l'enseignement. La réforme contribue également à accroître la compétitivité internationale des Estoniens.

Plus précisément, lors de la première phase du projet, 20 000 élèves de l'enseignement secondaire (classes de 10 à 11) et leurs 4 700 enseignants auront accès aux meilleures applications d'apprentissage basées sur l'IA d'ici au 1er septembre 2025. Par la suite, l'AI Leap sera étendu aux écoles professionnelles et aux nouveaux élèves entrant en 10<sup>e</sup> année dans les lycées, incluant, à partir de 2026, 38 000 élèves supplémentaires et 2 000 enseignants (TI-hüpe, 2025). Nous ne disposons pas encore d'informations plus détaillées sur les compétences qui seront développées via l'IA ou l'usage concret qui en sera fait dans l'enseignement.

### III. Vision de l'école en Estonie à l'horizon 2040

En 2024, l'ONG Estonian Education Forum a organisé à Viljandi, les 22 et 23 novembre, un événement de deux jours destiné aux différents acteurs de l'éducation, notamment les enseignants, les parents, les étudiants, les universitaires, les fondateurs d'entreprises technologiques, les chefs d'établissement et les décideurs politiques, sur le thème « L'école du futur en 2040 ». Deux questions principales ont animé la réflexion et les échanges :

1. Comment faire en sorte que chaque enfant qui grandit en Estonie d'ici 2040 reçoive la meilleure éducation possible, posant les bases du bien-être et de l'épanouissement personnel, assurant la préservation de la culture et de l'État estonien et la réussite de son économie dans un monde sujet aux risques et aux crises ?
2. Quels sont les rôles des différents acteurs du processus éducatif dans la résolution des problèmes régionaux, socio-économiques et pédagogiques ?

Les projections pour 2040 ont été développées à partir des postulats de l'actuelle stratégie estonienne en matière d'éducation 2021-2035, qui favorise une éducation centrée sur l'apprenant, le bien-être des élèves et des enseignants, et met l'accent sur un système éducatif où éducations formelle, non formelle et informelle se complètent ; et où l'on reconnaît que l'apprentissage peut se faire dans différents environnements et que des transitions fluides entre différentes formes et différents niveaux d'éducation sont possibles.

Les mégatendances mondiales telles que le changement climatique, les évolutions géopolitiques, l'innovation technologique et la prévalence de l'IA devaient également être prises en compte.

Il fallait également répondre aux problèmes actuels, telles que l'augmentation des inégalités en matière d'éducation, les tendances régionales défavorables, la sous-utilisation du potentiel éducatif pour le développement de l'Estonie, l'existence de « silos » éducatifs, le manque de coopération entre les différents établissements d'enseignement et l'augmentation des problèmes de santé mentale chez les élèves. L'objectif général de la vision de l'éducation devait être le bien-être mental et le bonheur des élèves et des enseignants, le développement du potentiel de chaque élève, l'émancipation de la nouvelle génération et la capacité à faire face aux problèmes d'un monde de plus en plus complexe et risqué (Forum estonien sur l'éducation 2024).

Plusieurs tables rondes furent organisées en fonction des besoins des différentes régions d'Estonie. Elles ont proposé des idées sur l'évolution du rôle des élèves et des enseignants, sur les compétences importantes sur le plan local, culturel et mondial – en particulier à la lumière de l'utilisation de l'IA dans l'éducation –, et sur l'organisation flexible de l'évaluation, du temps d'apprentissage et de la constitution des groupes-classes.

## A. L'évolution du rôle des élèves et des enseignants

Plusieurs groupes ont insisté sur l'importance de transformer les élèves en créateurs, et non en consommateurs, en leur donnant la possibilité d'appliquer immédiatement les connaissances nouvellement acquises de manière créative. Les objectifs de l'éducation devraient être élargis, en ajoutant à l'acquisition de connaissances et de compétences leur application dans différents domaines de la vie et du travail, y compris d'une manière entrepreneuriale pour créer de nouveaux produits et services.

Le rôle des enseignants a été perçu comme celui de superviseurs et de guides, dont la tâche est de soutenir l'apprentissage autorégulé des élèves. Avec la mise en œuvre de l'apprentissage assisté par l'IA, la technologie peut prendre en charge les tâches routinières et chronophages des enseignants et des élèves, tout en libérant du temps pour communiquer et travailler sur des contenus plus contemporains basés sur les besoins actuels de la société, les attentes du marché du travail et les réalisations scientifiques et technologiques. À l'avenir, les enseignants pourraient avoir des rôles différents : certaines classes pourraient être dirigées par des enseignants principaux assistés par des enseignants adjoints. Ces derniers pourraient également être des enseignants âgés ou officiellement retraités. Les compétences des enseignants en matière d'encadrement devraient être développées au cours de leur formation initiale.

En outre, les écoles pourraient encourager davantage les personnes extérieures au système éducatif à donner des cours, par exemple des spécialistes dans divers domaines. Concernant le bien-être et le sentiment d'appartenance des enseignants, il est crucial d'être connecté avec d'autres enseignants et de faire partie d'un réseau. Cependant, du temps doit être prévu pour la coopération entre enseignants durant le temps de travail régulier. L'autonomie des écoles et la possibilité de créer un espace éducatif unique grâce à des connexions fortes avec d'autres institutions locales (par exemple, dans le domaine de la culture, des sports, de la société civile ou de la jeunesse) doivent être préservées, constituant l'un des points forts du système éducatif estonien actuel. Dans les zones rurales, il convient de développer des réseaux d'écoles et d'établissements culturels qui dépassent les frontières administratives. Dans les grandes villes comme Tallinn, plutôt que de très grandes écoles, des écoles communautaires plus petites permettraient de promouvoir le bien-être des élèves et des enseignants.

## B. Des compétences à développer

En matière de compétences, les groupes de travail ont reconnu l'importance de maintenir un équilibre entre les connaissances et les compétences essentielles au niveau local et les connaissances et les compétences à l'échelle européenne ou mondiale. L'une des façons de développer les citoyennetés estonienne et européenne consiste à adopter une approche communautaire qui associe les objectifs nationaux et mondiaux. Compte tenu du stress et de la vulnérabilité liés à l'environnement technologique complexe, maintenir le lien des élèves avec l'histoire, la culture et la nature estoniennes, ainsi qu'avec un mode de vie traditionnel centré sur la nature, est prioritaire. Plus que jamais, la conscience environnementale des élèves doit être encouragée, en tant que consommateurs, travailleurs et entrepreneurs.

Les défis liés à l'IA nécessitent le développement de capacités spécifiquement humaines, de compétences permettant d'intégrer technologie et culture, sciences exactes et sciences naturelles avec sciences sociales et humaines, en combinant développement intellectuel, intelligence émotionnelle et capacités physiques.

Dans un contexte de sédentarité croissante, il convient de créer davantage d'opportunités de mouvement pendant et entre les cours, avec des pauses actives et des installations sportives facilement accessibles.

Pour communiquer avec l'IA, les individus doivent faire preuve de créativité pour poser de nouvelles questions profondes et évaluer les actions de l'IA du point de vue humain, en utilisant leurs connaissances culturelles générales, leur expérience historique et sociale, des critères éthiques et sociaux, leur intuition, ainsi que l'argumentation et l'analyse de textes basées sur la science. Les nouvelles technologies, y compris l'IA, doivent être utilisées de manière créative tout en reconnaissant et en prévenant les risques liés à leur usage.

Une question pertinente émerge alors : que les humains sont-ils capables de faire mieux que l'IA ? L'une de ces compétences est la capacité de créer et d'interpréter des textes métaphoriques et multi-niveaux. Ainsi, les élèves doivent développer, en plus de leurs compétences linguistiques, une compétence sémiotique pour lire et interpréter des textes et supports visuels complexes et métaphoriques, ainsi que la capacité de personnaliser les textes générés par l'IA. Les élèves ont également besoin de compétences en culture des données : connaissances sur le traitement, l'analyse et la protection des données. Les entrepreneurs technologiques ont également souligné l'importance d'apprendre à se débrouiller sans aides technologiques.

### C. Un aménagement flexible du temps d'apprentissage, des regroupements d'élèves et de l'évaluation

L'enseignement est principalement basé sur la communication et la co-création individuelles et collectives entre les enseignants et les élèves. L'organisation traditionnelle de l'enseignement, fondée sur la division des élèves du même âge en classes et sur la séparation des disciplines en matières individuelles pourrait être remplacée par une approche intégrée des matières par domaines similaires, assistée par l'IA. Le regroupement des élèves devrait suivre leurs centres d'intérêt, afin de former des groupes d'apprentissage collaboratif, et l'enseignement devrait combiner différentes formes et espaces d'apprentissage.

L'école du futur exige également une organisation plus flexible et plus efficace du temps d'apprentissage et de l'utilisation du temps d'étude en termes d'années scolaires, de mois, de semaines ou de leçons pour les élèves et les enseignants. Par exemple, il a été suggéré de répartir le temps d'étude hebdomadaire en deux jours d'enseignement commun obligatoire (cours magistraux, leçons communes et discussions) en grands groupes de classe ou de niveau, deux jours de travail de groupe guidé ou de consultations individuelles à l'école ou ailleurs, et un jour d'apprentissage autonome par semaine. Dans certaines matières, le trimestre d'été pourrait être organisé sous forme de projets de collaboration ou de camps d'été entre écoles, ou encore d'activités en dehors de la salle de classe. L'une des idées derrière cela était que le temps consacré

à l'apprentissage des connaissances et des compétences de routine pourrait être raccourci grâce à l'utilisation de l'IA.

Le renouvellement des standards et des critères d'évaluation pour le passage des étapes scolaires et des formats de notation deviendra nécessaire si l'on tient compte des possibilités de l'IA. Il a été suggéré d'abandonner les rapports de progrès basés sur chaque année scolaire et de se concentrer plutôt sur l'évaluation basée sur les cycles d'enseignement, qui devrait également être reconsidérée en fonction des stades de développement des élèves.

## IV. Scénarios pour le métier d'enseignant de demain

À la lumière de ces visions ambitieuses pour les écoles estoniennes de demain, il est évident que les enseignants devront développer de nouvelles connaissances et compétences, notamment dans les domaines suivants : utilisation intelligente des technologies ; individualisation et différenciation des tâches et méthodes d'apprentissage ; promotion et soutien de la santé mentale et physique ; éducation à la citoyenneté nationale et mondiale ; conscience environnementale ; psychologie des dynamiques de groupe et d'évaluation ; interdisciplinarité ; et collaboration avec les partenaires externes et les parents.

Toutes ces compétences supposent de considérer le rôle professionnel de l'enseignant de manière plus large, à l'image de certains scénarios de professionnalisation des enseignants que mes collègues et moi avons élaborés en 2020 (Loogma et al., 2020). Dans cet article, nous avons identifié les facteurs clés influençant la profession enseignante dans le contexte de l'enseignement général et construit des scénarios futurs pour indiquer des trajectoires alternatives de développement. La méthode des scénarios repose sur le choix des facteurs clés, leur analyse mutuelle et la création de scénarios sous forme de récits. Parmi ces facteurs, certains sont externes, c'est-à-dire que leur influence est inévitable, comme les changements technologiques ou démographiques, et qu'ils influencent la profession enseignante principalement via la modification de l'environnement externe. D'autres facteurs sont internes, incluant les choix politiques relatifs à l'éducation (Schwartz, 1991).

Pour analyser les évolutions futures, il faut réduire la complexité en choisissant parmi de nombreux facteurs possibles ceux qui sont moteurs du développement des scénarios futurs. Les facteurs choisis ne permettent pas de couvrir toutes les trajectoires possibles, mais ils doivent être à la fois pertinents pour l'avenir (ici, pour le professionnalisme enseignant) et présenter un haut niveau de contingence ou d'incertitude (Schwartz, 1997). Les scénarios ne sont pas des déclarations finales fondées sur des preuves, mais plutôt des moyens d'orientation face aux facteurs clés et un point de départ pour des conversations ultérieures (OCDE, 2001). De plus, comme les scénarios combinent un nombre réduit de facteurs, ils ne peuvent jamais se matérialiser sous une forme pure (Ramirez & Wilkinson, 2014).

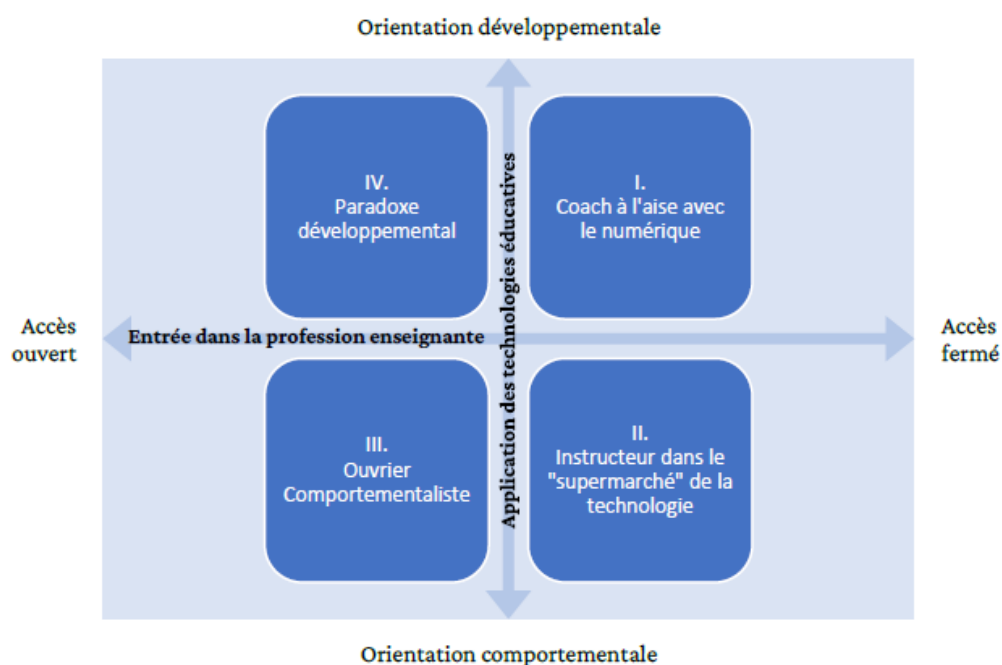
Dans notre article, nous avons suivi la méthode des scénarios « 2 par 2 », la plus utilisée (Ramirez & Wilkinson, 2014 ; Spaniol & Rowland, 2018). Parmi les facteurs externes influençant la profession enseignante, nous avons analysé l'idéologie (politique), les processus démographiques, le changement des environnements d'apprentissage et les changements technologiques (éducatifs). Nous avons choisi les changements technologiques comme facteur

ayant la plus grande influence globale. Les développements récents dans le domaine de l'intelligence artificielle après la publication de notre article ont renforcé l'importance du changement technologique pour la profession enseignante.

Les facteurs internes considérés concernent principalement les politiques internes des États, comme la rémunération des enseignants, les exigences formelles pour accéder à la profession et les parcours d'entrée dans la profession. Nous avons choisi l'entrée dans la profession comme moteur interne, car elle est liée aux problèmes fondamentaux de la profession enseignante en Estonie et dans le monde : la formation et le développement professionnels, le statut et les pénuries structurelles d'enseignants (OCDE, 2005 ; Valk, 2016 ; Lauristin et al., 2019).

En combinant ces deux facteurs sur les axes « accès ouvert vs. fermé à la profession enseignante » et « orientation instrumentale vs développementale de la technologie », nous avons obtenu la matrice suivante :

**Figure 1 : Scénarios futurs pour le métier d'enseignant (Loogma et al., 2020, 211)**



Compte tenu de la distinction faite par Hoyle entre professionnalisme étroit et professionnalisme large (Hoyle, 1975), les scénarios I et IV impliquent une conception large du professionnalisme, tandis que les scénarios II et III relèvent plutôt d'un professionnalisme étroit.

Le professionnalisme étroit indique que les enseignants apprennent principalement de leur propre expérience et agissent de manière intuitive, tandis que le professionnalisme large suggère que les enseignants s'intéressent au développement personnel, valorisent les connaissances théoriques, la coopération avec les collègues et assument la responsabilité de diriger les processus éducatifs à l'école et dans la société au sens large. Les enseignants qui sont des professionnels au sens large reconnaissent leur rôle plus large au sein de la société et se consacrent au travail éducatif et à la participation aux réseaux sociaux (Hoyle, 1975).

Le premier scénario, « Coach à l'aise avec le numérique », implique un accès fermé au métier d'enseignant avec une orientation développementale des enseignants, où les enseignants sont bien formés, possèdent des compétences en matière de développement personnel, de coopération avec des collègues dans la réflexion et dans des environnements riches en technologie, afin de soutenir le développement individuel des élèves. Ils considèrent la technologie comme un moyen de parvenir à une fin, et non comme la fin en soi. L'accès fermé signifie que les cursus de formation des enseignants sont sélectifs et que seuls ceux officiellement qualifiés sont autorisés à entrer dans la profession, ce qui peut aggraver la pénurie d'enseignants si leurs conditions de travail et de rémunération ne s'améliorent pas, mais aussi rehausser leur statut.

Le deuxième scénario, « Instructeur dans le supermarché de la technologie », implique un sens étroit du professionnalisme. Les enseignants choisissent des solutions technologiques basées sur des objectifs instrumentaux (généralement liés aux objectifs économiques de la société) pour acquérir des aptitudes et des compétences concrètes qui sont contrôlées par les examens, mais négligent des objectifs pédagogiques plus larges tels que le développement de l'école ou la coopération avec les collègues pour soutenir le développement des élèves.

Les deux autres scénarios (III et IV) impliquent un accès ouvert au métier d'enseignant, ce qui signifie une formation plus courte et plus pratique avec de nombreux parcours alternatifs qui peuvent faire l'impasse sur les connaissances interdisciplinaires nécessaires et la compréhension de la « vue d'ensemble » de l'éducation qui sont essentielles pour une notion plus large du métier d'enseignant. En ce sens, les enseignants sont plutôt des technologues dont l'autonomie est restreinte et le statut peu élevé. Toutefois, le manque d'autonomie peut ne pas être un problème pour les enseignants à orientation instrumentale si les tâches sont énoncées plus clairement et formulées d'une manière plus facile à gérer, en particulier si tout le matériel nécessaire et les conseils sur les méthodes sont fournis. « L'ouvrier comportementaliste » indique également que les enseignants sont principalement cantonnés à la transmission de compétences techniques et que l'enseignement n'est plus une profession à vie, mais que diverses personnes y entrent et la quittent pour de courtes périodes, ce qui peut empêcher le développement de relations plus profondes et plus chaleureuses entre les enseignants et les élèves.

Le dernier scénario (IV « Paradoxe du développement ») présente un paradoxe : l'orientation développementale de la technologie éducative, conçue en coopération entre enseignants bien formés et techniciens, est en contradiction avec la formation superficielle et courte qui caractérise l'accès ouvert. Cette dernière ne permet pas aux enseignants d'atteindre les objectifs développementaux plus ambitieux, car ils ne peuvent pas utiliser la technologie de manière significative. La technologie peut également être utilisée pour réduire l'autonomie des enseignants ou, avec l'IA, commencer à remplacer les enseignants dans certaines tâches, entraînant un déclin de leur statut (Loogma et al., 2020).

Si le scénario I paraît le plus approprié pour atteindre des objectifs développementaux ambitieux, il présente toutefois un risque : celui d'attentes excessives à l'égard de l'engagement et de la capacité d'adaptation des enseignants, dépassant les ressources et le temps disponibles, et pouvant entraîner un épuisement professionnel.

## Conclusion

Les idées des acteurs de l'éducation montrent que de grands espoirs sont placés dans le rôle de l'IA dans la transformation de l'éducation. Du point de vue des enseignants, cela requiert d'excellentes connaissances et compétences pour utiliser l'IA intelligemment, afin de libérer du temps pour des tâches mieux réalisées par l'interaction humaine, comme les discussions de groupe, les entretiens de développement entre enseignants, élèves et parents, le soutien individuel des élèves, ainsi que le développement des compétences socio-émotionnelles.

Bien que les scénarios que nous avons développés pour le professionnalisme enseignant prévoient, selon les décisions politiques d'entrée dans la profession, à la fois des formes larges et étroites de professionnalisme, il est clair que les attentes de la société correspondent davantage à la notion large de professionnalisme. Il est également possible que le potentiel de l'IA à optimiser le travail des enseignants et son effet sur l'apprentissage soit surestimé.

Deuxièmement, le souhait d'une individualisation accrue et d'une organisation plus souple et flexible de l'apprentissage apparaît clairement. Les enseignants sont aujourd'hui fortement sollicités pour s'adapter à la diversité des élèves, qu'il s'agisse de leurs capacités, de leurs handicaps ou de leurs rythmes d'apprentissage. Cette exigence est d'autant plus difficile à satisfaire que les outils pédagogiques et les moyens humains de soutien demeurent insuffisants. Bien que l'IA puisse potentiellement aider à différencier les tâches et les matériaux, les enseignants ont besoin de connaissances théoriques et basées sur des preuves pour justifier leurs choix. Des ressources supplémentaires sont également nécessaires pour répondre aux attentes. Pour rendre l'attribution du temps d'enseignement et d'apprentissage ainsi que modalités de regroupement des élèves plus flexibles, les programmes et la législation éducative, ainsi que les critères d'évaluation scolaire, doivent devenir plus souples, ce qui relève d'un niveau décisionnel national ou régional.

La plupart des réformes éducatives nécessitent un alignement entre vision, objectifs, connaissances des parties prenantes et compréhension commune, ainsi que des ressources suffisantes pour la mise en œuvre, ce qui explique pourquoi les objectifs sont souvent modifiés ou réduits au cours de l'implémentation.

On observe un décalage marqué entre les idéaux portés par la profession enseignante et les conditions réelles d'exercice. Lorsque les attentes deviennent trop idéalistes, les tensions entre les compétences effectivement mobilisables et les ressources disponibles s'accroissent, pouvant conduire à un éloignement des idéaux initiaux ou à un épuisement professionnel.

Une définition plus réaliste et restreinte des compétences enseignantes peut amener les enseignants à revendiquer davantage d'autonomie et de défis professionnels. Quel que soit le modèle retenu pour l'avenir du métier, il convient de s'interroger sur les facteurs d'attractivité et de motivation : la recherche de défis ambitieux associés à une autonomie forte, ou la préférence pour des tâches plus délimitées assorties d'un soutien accru. La formation des enseignants devra s'ajuster à cette orientation.

## Références

- Arenguseire keskus (2024). Huvihariduse kättesaadavus Eestis. Lühiraport. [Access to hobby education in Estonia. A short review]. <https://arenguseire.ee/raportid/huvihariduse-kattesaadavus-eestis/>
- Education Estonia (2023). Estonian students at the absolute top in Europe. <https://www.educationestonia.org/about-education-system/>
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T. H. (2016). Walking a fineline': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2016.1167960
- Erss, M. (2023). Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: How Estonian and Russian speaking adolescents achieve agency in school, *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2023.2225529
- Erss, M., Loogma, K., & Jõgi, A.-L. (2024) The effect of teacher agency support, students' personal perseverance and work experience on student agency in secondary schools with Estonian and Russian instructional language, *Cogent Education*, 11:1, 2314515. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2314515
- Haridus- ja noorteprogramm 2023-2026. [Education and Youth Programme] [https://www.fin.ee/sites/default/files/documents/2022-10/Haridus\\_%20ja%20noorteprogramm%202023-2026.pdf](https://www.fin.ee/sites/default/files/documents/2022-10/Haridus_%20ja%20noorteprogramm%202023-2026.pdf)
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton, R. McHugh, & C. Morgan (Eds.), *Management in education: The management of organisations and individuals* (pp. 314–320). Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Kallas, K. (2024). Eessõna. In: Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2023/2024 õppeaastal. [Overview about the external assessment of the education system in school year 2023/2024].
- Ministry of Education and Research Tartu 2024. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-10/HTM\\_Aastaraamat-2023-2024.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-10/HTM_Aastaraamat-2023-2024.pdf)
- Kunitsõn, N. & Kalev, L. (2021). Citizenship Education Policy: A Case of Russophone Minority in Estonia. *Social Sciences*, 10 (4): 1–31. <https://doi.org/10.3390/socsci10040131>
- Lauristin, M., Loogma, K., Vernik-Tuubel, E.-M., Kutsar, D., Erss, M., Kallas, K., Sildnik, A. & Kaosaar, I (2019). Heaolu ja sidususe visioon. Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035. [The vision of education and connectivity. Estonian education and research strategy 2021-2035] Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja\\_teadusstrat\\_2035\\_heaolu\\_ja\\_sidususe\\_visioon.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja_teadusstrat_2035_heaolu_ja_sidususe_visioon.pdf)

Läänemets, U. (2003). Learning for the Future in Estonia: Content Revisited and Reconceptualised. In International Handbook of Curriculum Research, edited by W. F. Pinar, 285–299, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Loogma, K., Erss, M., Ümarik, M. & Aasa, M. (2020). Õpetajate professionalismi võimalikud tulevikustsenaariumid aastaks 2035 [Possible future scenarios of teacher professionalism for 2035]. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 8(1), pp. 183-212.

<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.08>

Ministry of Education and Research, Estonian Cooperation Assembly, Estonian Education Forum (2014). Eesti elukestva õppe strateegia (Estonian lifelong education strategy 2020).

Chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti\_elukestva\_oppe\_strateegia\_loplik.pdf

Ministry of Education and Research (2021). Education strategy 2021-2035.

[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_kinnitaud\\_vv\\_eng\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitaud_vv_eng_0.pdf)

Ministry of Education and Research (2025). Kutsehariduse reform [Reform of vocational education]. <https://www.hm.ee/kutsehariduse-reform>

Mäekivi, M. (2024). Täiskasvanute eelistused ei peaks kutseõpet dikteerima. [The preferences of adults should not dictate the vocational education]. ERR.

<https://www.err.ee/1609502929/htm-taiskasvanute-eelistused-ei-peaks-kutseopet-dikteerima>

Eisenschmidt, E., Heidmets, M., Kitsing, M., Kasesalk, M. & Vanari, K. (2023). Aim high and work hard. Building a world-class learning system in Estonia. National Center on Education and the Economy.

<https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2023/12/AimHighEstoniaCaseStudy.pdf>

OECD (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume II). Learning during and from disruption. OECD Publishing.

OECD (2024). Education at a Glance. Estonia. Country notes.

[https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes\\_fab77ef0-en/estonia\\_4bad887a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/estonia_4bad887a-en.html)

Ramirez, R., & Wilkinson, A. (2014). Rethinking the 2 × 2 scenario method: Grid or frames? Technological Forecasting & Social Change 86, 254–264.

<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.10.020>

Republic of Estonia Ministry of Education and Research (2019). PISA 2018. English summary. [https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2020/11/pisa\\_2018\\_english\\_summary\\_ed.pdf](https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2020/11/pisa_2018_english_summary_ed.pdf)

Riigi Teataja (2024). Eesti Vabariigi haridusseaduse muutmise ja sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus (õppimiskohustuse kehtestamine). [Amendment to Law of Education and other related laws (establishment of the obligation to learn), approved by the parliament on December 4th 2024.

<https://www.riigiteataja.ee/oigusuudised/eelvaadeSeadusUudis/2417>

Schwartz, P. (1991). The art of the long view: Scenario planning – protecting your company against an uncertain world. Century Business.

Schwartz, P. (1997). The art of the long view: Planning for the future in an uncertain world. John Wiley & Sons.

Spaniol, M., & Rowland, N. (2018). Defining scenario. Futures Foresight Sci 2019; 1:e3. <https://doi.org/10.1002/ffo2.3>

Statistics Estonia. 2021. Population figure 2021. [https://www.stat.ee/en/avasta-statistikat/valdkon\\_nad/rahvastik/population-figure](https://www.stat.ee/en/avasta-statistikat/valdkon_nad/rahvastik/population-figure)

Statistics Estonia (2025). Õpe üldhariduskoolides. [Study in general education schools] [https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu\\_haridus\\_uldharidus/HT12/table/tableViewLayout\\_2](https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_haridus_uldharidus/HT12/table/tableViewLayout_2)

Tallinna munitsipaalharidusasutuste eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava. [Action plan of Tallinn for educational institutions in transition to Estonian instructional language] [https://live.s3.teliahybridcloud.com/s3fs-public/inline-files/Linna%20tegevuskava\\_0.pdf](https://live.s3.teliahybridcloud.com/s3fs-public/inline-files/Linna%20tegevuskava_0.pdf)

TI-hüpe (2025). [AI Leap] <https://tihupe.ee/>

Täht, K., K. Konstabel, K. Kask, M. Rannikmäe, D. Rozgonjuk, A. Schults, R. Soobard, P. Tõugu, & K. Vaino (2018). Eesti Ja Vene Õppekeele Koolide 15-Aastaste Õpilaste Teadmiste Ja Oskuste Erinevuse Põhjuste analüüs. Tartu Ülikool. [Analysis of the Reasons for the Gap in the Knowledge and Skills of 15-Year-Old Students in Estonian and Russophone Schools. University of Tartu]. [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/pisa\\_ev\\_raport\\_0507\\_006.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/pisa_ev_raport_0507_006.pdf)

Tire, G., Puksand, H., Kraav, T., Jukk, H., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Konstabel, K., Lorenz, B. & Kitsing, M. (2023). PISA 2022 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. [PISA 2022 The results of Estonia. The knowledge and skills of 15-year-old Estonian students in mathematics, functional reading and science. Tallinn. [https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa\\_tulemused\\_2022\\_veebi.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa_tulemused_2022_veebi.pdf)

Valk, A. (2016). Opetajaameti atraktiivsus [Attractiveness of the teaching profession]. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium

Zaichenko, L. (2021). Context without Future: Webs of Beliefs Structuring the Professional Agency of Teachers in Russian Schools in Estonia. Compare: A Journal of Comparative & International Education, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1976620>

# Référentiels de compétences professionnelles pour les enseignants : quels succès et quels défis liés à leur mise en œuvre en Australie ?

---



**Kairen Call**

Université de Sunshine Coast (Australie)

## Introduction

Les normes professionnelles pour les enseignants sont courantes dans les systèmes éducatifs du monde entier. Souvent mises en œuvre pour renforcer la crédibilité de l'éducation, elles sont considérées comme une évolution du modèle d'efficacité industrielle, dans le but de produire du capital humain (Dowrick, 2002). C'est ce concept de capital humain, dérivé de l'économie de la connaissance, qui est au cœur du professionnalisme et qui est à l'origine des normes professionnelles (Freidson, 2001). Récemment, les normes professionnelles sont devenues synonymes de transmission de connaissances, de compétences spécifiques et d'éthique stricte (Grunder, 2016). Nombreux sont ceux qui affirment que les normes professionnelles pour les enseignants possèdent les moyens de développer la qualité de l'enseignement dans le but d'améliorer les résultats des élèves (Barber & Mourshed, 2007 ; Hargreaves & Fullan, 2012 ; Hattie, 2009 ; OCDE, 2011). À l'inverse, d'autres soutiennent que ces affirmations ne sont pas fondées (Hudson, 2009 ; Tuinamuana, 2011), arguant qu'il s'agit d'une forme de performativité appliquée par le biais du jugement, de la comparaison et du contrôle (Ball, 2003), agissant simplement comme un mécanisme de gestion et de mesure de la performance, de la conformité et de la responsabilité (Sachs, 2005). D'autres enfin mettent en garde contre le fait que ces normes ne sont pas la solution miracle qui peut résoudre tous les problèmes éducatifs (Darling-Hammond, 1998). Mais qui, comme l'affirme audacieusement Tuinamuana (2011), « s'opposerait à ce que les écoles respectent certaines normes professionnelles ? » (p. 74).

La controverse est bien présente et, en l'absence de données démontrant leur efficacité à atteindre leurs objectifs déclarés d'amélioration des résultats des élèves, les nations se tournent vers les nombreux pays qui ont déjà mis en place des normes professionnelles pour les enseignants afin de s'en inspirer. L'Australie est l'un de ces pays. Elle a entamé son parcours national vers la mise en œuvre de normes professionnelles en 2009, après de nombreuses années de discours et de politiques visant à relever les normes d'enseignement (Call, 2018). Une quinzaine d'années plus tard, les recherches ont révélé quelques succès, mais aussi mis en lumière de nombreux défis. C'est cette connaissance qui constitue une source d'information précieuse pour les pays qui envisagent de rejoindre l'Australie dans cette aventure des normes professionnelles. Par conséquent, cette note vise à synthétiser la compréhension du

raisonnement, des types, des caractéristiques et des complexités des normes professionnelles pour les enseignants, tout en examinant les succès et les défis de la mise en œuvre de ces normes professionnelles d'un point de vue australien.

## Historique

Le plaidoyer en faveur de normes professionnelles de type managérial, issues de l'industrie et appliquées à l'enseignement, remonte aux États-Unis en 1946 avec la création de la National Commission on Teacher Education and Professional Standards (Commission nationale sur la formation des enseignants et les normes professionnelles). Dans les années 1960, le directeur exécutif de cette commission a appelé la profession à créer ses propres normes professionnelles avant que d'autres, extérieurs au domaine, ne cherchent à contrôler la profession en lui imposant des normes. Peu après, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a été créée, avec pour mandat d'aider les pays membres à « trouver des solutions communes à des défis communs » (OCDE, 2011). Ce mandat s'est confirmé lorsque l'OCDE s'est positionnée en tant que moteur de la politique mondiale de l'éducation avec son rapport de 1994 intitulé « Normes de performance dans l'éducation : en quête de qualité ». Depuis lors, les rapports et la doctrine de l'OCDE ont dominé le paysage éducatif et façonné la politique de l'éducation au niveau mondial (Paul et al., 2014), en particulier en ce qui concerne les concepts souvent alignés des compétences des enseignants et des normes professionnelles pour les enseignants.

Le lien entre l'OCDE et les normes professionnelles pour les enseignants est devenu inextricable en 2000 lorsque l'OCDE a lancé son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Réalisée auprès d'élèves des pays participants appartenant à la tranche d'âge requise (de 15 ans et 3 mois à 16 ans et 2 mois), cette évaluation teste leurs compétences et leurs connaissances en lecture, en sciences et en mathématiques. Plus de 80 pays participent actuellement à PISA et, au vu de leur position dans le classement PISA, les pays sont monopolisés par le choc PISA (Santos & Centeno, 2023). Souvent dû à une présentation étroite des résultats du PISA, c'est ce choc qui perpétue une approche réactionnaire de la politique éducative. Par exemple, le gouvernement japonais, dont les élèves de 15 ans lui ont permis d'atteindre une position raisonnablement élevée dans l'enquête PISA, a abandonné des programmes d'éducation en raison d'une baisse perçue des résultats de l'enquête PISA (Aoki, 2016 ; Takayama, 2008). Au Royaume-Uni et en Australie, leurs positions souvent décriées dans le classement PISA ont été utilisées pour valider la nécessité d'améliorer les compétences des enseignants par la mise en œuvre de normes professionnelles pour les enseignants (Call, 2024). L'OCDE ayant proclamé l'impact positif des normes professionnelles pour les enseignants sur les résultats des élèves (OCDE, 2011), il est difficile pour les nations d'ignorer l'appel à se conformer.

Les difficultés inhérentes à la décision d'appliquer, de concevoir et de mettre en œuvre des normes professionnelles pour les enseignants tiennent à leur nature même. Les pays ont traditionnellement opté pour l'un des deux formats suivants : développement ou réglementation (Sachs, 2005). Les normes professionnelles réglementaires sont données à la profession pour normaliser la pratique et sont liées à l'accréditation, à la certification et à

l'enregistrement (Cervero, 1988 ; Cervero & Azzaretto 1990). Cette forme de normes professionnelles pour les enseignants fournit une vision pour des objectifs communs et sert de ligne directrice pour les parties prenantes ; elles expriment les attentes dans un format accessible à tous, ce qui favorise la transparence (Leech, 2007), la responsabilité (Sachs, 2005) et la cohérence des pratiques au sein du système éducatif (Hudson et al., 2016). À l'inverse, les normes professionnelles évolutives sont motivées par une volonté interne d'améliorer la qualité de l'enseignement grâce à un apprentissage de professionnel autonome (Sachs, 2005). Une approche évolutive des normes professionnelles pour les enseignants tient compte des conditions contextuelles de l'enseignement, où des conversations authentiques ont lieu, axées sur la manière dont les enseignants peuvent permettre à leurs élèves d'apprendre (Talbot, 2016). C'est dans le cadre de cette approche évolutive que l'expertise et l'innovation sont respectées, que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie sont offertes et que les connaissances des enseignants sont valorisées (Sachs, 2005).

L'Australie est l'un des pays qui a guidé ces décisions en adoptant une combinaison de normes professionnelles réglementaires et évolutives pour les enseignants – un modèle hybride. Les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (*Australian Professional Standards for Teachers* – APST), qui portent bien leur nom, offrent un point de vue solide pour mieux comprendre les complexités de la mise en œuvre des normes professionnelles dans un paysage éducatif de plus en plus géré au niveau national.

## I. Le contexte australien

Les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (APST) ont été rendue obligatoire par le gouvernement fédéral australien à la fin de l'année 2009 et ont été qualifiées de « plus grande priorité » pour l'Institut australien de l'enseignement et de la direction des écoles nouvellement créé (AITSL, 2011, p. 72). Les APST ont ensuite été élaborées, en consultation avec les parties prenantes, au cours de l'année 2010. Ce processus consultatif leur a permis de progresser rapidement et, surtout, d'être approuvées par toutes les parties prenantes, avant d'être mises en œuvre à l'échelle nationale au début de l'année 2011. À cette époque, le thème principal était que les APST devaient apporter un changement transformationnel en fournissant une mesure d'assurance qualité sous la forme de normes professionnelles qui fonctionnent comme « une déclaration publique de ce qui constitue les compétences d'un enseignant » (AITSL, 2011, p. 3). En outre, l'AITSL a affirmé que l'APST fournirait aux enseignants un langage commun pour communiquer et collaborer, pour informer leur développement professionnel, pour reconnaître leur succès, pour aider à rehausser le statut de l'enseignement en tant que profession, et pour répondre à la promesse – bien que non prouvée – d'améliorer les résultats des élèves (AITSL, 2011).

Élaborées pour favoriser le changement transformationnel en définissant les attributs, les compétences et les pratiques des enseignants à différents stades de leur carrière, les APST, telles que définies par l'AITSL, avaient pour objectifs : i) d'orienter la réforme de l'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants ; ii) de faire partie des processus

d'enregistrement des enseignants<sup>1</sup> ; iii) de soutenir la transition des enseignants entre les différents « étapes de leur carrière » ; et iv) de contribuer au développement professionnel des enseignants (AITSL, 2013). Trois de ces quatre objectifs étant de nature réglementaire, ils ont servi à souligner la position des APST en tant que mesures de responsabilité et de performance par rapport à leur utilisation par les enseignants en formation initiale et en exercice pour leur apprentissage professionnel autonome (Sachs, 2016). Les objectifs principalement réglementaires de l'AITSL pour les APST reflètent l'héritage néolibéral de l'Australie en matière d'éducation, avec une valeur accordée à la responsabilité et à la conformité. Dans ce contexte, les APST sont considérées comme des mesures de performance et non comme un mécanisme de développement qui favoriserait l'indépendance des enseignants (Sachs, 2016). Cette orientation délibérément réglementaire a été conçue par l'AITSL comme un moyen de privilégier l'adoption des APST par rapport à leur utilisation autonome dans cette phase d'implémentation (AITSL, 2016).

## II. Les APST, leur architecture et leur mise en œuvre

Mises en œuvre à l'échelle nationale, les APST s'articulent autour de quatre niveaux d'enseignement, qui définissent les attentes professionnelles de tous les enseignants. Connus sous le nom d'étapes de carrière, ces niveaux couvrent un spectre allant du niveau licence jusqu'aux niveaux avancés d'expertise en classe. Le niveau *Graduate* s'adresse aux enseignants en formation initiale inscrits dans des programmes d'études de formation initiale des enseignants (ITE). En revanche, les trois autres niveaux de carrière, à savoir « compétent », « hautement accompli » et « enseignant principal », sont destinés aux enseignants qualifiés et employés qui exercent dans les écoles publiques et privés. L'architecture des APST repose sur trois domaines professionnels : la connaissance, la pratique et l'engagement (voir figure 1). Sept normes générales sont réparties entre les domaines, qui comprennent des thèmes généraux de compétences professionnelles liés à l'amélioration des résultats des élèves par le biais de ce que l'on pourrait appeler le cycle d'enseignement et d'apprentissage, depuis la connaissance des élèves et du contenu de l'apprentissage (normes 1 et 2) jusqu'à l'engagement professionnel et à l'éthique (normes 6 et 7). Comme le montre également la figure 1, trente-sept attentes individuelles des APST sont réparties entre ces sept normes globales, par le biais des « Focus Areas » (Domaines Cibles).

---

<sup>1</sup> En Australie, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de licence en éducation (premier cycle) d'une durée minimale de quatre ans ou d'un master en enseignement (deuxième cycle) d'une durée minimale de 18 mois, axé sur l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire. À l'issue de leurs études, ils doivent demander leur inscription pour enseigner dans l'État correspondant. Le processus d'enregistrement de chaque État est régi par une autorité réglementaire étatique. Son rôle est de gérer le processus d'enregistrement des enseignants nouvellement diplômés, y compris la vérification de leurs antécédents judiciaires, ainsi que le renouvellement annuel de leur enregistrement. L'enregistrement des enseignants fait office de licence pour enseigner dans un État particulier, et les enseignants doivent obtenir un enregistrement pour chaque État dans lequel ils souhaitent enseigner.

Figure 1 : Typologie des ASPT

Domaines						
Connaissances professionnelles		Pratiques professionnelles			Engagement professionnel	
Norme 1	Norme 2	Norme 3	Norme 4	Norme 5	Norme 6	Norme 7
Connaître les élèves et leurs modes d'apprentissage	Connaître le contenu et savoir comment l'enseigner	Planifier et mettre en œuvre un enseignement et un apprentissage efficaces	Créer et maintenir des environnements d'apprentissage sûrs et bienveillants	Évaluer, fournir une rétroaction et rendre compte des apprentissages des élèves	S'engager dans une formation continue	Collaborer de manière professionnelle avec les collègues, les parents/tuteurs et la communauté
Domaines APST 1.1 to 1.6	Domaines APST 2.1 to 2.6	Domaines APST 3.1 to 3.7	Domaines APST 4.1 to 4.5	Domaines APST 5.1 to 5.5	Domaines APST 6.1 to 6.4	Domaines APST 6.1 to 6.4

Dans le cas de l'APST 1.1, le descripteur exige des enseignants en formation qu'ils démontrent leur connaissance et leur compréhension de l'objectif APST. Bon nombre des descripteurs APST au stade de carrière *Graduate* exigent des enseignants en formation qu'ils démontrent leur connaissance, leur compréhension et leur considération envers les élèves, et en matière d'enseignement, leur capacité à planifier, à organiser et à décrire. Ces attentes augmentent progressivement, les enseignants au stade de carrière « compétent » devant être capables d'utiliser, de concevoir, de développer et d'organiser l'objectif APST. Au stade de carrière « hautement accompli », les enseignants doivent être capables de sélectionner, développer, soutenir, évaluer, innover, analyser, examiner et répondre à l'objectif de l'APST. Au stade de carrière « enseignant principal », ils doivent diriger leurs collègues, innover, initier, surveiller, évaluer, examiner, mettre en œuvre, promouvoir, coordonner et développer l'objectif de l'APST.

Figure 2 : APST en fonction du stade de carrière

Étape de carrière APST	ITE	Enseignants qualifiés et en activité		
	<i>Graduate</i>	Compétent	Hautement accompli	Enseignant principal
APST 1	Connaître les élèves et leurs modes d'apprentissage			
Domaine APST 1.1	Développement physique, social et intellectuel et caractéristiques des élèves			
APST 1.1 Descripteur	<p><b>Montrer une connaissance et une compréhension</b> du développement physique, social et intellectuel et des caractéristiques des élèves, ainsi que de la manière dont ces éléments peuvent affecter l'apprentissage.</p>	<p><b>Utiliser des stratégies d'enseignement</b> fondées sur la connaissance du développement et des caractéristiques physiques, sociales et intellectuelles des élèves afin d'améliorer leur apprentissage.</p>	<p><b>Choisir parmi un répertoire adaptable et efficace de stratégies d'enseignement</b> pour s'adapter au développement physique, social et intellectuel et aux caractéristiques des élèves.</p>	<p><b>Guider ses collègues pour sélectionner et développer des stratégies d'enseignement</b> afin d'améliorer l'apprentissage des élèves en utilisant la connaissance du développement et des caractéristiques physiques, sociales et intellectuelles des élèves.</p>

Avec les 37 descripteurs des APST en place pour chaque étape de la carrière, la difficulté rencontrée par l'AITSL était, comme l'a déclaré Ingvarson à l'époque, de « faire adhérer les enseignants » (Ingvarson, 2010, p. 67), d'autant plus que l'un des défis connus des normes professionnelles pour les enseignants réside dans leurs impacts sur les enseignants eux-mêmes. La littérature indique que l'engagement des enseignants vis-à-vis des normes professionnelles est entravé par des mesures de reddition de comptes et de conformité (Ingvarson, 2010), ainsi que par des problèmes potentiels liés au fait que les enseignants les utilisent comme une série de cases à cocher (Zionts et al., 2006 ; Timperley, 2011, p. 5). C'est peut-être avec ces préoccupations à l'esprit que les APST ont été lancées au niveau national en tant que mécanisme de développement pour les enseignants en poste, et comme mécanisme de régulation pour les enseignants en formation ainsi que pour les organismes de formation initiale des enseignants (ITE). En Australie, les établissements d'enseignement supérieur peuvent obtenir l'accréditation du programme ITE, la majorité d'entre eux étant des universités, et le reste étant des collèges et des institutions<sup>2</sup>.

Les impacts réglementaires ont été ressentis de manière particulièrement forte par les organismes de formation initiale des enseignants (ITE), auxquels il incombe d'obtenir l'accréditation de leurs programmes tous les cinq ans pour pouvoir continuer à proposer chacune de leurs formations. Le processus d'accréditation se déroule en deux étapes, et chacune d'elles exige des établissements ITE qu'ils investissent beaucoup de temps et d'argent pour cartographier précisément où et comment les différents descripteurs des APST sont enseignés, pratiqués et évalués dans leurs cursus. Ce processus s'appuie sur un ensemble de normes de programmes de plus en plus volumineux, révisé à plusieurs reprises : en 2015, 2018, 2019, puis à nouveau avec un addendum ajouté en 2023 (AITSL, 2025). À chaque révision, les établissements ITE doivent reconcevoir les cours concernés afin d'assurer leur alignement avec les APST et les nouvelles normes, ce qui représente un coût et une charge de travail considérables. Cependant, sans accréditation officielle de leurs programmes par les régulateurs des États, les enseignants en formation ne peuvent pas obtenir leur diplôme ni leur inscription pour enseigner dans une école australienne.

Il faut sans doute s'attendre à ce que toute initiative politique nouvelle, telle que les réformes alignées sur les APST, fasse l'objet d'ajustements. Cependant, dans les pays où de telles réformes ont été mises en œuvre, des signes de fatigue face aux réformes ont été observés parmi les parties prenantes (Evans, 2022) et certains ont appelé à analyser de manière critique les « acteurs clés » des politiques de réforme, à résister à la « régulation stricte de la formation initiale des enseignants » (Dwyer et al., 2020) et à produire des preuves empiriques explorant l'impact réel des réformes de la formation des enseignants (Barnes & Cross, 2020, p. 320). Les réformes en cours ont également montré un « impact délétère sur le statut professionnel » (Larsen & Mockler, 2023, p. 1063) et tendent à renforcer une « vision déficiente des enseignants » (Barnes, 2021, p. 8). Néanmoins, l'affirmation selon laquelle les APST offrent ce que l'AITSL considère comme une « assurance incontestable de qualité professionnelle » (AITSL, 2016) montre que les APST sont appelées à demeurer un outil pour définir le standard minimal de qualité des enseignants.

---

<sup>2</sup> Les établissements d'enseignement supérieur délivrent des diplômes de l'enseignement supérieur, tels que des licences, des masters et des doctorats.

### III. Les APST : des références minimales

En démontrant la maîtrise de l'ensemble des 37 descripteurs des APST au stade de carrière *Graduate*, un enseignant en formation initiale devient éligible à l'entrée dans la profession. Ainsi, les descripteurs APST à ce stade servent de référence, définissant ce qui constitue le niveau minimal d'enseignement de haute qualité dans les écoles australiennes. Cependant, à ce stade de carrière (*Graduate*), une grande partie de ce que l'enseignant en formation doit prouver par rapport aux descripteurs APST est liée à ses connaissances et à sa compréhension, plutôt qu'à sa capacité à mettre en pratique ou démontrer ses compétences. Bien que ce niveau d'attente basé sur la connaissance offre un point de départ solide, en ancrant la perspective de l'enseignant en formation dans les savoirs liés aux pratiques efficaces, il fixe un seuil relativement bas pour la pratique réelle dans des domaines clés tels que le contenu, la pédagogie, la sécurité des élèves, l'évaluation, le développement professionnel et l'engagement.

D'un point de vue pragmatique, il serait problématique d'évaluer les enseignants en formation sur de nombreux descripteurs APST si ceux-ci exigeaient un niveau de pratique démontrée lors de leurs expériences en milieu scolaire. Notamment, la possibilité pour les enseignants en formation de démontrer et appliquer certains descripteurs APST dépend de la survenue de scénarios spécifiques dans les classes, qui ne sont jamais garantis. Une telle exigence entraverait donc leur capacité à atteindre le statut *Graduate*. Ce problème se manifeste lorsque des enseignants en formation rapportent rencontrer des difficultés à expérimenter certains descripteurs APST en milieu scolaire, comme soutenir des élèves en situation de handicap (APST 1.6), enseigner aux élèves aborigènes et insulaires du détroit de Torres (APST 2.4), interagir avec les parents/tuteurs (APST 7.3) et rendre compte des apprentissages des élèves (APST 5.5) (Hudson et al., 2016). À l'inverse, les enseignants en formation gagnent en confiance lorsqu'ils ont l'occasion de prouver leur capacité à démontrer et appliquer des descripteurs APST, tels qu'appliquer le programme pour concevoir des leçons (APST 3.2), compétences en communication (APST 3.5), gestion des attentes en classe (APST 4.2) et réponse aux retours des superviseurs sur leur pratique (APST 6.3) (Hudson et al., 2016).

Bien que le niveau de réussite aux APST et la gestion des expériences liées aux descripteurs représentent un défi clair pour l'AITSL, selon les attentes actuelles, le standard minimal démontre la capacité de l'enseignant en formation à être ce que *le Teacher Education Ministerial Advisory Group* (TEMAG) a qualifié de « Classroom Ready » (TEMAG, 2015). La notion de *classroom readiness* est controversée, car elle se concentre sur les compétences techniques du métier d'enseignant tout en négligeant les composantes non cognitives (Newman, 2025). Hudson et ses collègues (2021) soutiennent que la *classroom readiness* nécessite des soutiens pédagogiques, un sentiment d'appartenance et de connexion, une compréhension des systèmes, procédures et communautés scolaires, ainsi qu'une conscience du rôle de l'école dans la communauté élargie, tous ces éléments relevant des domaines non cognitifs.

## IV. Les APST : techniques versus non-cognitives

La caractéristique principale des APST (domaine et descripteurs) réside dans l'accent mis sur l'ensemble des connaissances et compétences de l'enseignant. Le contenu des APST tend à se concentrer sur les compétences techniques nécessaires à l'enseignement, tout en négligeant les compétences non cognitives que la littérature montre comme contribuant largement au succès des enseignants (Taylor, 2016), telles que les compétences interpersonnelles (Martine & Collie, 2019), la motivation (Korthagen & Evelein et al., 2019), l'auto-efficacité (Pedota, 2015 ; Loughland, 2019), la résilience (Gu, 2014), et l'adaptabilité (Collie & Martine, 2016 ; Loughland, 2019 ; Collie et al., 2020). Lorsque ces compétences non cognitives sont développées, elles ont un impact positif sur les croyances, attitudes et comportements des enseignants. Plus important encore, elles favorisent la capacité de l'enseignant à mettre en pratique ce qu'il sait sur l'enseignement et son efficacité en tant que praticien (Teng & Alonso, 2022). Fondamentalement, les connaissances d'un enseignant sont amplifiées par ses capacités non cognitives, faisant des deux éléments des partenaires efficaces dans le développement holistique des enseignants. Les enseignants eux-mêmes ont signalé cette lacune, remarquant que les APST ne prennent pas en compte les qualités et attributs, parfois indéfinissables, nécessaires à l'enseignement (Adoniou & Gallagher, 2017).

À une époque où le rôle de l'enseignant devient de plus en plus complexe et influencé par les changements sociétaux, le fait que les dimensions non cognitives de l'enseignement, susceptibles de soutenir le développement des enseignants, ne soient pas prises en compte constitue une occasion manquée. Cette lacune affecte particulièrement les enseignants en formation initiale. Lors de ces premières étapes de la formation, l'idée se consolide que l'enseignement efficace se réduit à l'application d'un ensemble de compétences techniques, plutôt qu'à un équilibre entre compétences techniques et non cognitives. Les APST sont présentées comme le repère de la qualité enseignante, établissant un lien entre compétences techniques, qualité et efficacité de l'enseignant (Teng & Alonso, 2022). Avec une attention concentrée sur les dimensions techniques, un enseignant ne peut appliquer les APST que pour évaluer le niveau de son expertise technique, ce qui lui fournit une étiquette ou une mesure de succès, mais sans jamais l'aider à acquérir les compétences non cognitives nécessaires pour atteindre des niveaux plus élevés de maîtrise et de réussite (Teng & Alonso, 2022).

Cette focalisation sur l'acquisition d'un ensemble de compétences définies réduit l'activité critique du rôle de l'enseignant : il apprend ce qui fonctionne et comment appliquer ces approches, plutôt que de réfléchir de manière créative à des solutions adaptées à son contexte (Giroux, 2013 ; Kumaravadivelu, 2003 ; Reid & O'Donoghue, 2004). De plus, les enseignants se trouvent dans une situation où la primauté des dimensions techniques, via les normes professionnelles, divise les enseignants en deux camps : « ceux qui sont bons, justes et forts, et ceux qui sont mauvais, faibles et erronés » (Hargreaves, 2003, p. 138). Le fait que les APST se concentrent exclusivement sur les connaissances techniques comme moyen d'améliorer la pratique enseignante crée une lacune potentielle dans leur capacité à soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants en formation et en exercice, l'un des objectifs clés de l'AITSL.

## V. Les APST et l'apprentissage professionnel

La conception hybride, à la fois réglementaire et développemental, des APST permet de les utiliser pour soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants en formation et en exercice. En tant que quatrième objectif principal de l'AITSL, l'usage des APST pour l'apprentissage professionnel offre aux enseignants une voie de développement leur permettant de s'engager avec les APST selon leurs propres termes et dans leurs contextes. L'AITSL distingue deux formes d'apprentissage professionnel : formel, fourni par l'institution, et informel, développé par l'enseignant lui-même selon son contexte (AITSL, 2016). Pour les enseignants en formation initiale, l'apprentissage formel est conçu dans leurs programmes d'études et géré par les établissements ITE, tandis que l'apprentissage informel concerne leurs besoins professionnels individuels et contextuels, que les établissements peuvent encourager à gérer de manière autonome. Pour les enseignants en exercice, l'apprentissage formel est géré par la direction de l'école, selon les plans stratégiques globaux, et l'apprentissage informel est auto-géré par l'enseignant. Il est donc impératif que les enseignants en formation et en exercice disposent des soutiens nécessaires et de la capacité à gérer eux-mêmes leur apprentissage professionnel informel, en l'alignant sur les APST.

L'AITSL a soutenu cet apprentissage informel via des ressources en ligne gratuites, incluant des vidéos de pratique où enseignants en formation et en exercice partagent leur expérience sur des descripteurs APST à différents stades de carrière. Des supports supplémentaires permettent la réflexion sur sa pratique, avec des cahiers d'exercices sur des thèmes comme le développement d'un état d'esprit professionnel, la démonstration de l'impact et l'usage des APST. Un outil d'auto-évaluation aligné sur les APST permet aux enseignants d'évaluer leur pratique de manière autonome ou dans le cadre de l'évaluation interne de l'école. Bien que les recherches sur cet outil soient limitées, l'AITSL rapporte qu'en 2023, les enseignants en exercice ont évalué l'utilité des ressources en ligne à 7,3/10, avec 74 % les ayant utilisées dans les 12 derniers mois (AITSL, 2023). De plus, 97 % des enseignants connaissent les APST et 73 % connaissent le *Teacher Performance and Development Framework*, qui promeut la « création et la performance d'une culture de développement dans toutes les écoles australiennes » (AITSL, 2018, p. 3).

Ce cadre s'inscrit dans le « Charter for the Professional Learning of Teachers », développé par l'AITSL en 2018 comme ressource complémentaire aux APST. Le document explicite les liens entre les APST et l'apprentissage professionnel, tout en reposant, comme il a été dit précédemment, sur des hypothèses non prouvées concernant la relation entre l'utilisation des APST par un enseignant et l'amélioration des résultats de ses élèves (AITSL, 2018). Bien que la charte fournisse des directives claires sur les attentes alignées sur les APST, la définition d'objectifs et les preuves d'actions et d'impact sur l'apprentissage des élèves, elle néglige les enseignants en formation initiale comme parties prenantes pertinentes. Avec un seul domaine cible et descripteur APST aligné sur l'apprentissage professionnel, et sans exigence que les enseignants en formation initiale le mettent en pratique, ceux-ci peuvent atteindre la démonstration de compétence — le standard minimal de haute qualité d'enseignement — simplement en démontrant leur connaissance technique de l'apprentissage professionnel.

Cette lacune dans la capacité des APST à soutenir le seul des objectifs de l'AITSL à portée développementale devient particulièrement patent lorsque la recherche montre que les

enseignants en formation ressentent le besoin d'être guidés dans leur apprentissage (Buchanan et al., 2013). Bien que 80 % des enseignants en formation initiale utilisent les APST, seulement 4 % les utilisent pour leur apprentissage professionnel (Call et al., 2021). Le problème est accentué par le fait que 80 % des enseignants en formation initiale ne parviennent pas à identifier correctement ce qu'est l'apprentissage professionnel (Peterson-Ahmed et al., 2018). Cela illustre que la majorité des enseignants entrant dans le métier n'ont aucune pratique autonome pour utiliser les APST afin d'orienter leur apprentissage professionnel informel aux autres stades de carrière. Toutefois, la recherche suggère que des approches responsabilisantes et coconstruites peuvent favoriser l'usage des APST par les enseignants en formation initiale pour leur apprentissage professionnel informel, offrant ainsi une piste à l'AITSL pour accroître l'adoption des APST par ce groupe clé (Call, 2024).

Bien qu'il existe des lacunes évidentes dans l'utilisation des APST pour soutenir le développement des capacités d'apprentissage professionnel des enseignants en formation initiale, l'AITSL a joué un rôle important en encourageant les enseignants en exercice à s'engager dans des apprentissages professionnels alignés sur ces normes. Une initiative clé, introduite par le gouvernement fédéral en 2012, a été la certification des deux plus hauts niveaux de carrière : enseignant « hautement accompli » et « enseignant principal », connue sous le nom de certification HALT. Cette certification, administrée par l'autorité de régulation de l'éducation de chaque État, offrait aux enseignants l'occasion de réfléchir de manière critique à leur pratique, d'obtenir une reconnaissance formelle de leur expertise et se voulait un indicateur fiable de la qualité de l'enseignement (AITSL, 2025).

Les statistiques de l'*Australian teaching workforce* indiquent qu'environ 1 200 enseignants en exercice avaient obtenu la certification HALT à la fin de l'année 2022, sur un effectif total de 307 000 enseignants équivalents temps plein (Australian Bureau of Statistics, 2025). Ce chiffre illustre les difficultés persistantes rencontrées par l'AITSL pour encourager les enseignants à intégrer les APST dans leur apprentissage professionnel informel. Avec 90 % des enseignants déclarant ne rien retirer de la formation continue (Darling-Hammond et al., 2013), un scepticisme marqué quant à la qualité des apprentissages proposés (Windle et al., 2022) – certains enseignants reconnaissant « jouer le jeu » des normes professionnelles pour apaiser leur hiérarchie (Tuinamuana, 2011, p. 78) – et un manque de temps pour s'y engager réellement (Mayer et al., 2005), il n'est pas certain que l'AITSL parvienne à atteindre son objectif de 10 000 enseignants certifiés HALT d'ici la fin de 2025.

Avec l'introduction de la certification HALT, les normes professionnelles australiennes pour les enseignants ont été corrélées à la promotion et à de potentielles augmentations de rémunération, ce qui a pu constituer des obstacles financiers pour l'AITSL, limitant le nombre d'enseignants en exercice ayant la possibilité de recourir aux APST (en vue d'une certification). De plus, le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER) a constaté que de nombreux enseignants se sont retirés du processus de certification en raison des exigences lourdes et fastidieuses liées à la démonstration de chacune des 37 composantes des APST. Cette démarche s'avère également coûteuse pour les établissements scolaires, qui doivent accorder du temps supplémentaire aux enseignants pour leur permettre de recueillir et de présenter les preuves nécessaires (Ingvarson & Hollingsworth, 2023). Les enseignants doivent aussi être rassurés sur le caractère transparent et équitable du processus, qui, à ce jour, ne l'est pas pleinement.

Bien que l'AITSL ait fourni un cadre d'évaluation pour déterminer l'éligibilité d'un enseignant à la certification HALT, ainsi qu'une procédure d'appel en cas de refus, aucune précision n'a été donnée sur les méthodes utilisées pour évaluer les candidatures (ACER, 2023). Certains régulateurs d'État, comme ceux de l'*Australian Capital Territory* (ACT), ont mis en place leur propre modèle modulaire de certification (Certification Modular Model, CMM), permettant aux enseignants de suivre le processus HALT par modules. Ce modèle favorise le temps, la réflexion et la rétroaction, éléments essentiels à une démarche de développement professionnel (Brown et al., 2025). Les recherches indiquent qu'il s'agit d'une avancée positive, les enseignants considérant le CMM comme une « forme de certification fonctionnelle et évolutive [...] qui renforce leurs connaissances, leurs compétences et leurs pratiques éducatives » (Brown et al., 2025, p. 130).

## Conclusion

C'est avec un optimisme certain que l'*Australian Institute of Teaching and School Leadership* (AITSL) a présenté, en 2011, les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (APST) à la communauté éducative australienne, dans le but d'impulser un changement transformationnel via, comme indiqué précédemment :

- i) L'orientation de la réforme de l'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants ;
- ii) L'intégration des normes dans les processus d'enregistrement des enseignants ;
- iii) Le soutien à la transition des enseignants entre les différents niveaux de carrière ;
- iv) L'information et la structuration de l'apprentissage professionnel des enseignants (AITSL, 2013).

L'AITSL peut assurément se féliciter d'avoir atteint les trois premiers objectifs, compte tenu des réformes et régulations successives mises en œuvre pour les établissements de formation initiale des enseignants (ITE) et des attentes accrues placées sur les enseignants en formation. En revanche, le quatrième objectif d'AITSL reste en cours de réalisation : les recherches citées dans cette étude mettent en lumière les difficultés rencontrées par l'AITSL pour impliquer les enseignants en formation initiale et en exercice dans l'utilisation des APST dans le cadre de leur apprentissage professionnel informel.

L'Australie se trouve aujourd'hui dans une situation paradoxale, marquée par un mélange hybride de normes réglementaires et développementales, où des forces concurrentes sont censées coopérer. Dans les faits, cependant, les mesures réglementaires prennent le pas sur les approches développementales, réduisant ainsi la marge d'autonomie professionnelle que les enseignants auraient pu acquérir (Dargusch & Charteris, 2018). Si l'AITSL souhaite réellement parvenir à un changement transformationnel dans la pratique quotidienne des enseignants, il lui faut permettre aux enseignants en formation et en exercice de se sentir autonomes et capables de s'engager dans l'utilisation des APST au quotidien (Call, 2024).

Cependant, il convient également de reconnaître que, quelle que soit l'approche adoptée – développementale, réglementaire ou hybride – les pays qui choisissent de mettre en œuvre des normes professionnelles doivent accepter la vulnérabilité inhérente à la remise en question et à l'analyse critique de leurs pratiques qu'impliquent de telles normes (Hargreaves, 2000).

## Références

Aoki, M. (2016, December 6). Japan's 15-year-olds perform well in PISA global academic survey. The Japan Times. <https://www.japantimes.co.jp/news/2016/12/06/national/japans-15-year-olds-perform-well-pisa-global-academic-survey/>

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2013). Annual Report: Promoting excellence in the profession of teaching and school leadership. AITSL.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2016). Insights – Final Report - Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers. AITSL. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0)

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders. AITSL. [australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders.pdf](http://australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders.pdf) (aitsl.edu.au)

Australian Institute of Teaching and School Leadership, (2023). Stakeholder survey results. <https://www.aitsl.edu.au/research/measuring-our-impact/stakeholder-survey-results-2023>

Australian Institute of Teaching and School Leadership (2025 June 27). Accreditation Standards and Procedures. <https://www.aitsl.edu.au/deliver-ite-programs/standards-and-procedures#:~:text=The%20Accreditation%20Standards%20and%20Procedures,to%20driving%20g%20improvement%20in%20ITE>

Australian Institute of Teaching and School Leadership (2025 June 27). About Accreditation. <https://www.aitsl.edu.au/teach/understand-certification-and-halt-status/about-certification>

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi-org.ezproxy.usc.edu.au/10.1080/0268093022000043065>

Barber, M. & Moursehd, D. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. McKinsey and Company. <https://www.mckinsey.com/industries%20/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

Barnes, M. (2021). Policy actors or objects of policy? Teacher candidates' interpretations of 'teacher quality' policy initiatives in Australia. *Teaching and Teacher Education*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103440>

Barnes, M. & Cross, R. (2020). Teacher education policy reform to improve teacher quality: Substantive reform or just another hurdle? *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 307–325. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832061>

Bourke, T. & Ryan, M. (2022). How is impact defined in initial teacher education policy in Australia? *Teachers and Teaching*, 29(2), 133–149. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144824>

Brown, B., & Nethsinghe, R. (2025). Benefits and Challenges with the Modular Model of Teacher Certification in Australia: Listening to Teachers' Voices. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(1). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6682>

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*. 38(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>

Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108.

Call, K., Christie, M. & Simon, S. (2021). Do Preservice Teachers Believe They Use the Australian Professional Standards for Teachers to Inform Their Professional Learning? *Australian Journal of Teacher Education*, 46(6), 98-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n6.6>

Call, K (2024). Preservice Teachers' Perspectives of the Australian Professional Standards for Teachers During the Early Stages of Implementation: A Case Study. Doctoral Thesis.

Cervero, R.M. (1988). *Effective Continuing Education Professionals*. Jossey-Bass Inc.

Cervero, R. M, & Azzaretto, J. (1990). Visions for the future of continuing professional education. Georgia Center for Continuing Education.

Collie, R. J. & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice & Theory*, 38(1), 27–39. <https://doi.org/10.7459/ept/38.1.03>

Collie, R. J., Guay, F., Martin, A. J., Caldecott-Davis, K. & Granziera, H. (2020). Examining the unique roles of adaptability and buoyancy in teachers' work-related outcomes. *Teachers and Teaching*, 1-15.

Dargusch, J. & Charteris, J. (2018). 'Nobody is Watching but Everything I do is Measured': Teacher Accountability, Learner Agency and the Crisis of Control. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43.n10.2>

Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15.

Darling-Hammond, L., Newton, S.P. & Wei, R.C. (2013). Developing and Assessing Beginning Teacher Effectiveness: The Potential of Performance Assessments. *Education Assessment Evaluation and Accountability*, 23(3), 179-204.

Dent, M., Bourgeault, I., Denis, L. & Kuhlmann, E. (2016). *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. Routledge.

Dowrick, S. (2002). Investing in the Knowledge Economy: Implications for Australian Economic growth [Conference Session]. Economic and Social Outlook Conference, Melbourne Institute.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.4694&rep=rep1&type=pdf>

- Dwyer, R., Willis, A., & Call, K. (2020). Teacher educators speaking up: illuminating stories stifled by the iron-grip regulation of initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 572–585. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1725809>
- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of Educational Change*, Vol. 23/3, pp. 371-396. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09422-6>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third Logic*. Polity Press.
- Giroux, H. (2010). Teachers as transformative intellectuals. In K. Ryan & J.M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope: Contemporary and classical readings in education* (12 ed., pp. 35–39). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism’s War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 13(6): 458–468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Grunder, H. (2016). The image of teachers: the perception of others as impulses for the professionalisation of teaching. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 152-162, DOI: 10.1080/01416200.2016.1139890
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers’ career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 502–529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*. Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hudson, P. (2009). How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 65-73.
- Hudson, S. M., Hudson, P., Weatherby-Fell, N. L., & Shipway, B. (2016). Graduate Standards for Teachers: Final Year Preservice Teachers Potentially Identify the Gaps. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 135-151. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.8>
- Hudson, S., Young, K., Thiele, C., Hudson, P. (2021). Preparing preservice teachers for rural and remote schools: Is classroom readiness enough? *International Journal of Arts, Humanities and Social Science*, 2(9), 82094.
- Ingvarson, L. (2010). Recognising Accomplished Teachers in Australia: Where have we been? Where are we heading? *Australian Journal of Education*, 54(1), 46-71.

Ingvarson, L. & Hollingsworth, H. (2 Oct 2023). One Easy Way to Lead Teachers to the Pinnacle – HALT. Australian Council for Educational Research.

Kumaravadivelu, B. (2003) Beyond methods macrostrategies for language teaching, New Haven: Yale University Press

Leech, R. (2007). Stronger, Smarter, Sarra. *Teacher*, 178, 32-41.

Loughland, T. (2019). The Relationship of Teacher Adaptability, Self-efficacy and Autonomy to Their Adaptive Practices. In: *Teacher Adaptive Practices*. Springer Briefs in Education. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5_4)

Martin, A. J. & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

Mayer, D., Mitchell, J., MacDonald, D., & Bell, R. (2005). Professional Standards for Teachers: A Case Study of Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 159-179.

McKinsey & Company. (2008). Creating organizational transformations, *The McKinsey Quarterly*, July, 1-7. <http://www.mckinseyquarterly.com>.

Newman, R. (2025). What does it really mean to be classroom-ready? Professional agency, autonomy and confidence in beginning teachers. My College (online)

[https://my.chartered.college/impact\\_article/what-does-it-really-mean-to-be-classroom-ready-professional-agency-autonomy-and-confidence-in-beginner-teachers/#:~:text=This%20would%20draw%20on%20the%20four%20inter%2Drelated,ways%20that%20are%20responsive%20to%20their%20context](https://my.chartered.college/impact_article/what-does-it-really-mean-to-be-classroom-ready-professional-agency-autonomy-and-confidence-in-beginner-teachers/#:~:text=This%20would%20draw%20on%20the%20four%20inter%2Drelated,ways%20that%20are%20responsive%20to%20their%20context)

Organisation for Economic Cooperation and Development (2011). PISA in focus 9. School autonomy and accountability: Are they related to student performance? Accessed 09/01/2020 from [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2011/10/school-autonomy-and-accountability\\_g17a20a6/5k9h362kcx9w-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2011/10/school-autonomy-and-accountability_g17a20a6/5k9h362kcx9w-en.pdf)

Organisation for Economic Cooperation and Development (2013). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals. OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/en/publications/learning-standards-teaching-standards-and-standards-for-school-principals\\_5k3tsjqtp90v-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/learning-standards-teaching-standards-and-standards-for-school-principals_5k3tsjqtp90v-en.html)

Organisation for Economic Cooperation and Development (2020). Pisa for Schools: Your School Name - How your school compares internationally, School Reports, Pisa for Schools, 2020. OECD. PISA-for-Schools-School-Report-Template.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development (2025). Constructing Scenarios for the Future of Teaching in Wales, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2e0ac4e6-en> ISBN 978-92-64-75716-5 (PDF)

Organisation for Economic Cooperation and Development (2025, June 27). The Organisation for European Economic Co-operation (OECD) | OECD (online).

Paul, A. et al. (2014, May 6). The OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Pedota, P. J. (2015). How can student success support teacher self-efficacy and retention? *The Clearing House*, 88(2), 54–61. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.998600>

Peterson-Ahmed, M. B., Hovey, K. A., & Peak, P. K. (2018). Pre-Service Teacher Perceptions and Knowledge Regarding Professional Development: Implications for Teacher Preparation Programs. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-16.

Ranson, S. (2010). Public Accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Educational Governance*, 18(5), 459-480. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093032000124848>

Reid, A. & O'Donoghue, M. (2004) Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education* 20: 559–570. DOI:10.1016/j.tate.2004.06.002

Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession? In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone, (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 579-592). Springer.  
Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425, doi: 10.1080/13540602.2015.1082732.

Santos, Í., & Centeno, V. G. (2021). Inspirations from abroad: the impact of PISA on countries' choice of reference societies in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(2), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1906206>

Takayama, K. (2008). The Politics of International League Tables: PISA in Japan's Achievement Crisis Debate. *Comparative Education*, 44(4) 387-407.

Talbot, D. (2016). Evidence for non-one: Standards, accreditation and transformed teaching work. *Teaching and Teacher Education*, 58, 80-89. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.8>

Taylor, A. (2016). What's missing from the AITSL standards? *Independent Education*, 46(2), 20–22.

Teng, A. & Alonso, D. (2022). Critical Review of the Australian Professional Standards for Teachers: Where are the non-cognitive Skills? *International Journal of Instruction*, 16(1), 605-624.

Teacher Education Ministerial Advisory Group. (TEMAG) (2014). *Action Now: Classroom Ready Teachers*. Department of Education and Training. <https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/action-now-classroom-ready-teachers-report-0>

Timperley, H. (2011). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. AITSL. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-background-paper-to-inform-the-development-of-a-Timperley/991002a3c190eb2b4b71d3997358c14c92a3672a>

Tuinamuana, K. (2011). Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 72-82.  
<https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss12/6/>

Windle, J., Morrison, A., Sellar, S., Squires, R., Kennedy, J. & Murray, C. (2022). Teachers at breaking point: Why working in South Australian schools is getting tougher. (Report to the Australian Education Union, South Australian Branch). University of South Australia: Adelaide, SA

Zionts, L. T., Shellady, S. M. & Zionts, P. (2006). Teachers' Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(3), 5-12.  
<https://doi.org/10.3200/PSFL.50.3.5-12>

# Quelle intégration de l'IA dans les compétences des enseignants en Corée du Sud ?

---



Jieun Kiaer

Université d'Oxford (Angleterre)

## Introduction

L'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) dans les salles de classe transforme en profondeur la profession enseignante. Les discours médiatiques présentent souvent l'IA comme un possible substitut des enseignants, mais cette perspective occulte une réalité fondamentale : l'IA ne supprime pas le besoin d'enseignants – elle transforme profondément leurs fonctions.

L'OCDE (2023) définit l'intelligence artificielle comme « un système fondé sur des machines qui, pour des objectifs explicites ou implicites, déduit à partir d'entrées comment générer des sorties — prédictions, contenus, recommandations ou décisions — susceptibles d'influencer des environnements physiques ou virtuels ».

Dans les établissements scolaires, cela recouvre notamment :

- Pour les élèves : des systèmes d'apprentissage adaptatifs, des agents conversationnels (chatbots), des rétroactions automatisées et des environnements immersifs (réalité virtuelle, avatars) ;
- Pour les enseignants : des assistants à la planification de cours, des générateurs de contenus, des outils d'analyse des progrès ou encore des dispositifs administratifs.

L'UNESCO (2023) rappelle que, si ces systèmes peuvent améliorer l'efficacité, ils soulèvent également des questions d'autonomie et de liberté de choix – puisque l'IA est à la fois intégrée volontairement (à travers l'innovation portée par les enseignants) et involontairement (via des plateformes imposées). Enseigner devient donc plus complexe, non plus simple. Les enseignants ne se définissent plus seulement par la détention de connaissances – désormais immédiatement produites par l'IA – mais par l'orchestration : savoir quand mobiliser l'IA, quand intervenir par la présence humaine et quand se retirer pour favoriser la réflexion ou le repos numérique.

Au cœur de ce rôle en mutation se trouve la notion de *care* (souci de l'autre, attention éthique), car enseigner ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs techniques ou à gérer des outils, mais à maintenir le bien-être et la relation humaine. Le *care* constitue un principe organisateur : il ancre l'éducation dans l'empathie, la conscience éthique et le développement

socio-émotionnel. Par le *care*, les enseignants équilibrent l'efficacité de l'IA et la dimension humaine de l'apprentissage, garantissant que la technologie reste au service des personnes – et non l'inverse.

## I. Questions de recherche actuelles

L'intégration de l'IA dans les salles de classe progresse rapidement. Les cadres récents, tels que les Lignes directrices de l'UNESCO pour l'utilisation de l'IA générative dans l'éducation et la recherche (2023) ou le Cadre de classification des systèmes d'IA de l'OCDE (2023), mettent en avant à la fois les opportunités et les risques, en insistant sur la gouvernance et la supervision humaine.

Les modalités d'adoption diffèrent selon les contextes nationaux. Au Royaume-Uni, l'opinion publique demeure prudente : de nombreuses écoles ont interdit les outils d'IA et la majorité des enseignants déclarent manquer de formation ou de directives claires (DfE, 2023). Les médias alimentent souvent la perception de l'IA comme une menace pour l'intégrité académique des élèves et l'autorité des enseignants, renforçant ainsi la méfiance.

À l'inverse, la Corée du Sud a expérimenté les manuels scolaires numériques fondés sur l'IA (AIDT – AI Digital Textbooks), plateformes intelligentes qui intègrent des fonctions d'IA dans les manuels numériques afin de proposer des apprentissages personnalisés, adaptatifs et fondés sur les données, en lien avec les réformes nationales de l'éducation. Le déploiement prévu pour 2025 est actuellement suspendu en raison d'évolutions politiques, mais l'adoption se poursuit à travers des initiatives volontaires portées par les enseignants (Asim et al., 2024).

Dans ce contexte, plusieurs questions de recherche majeures se posent, au croisement des travaux scientifiques et des débats publics :

- Charge cognitive et autorat. Comment les tâches assistées par IA affectent-elles l'attention, la mémoire et la construction du savoir ? Les études sur la « délégation cognitive » (cognitive offloading) montrent que la dépendance à des outils externes peut réduire l'engagement de la mémoire active et modifier la confiance métacognitive (Risko & Gilbert, 2016). Zhai, Wibowo et Li (2024) soulignent qu'une dépendance excessive à l'IA générative risque d'altérer la pensée critique et analytique.
- Garde-fous et éthique. Quels cadres sont nécessaires pour protéger la vie privée, l'autorat et le bien-être à l'ère des *deepfakes* et de la surveillance algorithmique (OCDE, 2023) ?
- Évaluation renouvelée. Si des outils tels que ChatGPT peuvent accomplir des devoirs à domicile, comment repenser les modalités d'évaluation ? Les alternatives envisagées incluent des examens oraux, des tâches d'analyse en classe ou des projets collaboratifs évaluant à la fois le processus et le produit (Kiaer, 2023, 2024).

Ainsi, l'IA n'est pas un simple ajout à la pratique pédagogique : elle redéfinit la manière dont nous pensons, enseignons et évaluons. Son intégration introduit des enjeux cognitifs, éthiques et pédagogiques étroitement imbriqués, qui requièrent une expérimentation et une réflexion continues.

## II. Compétences enseignantes : équilibre et « care »

La compétence émergente la plus cruciale pour les enseignants est l'équilibre – la capacité à décider quand et comment recourir à l'IA dans les apprentissages. Les enseignants doivent désormais savoir quand autoriser les élèves à utiliser l'IA, quand intervenir et quand privilégier des approches analogiques. Étant donné que les élèves interagissent déjà avec des outils d'IA en dehors de l'école, la question n'est pas celle de l'interdiction, mais celle de la calibration – accompagner les apprenants dans une alternance fluide entre modes de pensée numériques et humains.

Dans un cours de 40 minutes à l'école primaire, l'équilibre peut consister à laisser les élèves explorer un exercice assisté par IA pendant dix minutes, avant une discussion animée par l'enseignant et une pause réflexive. Les plus jeunes nécessitent un accompagnement pour gérer le temps d'écran et maintenir leur capacité d'attention. Les élèves plus âgés, en revanche, doivent apprendre à utiliser l'IA de manière sélective – pour la recherche d'informations ou la génération d'idées – sans la substituer à la réflexion ou à la rédaction. L'équilibre varie aussi selon les disciplines : en langues, l'enjeu est d'éviter une dépendance à l'IA pour la traduction ou la rédaction, en privilégiant l'usage de l'IA comme partenaire de conversation ou de prononciation ; en sciences, l'IA peut soutenir la visualisation ou la simulation, mais les enseignants doivent veiller à ce que les élèves comprennent les principes sous-jacents plutôt que d'accepter sans recul les résultats produits.

Tout aussi essentielle est la compétence de *care*, entendue comme l'attention portée par l'enseignant au bien-être, à la sécurité émotionnelle et au sentiment d'autorité des élèves. Le *care* n'est pas périphérique, mais fondamental : il soutient la confiance, l'empathie et l'équilibre au sein de la classe – autant de dimensions que l'IA ne peut reproduire. Grâce au *care*, les enseignants réduisent l'anxiété, préservent l'autonomie de l'apprenant et maintiennent des environnements d'apprentissage humanisés (Kiaer, 2025).

L'orchestration des apprentissages par l'enseignant dans les environnements riches en IA repose sur un équilibre entre collaboration et *care*. Les enseignants ne sont pas de simples facilitateurs techniques, mais des curateurs d'expérience – organisant le temps, l'énergie et le climat émotionnel. À une époque où l'IA accélère l'apprentissage tout en risquant d'accroître le stress et la dépendance, le *care* garantit que la salle de classe reste un espace de réflexion, de repos et de relation. Ces principes structurent le cadre MERGE (Kiaer & Jeon, 2024, voir Annexe), qui positionne les enseignants comme des orchestrateurs éthiques de l'éducation augmentée par l'IA – conciliant efficacité et empathie, innovation et intégrité.

### III. Enseignements tirés de la Corée : AIDT et communautés de pratique

L'initiative coréenne des manuels scolaires numériques fondés sur l'IA (AIDT) offre des enseignements précieux pour une intégration durable de l'IA. Ces manuels visent à combiner contenus adaptatifs, analyses d'apprentissage et ressources multimédias au sein d'une plateforme intelligente personnalisant les expériences éducatives. Bien que le déploiement national soit temporairement suspendu, l'adoption demeure forte dans les écoles pilotes, où l'usage reste volontaire et soutenu par des communautés enseignantes solides.

#### **Charge de travail et reconnaissance**

L'intégration de l'IA en Corée (Asim et al., 2024) reste soutenable parce que la formation professionnelle y est reconnue comme partie intégrante du temps de travail. Les formations et ateliers se déroulent pendant les heures rémunérées et sont financés par les autorités éducatives nationales et locales. Cette reconnaissance structurelle est déterminante : lorsque l'innovation s'inscrit dans le temps contractuel, la participation est vécue comme valorisante plutôt que contraignante. À l'inverse, lorsque la formation liée à l'IA s'ajoute comme une charge supplémentaire, elle engendre fatigue et désengagement. Le modèle coréen montre que la conception équitable du temps de travail est une condition essentielle à l'adoption durable de l'IA.

#### **Lacunes en matière de compétences**

De nombreux enseignants, comme une large part du public, peinent encore à distinguer la littératie en IA de la littératie numérique traditionnelle, ou à saisir les enjeux cognitifs et éthiques nouveaux qu'introduit l'IA. Alors que la littératie numérique renvoie à la capacité d'utiliser des technologies, la littératie en IA suppose la compréhension des mécanismes de décision, de génération de contenu et d'influence algorithmique. Kim et Kwon (2023) ont identifié 22 compétences enseignantes liées à l'IA, cartographiées selon le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), articulant savoir disciplinaire, savoir pédagogique et savoir technologique. Les enseignants se déclarent les moins confiants dans les domaines du contenu – notamment les concepts d'IA, la programmation et l'éthique. Cependant, lorsque des dispositifs de soutien institutionnel (formation à la conception pédagogique, ateliers d'éthique, reconnaissance professionnelle) sont mis en place, l'anxiété diminue et l'intégration s'améliore. Ces résultats montrent que le développement des compétences en IA repose sur un soutien institutionnel collectif, et non sur l'effort individuel, et qu'il contribue à clarifier la frontière évolutive entre littératie numérique et littératie en IA, dans les contextes éducatifs autant que sociétaux.

#### **Communautés de pratique**

Une communauté nationale d'enseignants sur KakaoTalk (limitée à 3 000 membres, avec de nombreux sous-groupes) permet des échanges quotidiens, le partage de ressources et un soutien émotionnel. Ces espaces numériques favorisent l'apprentissage entre pairs, la discussion d'expériences de classe et la co-construction de pratiques. La participation – souvent

anonyme – est reconnue comme formation continue, créant un environnement sûr et collaboratif pour l'expérimentation. Ces communautés dynamiques démontrent comment les réseaux de pairs peuvent soutenir et amplifier l'intégration de l'IA (Kiaer, 2025).

### **Apprentissage socio-émotionnel**

Les travaux de terrain montrent que les outils d'IA peuvent soutenir les élèves anxieux (Kiaer, 2023). En cours d'anglais, avatars et agents conversationnels offrent une entrée sécurisante à la communication ; les journaux assistés par IA permettent aux enseignants de repérer précocement des signaux de stress et d'intervenir à temps. L'expérience coréenne illustre que le succès de l'intégration de l'IA dépend avant tout du soutien systémique des enseignants, de leur reconnaissance professionnelle et de la collaboration entre pairs, bien plus que de la technologie elle-même.

## **IV. Réflexions générales : la complexité, pas le remplacement**

L'IA ne simplifie pas l'enseignement – elle en accroît la complexité cognitive, émotionnelle et éthique. Les enseignants doivent désormais équilibrer données et observation, automatisation et discernement éthique, efficacité et empathie. Ils ne sont plus de simples utilisateurs d'outils éducatifs, mais des agents actifs qui décident de ce qu'ils utilisent, dans quelle mesure, et quand s'arrêter. Le véritable enjeu n'est pas d'adopter une posture dichotomique – l'IA comme « bonne » ou « mauvaise » – mais de naviguer dans ses zones grises avec discernement et attention.

Les enseignants jouent un rôle clé dans l'accompagnement des élèves face à l'IA, les aidant à comprendre quand et comment l'utiliser de manière responsable. Cela implique une gradation selon l'âge : les plus jeunes doivent être protégés pour préserver attention et développement émotionnel, tandis que les plus âgés peuvent apprendre à évaluer et critiquer les productions générées. Ce faisant, les enseignants développent non seulement des compétences numériques, mais aussi une confiance critique – la capacité à interagir avec la technologie sans en devenir dépendant.

Pour cela, les enseignants doivent être accompagnés, et non laissés seuls à expérimenter. Les communautés professionnelles, les cadres éthiques et les soutiens institutionnels sont essentiels pour les aider à naviguer dans le paysage mouvant de l'éducation augmentée par l'IA. In fine, le discernement des enseignants – savoir quand exposer, quand protéger, et comment articuler l'intelligence humaine et l'intelligence artificielle – façonnera non seulement la pratique pédagogique, mais aussi l'avenir moral et cognitif de l'apprentissage.

## Conclusion

L'avenir de l'enseignement à l'ère de l'IA peut se décrire comme une orchestration centrée sur le *care*. Les enseignants ne seront pas remplacés par l'IA, mais leurs compétences évolueront : ils devront équilibrer efficacité et humanité, encadrer l'usage éthique et cultiver la résilience. Fondamentalement, la littératie en IA pour les enseignants ne relève pas d'une maîtrise technique illimitée, mais du jugement – savoir quand intervenir, quand se retirer et comment humaniser la technologie.

L'expérience coréenne montre que, lorsque la formation est reconnue, les écarts de compétences pris en compte et les communautés soutenues, l'IA peut renforcer l'éducation, plutôt que l'affaiblir.

## Annexe : Le cadre MERGE (Kiaer & Jeon, 2024)

*M – Monitor, Validate, and Spot Problems* (Surveiller, valider et détecter les problèmes) Les enseignants combinent leur jugement professionnel et les analyses produites par l'IA pour suivre efficacement les apprentissages, valider les rétroactions (feedbacks) générées par l'IA et repérer les problèmes à côté desquels les algorithmes peuvent passer. Leur discernement garantit que la progression des élèves reste alignée sur les objectifs éducatifs, et que les difficultés sont traitées rapidement et avec empathie.

*E – Encourage and Support Social–Emotional Growth* (Encourager la croissance socio-émotionnelle) Les enseignants insufflent chaleur et lien humain dans les apprentissages médiés par l'IA, en cultivant la confiance, la sécurité émotionnelle et la motivation des élèves. Leur soutien transforme des environnements fondés sur les données en espaces d'apprentissage où l'empathie et le bien-être guident l'engagement.

*R – Reward and Facilitate Collaboration* (Valoriser et faciliter la collaboration) Les enseignants associent la capacité de l'IA à fournir des rétroactions à la reconnaissance humaine pour promouvoir le travail d'équipe, l'apprentissage entre pairs et la résolution collective de problèmes. En collaborant entre eux, ils nourrissent un sentiment d'appartenance et une finalité partagée qu'aucun algorithme ne peut reproduire.

*G – Guide and Co-Learn with Students* (Guider et co-apprendre avec les élèves) Les enseignants agissent comme des co-apprenants, accompagnant les explorations technologiques des élèves tout en apprenant à leurs côtés. Ce modèle de co-apprentissage renforce la curiosité, l'adaptabilité et la pensée critique, et met enseignants et élèves en position de partenaires dans l'exploration.

*E – Evaluate and Evolve* (Évaluer et évoluer) Les enseignants évaluent en continu non seulement les progrès des élèves, mais aussi les effets des outils d'IA sur l'apprentissage et le bien-être. Par la réflexion et l'adaptation, ils maintiennent une pratique réactive, éthique et centrée sur l'humain, qui évolue avec les transformations technologiques.

## Références

- Asim, S., Kim, H., & Aedo, C. (2024). Teachers are leading an AI revolution in Korean classrooms. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/education/teachers-are-leading-an-ai-revolution-in-korean-classrooms>
- Department for Education (DfE). (2023). Generative AI in education: Departmental statement. UK Government.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, M. (2023). Immersive virtual reality for foreign language learning: A review. *CALICO Journal*, 40(1), 1–20.
- Kim, K., & Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100137.
- Kiaer, J. (2023). *The future of syntax: Asian perspectives in an AI age*. Bloomsbury Academic.
- Kiaer, J. (2024). *Conversing in the metaverse: The embodied future of online communication*. Bloomsbury Academic.
- Kiaer, J., & Jeon, M. (2024). Humanizing AI education: The MERGE framework for supporting teachers in AI-enhanced classrooms. *International Journal of Contents*, 20(3), 1–8.
- Kiaer, J. (2025, July 11–13). Care-based pedagogy in TEFL in the AI age [Plenary presentation]. The 23rd AsiaTEFL Conference: Care, Innovation, and Sustainability in ELT, The Education University of Hong Kong.
- OECD. (2023). *OECD framework for the classification of AI systems*. OECD Publishing.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO.
- Zhai, C., Wibowo, S. & Li, L.D. (2024) The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learn. Environ.* 11, 28.
- Wang, J., Fan, W. (2025) The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*. 12, 621.

# Comment organiser les responsabilités et la collaboration entre les professionnels pour soutenir l'éducation inclusive ?

---



Dario Ianes

Université libre de Bozen-Bolzano (Italie)

## Introduction

Dans le système scolaire italien, jusque dans les années 1970, les élèves handicapés étaient exclus de l'enseignement ordinaire. Avec le développement du mouvement de désinstitutionnalisation de Basaglia (Basaglia, 1968) et l'adoption ultérieure de lois favorisant l'intégration scolaire (loi 118/1971 ; loi 517/1977), le système a évolué. Ces lois ont marqué un tournant, établissant deux conditions préalables essentielles à un système scolaire inclusif : l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire et le droit pour tous les élèves de fréquenter la même école.

Une fois la présence de tous les élèves garantie, l'attention s'est portée sur la qualité de leur parcours scolaire, tant en termes d'apprentissage que de participation. Cette priorité a finalement conduit à l'adoption d'une nouvelle législation visant à protéger certaines catégories d'élèves, plus exposées aux risques d'exclusion et d'échec scolaire. Initialement, des Plans d'éducation individualisés (PEI) étaient accordés à tous les élèves présentant un handicap reconnu. À partir de 2010, d'autres réglementations ont étendu le droit à un plan d'apprentissage personnalisé (PDP) à d'autres groupes : d'abord aux élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (loi 170/2010), puis à ceux présentant d'autres besoins éducatifs particuliers (BEP), notamment les élèves en situation de handicap socioculturel (directive ministérielle du 27 décembre 2012 et circulaire ministérielle n°8 du 6 mars 2013).

## I. Les catégories des besoins éducatifs particuliers

Ces trois catégories d'élèves (handicap certifié, troubles spécifiques des apprentissages et autres besoins éducatifs particuliers) sont identifiées et accompagnées par des processus différents. Cependant, elles partagent souvent un problème commun : une dépendance persistante au modèle médical individuel, qui met l'accent sur les déficits et tend à catégoriser les élèves de manière à favoriser l'étiquetage social et la stigmatisation.

Les mécanismes d'accès et les dispositions pour les élèves en situation de handicap sont définis par la législation nationale. Selon la loi 104/1992, l'éligibilité repose principalement sur un

certificat médical. Les classes accueillant des élèves en situation de handicap bénéficient de quelques heures d'enseignement spécialisé dispensées par des enseignants de soutien, des enseignants spécialisés qui travaillent en collaboration avec les enseignants titulaires. Le nombre d'heures de soutien fournies dépend de la gravité du handicap diagnostiqué. Ce processus reste largement axé sur le médical, car c'est le certificat médical qui détermine à la fois le droit à un PEP et l'accès à des ressources humaines supplémentaires.

Ce n'est que récemment que les décrets législatifs 66/2017 et 96/2019 ont introduit l'adoption de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) comme modèle de référence pour l'évaluation et l'intervention (OMS, 2007), abordant un modèle d'intervention plus relationnel et écologique pour les étudiants handicapés. De même, pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (TSA), le modèle médical individuel constitue le fondement de la procédure d'admission, fondée sur un diagnostic psychologique. Si la procédure de diagnostic est définie au niveau national, sa mise en œuvre varie selon les régions. Dans certains cas, les évaluations réalisées par des psychologues privés sont reconnues, dans d'autres non. Un diagnostic confirmé de TSA donne droit à des méthodes d'apprentissage différenciées et personnalisées, mais aucune ressource humaine supplémentaire n'est allouée aux classes accueillant ces élèves.

Concernant la dernière catégorie des « autres besoins éducatifs particuliers », elle fonctionne comme une catégorie résiduelle. Elle inclut à la fois les troubles qui peuvent être diagnostiqués mais non reconnus par les deux autres catégories (tels que les troubles du déficit de l'attention, l'hyperactivité, les troubles du langage, etc.) et diverses formes de désavantages sociaux. Dans ce dernier cas, aucun diagnostic formel n'est requis : il incombe à l'équipe pédagogique de déterminer si les besoins de l'élève justifient des mesures différenciées, formalisées ensuite dans un plan d'apprentissage individualisé. Là encore, aucune ressource humaine supplémentaire n'est affectée.

## II. Le suivi et l'évaluation du système inclusif

Conformément aux tendances internationales en matière d'évaluation nationale et transnationale des systèmes éducatifs, l'Italie a commencé à introduire des mécanismes de suivi et d'évaluation de la qualité de son système éducatif vers l'an 2000. Parallèlement aux outils d'évaluation traditionnels axés sur les résultats d'apprentissage des élèves (par exemple, PISA, au niveau international), de nouvelles procédures de suivi ont été introduites. Celles-ci ont élargi le rôle des principales institutions publiques de recherche et d'évaluation, notamment l'*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* (INDIRE) et l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* (INVALSI).

La législation récente (décret 66/2017, loi 107/2015, C.M. 8/2013) a introduit des mécanismes de suivi supplémentaires, qui exigent non seulement la documentation de la planification pédagogique et didactique pour les élèves en situation de handicap (*Piano Educativo Individualizzato*, PEI) ou ayant des besoins éducatifs particuliers (*Piano Didattico Personalizzato*, PDP), mais aussi la définition d'objectifs institutionnels liés à l'inclusion scolaire et à l'auto-évaluation associée (*Piano Annuale per l'Inclusione*, PAI). De plus, les écoles sont tenues de produire une documentation plus complète sur la planification éducative et l'auto-évaluation,

comme un Plan Triennal de l'Offre Formative (PTOF), un rapport d'autoévaluation (RAV) et un Plan d'Amélioration. Ces documents contiennent des sections spécifiques consacrées au suivi et à l'amélioration de l'inclusion. Cependant, en se référant au modèle de Kinsella (2018), les indicateurs utilisés se concentrent uniquement sur les aspects structurels et procéduraux.

Outre l'élargissement significatif des mécanismes de suivi des processus structurels, organisationnels et éducatifs, les récentes mesures législatives (décrets 66/2017 et 96/2019) exigent la mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité pour évaluer l'efficacité éducative au regard des résultats des élèves. L'INVALSI s'engage désormais à développer des indicateurs et des descripteurs pour évaluer les résultats des élèves en situation de handicap, tant en termes d'apprentissage que de participation sociale. Cependant, la tâche est complexe en raison de la grande variabilité des objectifs d'apprentissage individualisés définis dans les PEI.

Un problème connexe est la disponibilité limitée des données de recherche sur les résultats de l'éducation inclusive et l'efficacité du modèle actuel. Ce manque affaiblit le lien entre la recherche, les politiques et la pratique, et peut contribuer à un scepticisme persistant (Cottini, 2015 ; Begeny, 2007 ; Ianes et Augello, 2019). Si certaines études font état de perceptions positives de l'inclusion de la part des enseignants (Ianes, Demo et Zambotti, 2014 ; Reversi, 2007) et des parents (Zanobini, 2018), les données restent insuffisantes, notamment en ce qui concerne la participation sociale des élèves (Nepi et al. 2013, 2015). Pour évaluer avec précision la qualité du système, des recherches supplémentaires sont nécessaires sur les résultats scolaires et sociaux des élèves, avec et sans handicap ou autres besoins éducatifs particuliers.

### III. Les fonctions d'enseignement : enseignants titulaires et enseignants de soutien

Dans le système scolaire italien, à tous les niveaux d'enseignement, on distingue clairement deux principaux types d'enseignants : les enseignants de classe/discipline scolaire et les enseignants de soutien. Comme indiqué précédemment, les enseignants de soutien sont affectés dans les classes qui accueillent des élèves présentant un handicap reconnu. Bien que ces deux types d'enseignants soient légalement considérés l'un comme l'autre comme responsables de l'éducation de tous les élèves de la classe, leurs fonctions diffèrent. En pratique, cependant, les enseignants de classe/discipline scolaire bénéficient souvent d'un statut supérieur à celui des enseignants de soutien, en raison de perceptions sociales et culturelles profondément ancrées dans les traditions pédagogiques italiennes (Association TreeLLLe, 2013).

Malgré cela, le nombre d'enseignants de soutien a régulièrement augmenté. Au cours de l'année scolaire 2022-2023, on comptait environ 218 000 enseignants de soutien, soit 23,1 % du corps enseignant (MIUR, 2024).

Deux principaux sujets de débat se posent au niveau national : (1) les compétences des enseignants et la formation associée, et (2) la collaboration et l'intégration des rôles et des compétences. Malgré sa longue tradition d'éducation inclusive, le contexte italien se caractérise par un débat particulier autour de la question des compétences des enseignants. Lors du démantèlement du système d'éducation spécialisée ségrégué, le choix a été de former des

enseignants de soutien pour les écoles ordinaires sans exiger de spécialisation à des types de handicaps spécifiques (par exemple, les handicaps sensoriels ou intellectuels), afin de favoriser une inclusion plus large (de Anna, 2015). Le choix de proposer une formation initiale polyvalente plutôt que spécialisée aux enseignants de soutien a été de plus en plus critiqué ces dernières années, tant par les universitaires que par les défenseurs des droits des personnes handicapées (Anastasiou, 2015).

Deuxièmement, la différence de statut entre les enseignants de soutien et les enseignants titulaires risque de remettre en question l'efficacité de la collaboration. Les enseignants de soutien italiens, contrairement à ceux d'autres pays, reçoivent la même formation initiale qu'un enseignant titulaire ou un enseignant de matière, plus une spécialisation d'un an sur l'enseignement en classes « intégrées ». En théorie, ce modèle de formation vise à assurer la parité entre les deux fonctions enseignantes.

Cependant, de fait, la profession d'enseignant de soutien continue de souffrir d'une reconnaissance sociale limitée. Elle est souvent perçue, y compris par les enseignants de soutien eux-mêmes, comme un rôle secondaire par rapport à celui exercé par l'enseignant titulaire.

Cette perception contribue à la faiblesse des taux de rétention, car de nombreux enseignants de soutien optent rapidement pour le rôle d'enseignant titulaire dès que ces opportunités se présentent à eux (TreeLLLe Association, 2013).

Ce manque de reconnaissance professionnelle est également lié à la manière dont les ressources sont allouées. L'affectation des enseignants de soutien est basée sur les déclarations de handicap des élèves, ce qui peut donner lieu à l'idée fautive que le soutien est une ressource individuelle plutôt qu'une ressource de classe. Par conséquent, les enseignants peuvent déléguer toute la responsabilité des élèves handicapés aux enseignants de soutien, comme cela a été observé dans d'autres pays (Devecchi, 2012).

Le système scolaire italien, tant dans l'enseignement obligatoire que non obligatoire, propose une combinaison de dispositifs intra et extra-scolaires pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap, présentant des troubles spécifiques des apprentissages ou d'autres besoins éducatifs particuliers. Les dispositifs intrascolaires comprennent des adaptations des programmes, des procédures d'évaluation adaptées, des supports pédagogiques accessibles et la fourniture d'équipements d'assistance et/ou d'un accompagnement par des adultes. Le soutien extrascolaire peut impliquer des services proposés par des professionnels extérieurs à l'établissement, tels que des procédures d'évaluation ou une aide à la planification pédagogique. Les ressources déployées sont principalement des ressources humaines.

## IV. Les ressources scolaires et extrascolaires pour l'inclusion

En classe, l'enseignant de soutien représente l'un des principales formes de soutien. Dans certains cas de handicaps particulièrement complexes, des professionnels supplémentaires peuvent être impliqués, tels que des éducateurs ou des facilitateurs d'autonomie et de communication. Ces professionnels, généralement financés par les collectivités locales, représentent environ 60 000 employés dans les écoles italiennes. Ils collaborent avec les enseignants à la planification des cours, notamment à l'adaptation des programmes, à la préparation du matériel pédagogique et à l'évaluation des élèves.

Tout cet effectif – enseignants, éducateurs, professionnels de santé et famille de l'élève – font partie du Groupe de travail opérationnel (GLO), chargé de la planification du PEI de l'élève. Au niveau de l'établissement, une ou plusieurs personnes supervisent les stratégies de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers et favorisent la collaboration entre les équipes (par exemple, le coordinateur inclusion « *referente inclusione* » ou le coordinateur BEP « *referente BES* »). Ces coordinateurs dirigent également le groupe de travail de l'établissement, chargé de promouvoir une culture et des pratiques inclusives de manière transversale dans toutes les classes.

## V. La collaboration intersectorielle et les réseaux de soutien

Les écoles font également partie de réseaux en relation avec des services de conseil externes conçus pour fournir un soutien et une orientation psychopédagogiques aux familles, aux enseignants et aux écoles (par exemple, les *Centri territoriali di supporto* (CTS) ; les *Centri territoriali per l'inclusione* (CTI), tels que définis dans la C.M. 8/2013 et, plus récemment, le décret législatif n° 66/2017). La disponibilité et la constance de ces services varient considérablement selon les régions, car ils dépendent souvent des financements régionaux et locaux. Dans certaines zones, ces services se sont développés ces dernières années. Par exemple, les services de conseil sur les troubles du spectre autistique (*Sportello Autismo*), qui proposent des programmes de formation et de conseil, notamment pour les enseignants, partagent une approche entre pairs (Munaro, 2016). La législation encourage également les réseaux de collaboration entre les établissements scolaires et les professionnels externes, en établissant des équipes pluridisciplinaires au niveau local (c'est-à-dire les *Gruppi per l'inclusione territoriale*, ou GIT) pour soutenir les écoles et les enseignants dans la planification inclusive. Les réseaux au sein du système de santé sont moins fragmentés. Chaque district sanitaire local (*Azienda Sanitaria Locale* ou ASL) comprend une *Unità di Valutazione Multidisciplinare* (UVM), une unité pluridisciplinaire chargée d'évaluer les besoins et de mettre en œuvre des programmes de réadaptation individualisés (par exemple, orthophonie, physiothérapie, etc.). Contrairement à d'autres pays ayant une longue tradition d'écoles spécialisées, seuls quelques établissements pour personnes handicapées (notamment celles pour personnes aveugles et sourdes) sont encore en activité et constituent des centres de ressources pour l'éducation ordinaire.

Les possibilités de coopération et de collaboration entre les différentes parties prenantes et les ressources de soutien prévues par la loi sont nombreuses et pourraient permettre la mise en œuvre d'un accompagnement adapté et multi-niveaux pour les élèves en situation de handicap. De plus, les différents groupes de travail créés pour le développement de pratiques inclusives ne se limitent pas théoriquement aux élèves isolés ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leurs classes. De nombreux groupes, comme le Groupe de travail pour l'inclusion de l'école, sont conçus pour favoriser l'inclusion de manière systémique. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la manière de répondre aux besoins de chaque élève isolé, ils devraient plutôt considérer le développement de l'école dans sa globalité.

## VI. Une recherche expérimentale pour guider les enseignants vers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le Trentin

La recherche expérimentale en question s'inscrit dans le contexte de la Province autonome de Trente, qui, à travers la loi provinciale n° 5/2006 et le règlement y afférent, a garanti le droit à l'éducation et à l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux depuis la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur.

Un secteur dédié, appelé Secteur des besoins éducatifs particuliers au sein du Département Connaissance, coordonne des projets visant à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, en adoptant une approche bio-psycho-sociale inspirée de la classification CIF de l'OMS.

En 2012, la collaboration interinstitutionnelle a conduit à la publication des lignes directrices pour les besoins éducatifs particuliers (BEP), soulignant l'importance de l'inclusion fondée sur la coopération entre l'école et les services locaux, notamment le secteur de la santé, afin de garantir une observation multidisciplinaire et une coresponsabilité éducative. Les établissements d'enseignement doivent gérer la complexité et l'hétérogénéité des élèves à besoins éducatifs particuliers grâce à une planification didactique innovante, individualisée et personnalisée.

## A. Mise en œuvre du projet (2013-2015)

La recherche a été menée durant les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, et s'est concentrée sur les processus suivantes :

### **L'analyse et la diffusion du contenu et des objectifs auprès des écoles souhaitant participer à la recherche expérimentale<sup>3</sup>**

Une formation de base en pédagogie spécialisée a été dispensée aux enseignants titulaires, aux enseignants de soutien, aux éducateurs et aux animateurs de 17 classes.

Un groupe d'enseignants sélectionnés a participé à une formation avancée destinée à les préparer à devenir des spécialistes et des consultants en gestion de cas, offrant soutien et orientation à des réseaux scolaires plus larges.

### **Guider et soutenir les enseignants-tuteurs du Département Conoscenza – Secteur des besoins éducatifs particuliers (BEP)**

L'évaluation et son suivi, portant sur 17 classes expérimentales et 17 classes témoins, ont été menés par un évaluateur externe hautement qualifié.

Une plateforme web a été créée pour permettre aux enseignants participant à l'expérimentation d'échanger leurs meilleures pratiques.

Un groupe scolaire supplémentaire a été sélectionné, composé d'enseignants ayant suivi une formation pédagogique sur l'utilisation du modèle CIF. Lors de l'expérimentation, le profil de fonctionnement global a été partagé via une plateforme web, basée sur un système en ligne d'experts.

Afin de promouvoir des processus inclusifs innovants, 17 classes expérimentales ont pris part à la recherche pendant deux années scolaires. Ces classes ont bénéficié de sessions de formation dédiées et du soutien continu de deux enseignants tuteurs qui ont collaboré avec l'équipe pédagogique. Les deux enseignants tuteurs se sont rendus dans les 17 classes environ deux à trois fois par mois – ou selon les besoins – en collaboration directe avec les enseignants. Ils ont été sélectionnés à l'issue d'un appel à candidatures public sur la base de leurs qualifications d'enseignants de soutien et de leur expérience directe de l'enseignement de l'inclusion dans le système scolaire.

L'ensemble du projet de recherche a également été supervisé par deux professeurs d'université : le professeur Dario Ianes, expert en pédagogie spécialisée, et la professeure Paola Venuti,

---

<sup>3</sup> Toutes les écoles étaient volontaires : les directeurs d'école ont librement choisi de participer à l'expérimentation, et les classes les plus intéressées y ont participé. La formation initiale a eu lieu en début d'année scolaire et s'adressait à l'ensemble du conseil de classe. Elle a duré 20 heures et consistait en des ateliers sur les principales méthodes d'enseignement inclusif, telles que l'apprentissage coopératif, l'enseignement en laboratoire, la différenciation et l'individualisation, et l'enseignement métacognitif. Des sessions spécifiques ont également été réservées aux enseignants tuteurs.

spécialiste en psychologie. Le suivi, assuré par la Fondation Agnelli, a permis de présenter les résultats.

Les enseignants-tuteurs devaient faire preuve d'ouverture et de flexibilité au sein d'équipes pédagogiques diversifiées. L'enjeu pour eux consistait en le fait de jouer un rôle de facilitateurs et de promoteurs de méthodologies inclusives et innovantes, toutefois pleinement conscients des limites et des obstacles rencontrés.

Ils ont coplanifié et testé de nouvelles méthodes pédagogiques, en participant à des séances de planification mensuelles avec les équipes pédagogiques des écoles primaires et du collège, ainsi qu'à des observations participatives en classe. Il convient de noter que, pour le collège, des séances de planification collégiales dédiées ont été mises en place, une innovation qui ne figure pas dans le cadre éducatif actuel.

Le processus de planification des classes expérimentales a favorisé une réflexion transversale, visant à réunir, au sein d'un même projet, les compétences définies dans les programmes et les compétences clés recommandées par le Parlement européen, tout en respectant la diversité individuelle et les différents styles d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, tuteurs et enseignants ont collaboré pour concevoir et proposer des changements dans des domaines clés : l'environnement de la classe, l'apprentissage coopératif, les laboratoires, la métacognition, l'éducation affective et relationnelle, les adaptations matérielles et l'utilisation d'outils multimédias.

## B. Innovations dans les pratiques de classe et d'environnement d'apprentissage

Dans les salles de classe, les espaces ont été réorganisés : les élèves ont personnalisé leurs bureaux avec des photos, les classes ont été réaménagées<sup>4</sup> et, dans certains cas, de nouveaux ameublements scolaires ont été créés et l'orientation de la salle de classe a été modifiée.

Concernant l'apprentissage coopératif, deux méthodes ont été employées : une mise en œuvre progressive commençant par des activités en binôme et des leçons interactives, et une refonte des groupes de classe avec des rôles spécifiques attribués pour améliorer l'efficacité. Les enseignants-tuteurs ont joué un rôle fondamental dans l'observation et la réflexion sur la dynamique de groupe au sein de l'apprentissage coopératif, en se concentrant sur les types de groupes, leur composition, leur interdépendance, les tests d'évaluation et l'appréciation de l'activité globale. Sur la base de ces observations, les tuteurs ont pu élaborer une fiche d'analyse pour garantir la bonne application de la méthodologie.

---

<sup>4</sup> L'aménagement de la classe a été adapté aux besoins de la méthodologie et de l'activité choisie : bureaux îlots pour l'apprentissage coopératif, bureaux à deux pour le travail en groupe, bureaux réunis avec un grand espace pour les activités de laboratoire, etc.

Les ateliers étaient structurés soit sous forme d'activités d'une ou deux leçons, soit sous forme de projets continus d'une durée de quatre mois, voire d'une année entière. Parmi les exemples, on peut citer la création d'un livre audio, un atelier de poésie ou une animation de sensibilisation au handicap.

Concernant la métacognition, l'objectif était de sensibiliser les élèves à leurs processus mentaux, guidés par leurs enseignants. Dans ce cadre, des fiches structurées étaient distribuées aux enseignants afin de détecter les méthodes de travail et d'activer la réflexion métacognitive des élèves.

Le processus de planification a pris en compte les différences de chacun, et l'adaptation du matériel n'a été nécessaire que dans certains cas, notamment pour l'adaptation et la simplification. Globalement, les différents styles d'apprentissage n'ont pas eu d'impact sur la participation aux activités en classe.

L'utilisation des outils multimédias a d'abord été encouragée par des formations destinées aux enseignants, visant à renforcer leurs compétences dans ce domaine. L'introduction de différentes langues a bénéficié à tous les élèves, notamment par des activités en binôme impliquant la production de textes et de présentations PowerPoint, la recherche de ressources pertinentes pour un apprentissage approfondi et la création de tests personnalisés. De plus, des livres numériques et des manuels scolaires ont été produits. Certaines classes ont également mis en place un blog pour améliorer la communication entre l'école, les familles et les élèves.

## C. Résultats

Les résultats quantitatifs indiquent que les niveaux d'apprentissage ne sont pas altérés et comparables entre les classes témoin et expérimentale, ce qui suggère qu'un enseignement hautement inclusif ne compromet pas la réussite scolaire.

Le groupe expérimental montre une amélioration significative des dimensions métacognitives de la « théorie implicite incrémentielle », démontrant une plus grande flexibilité et adaptabilité à la fin de l'expérimentation.

Le rejet et l'impopularité sociale des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ont diminué à la suite de l'intervention des acteurs de cette recherche expérimentale, notamment dans les groupes de travail, où ils étaient plus fréquemment choisis. L'expérience a également eu un impact sur la dynamique interne de la classe, qui est devenue plus flexible et réceptive au changement.

Les résultats indiquent un impact positif statistiquement significatif sur les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les domaines sociaux, notamment en ce qui concerne leur adaptabilité et leur respect des normes sociales.

Les résultats qualitatifs révèlent un climat positif parmi les enseignants, caractérisé par une amélioration des connaissances, de la collaboration et de la cohésion. On observe également une meilleure prise de conscience de la complexité et de la diversité des besoins des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

## Conclusion

En conclusion, l'expérimentation, en introduisant des innovations dans les écoles, visait à répondre à un besoin essentiel auquel la société elle-même est appelée à répondre : éduquer au changement dans une perspective inclusive.

La présence de tuteurs s'est avérée être le facteur le plus déterminant de la formation, permettant un accompagnement concret et systématique sur le plan opérationnel. La réorganisation des heures de soutien par le co-enseignement a facilité les ateliers et les activités de groupe coopératives. Ainsi, les enseignants de soutien se sont enfin sentis sur un pied d'égalité avec leurs collègues, pleinement impliqués dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement.

La perspective adoptée était d'observer toutes les formes de diversité, et pas seulement celles dites « spéciales ». Les processus de planification avec l'équipe pédagogique ont permis de partager observations, problèmes et solutions, avec pour objectif commun de développer des projets transversaux sous forme d'ateliers. Les enseignants ont pu échanger sur les méthodes qui stimulent la curiosité et le désir d'apprendre. Cette recherche est innovante et stimule l'esprit critique.

L'introduction du nouveau rôle de tuteur a mobilisé des ressources – parfois latentes – mais déjà présentes au sein de l'école au service du changement. L'expérience des tuteurs a montré que les écoles sont des environnements d'apprentissage dynamiques où les connaissances se construisent de manière collaborative et interdisciplinaire, plutôt que transmises unilatéralement.

## Références

- Anastasiou, D. K. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Begeny, J. C. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial & Special Education*, 28(2), 80–94.  
<https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>
- Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative: Disturbi specifici di apprendimento. (2013). Provincia Autonoma di Trento.
- Bisogni educativi Speciali. Linee Guida: Attuazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti. (2012). Provincia Autonoma di Trento.
- Cottini, L. &. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione* [Evidence-based education and special pedagogy. Principles and models for inclusion]. Carocci.
- de Anna, L. (2015). I percorsi della formazione [The paths of education]. In L. d. A. Mura, *L'insegnante specializzato* (pp. pp. 44–60). Milano: FrancoAngeli.
- Devecchi, C. D. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Ianes, D. &. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede in una scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla* [The inclusio-skeptics. The arguments of those who struggle every day to make it happen]. Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020) Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Ianes, D. (2023). Evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso). Una ricerca nelle scuole trentine. In D. Ianes, *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* [Support can (and must) evolve]. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626–653.
- MIUR (2024) I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023. [https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus\\_Alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.202122\\_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952](https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.202122_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952)
- Munaro, C. & Cervellin, I (2016). *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: Supporto di rete per la condivisione di competenze educative* [Peer teaching and inclusion. Teacher to teacher: Network support for sharing educational skills]. Erickson.

- Nepi, L. D. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 319–332.
- Nepi, L. D. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Reversi, S. L. (2007). The quality of disabled students' school integration: A research experience in the Italian state school system. *School Psychology International*, 28(4), 403–418.
- Tonelli, D., Santualina, R. & Sighel, L. (2022). *Percorso sperimentale trentino di accompagnamento degli insegnanti nell'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* [The evolution of the support teacher]. Edizioni Erickson.
- TreeLLLe Association, C. &. (2013). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Pupils with disabilities in Italian schools: Financial report and proposals]. Erickson.
- WHO [World Health Organization] (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children & youth version (ICF-CY)*. WHO. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>
- Zanobini, M. V. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 597–614. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017>.

# La collaboration enseignante au prisme des comparaisons internationales. Regards issus de Talis 2024



**Noémie Le Donné**

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

[Présentation à retrouver sur le site du Cnesco](#)

The slide features a background image of students in a classroom. The text is overlaid in white and dark blue. At the top left is the logo for 'EDUCATION & SKILLS'. The main title is 'La collaboration enseignante au prisme des comparaisons internationales' followed by 'Regards issus de TALIS 2024'. Below this, it identifies 'Noémie Le Donné, cheffe de l'unité sur les compétences sociales et émotionnelles' and her affiliation with the 'Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE'. The date '3 Novembre 2025' and event details 'Conférence du Cnesco – webinaire #2' are at the bottom. The OECD logo is in the bottom right corner.

**EDUCATION & SKILLS**

## La collaboration enseignante au prisme des comparaisons internationales

### Regards issus de TALIS 2024

Noémie Le Donné, cheffe de l'unité sur les compétences sociales et émotionnelles  
Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE

3 Novembre 2025 – Conférence du Cnesco – webinaire #2

**OECD**  
BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES

# Comment concilier autonomie professionnelle et exigences institutionnelles ? Une comparaison Angleterre-Norvège

---



Jo Bjørkli Helgetun

Indépendant (Norvège)

## Introduction

Ces dernières années, l'autonomie professionnelle des enseignants a suscité un vif intérêt à travers le monde. L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), par exemple, l'a sélectionnée comme l'une de ses 10 recommandations phares pour remédier à la pénurie d'enseignants<sup>1</sup>. L'autonomie professionnelle, en tant que concept, repose sur les liens observés et théorisés entre la pratique (par exemple, l'enseignement) et l'autocontrôle de celle-ci par ceux qui l'exercent. Cependant, au-delà du sens strict de cette notion, l'autonomie professionnelle des enseignants fait l'objet de conceptualisations diverses selon les acteurs. Elle est liée au développement professionnel des enseignants, à leur formation initiale, aux relations avec le système scolaire institutionnel à différents niveaux : régional et national, au rôle et à la finalité des inspections et des programmes scolaires, ainsi qu'aux libertés pédagogiques. En réalité, les multiples formes que peut prendre ce concept tendent à en diluer fortement le sens.

Je m'intéresse ici aux tensions qui apparaissent entre l'enseignant en tant qu'individu, la profession enseignante en tant que corps de métier et le système éducatif, lorsque les enseignants tentent de traduire les objectifs de l'État dans leurs pratiques de classe. Pour illustrer la complexité de ces tensions et la manière dont elles façonnent l'autonomie des enseignants, je m'appuierai sur des exemples tirés de l'Angleterre et de la Norvège, deux cas contrastés en termes de production de connaissances, d'autonomie professionnelle et de relation au système institutionnel.

---

<sup>1</sup> <https://www.unesco.org/en/articles/teacher-shortage-europe-unesco-and-fundacion-sm-launch-spanish-edition-unesco-global-report>

# I. En quoi consiste la profession enseignante et que signifie l'autonomie pour elle ?

Pour parler d'autonomie professionnelle des enseignants, il est nécessaire de conceptualiser brièvement ce qu'est une profession au sens ontologique du terme. Pour Basil Bernstein (2000), une profession se définit par une orientation « vers l'intérieur », fondée sur forme d'intériorité de ses connaissances et de son identité ; elle construit elle-même ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Pour Eliot Freidson (2001), l'élément central d'une profession réside dans le contrôle des connaissances et des pratiques dans son domaine. Il est intéressant de noter que Freidson soutenait que l'enseignement n'est qu'une semi-profession en raison de son autonomie et de son contrôle très limités, et que les enseignants, peut-être à l'exception notable des agrégés français du XIX<sup>e</sup> siècle, n'ont jamais été considérés comme des professionnels à part entière en comparaison des avocats ou des médecins.

Dans la même veine, LeTendre, Helgetun et al. (2025) qualifient l'enseignement de profession « de masse ». C'est-à-dire une profession en contact permanent avec l'ensemble de la population et soumise aux relations et aux exigences sociales à un degré différent de celui des professions spécialisées. Tout le monde a fréquenté l'école et a une opinion sur l'éducation et l'enseignement, ainsi que sur la finalité qui devrait être celle de l'École.

Cependant, au-delà de ces généralisations, il existe des particularités locales quant à ce que l'autonomie professionnelle est, et a été, au fil de l'évolution de la profession enseignante. En Angleterre, par exemple, la figure de l'enseignant est passée de celle d'un savant érudit qui se retrouve par ailleurs à enseigner (c'est-à-dire une personne dotée d'une grande autonomie mais livrée à elle-même), à celle d'un artisan professionnel doté de l'autonomie dans la mise en place d'un cadre défini, à condition de pouvoir justifier ses actions (Furlong, 2001 ; Helgetun et Dumay, 2021). Autrement dit, l'autonomie est devenue subordonnée à l'État, à ses objectifs éducatifs, ainsi qu'aux méthodes d'enseignement qu'il impose.

En Norvège, en revanche, l'autonomie professionnelle s'est historiquement inscrite dans un cadre plus contraint, l'enseignant étant considéré comme un agent de la nation, chargé de l'exécution d'un programme national (Sivesind et Karseth, 2019). Ainsi, l'autonomie principale de l'enseignant norvégien réside dans sa capacité à traduire les politiques éducatives en pratiques pédagogiques (Furu et al., 2020). Sur le plan conceptuel, on peut le décrire comme un bâtisseur de la nation et un maître de la pédagogie (nordique), une conception qui est restée largement inchangée au cours des deux derniers siècles.

## II. Production de connaissances : créer des enseignants autonomes

Comme indiqué précédemment, la production de connaissances est un élément essentiel de l'autonomie d'une profession. Dans cette note, je traiterai brièvement des enjeux liés à la formation des enseignants, c'est-à-dire au transfert de connaissances vers les enseignants, en Angleterre et en Norvège, avant d'aborder leur participation à la production de connaissances dans ces deux contextes. Nous verrons émerger, une fois encore, deux systèmes contrastés, bien qu'animés par des préoccupations et des considérations communes.

### A. La formation des enseignants

En Angleterre, les voies d'accès à l'enseignement sont multiples (Whiting et al., 2018), ce qui tend à engendrer une pluralité de profils professionnels, chacun porteur de connaissances distinctes et spécifiques (Mathou et al., 2022 ; Mathou et al., 2023). En bref, les deux principales voies pour devenir enseignant sont actuellement la licence en éducation (B. Ed) en quatre ans et le certificat d'études supérieures en éducation (PGCE), plus populaire, en un an, obtenu après une licence dans n'importe quelle discipline. Le PGCE peut être obtenu soit par le biais d'une université, soit dans le cadre d'un dispositif de formation initiale en établissement scolaire (*School-Centred Initial Teacher Training*) regroupant deux ou plusieurs établissements scolaires. À partir de 2011, un tournant important s'est opéré dans la formation initiale des enseignants en Angleterre : la responsabilité de la formation a progressivement été transférée des universités vers les établissements scolaires (Murray et Mutton, 2015). Ce basculement reflétait une volonté croissante d'ancrer davantage d'éléments pratiques à la formation initiale et de renforcer le contrôle (professionnel) sur l'éducation, au détriment du rôle de l'université (Helgetun, 2021, 2022). Depuis 2019, ce dispositif est complété par un programme de début de carrière sur deux ans, qui prévoit un mentorat supplémentaire et un accompagnement au développement professionnel encadré par l'établissement scolaire, dans le but de lutter contre l'attrition. Toutefois, selon la *National Foundation for Educational Research* (NFER), 22 % des enseignants quittent encore la profession au cours des deux premières années suivant leur entrée en fonction<sup>2</sup>.

En Norvège, en revanche, la formation des enseignants est actuellement un programme de cinq ans, sanctionné par un master, principalement dispensé au sein des universités à la suite d'une restructuration de l'enseignement supérieur en 2017 (Helgetun et al., 2018). Ce passage de quatre à cinq ans visait à revaloriser la profession en l'ancrant dans un cursus de niveau master, et à renforcer l'autonomie professionnelle des futurs enseignants, notamment au travers de la rédaction d'un mémoire. Cependant, bien que les évaluations de la réforme soulignent les bénéfices du programme en matière de préparation à la recherche et aux études doctorales – tout en soulignant la difficulté d'intégrer tous les étudiants dans la recherche (Engelsen et al., 2024) – l'évaluation de la manière dont les masters améliorent les pratiques des enseignants en classe est limitée par le monde universitaire. Les étudiants et les

---

<sup>2</sup> [https://www.nfer.ac.uk/media/afsn0rmb/teacher\\_labour\\_market\\_in\\_england\\_annual\\_report\\_2025.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/afsn0rmb/teacher_labour_market_in_england_annual_report_2025.pdf)

enseignants en début de carrière eux-mêmes expriment une certaine insatisfaction quant à l’allongement du programme, jugé trop académique. Les recherches menées par des étudiants en master, par exemple, soulignent un « choc de la pratique » : les étudiants n’étant pas préparés aux réalités de la classe, ce qui réduit leur autonomie professionnelle en classe. De tels décalages entre formation et pratique ne sont pas nouveaux et ont déjà été observés dans d’autres pays, dont l’Angleterre (Foster, 1999). Certains anciens établissements polytechniques, comme OsloMet, ont également plaidé pour une transformation du mémoire de master en un projet plus axé sur la pratique (un débat également bien connu en France, Helgetun, 2021). Le taux de rétention reste toutefois relativement élevé, avec seulement environ 10 % d’abandons dans les cinq premières années dans le métier<sup>3</sup>.

## B. La participation à la production de connaissances

En ce qui concerne la participation à la production de connaissances, on observe en Angleterre, au niveau de la formation des enseignants, un accent croissant mis sur la formation en milieu scolaire. Par ailleurs, des ressources sont spécifiquement allouées aux mentors accompagnant les enseignants en début de carrière. À un niveau institutionnel, les enseignants sont également régulièrement consultés et associés à l’élaboration des politiques éducatives ainsi qu’à la définition de stratégies pour un enseignement de qualité. Cependant, cette participation se limite aux enseignants « performants » qui dirigent des écoles considérées comme exemplaires selon les inspections et les critères gouvernementaux (Helgetun et Dumay, 2021). De plus, les paysages scolaires et de production de connaissances (Mathou et al. 2023, Helgetun et al., 2025) sont fragmentés, ce qui entraîne une pluralité de « savoirs » qui imprègnent l’éducation. Certaines écoles, par exemple, ont des enseignants occupant des fonctions de recherche, ce qui n’est pas le cas de toutes les écoles. Une forme plus directe de partage des connaissances se développe cependant, centrée sur des blogs d’enseignants décrivant des bonnes pratiques, des initiatives privées de diffusion des connaissances telles que *ResearchED*, ou les nouveaux outils de professionnalisation des enseignants tels que *TeacherTapp* (Helgetun et Decuyper, 2023). Ainsi, bien que la participation des enseignants à la production de connaissances soit globalement élevée, la fragmentation du système rend cette participation très hétérogène.

En Norvège, en revanche, le système est plus homogène et la participation des enseignants à la production de connaissances est davantage régulée par l’État, ainsi que par le rôle dominant de la pédagogie nordique, seule manière « légitime » d’enseigner ou de parler d’une bonne éducation. La pédagogie nordique est ancrée dans la philosophie et la tradition allemande de la *bildung*<sup>4</sup>, et est au cœur de la construction du savoir des enseignants. En tant que concept cognitif, elle est centrée à la fois sur le développement de la capacité d’agir d’une personne (*mestringsevne*), du sentiment de maîtrise (*mestringsfølelse*) et sur la formation du caractère au sein de la société (Tjeldvoll, 2025). Cette dernière dimension est essentielle, car la

---

<sup>3</sup> NB : la majorité d’entre eux auront encore suivi l’ancien programme de 4 ans.

<sup>4</sup> *Bildung* est un concept allemand centré sur l’auto-culture, dans laquelle la philosophie et l’éducation sont liées dans un processus de maturation à la fois personnelle et culturelle. Cette maturation est une harmonisation de l’esprit et du cœur de l’individu et une unification de l’identité du soi et de l’identité au sein de la société au sens large (Herdt, 2021).

société visée par l'éducation est la nation elle-même, ce qui implique que l'État doit en garantir les fondements. Cependant, la pédagogie ne se limite pas à l'école, c'est un concept qui imprègne toutes les formes d'apprentissage en société, comme en entreprise, dans la famille, et dans le système scolaire. Sous son égide, un bon pédagogue ne se contente pas « d'aider » quelqu'un à apprendre les mathématiques (*aider à apprendre*, et non enseigner, car l'acquisition de connaissances est perçue comme un processus interne et non externe par transmission), mais il apprend aussi à penser de manière critique et à devenir une bonne personne, le tout simultanément. La pédagogie, dans cette perspective, possède une nature ontologique qui englobe et structure toutes les formes d'éducation : elle ne coexiste pas horizontalement avec des domaines tels que la didactique ou les sciences de l'éducation, mais les subsume comme des sous-parties de son propre champ. Il est ainsi absurde de parler de « plus de didactique » et de « moins de pédagogie », car davantage de didactique implique nécessairement davantage de pédagogie, à condition, toutefois, que cette didactique soit façonnée par la pédagogie.

Historiquement, la pédagogie nordique comportait des composantes empiriques limitées, mais cela a changé à partir des années 1990 (du moins en Norvège), lorsqu'il a été reconnu que les chercheurs devaient entrer en classe et dialoguer avec les enseignants (Lauglo, 1994). Au cours des vingt dernières années, la recherche en éducation a été principalement orientée vers la pratique et la recherche appliquée (Zapp, Helgetun et al., 2018). Au niveau institutionnel, les enseignants et anciens enseignants participent aux travaux de la Direction de l'éducation (Utdanningsdirektoratet), mais leur contribution à la production de connaissances demeure globalement limitée. Dans les écoles, de nouvelles formes de postes d'enseignants « seniors » ou plus expérimentés ont été créés à la suite des réformes de 2002 et progressivement mises en œuvre, mais les enseignants occupant ces postes se retrouvent souvent ignorés, d'après leurs propres témoignages, et certains évoquent même du ressentiment de la part de leurs collègues (Furu et al., 2020). Leur rôle apparaît particulièrement précaire dans la mesure où ils sont sollicités pour faire le lien entre les politiques et leur mise en œuvre concrète. Certaines capacités de production de connaissances existent également au niveau municipal, mais elles sont hétérogènes et dépendent de la volonté et des moyens des municipalités elles-mêmes, en tant que responsables des écoles. Les manuels scolaires sont souvent écrits par les enseignants et achetés/sélectionnés au niveau municipal<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Ceci vaut pour l'école obligatoire (de 6 ans à 16 ans en Norvège). Pour les 17-19 ans, ces questions relèvent de la compétence des régions.

### III. L'autonomie professionnelle des enseignants face aux contraintes institutionnelles

J'en viens maintenant à la notion, particulièrement complexe, d'autonomie des enseignants dans leurs pratiques. Il ne s'agit pas ici d'un examen exhaustif, mais d'un éclairage sur les principales contraintes qui pèsent sur l'autonomie des enseignants en Angleterre et en Norvège.

#### A. Les politique et éducation fondées sur des données probantes en Angleterre

Dans le monde occidental, et plus particulièrement en Angleterre, on observe ce qui a été qualifié « d'ère des preuves » (*evidence era*) (Helgetun et Menter, 2022) où les politiques et les pratiques éducatives sont de plus en plus dominées par des affirmations de preuves de « ce qui fonctionne » en éducation, dans une logique largement inspirée par le néolibéralisme et le Nouveau Management Public (NMP) (Biesta, 2007 ; Normand, 2020 ; Normand et al., 2018). Cette orientation repose sur l'exigence sous-jacente que les enseignants ne doivent pas agir comme des artisans, mais appliquer des protocoles d'enseignement dits efficaces, établis scientifiquement (Menter, 2023). Elle s'inscrit dans des dynamiques mondiales de dépolitisation, où les indicateurs et les prétentions à des « preuves de ce qui fonctionne » tendent à remplacer les débats sur les finalités éducatives et la prise de responsabilité (Louis et Maertens, 2021). En effet, les revendications liées aux « preuves » cherchent également à imprégner le champ de la recherche en éducation, à travers une conception étroite de l'« éducation fondée sur les données probantes » (*evidence-based education*), qui tente de dicter comment enseigner dans toutes les situations (Coppe et al., 2025). L'exemple le plus connu en Angleterre est celui de la phonétique synthétique systématique, présentée comme la meilleure méthode d'apprentissage de la lecture selon les « preuves » disponibles. Cette méthode a donc été imposée comme la seule méthode autorisée pour l'enseignement de la lecture pendant un certain temps, ce qui a suscité une vive controverse. Face aux critiques, l'application stricte de cette prescription s'est atténuée. Par ailleurs, la coexistence de formes divergentes de preuves permet aux enseignants de justifier leurs pratiques en s'appuyant eux aussi sur des revendications fondées sur « les preuves ». De plus, les écoles non subventionnées, telles que les Académies des trusts multi-Académies, sont exemptées de nombreuses prescriptions nationales, y compris de l'obligation d'employer des enseignants qualifiés, à condition de pouvoir justifier leur choix par des données probantes (Helgetun, 2023 ; Helgetun 2022 ; Mathou et al., 2023). On observe donc un haut degré d'autonomie théorique sur les pratiques, d'autant plus que 43,5 % des écoles sont des *Académies* aujourd'hui et que la majorité des élèves (56,2 %) y sont actuellement scolarisés<sup>6</sup>.

Néanmoins, l'Angleterre se caractérise de plus en plus par la nécessité pour les enseignants de justifier leurs actions et leurs motivations par des preuves. Ces exigences sont renforcées par les inspections de l'*Ofsted*, où la documentation des actions menées et des raisons pour lesquelles

---

<sup>6</sup> <https://lordslibrary.parliament.uk/academy-schools-government-plans-for-change/>

elles le sont constituent un élément central depuis un certain temps déjà (Pons, 2014). Cette pression est accentuée par les chefs d'établissement eux-mêmes, qui redoutent les inspections au point d'exiger davantage de documentation et de preuves de la part des enseignants que ce que le gouvernement exige. Ce phénomène est fréquemment cité comme l'une des principales raisons des problèmes de charge de travail, et contribue aux problèmes de rétention dans le métier<sup>7</sup>. Il limite également l'autonomie entendue comme développement professionnel dans la mesure où le temps disponible se trouve réduit. À titre de comparaison, la Norvège connaît une pénétration plus limitée des instruments de mesure de la performance enseignante pour dicter les politiques éducatives. Néanmoins, les réformes néolibérales et de NPM y gagnent également du terrain (Elkorghli, 2021 ; Wiborg, 2013).

## B. La pédagogie nordique

La résistance norvégienne à l'ère des données probantes s'explique en partie par l'importance accordée à la pédagogie nordique, qui traduit et transforme les tendances internationales pour les adapter aux concepts locaux (Zapp, Helgetun et al., 2018 ; Zapp, Marques et al., 2018). Cependant, la pédagogie nordique restreint également l'autonomie et le mode de pensée des enseignants en limitant les pratiques considérées comme acceptables dans le système éducatif norvégien. Contrairement à la pluralité des conceptions et à la logique de marché qui prédominent en Angleterre, la conception même de ce qui peut être une « bonne éducation » en Norvège reste étroitement encadrée par la pédagogie nordique et son insistance sur la formation intégrale des individus et de leur identité sociale. En ce sens, elle constitue un puissant script cognitif (Zapp et al., 2018) s'opposant à une focalisation exclusive sur des résultats mesurables tels que les scores aux tests. Cela dit, on observe actuellement en Norvège une attention croissante portée aux tests dès le plus jeune âge. Ainsi, l'« ère de la preuve » pourrait s'y imposer dans le futur. Dans cette perspective, on observe également une insistance croissante sur des concepts tels que l'exemplarité, c'est-à-dire l'apprentissage par mimétisme des pratiques des enseignants expérimentés (Korsgaard et Clausen, 2022), ce qui peut être considéré comme une autre forme d'adhésion à « ce qui fonctionne ». Ces pressions ne sont pas régulatrices comme en Angleterre, mais relèvent d'un registre cognitivo-culturel et influencent la légitimité des manières de penser et d'agir au sein de la profession enseignante. Il est difficile, voire impossible, de critiquer les mantras de la pédagogie nordique ou de proposer des approches alternatives sans les intégrer à l'intérieur même du cadre cognitif qu'elles imposent.

---

<sup>7</sup> <https://neu.org.uk/latest/press-releases/majority-teachers-considered-leaving-over-ofsted>

## C. La numérisation

Dans les deux cas, l'accent a été mis sur la numérisation de l'éducation, comme c'est également le cas dans le reste du monde (Unesco, 2023). La Norvège a été l'une des premières à adopter la numérisation à l'école, chaque enfant recevant un appareil numérique personnel, tel qu'un iPad, dès son entrée à l'école. Cependant, selon l'actuel ministre de l'Éducation, elle s'oriente actuellement vers une possible dénumérisation de l'éducation, en particulier pour les plus jeunes. La numérisation a suscité une forte résistance, notamment en raison de l'impression qu'elle entrave une « bonne pédagogie », du manque de contrôle sur les logiciels utilisés (par exemple, la plupart des enseignants ne peuvent pas concevoir leurs propres applications) et du caractère *top-down* du processus de numérisation. Ce rejet s'est aussi nourri des valeurs néolibérales associées à la figure du « citoyen numérique », qui rompent avec l'accent mis par la pédagogie nordique sur l'humanisme (Høydal & Haldar, 2021). Il est intéressant de noter, comme pour le « choc de la pratique » mentionné précédemment, que la plupart des recherches sur le sujet en Norvège sont menées par des étudiants en master.

L'Angleterre, en revanche, reste marquée par une fragmentation, les initiatives de numérisation étant mises en œuvre de manière hétérogène selon les écoles, tandis que la résistance des enseignants semble y être plus faible qu'en Norvège.

## D. Tension entre autonomie et soutien

Le dernier élément de contrainte institutionnelle à l'autonomie concerne le besoin de soutien professionnel. Un argument fort en faveur de la restructuration de l'éducation en Angleterre dans les années 1980, était la nécessité de soutenir les enseignants qui se sentaient souvent quelque peu seuls en classe (Helgetun, 2021). Aujourd'hui, certains considèrent que l'équilibre s'est aujourd'hui déplacé de manière excessive vers un modèle de « soutien » fortement encadré par l'État, mais peu souhaitent revenir à un modèle éducatif de type « laissez-faire », qui impliquerait la disparition de cette structure de soutien. En Norvège également, les enseignants expriment le souhait d'être guidés et d'avoir des instructions claires plutôt que d'être livrés à une autonomie totale (Furu et al., 2020). De plus, en Angleterre, depuis le « Grand Débat » des années 1980, un consensus s'est formé autour de l'idée d'un minimum de supervision des enseignants en raison de la fonction sociétale de l'éducation (Jones, 2016 ; Phillips, 2001), une vision qui est sans doute présente en Norvège depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle (Letendre et al., 2025). La difficulté semble alors être de trouver le délicat équilibre entre autonomie et soutien. De fait, au fil des différents thèmes abordés dans cette brève note de recherche, cet équilibre délicat apparaît comme un fil conducteur récurrent.

## IV. Les impasses de l'autonomie trop souvent invoquées

Enfin, à la lecture de la littérature sur l'autonomie de la profession, je suis arrivé à la conclusion que trois grands impensés structurants sont souvent répétés dans le débat houleux sur la professionnalité des enseignants. Premièrement, nombreux sont ceux qui défendent l'importance d'une présence universitaire et la nécessité d'ancrer une profession dans le monde universitaire. Je n'en trouve aucune preuve. Bien au contraire, il semble que des problèmes surgissent systématiquement lorsque l'enseignement est imposé au monde universitaire (ou que le monde universitaire est imposé à l'enseignement), sans autre justification que celle d'une « académisation pour l'académisation ». Ce type d'argument a d'ailleurs suscité de nombreuses résistances face aux réformes de la formation des enseignants basés sur l'université, que ce soit en Angleterre, en Norvège ou en France. En effet, exclure les enseignants qui enseignent au quotidien de la production du savoir professionnel, qu'il s'agisse de la formation des enseignants ou du développement des connaissances futures, paraît fondamentalement contre-productif.

Le deuxième impensé structurant est celui du contrôle pour le contrôle. Par exemple, des acteurs, comme l'État anglais dans les années 1980, ont plaidé en faveur du contrôle et d'un encadrement renforcé de l'éducation, au seul motif que celle-ci est une affaire centrale pour la société. Il s'agissait alors de soustraire le « jardin secret du programme scolaire » à l'autonomie professionnelle des enseignants, au profit d'une surveillance étatique, sans véritable débat sur les modalités de ce contrôle ni sur ses effets potentiellement délétères. Ce positionnement a largement contribué aux problèmes actuels liés à la charge de travail, en raison de l'influence prépondérante de l'*Ofsted*. Si la nécessité d'un certain contrôle sociétal de l'éducation repose sur des justifications logiques et empiriques solides, elle devrait néanmoins faire l'objet d'une réflexion plus fine : que faut-il contrôler, comment et pourquoi ?

Le troisième impensé structurant est peut-être le miroir du précédent : il appelle à la liberté (c'est-à-dire une autonomie totale) au nom de la liberté elle-même. Or, rien ne permet d'affirmer que l'enseignement, ni aucune autre profession d'ailleurs, s'améliore lorsqu'elle est laissée à elle-même, sans régulation. Bien au contraire, il semble que l'État doive jouer un rôle dans la production de connaissances, la régulation des pratiques et la structuration du cadre de l'enseignement (de masse). Les avocats et les médecins sont tous fortement réglementés par l'État, qui légifère, finance les tribunaux et les hôpitaux, et fournit le cadre dans lequel ces professions opèrent. Ce qui devient essentiel, dès lors, n'est pas tant de revendiquer la liberté en soi, mais de déterminer où l'autonomie professionnelle est nécessaire, pourquoi elle l'est, et dans quelle mesure elle peut être accordée.

## Références

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Lanham, Rowman and Littlefield.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Coppe, T., Hoekstra, R., Helgetun, J. B., Schwarzbach, N. R. & van der Velden, M. (2025). Evidence-based research in education: the questionable epistemic status of RCTs. *Critical Studies in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2025.2501960>
- Elkorghli, E. A. B. (2021). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. *Globalisation, Societies and Education*, 19(5), 610-624. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369>
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F. & Riiser, A. (2024). En forskningsintegret og praksisorientert utdanning? *Uniped*, 47(2), 128-141. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>
- Foster, R. (1999). School-based Initial Teacher Training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7(2), 131-143. <https://doi.org/10.1080/1361126990070204>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (p. 118-135). Routledge.
- Furu, E. M., Skrøvset, S. & Slettback, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v14.2206>
- Helgetun, J. (2023). The global and the local: idea flows, contexts and the influence of education policy in the 21st century. In *International Encyclopedia of Education* (4 ed.).
- Helgetun, J. B. (2021). *Maintaining and changing institutionalized environments: Teacher education policymaking in England and France compared* [Monographic Dissertation, University of Louvain]. Louvain-la-Neuve. <http://hdl.handle.net/2078.1/250862>
- Helgetun, J. B. (2022). The importance of context: Teacher education policy in England and France compared. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave-Macmilan.
- Helgetun, J. B. & Decuyper, M. (2023). One thing can be more than one thing a comparative study of the teacher professionalization app TeacherTapp. *Learning, Media and Technology*, 00(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2226876>
- Helgetun, J. B. & Dumay, X. (2021). From scholar to craftsperson? Constructing an accountable teacher education environment in England 1976-2019. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 80-95. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832986>

- Helgetun, J. B. & Menter, I. (2022). From an age of measurement to an evidence era? Policy-making in teacher education in England. *Journal of Education Policy*, 37(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1748722>
- Helgetun, J. B., Powell, J. J. & Zapp, M. (2018). Governing Educational Research in Norway: coercion, cooperation or consensus?
- Herdt, J. A. (2021). The Bildung tradition. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Taylor and Francis.
- Høydal, Ø. S., & Haldar, M. (2021). A tale of the digital future: analyzing the digitalization of the norwegian education system. *Critical Policy Studies*, 16(4), 460-477. <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1982397>
- Jones, K. (2016). *Education in Britain: 1944 to the Present* (2nd ed.). Polity press.
- Korsgaard, M. T. & Clausen, C. H. (2022). Om eksemplaritet og lærer(ud)dannelse. Fra mimesis til autonomi. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 289-305.
- Lauglo, J. (Ed.). (1994). *Norsk forskning om utdanning: Perspektiver og veivalg*. Ad notam Gyldendal.
- Letendre, G., Helgetun, J. B., Woo, H. & Ikoma, S. (2025). *The Teacher and The State: A Comparative Analysis of Nordic and East Asian Nations*. Emerald.
- Louis, M. & Maertens, L. (2021). *Why International Organizations Hate Politics*. Routledge.
- Mathou, C., Sarazin, M. & Dumay, X. (2022). Whither employment protections? Deregulation and the flexibilisation of the teaching workforce in the state-funded sector. *Journal of Education Policy*, 37(2), 285-307. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819568>
- Mathou, C., Sarazin, M. & Dumay, X. (2023). Reshaped teachers' careers? New patterns and the fragmentation of the teaching profession in England. *British Journal of Sociology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2167703>
- Menter, I. (Ed.). (2023). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan.
- Murray, J. & Mutton, T. (2015). Teacher education in England: change in abundance, continuities in question. In *Teacher Education In Times of Change* (pp. 57-74). <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447318538.003.0004>
- Normand, R. (2020). The Politics of Metrics in Education: A Contribution to the History of the Present. In G. Fan & T. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies*. Springer.
- Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. K., Andrade Oliveira, D. & LeVasseur, L. (Eds.). (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5>
- Phillips, R. (2001). Education, the state and the politics of reform: the historical context, 1976-2001. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: twenty-five years of politics, policy and practice*. Routledge.
- Pons, X. (2014). Les inspections centrales anglaises et françaises : des trajectoires croisées ? *Revue française de pédagogie* (186). 23-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.4397>

Sivesind, K., & Karseth, B. (2019). An officially endorsed national curriculum: institutional boundaries and ideational concerns. *Curriculum Perspectives*, 39(2), 193-197. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00074-4>

Tjeldvoll, A. (2025). Pedagogikk. In M. Solberg (Ed.), *Store Norske Leksikon*. Unesco (2023). *An ed-tech tragedy?*

Whiting, C., Whitty, G., Menter, I., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K. & Sorensen, N. (2018). Diversity and complexity: Becoming a teacher in England in 2015-2016. *Review of Education*, 6(1), 69-96. <https://doi.org/10.1002/rev3.3108>

Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, 49(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>

Zapp, M., Helgetun, J. B. & Powell, J. J. W. (2018). (Re)shaping educational research through ‘programmification’: Institutional expansion, change, and translation in Norway. *European Journal of Education*, 53(2), 202-217. <https://doi.org/10.1111/ejed.12267>

Zapp, M., Marques, M., & Powell, J. J. W. (Eds.). (2018). *European educational research (re)constructed: institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. Symposium books.

# Quel impact des différents systèmes d'inspection scolaire en Europe sur les enseignants ?

---



Melanie Ehren

Université libre d'Amsterdam (Pays-Bas)

## Introduction

Cette note porte sur les inspections scolaires et leur impact (ou leur intention d'avoir un impact) sur les enseignants. La note présente différents modèles d'inspection scolaire et examine si les enseignants sont impliqués dans ces pratiques et comment ils le sont, en discutant des avantages et des limites des différents modèles. Nous terminons par un bref aperçu des personnes susceptibles d'être concernées par les inspections scolaires, en fournissant un cadre théorique plus large pour répondre aux questions sur l'impact au-delà des modèles spécifiques d'inspection.

Le terme « inspection scolaire » revêt différentes significations à travers le monde, chaque pays utilisant des termes différents pour désigner un exercice d'évaluation essentiellement identique, comme « supervision » dans les pays africains (De Grauwe, 2007), « contrôle qualité » aux États-Unis (Ehren et Hatch, 2013), « enquête », « examen minutieux », « évaluation externe » ou « responsabilité » pour désigner les différentes formes d'évaluation de la qualité des écoles. Eddy Spicer et al (2014) décrivent comment les systèmes d'inspection ont été initialement introduits dans plusieurs pays européens au XIX<sup>e</sup> siècle (par exemple, le HMI<sup>1</sup>, aujourd'hui Ofsted<sup>2</sup>, au Royaume-Uni, remonte à 1834) et sont devenus des systèmes complexes et sophistiqués, utilisant différentes terminologies et jouant différents rôles.

Cet article s'appuie sur la définition proposée par De Grauwe (2007, p.6) pour préciser ce que recouvre le concept d'inspection scolaire :

*“School inspections are external evaluations of schools, undertaken by officials outside of the school with a mandate from a national/local authority. Regular visits of schools are an essential part of school inspections to collect information about the quality of the school, check compliance*

---

<sup>1</sup> Inspection de Sa Majesté.

<sup>2</sup> Bureau des normes en éducation.

*to legislation and/or evaluate the quality of students' work (e.g. through observations, interviews and document analysis).”<sup>3</sup>*

Au-delà de la diversité des pratiques et des appellations, la dimension évaluative à l'échelle de l'établissement constitue un aspect central du rôle des inspecteurs. La majorité des inspections portent sur la qualité globale des écoles, tandis que les évaluations ciblant spécifiquement les enseignants, les municipalités ou les conseils scolaires sont plus rares. Néanmoins, même lorsqu'elles se concentrent sur la qualité de l'école, les inspections ont souvent des répercussions sur d'autres acteurs du système éducatif, notamment les enseignants.

## I. Modèles d'inspection scolaire

Dans le cadre général de la notion d'« inspection scolaire », de nombreuses variations existent quant aux standards utilisés pour évaluer la qualité des établissements, aux méthodes de mesure et de communication des résultats, ainsi qu'aux conséquences des jugements d'inspection. Les inspections impliquent nécessairement un processus de jugement, fondé sur des cadres d'évaluation permettant la comparaison entre établissements et/ou la vérification de leur conformité aux règles en vigueur.

Les rapports d'inspection présentent généralement des évaluations du fonctionnement de l'école selon un ensemble de critères, souvent sous forme de scores agrégés ou de synthèses qualitatives. Dans certains pays, comme l'Angleterre jusqu'à récemment, une note globale d'« efficacité » permettait aux parents de comparer les écoles de leur quartier. Ces jugements peuvent avoir diverses répercussions pour les établissements et leur personnel, allant de sanctions (financières, par exemple) à des mesures de soutien. Certaines écoles performantes peuvent également recevoir des récompenses, telles que des primes ou des distinctions.

Plusieurs auteurs ont utilisé ces éléments pour distinguer différents modèles d'inspection scolaire, selon plusieurs dimensions : l'acteur responsable du contrôle et de l'amélioration de la qualité (État, communauté professionnelle, parents/élèves au sein de comités scolaires), le concept de qualité examiné (conformité à la réglementation, qualité de l'enseignement et de l'organisation scolaire, résultats des élèves), les conséquences d'un échec à l'inspection (sanctions, accompagnement, suivi renforcé) et la finalité de l'inspection (contrôle, transparence, amélioration, médiation entre écoles et autorités publiques).

Brown et al. (2018, cités dans Simeonova et al., 2020) distinguent deux modalités opposées : d'un côté, les dispositifs d'inspection qui s'appuient fortement sur des données quantitatives, centrés sur la surveillance et la reddition de comptes, assortis de sanctions pour les écoles ne respectant pas les standards (ex. : Angleterre) ; de l'autre, des modèles privilégiant une diversité

---

<sup>3</sup> « Les inspections scolaires sont des évaluations externes des établissements, menées par des agents extérieurs à l'école mandatés par une autorité nationale ou locale. Les visites régulières des établissements constituent un élément essentiel de ces inspections afin de recueillir des informations sur la qualité de l'école, vérifier la conformité à la législation et/ou évaluer la qualité du travail des élèves (par exemple à travers des observations, des entretiens ou l'analyse de documents). »

de sources d'information, valorisant l'autoévaluation et l'amélioration collaborative, comme en Écosse ou dans certaines régions d'Europe centrale et orientale. Ces approches contrastées, avec la plupart des systèmes situés entre les deux, représentent les deux pôles d'un continuum allant de l'inspection à fort enjeu et orientée vers la sanction à l'inspection à faible enjeu et de type consultatif.

Les travaux d'Ehren et al. (2015) montrent également des différences entre les agences européennes d'inspection, notamment dans la fréquence des visites : certaines planifient des visites régulières pour toutes les écoles, tandis que d'autres adoptent un modèle proportionné ou fondé sur le risque, priorisant les établissements présentant, par exemple, de faibles résultats aux tests standardisés. D'autres variations concernent les missions élargies que peuvent assumer les inspections au-delà de l'évaluation des écoles. Simeonova et al. (2020) évoquent notamment la révision des programmes, la contribution à leur élaboration, l'accréditation des enseignants, le suivi de la formation continue, la supervision des examens ou encore la gestion de bases de données éducatives. Dans certains cas, le rôle des inspections s'étend également à l'appui à l'amélioration scolaire, par exemple à travers la conception de guides et d'outils destinés à soutenir l'autoévaluation et la planification du développement des établissements.

Au niveau du système éducatif, de nombreuses agences d'inspection cherchent à influencer la qualité des établissements en publiant leurs cadres d'évaluation afin d'aider les écoles à comprendre les attentes et les pratiques d'inspection, ou en diffusant des rapports nationaux sur des domaines spécifiques préoccupant les décideurs politiques. Les constats globaux publiés dans les rapports nationaux ou les rapports des inspecteurs généraux peuvent également orienter les priorités nationales, élargissant ainsi le rôle des inspecteurs d'une fonction d'exécution des politiques à une fonction de contribution à leur élaboration. Ce rôle, qualifié de *liaison* par De Grauwe (2007) et Ehren (2016), désigne l'action des inspections comme interface entre le sommet du système éducatif (où sont définies les normes et les règles) et les établissements (où l'enseignement se concrétise). Les inspecteurs peuvent ainsi servir d'intermédiaires, en informant les écoles des décisions gouvernementales et en transmettant aux autorités une compréhension réaliste des conditions sur le terrain.

Ce rôle de liaison s'étend de plus en plus aux relations horizontales, notamment dans la diffusion d'innovations et de bonnes pratiques entre établissements, en particulier lors du lancement de réformes ambitieuses. La liaison peut également inclure la coopération avec d'autres services impliqués dans l'amélioration de la qualité, tels que la formation initiale et continue des enseignants, le développement des programmes scolaires, ou encore la préparation des évaluations et examens nationaux. Ces fonctions peuvent se concentrer sur l'enseignant individuel, sur l'établissement dans son ensemble, ou encore sur le suivi global du système éducatif.

Ces descriptions reflètent principalement les différences structurelles entre les systèmes d'inspection scolaire. Cependant, des travaux antérieurs ont également souligné des variations plus subtiles, comme la culture organisationnelle d'une agence, sa légitimité au sein du système éducatif en tant que partenaire crédible de l'amélioration, ou encore la manière dont les inspecteurs interagissent avec les écoles lors de leurs visites. Ehren et Visscher (2008) ont observé des différences significatives entre inspecteurs dans leurs styles de communication et de rétroaction. Dans leur étude menée aux Pays-Bas, certains inspecteurs adoptaient une

approche directive, formulant des recommandations précises sur la manière dont les écoles devraient s'améliorer, tandis que d'autres se limitaient à présenter une synthèse des points forts et faibles, laissant à l'établissement la responsabilité de déterminer les mesures à prendre.

Le style de communication influence fortement la perception de l'inspection par les enseignants et les chefs d'établissement. Dobbelaer et al. (2017) et Quintelier et al. (2019) ont montré que les inspecteurs sont les plus efficaces pour favoriser le changement positif lorsqu'ils sont perçus comme compétents professionnellement, dotés d'une compréhension fine de la qualité de l'enseignement, et lorsqu'ils adoptent une posture constructive et respectueuse, orientée vers l'apprentissage et le développement plutôt que vers le contrôle administratif, la vérification formelle ou, pire encore, une attitude coercitive. Lorsque les inspecteurs instaurent un climat de confiance, offrent un retour constructif et un soutien concret, et qu'ils sont considérés comme crédibles, les équipes pédagogiques tendent à réfléchir à la qualité de leur établissement et à s'engager dans des démarches d'amélioration. Une approche constructive globale semble également limiter les réponses stratégiques — lorsque les écoles mettent en scène leur inspection — et réduire le stress émotionnel pendant et après le processus d'évaluation.

## II. Le rôle des enseignants dans les inspections

### A. Les enseignants dans les inspections scolaires

La plupart des inspections de l'éducation se concentrent sur la qualité globale des établissements et interagissent principalement avec le chef d'établissement, considéré comme le principal interlocuteur lors de la préparation, de la visite et du suivi de l'inspection (Ehren, 2025). Les inspecteurs n'évaluent généralement pas les enseignants individuellement et ne leur adressent pas de retour personnalisé, bien qu'ils observent des cours, examinent des supports pédagogiques et mènent des entretiens afin de comprendre la qualité générale de l'enseignement au sein de l'école. Ce choix reflète la structure et la gouvernance des systèmes éducatifs où les chefs d'établissement sont responsables de la qualité de l'école, y compris du recrutement, de la gestion et de l'évaluation des enseignants.

Cependant, même lorsque l'inspection porte uniquement sur la qualité de l'établissement, les enseignants entretiennent toujours une certaine forme d'interaction avec les inspecteurs. Cela peut aller de simples échanges informels après une observation de cours à une participation plus formelle, par exemple dans le cadre de consultations sur de nouveaux cadres d'inspection (comme aux Pays-Bas), ou encore à travers des échanges de bonnes pratiques destinées à améliorer leur travail. Les sections suivantes détaillent trois approches distinctes et examinent le rôle du chef d'établissement dans la manière dont les enseignants vivent et participent au processus d'inspection.

## B. Les enseignants comme inspecteurs associés

Dans plusieurs pays (Angleterre, Écosse, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles), les services d'inspection recrutent des enseignants — notamment ceux occupant des postes de direction de département ou de discipline — pour agir comme inspecteurs pairs ou inspecteurs associés dans d'autres établissements. Ces enseignants (souvent chefs d'établissement ou responsables pédagogiques) reçoivent une formation sur le cadre d'inspection et assistent les inspecteurs principaux dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement, des apprentissages et du leadership scolaire. L'objectif de cette pratique est de renforcer la connaissance du cadre d'évaluation au sein du système, d'accroître la pertinence des inspections pour les établissements concernés et de rendre le processus plus inclusif et collaboratif (Keane, 2023 ; Klimecki, 2024).

Le nouvel *Education Bill* en Écosse prévoit ainsi la nomination d'« évaluateurs associés » au sein des équipes d'inspection — des praticiens expérimentés dans le domaine concerné, chargés d'apporter une expertise de pair et un soutien professionnel au processus d'inspection. L'expérience de cette participation vise également à favoriser leur propre développement professionnel ainsi que celui de leurs collègues dans leur école d'origine. Au Pays de Galles, ces enseignants sont appelés *peer inspectors* (« inspecteurs pairs »), bien qu'ils soient le plus souvent des cadres d'établissement formés pour devenir membres à part entière des équipes d'inspection. Cette approche cherche à atténuer le sentiment d'opposition entre « eux » (les inspecteurs) et « nous » (les écoles) et à encourager les personnels à piloter eux-mêmes l'amélioration de leur établissement (Keane, 2023 ; Klimecki, 2024).

Ehren (2016) souligne que la pratique des inspecteurs associés constitue un moyen efficace d'assurer une forte cohérence entre la qualité des écoles et les standards d'inspection, mais qu'elle comporte également un risque d'isomorphisme, c'est-à-dire une homogénéisation des pratiques pédagogiques et organisationnelles, limitant l'innovation et la diversité dans le système. Gardezi et al. (2023) relèvent aussi des préoccupations quant à d'éventuels biais : les inspecteurs associés peuvent avoir tendance à juger d'autres écoles à travers le prisme de leur propre expérience professionnelle, même après avoir été formés à l'évaluation selon les standards d'inspection.

## C. La participation des enseignants à l'autoévaluation des écoles

De nombreux modèles d'inspection reposent sur l'autoévaluation des établissements ou incluent une évaluation de la qualité de ces pratiques internes. Proudfoot (2025) montre que le cadre écossais intitulé *How Good Is Our School?* met particulièrement l'accent sur l'autoévaluation et sur le rôle des enseignants dans les processus d'assurance qualité. Cette approche reflète une culture institutionnelle fondée sur le partenariat et le dialogue professionnel. En pratique, les inspections exigent que les établissements disposent d'un dispositif où les enseignants participent activement aux décisions et aux démarches d'amélioration tout au long de l'année.

Matthews et Ehren (2020) avancent que lorsque les inspections se concentrent sur l'autoévaluation et en soutiennent la mise en œuvre, elles contribuent progressivement à instaurer une culture et des compétences d'autoanalyse sincère dans les écoles. Les auteurs citent l'exemple de l'Angleterre, où le cadre d'inspection a été largement adopté par les établissements comme modèle d'autoévaluation, notamment à l'époque où OfSTED exigeait le remplissage d'un *Self-Evaluation Form* (SEF) avant toute inspection. La validation de ces autoévaluations par les inspecteurs a encouragé les écoles et leurs enseignants à développer leurs capacités à évaluer leur propre efficacité.

Des effets similaires ont été observés par Ehren et al. (2015) dans une comparaison de six pays européens : les inspections peuvent renforcer les capacités d'amélioration des écoles grâce à leur influence sur les pratiques d'autoévaluation. Toutefois, ces approches peuvent aussi produire des effets indésirables lorsque le processus est perçu comme fortement contraignant, incitant les enseignants à adopter des stratégies de prudence excessive ou à restreindre le contenu d'enseignement pour garantir une évaluation favorable. Le phénomène de *performativité* — ou pression à « s'auto-contrôler » — est fréquent dans les systèmes à forts enjeux, où l'autoévaluation est étroitement liée à l'inspection externe (Colman, 2022 ; Clapham, 2015).

## D. Revue par les pairs et développement professionnel des enseignants comme exigence d'inspection

Certains modèles de responsabilité et d'inspection scolaires exigent ou encouragent également des formes d'apprentissage entre pairs, dans lesquelles les enseignants observent les cours de leurs collègues, échangent des stratégies pédagogiques efficaces et utilisent ces échanges pour nourrir leur développement professionnel. Ces pratiques peuvent s'inscrire dans le cadre d'une autoévaluation d'établissement, comme évoqué précédemment, mais elles peuvent aussi se concentrer exclusivement sur la pratique professionnelle des enseignants, indépendamment de l'organisation scolaire dans son ensemble.

La Finlande combine ces deux dimensions : les autorités locales y supervisent le développement professionnel des enseignants (ainsi que la participation parentale et les évaluations éducatives), conformément à de larges lignes directrices émises par le ministère (Björk, 2016 ; Tarhan, 2019), tandis que le *Finnish Education Evaluation Centre* (FINEEC) vise à renforcer les capacités des écoles en matière d'autoévaluation et de gestion de la qualité. Le *Integrated Quality Management System* (IQMS) sud-africain adopte une approche similaire : il impose aux enseignants de s'engager dans un processus d'autoévaluation où ils fixent leurs propres objectifs de développement et s'évaluent par rapport à ces objectifs, à la suite d'un entretien avec un pair de leur choix. Le chef d'établissement modère ensuite ces scores chaque année, en concertation avec une équipe de développement du personnel, et doit proposer des formations lorsque cela s'avère nécessaire. Les résultats de ces évaluations influencent la rémunération et la progression de carrière des enseignants. Ce dispositif d'évaluation du développement et de la performance s'inscrit dans un système plus large comprenant également l'autoévaluation des écoles et leur évaluation externe sur la base de critères nationaux relatifs, entre autres, à la qualité de l'enseignement, au leadership, à la réussite des élèves et aux infrastructures scolaires (Ehren et al., 2019).

Selon Brown et al. (2020), la pratique de la revue par les pairs et du développement professionnel intégrée dans un cadre d'inspection plus large permet de rompre l'isolement des enseignants et de favoriser un apprentissage collectif. Toutefois, lorsque les résultats de ces processus sont utilisés pour déterminer la rémunération ou la progression de carrière, ou qu'ils impliquent une charge administrative excessive, l'effet inverse tend à se produire. Døssing (2011) souligne que de nombreux chefs d'établissement sud-africains ont exprimé leur inquiétude face à l'IQMS, estimant qu'il entraînait une augmentation du travail administratif, un contrôle excessif du travail enseignant, une remise en cause des compétences professionnelles et une culture de notation et d'incitations financières. Jisu (2020) décrit des effets similaires au Japon, avec une concurrence accrue entre enseignants, une collaboration affaiblie et une bureaucratie alourdie à la suite de l'introduction de l'évaluation individuelle. Les enseignants japonais ont également signalé une diminution de leur participation collective aux processus décisionnels, notamment lorsque les chefs d'établissement ont centralisé davantage la prise de décision pour assurer la conformité aux standards externes et améliorer les performances globales de l'école (Kim, 2025). Ces constats soulignent le rôle déterminant des chefs d'établissement dans l'interprétation et la mise en œuvre des politiques d'inspection au sein de leur école.

## E. Le rôle du chef d'établissement dans la traduction des standards d'inspection

Une littérature abondante met en évidence le rôle des chefs d'établissement dans la médiation entre leur école et les pressions liées à l'inspection ou à la reddition de comptes. Ils peuvent filtrer et traduire les exigences institutionnelles, soit en protégeant le personnel enseignant de pressions externes, soit en intégrant les standards d'inspection dans la gestion des performances ou la planification du développement de l'établissement. Les chefs d'établissement peuvent ainsi choisir de soutenir les priorités locales et le bien-être du personnel plutôt que d'appliquer les exigences réglementaires de manière mécanique (Bergh et al., 2024).

Lorsqu'ils disposent d'une certaine autonomie sur le curriculum, les évaluations et les aspects organisationnels centraux, les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans l'adaptation des standards d'inspection au contexte spécifique de leur école. La recherche montre que l'efficacité de cette médiation dépend de leur position hiérarchique, de leurs capacités d'interprétation et de leur compréhension du contexte social et culturel propre à leur établissement (Bergh et al., 2024 ; Unda et al., 2022). Coburn (2005, 2020) et Spillane (2016) soutiennent tous deux que cette médiation ne relève pas d'une simple conformité passive, mais d'un processus actif et collectif de négociation du sens et d'adaptation des standards aux réalités locales.

La capacité d'un chef d'établissement à jouer ce rôle — et la manière dont il ou elle implique les enseignants dans ce processus — dépend de ses compétences, de ses préférences et des ressources disponibles au sein de l'école et de son environnement. Comme l'objectif principal de la plupart des inspections reste l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, la question essentielle devient alors de savoir comment soutenir et motiver au mieux les chefs

d'établissement et les enseignants dans leur mission. Cette question est abordée ci-dessous à travers une brève discussion des recherches empiriques sur les inspections scolaires.

### III. Le lien entre les inspections scolaires et les pratiques ainsi que le développement professionnel des enseignants

Les inspections s'inscrivent toujours dans des contextes nationaux spécifiques, et leur impact sur les enseignants dépend des structures et des cultures éducatives plus larges. Plusieurs travaux ont cherché à comprendre ces dynamiques, en s'interrogeant sur les conditions, les mécanismes et les raisons pour lesquelles une inspection peut (ou non) produire un changement. Ehren (2015, 2016) et Eddy Spicer et al. (2016) s'appuient sur la théorie néo-institutionnelle pour décrire les processus indirects par lesquels les inspections transforment les écoles. D'autres auteurs (Penninckx et Vanhoof, 2015 ; Quintelier, 2020) soulignent des effets plus directs, lorsque les établissements mettent en œuvre les recommandations issues des visites d'inspection. La section suivante résume d'abord les principaux types d'effets observés chez les enseignants, avant de présenter les mécanismes sous-jacents qui les expliquent. Il convient de noter que très peu d'études concluent à une absence d'effet, ces résultats étant rarement publiés.

#### *Résultats liés aux enseignants dans les inspections scolaires*

Les effets des inspections sur les enseignants peuvent être regroupés en quatre grandes catégories :

##### **1. Réactions émotionnelles et psychologiques**

De nombreuses recherches se concentrent sur le stress, l'anxiété, la motivation ou le moral des enseignants face aux inspections. Elles montrent que les inspections génèrent souvent une forte pression émotionnelle — stress, inquiétude, peur, et parfois une motivation temporaire (à la hausse ou à la baisse) pour améliorer leur pratique. Le ton émotionnel et la qualité relationnelle du retour d'inspection, ainsi que les conséquences perçues (par exemple, une atteinte à la réputation), influencent la nature de ces effets et déterminent s'ils sont constructifs ou néfastes. Lorsque les chefs d'établissement exigent une préparation intensive, la charge de travail et le stress des enseignants augmentent.

Les principales études sont :

- La revue de la littérature de Penninckx & Vanhoof (2015) montre que les inspections suscitent souvent stress, anxiété et perte de sentiment de compétence professionnelle. Ces effets dépendent du type de retour reçu après observation, du degré d'information préalable des enseignants et du comportement du chef d'établissement. Lorsque l'inspection confirme l'analyse interne de l'école sur ses forces et faiblesses, elle est perçue comme utile et valorisante. Une seule étude recensée rapporte une hausse de la confiance en soi.

- Les travaux de Penninckx et al. (2016a, 2016b) en Flandre montrent que l'inspection déclenche des réactions émotionnelles fortes, qui perdurent depuis son annonce jusqu'à au moins quatre mois après. Avant l'inspection, la surcharge de travail, l'incertitude sur le déroulement, la crainte d'une évaluation négative, l'attitude du chef d'établissement et les relations entre collègues sont des facteurs clés de stress. Pendant la visite, le comportement perçu des inspecteurs influence la diminution ou l'aggravation de l'anxiété, tandis que le jugement final détermine les effets émotionnels post-inspection.
- L'étude qualitative de Clapham (2015) en Angleterre décrit l'anxiété et la *performativity* des enseignants lors d'inspections annoncées à court préavis, où l'accent est mis sur la « mise en scène » plutôt que sur l'enseignement authentique.
- Le sondage de Kayikci et al. (2016) auprès de chefs d'établissement turcs indique que les inspections suscitent une motivation temporaire à s'améliorer, mais aussi de la peur et de la démotivation lorsque les inspecteurs adoptent une attitude trop critique ou autoritaire. Les retours positifs encouragent des améliorations de courte durée.

## **2. Effets sur les pratiques pédagogiques et les choix curriculaires**

Plusieurs études montrent que les inspections peuvent modifier les pratiques d'enseignement, les approches pédagogiques ou les décisions relatives au curriculum. Elles peuvent améliorer la structure et la clarté pédagogique, mais risquent aussi de restreindre l'innovation et de réduire la diversité des approches.

Quelques exemples :

- L'enquête de Ehren, Perryman et Shackleton (2015) auprès d'enseignants et de chefs d'établissement néerlandais a révélé à la fois des améliorations dans les pratiques d'enseignement et un rétrécissement des méthodes utilisées, en raison de la pression ressentie.
- L'étude longitudinale de Gustafsson et al. (2015) menée dans six pays européens aboutit à des constats similaires : les inspections favorisent un enseignement plus structuré et une meilleure utilisation des évaluations, mais entraînent aussi une réduction de la diversité curriculaire et moins d'expérimentation.
- Les travaux de Mouraz et al. (2019) au Portugal montrent, à partir d'une vaste enquête et de deux études de cas, que les enseignants des écoles ayant obtenu de meilleures évaluations s'engagent davantage dans l'innovation curriculaire, tandis que ceux des établissements déclassés connaissent une perte d'autonomie et une centralisation accrue du curriculum.

### 3. Turn-over, stabilité et effets organisationnels

Les régimes d'inspection à forts enjeux peuvent accroître la rotation du personnel enseignant et fragiliser la stabilité organisationnelle, en particulier dans les écoles déjà en difficulté. À l'inverse, des systèmes fondés sur la confiance et la stabilité favorisent la rétention des enseignants et un développement durable.

Deux études illustrent ces effets :

- L'étude à grande échelle de Ehren, Hutchinson et Muñoz-Chereau (2023) en Angleterre montre que les évaluations négatives d'OfSTED créent des cercles vicieux : baisse du moral, forte rotation du personnel et difficultés de recrutement, notamment dans les zones défavorisées. Cette instabilité accroît la charge de travail des enseignants restants, qui peinent alors à améliorer leurs pratiques et à maintenir leur motivation.
- L'analyse secondaire menée par Ehren et Shackleton (2016) aux Pays-Bas indique une baisse de la motivation des élèves et une dégradation du ratio élèves-enseignant dans les écoles ayant reçu un jugement d'inspection « faible ».

#### *Mécanismes d'impact*

Il n'existe pas d'effet généralisable des inspections scolaires sur les enseignants, car leur impact précis est hautement contextuel. Il dépend notamment du type d'école, de la manière dont les chefs d'établissement et les autorités locales interprètent les standards d'inspection, du jugement attribué à l'école, et des réactions des acteurs locaux. L'effet des inspections est également médié par des structures et valeurs plus larges du système éducatif, telles que le degré d'autonomie des enseignants, leur formation professionnelle, ou encore la conception sociale de ce qu'est un « bon enseignement » au regard des standards d'évaluation. Comprendre les mécanismes d'impact — c'est-à-dire la façon dont les inspections influencent les enseignants et leurs pratiques — permet de saisir pourquoi les résultats diffèrent selon les contextes et comment ils peuvent être transférables. La revue non publiée d'Ehren (2024) identifie quatre grands groupes de mécanismes d'impact. Des schémas similaires ont été décrits par Eddy-Spicer et al. (2016) à propos des effets de la reddition de comptes dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, et par Ehren et al. (2015) ainsi que Gustafsson (2015) concernant les effets des inspections sur les établissements scolaires.

#### 1. Mécanismes de retour d'information et d'acceptation

De nombreuses études montrent que l'impact des inspections passe par la communication interpersonnelle et le retour d'information (feedback). L'acceptation du feedback et sa traduction en amélioration dépendent de la manière dont il est transmis et reçu. Un retour constructif et dialogique favorise l'apprentissage, tandis qu'un ton autoritaire suscite la résistance.

Exemples :

- L'étude de Dobbelaer et al. (2017) menée dans des écoles primaires néerlandaises montre que le feedback oral et écrit adressé aux enseignants et aux chefs d'établissement peut stimuler l'amélioration de la qualité de l'enseignement. La qualité de la communication

est déterminante : un retour respectueux et dialogique encourage l'évolution, alors qu'un ton autoritaire provoque rejet ou résistance.

- Les travaux de Ólafsdóttir et al. (2022a, 2022b) en Islande identifient l'acceptation du feedback, la clarification des attentes et la participation des enseignants comme des facteurs prédictifs du changement. L'implication des enseignants dans l'interprétation et l'utilisation du feedback accroît son acceptation et conduit à davantage de changements observés dans les pratiques pédagogiques.
- L'enquête de Quintelier, De Maeyer et Vanhoof (2020) en Belgique montre que la confiance envers les inspecteurs et la perception d'équité augmentent l'ouverture à l'apprentissage et à l'application du feedback.
- L'étude de Kayikci et al. (2016) en Turquie confirme que la qualité du feedback interpersonnel influence directement la motivation au changement : des conseils constructifs améliorent les pratiques, tandis qu'un ton hypercritique démotive les enseignants.

## **2. Mécanismes de définition des attentes et d'orientation normative**

Les inspections fonctionnent en définissant et en communiquant des standards qui façonnent les normes professionnelles et les comportements des enseignants. Elles constituent un dispositif de normalisation : elles définissent ce qu'est un « bon enseignement ». Les pratiques évoluent lorsque les enseignants internalisent ces normes. Les principaux médiateurs sont la clarté et la légitimité des standards, les conséquences formelles et informelles de leur non-respect, ainsi que les réseaux professionnels, formations et politiques qui relaient ces normes.

- Ehren, Perryman et Shackleton (2015), Gustafsson et al. (2015) et Kemethofer et al. (2017) montrent que les enseignants adaptent leurs pratiques pour se conformer aux standards d'inspection, ce qui accroît la structure et la collaboration, mais entraîne parfois un rétrécissement curriculaire. Ces études révèlent une internalisation des attentes des inspections, notamment dans les systèmes à forts enjeux.
- En revanche, Ólafsdóttir et al. (2022b) (Islande) observent que les inspections influencent surtout les processus d'évaluation interne à l'échelle de l'établissement, sans effet direct sur les pratiques pédagogiques individuelles.

## **3. Mécanismes de développement des capacités professionnelles**

Plusieurs travaux décrivent la manière dont les inspections peuvent renforcer la collaboration, la réflexion et la capacité d'amélioration collective des enseignants. Lorsqu'elles incluent dialogue, feedback et participation active, elles stimulent l'apprentissage professionnel et la coopération. Les effets positifs sont surtout observés dans les systèmes à faibles enjeux, orientés vers l'amélioration. À l'inverse, les contextes à forte pression ou marqués par un comportement autoritaire des inspecteurs entraînent désengagement et résistance.

- L'étude de Ehren, Perryman et Shackleton (2015) aux Pays-Bas montre que les inspections favorisent la coopération entre enseignants, la participation aux décisions et la réflexion collective, renforçant la capacité de développement des écoles. Dans certains cas cependant, elles découragent l'expérimentation et l'innovation.
- Mouraz et al. (2019) au Portugal constatent que la motivation et la collaboration des enseignants dépendent du parcours d'inspection de leur école : une amélioration du classement favorise la coopération et l'innovation curriculaire, tandis qu'une dégradation réduit l'engagement et les nouveaux projets.

#### 4. Mécanismes de pression et de contrôle

Les inspections influencent également les enseignants de manière indirecte, par la pression liée à la reddition de comptes, les sanctions ou les effets réputationnels. Ces mécanismes reposent sur le contrôle externe et la surveillance, produisant souvent des effets contre-productifs : stress, *turn-over* et *performativity*, qui nuisent à l'amélioration durable des écoles.

- Muñoz-Chereau, Hutchinson et Ehren (2022) (Angleterre) montrent qu'une évaluation négative déclenche un cycle de démoralisation et de rotation du personnel. Les enseignants quittent l'établissement ou perdent en motivation, fragilisant toute amélioration.
- Clapham (2015) décrit comment les inspections sans préavis créent un sentiment de surveillance constante, poussant les enseignants à restreindre leurs pratiques pour répondre aux critères attendus.
- Kayikci et al. (2016) concluent que les inspections autoritaires favorisent la conformité et la peur, tout en réduisant la motivation intrinsèque et la confiance professionnelle.

Bien que de nombreuses études confirment que les cadres d'inspection imprègnent de plus en plus le travail enseignant, ces processus se déploient de façon différenciée selon la conception que les enseignants ont de leur rôle professionnel et selon les contraintes ou marges de manœuvre offertes par leur contexte (voir Buchanan, 2015 ; Holloway et Brass, 2018). Les mécanismes décrits ci-dessus offrent un cadre d'analyse pour relier les inspections aux pratiques professionnelles et comprendre les réactions des enseignants. L'effet concret d'une inspection dépend de leur conception du « bon enseignement », de leur degré d'implication dans le processus, du contexte de leur établissement et de la manière dont leur direction les engage dans la préparation et le suivi. Enfin, la valeur que les parents et la communauté locale accordent aux résultats d'inspection influence également la mesure dans laquelle celles-ci comptent réellement pour les enseignants.

## Références

- Altrichter, H. and D. Kemethofer (2015). "Does Accountability Pressure through School Inspections Promote School Improvement?" *School Effectiveness and School Improvement* 26(1): 32-56.
- Bergh, T., Vollset, G., Rønsen, E., Vedøy, T., & Danielsen, A. G. (2024). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 1–26.
- Björk Lars G and Browne-Ferrigno Tricia; (2016). Parent-school involvement in Nordic countries: a crossnational comparison. *International Journal of Pedagogies & Learning* 11(2), 103-117
- Brown M, McNamara G, O'Hara J, & Shevlin P. (2020). Polycentric inspection: A catalyst for sparking positive interactions in educational networks. *Evaluation: The International Journal of Theory and Research and Practice*, 26(1), pp. 76-97.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational researcher*, 36(2), 84-95.
- Case, P., Case, S., & Catling, S. (2000). Please Show You're Working: a critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605-621.
- Clapham, A. (2015). "Post-Fabrication and Putting on a Show: Examining the Impact of Short Notice Inspections." *British Educational Research Journal* 41(4): 613-628.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2020). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 18(2), 63–70.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400.
- Clapham, A. (2015). "Post-Fabrication and Putting on a Show: Examining the Impact of Short Notice Inspections." *British Educational Research Journal* 41(4): 613-628.
- Colman, A. (2021). "School Leadership, School Inspection and the Micropolitics of Compliance and Resistance: Examining the Hyper-Enactment of Policy in an Area of Deprivation." *Educational Management Administration & Leadership* 49(2): 268-283.

Chong Pei Wen and Graham Linda J; (2017) Discourses, Decisions, Designs: 'Special' Education Policy-Making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47(4), 598-615

De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement. *International Review of Education*, 53(5/6), 709-714.

Dobbelaer, M. J., Godfrey, D., & Franssen, H. M. B. (2017). Feedback by Dutch Inspectors to Schools. In *School Inspectors* (pp. 97-119). Dordrecht: Springer.

Døssing, H. (2011). Mapping transparency, accountability and integrity in primary education in South Africa. Transparency International.

Eddy Spicer D, Ehren M, Bangpan M, Khatwa M (2014) Under what conditions do inspection, monitoring and assessment improve system efficiency, service delivery and learning outcomes for the poorest and most marginalised? A realist synthesis of school accountability in low- and middle-income countries. Protocol. London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.

<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=x-3hzguBXhY%3D&tabid=3174>

Eddy-Spicer, D., Ehren, M., Bangpan, M., Khatwa, M., & Perrone, F. (2016). Under what conditions do inspection, monitoring and assessment improve system efficiency, service delivery and learning outcomes for the poorest and most marginalised? A realist synthesis of school accountability in low- and middle-income countries. *Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London*.

Ehren, M.C.M. (2006). *Toezicht en schoolverbetering*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Ehren, M.C.M., Visscher, A.J. (2008). The Relationship between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.

Ehren, M., & Bachmann, R. (2020). Accountability to build school and system improvement capacity. In *Trust, accountability and capacity in education system reform* (pp. 102-123). Routledge.

Ehren, M. C. M., & Hatch, T. (2013). Responses of schools to accountability systems using multiple measures: the case of New York City elementary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 341-373.

Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education*, 51(3), 375-400.

Ehren, M.C.M., Perryman, J. & Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 26:2, 296-327, DOI: 10.1080/09243453.2014.936472

Ehren, M.C.M. (Eds.) (2016). *Methods and Modalities of Effective School Inspections*. Dordrecht: Springer.

- Ehren, M. C., & Shackleton, N. (2016). Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 299-321.
- Ehren, M.C.M., Hutchinson, J. & Muñoz-Chereau, B. (2023). Place-based disparities faced by stuck schools in England: a contextual understanding of low performance and the role of inspection outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2023.2238698
- Gardezi S and McNamara G; Brown M; O'Hara J; (2023) School inspections: a rhetoric of quality or reality? *Frontiers In Education*, 8.
- Guenther, A. R. (2021). "It should be helping me improve, not telling me I'm a bad teacher": The influence of accountability-focused evaluations on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103511.
- Hwa Y-Y (2021) *Contrasting Approaches, Comparable Efficacy?* Routledge eBooks. p222 – 251.
- Hwa Y-Y (2022) 'Our system fits us': comparing teacher accountability, motivation, and sociocultural context in Finland and Singapore. *Comparative Education* 58(4), 542-561
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of education policy*, 33(3), 361-382.
- Jisu Ryu (2020). Supporting Professional Capacity of Teachers through Teacher Evaluation. Dissertation.
- Jones, K.L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., Myrberg, E., Skedsmo, G. and Greger, D., 2017. The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, 43(6), pp.805-822.
- Keane A. (2023). Changing Features of School Inspection: A Perspective from Wales. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* 65(3), 81-90
- Kim (2025). Teacher decision-making and classroom autonomy under test-based accountability: A comparative analysis. Dissertation.
- Klimecki R and Wilson D (2024) Decentering governance models: education policy and school accountability in Post-Devolution Wales. *Critical Policy Studies*.
- Matthews, P. and Ehren, M.C.M. (2020). *Chapter 4. Accountability and improvement in self-improving school systems* (p. 44-55). In: P. Earley and T. Greany. School leadership and education system reform. London: Bloomsbury publishing.
- McFarland, D. *Organisational analysis*. MOOC Stanford University.
- Munoz Chereau, B., Hutchinson, J., & Ehren, M. (2022). 'Stuck' schools: Can below good Ofsted inspections prevent sustainable improvement? Nuffield report.

Murphy, K. (2004). The role of trust in nurturing compliance: A study of accused tax avoiders. *Law and Human Behavior*, 28(2), 187-209. doi:10.1023/B:LAHU.0000022322.94776.ca

Murphy, K. (2016). Turning defiance into compliance with procedural justice: Understanding reactions to regulatory encounters through motivational posturing. *Regulation & Governance*, 10(1), 93-109. doi:10.1111/rego.12073

Murphy, K., Tyler, T. R., & Curtis, A. (2009). Nurturing regulatory compliance: Is procedural justice effective when people question the legitimacy of the law? *Regulation & Governance*, 3(1), 1-26. doi:10.1111/j.1748-5991.2009.01043.x

OECD (2014). School Leader Appraisal—A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, 49(3), 353–371.

Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management*, 35(5), 477-501.

Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management*, 35(5), 477-501.

Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2016a). Enquiry into the side effects of school inspection in a 'low-stakes' inspection context. *Research Papers in Education*, 31:4, 462-482, DOI: 10.1080/02671522.2015.1076886

Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2016). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728-744.

Proudfoot K. (2025). Creeping anglicisation: school inspection in Scotland and Ireland, *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2025.2469027

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2018). Understanding the influence of teachers' cognitive and affective responses upon school inspection feedback acceptance. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 399-431.

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2019). A full array of emotions: An exploratory mixed methods study of teachers' emotions during a school inspection visit. *Studies in educational evaluation*, 63, 83-93.

Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). Determinants of teachers' feedback acceptance during a school inspection visit. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 529-547.

Simeonova, R., Parvanova, Y., Brown, M., McNamara, G., Gardezi, S., Hara, J. O., & Blanco, C. (2020). A continuum of approaches to school inspections: cases from Europe. *Pedagogy*, 92(4), 487-506.

Spillane, J. P. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.

Tarhan Hakan and Karaman A Cendel; Kemppinen Lauri; Aerila Juli-Anna (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 33-50.

Teng S S and Bakar M A; Heidi; L; (2020) Education Reforms within Neoliberal Paradigms: A Comparative Look at the Singaporean and Finnish Education Systems. *Asia Pacific Journal of Education* 40(4), 458-471

Unda, L., Smith, J., & Jones, P. (2022). Role expectations and shared accountability: A framework for school governance. *Financial Accountability & Management*, 38(1), 1–21.

Wallenius Tommi and Juvonen Sara; Hansen Petteri; Varjo Janne; (2018) Schools, accountability and transparency—approaching the Nordic school evaluation practices through discursive institutionalism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4(3), 133-143

# Comment favoriser la participation des enseignants au fonctionnement de leur établissement<sup>1</sup> ?

---



**Laetitia Progin**

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

## Introduction

*En pratique, la participation citoyenne peut toutefois s'avérer contre-productive pour enrayer la crise démocratique, lorsqu'elle se résume à une fausse promesse. De fait, la volonté de « faire participer » peut désigner des objectifs radicalement opposés, allant de l'opération de communication à la recherche d'une démocratisation des modes d'élaboration des politiques publiques, en passant par l'encouragement à l'activité associative. (Carrel, 2017, p. 29)*

La question de la participation des enseignants au sein d'un établissement scolaire mérite d'être abordée sans naïveté. Comme l'expose Carrel (2017), le concept de participation peut recouvrir des réalités très différentes, voire se révéler contre-productif si on sollicite les acteurs alors que la décision est déjà prise. Comment alors éviter les fausses promesses, présentes dans tous les milieux, y compris celui de l'école ?

Il est donc important de clarifier ce que signifie cette participation et d'en interroger les implications concrètes. S'agit-il d'échanger entre professionnels de l'établissement ? De travailler en équipe ? D'être consulté en ayant la possibilité de donner son avis lorsqu'une décision est prise ? De décider collectivement à partir d'options déjà définies ? De prendre part à l'orientation des décisions ? Ou d'influencer en amont la construction même des choix à envisager ?

Réfléchir à la participation des enseignants au sein d'un établissement scolaire implique également de s'interroger sur les espaces dans lesquels elle peut ou non s'exercer. Comment se définissent les frontières entre ce qui relève du pédagogique, de l'organisationnel ou encore du politique ? Dans quels lieux la participation est-elle possible ? À qui appartient la salle de classe, la salle des professeurs, le bureau de direction ? Ces espaces sont-ils pensés comme des lieux dans lesquels la participation peut réellement s'exercer ? Ou sont-ils réservés à certaines fonctions ou à certains professionnels ? Afin de répondre à ces questions, nous pourrions

---

<sup>1</sup> En Suisse, la scolarité obligatoire débute à l'âge de 4 ans et s'étend sur 11 ans, couvrant le niveau 1 (enseignement primaire) et le niveau 2 (premier cycle du secondaire) de la CITE ([Classification internationale type de l'éducation – UNESCO, 2011](#)). Les écoles du niveau 1 ou du niveau 2 sont couramment désignées sous les termes d'école ou d'établissement, ces deux appellations étant synonymes en Suisse. À leur tête se trouvent des directions, toutes dotées d'un statut formel, quel que soit le niveau concerné.

mobiliser les travaux sur le leadership en éducation et plus particulièrement ceux qui analysent l'influence exercée par les professionnels de l'établissement, qu'ils occupent ou non un rôle formel (notamment les recherches<sup>2</sup> sur le *distributed leadership* ou le *teacher leadership*). Mais nous préférons ne pas recourir au concept de *leadership*, que les enseignants – dans les pays francophones européens – n'emploient en effet pas spontanément pour parler de leur métier. En effet, ce terme est souvent associé au milieu de l'entrepreneuriat et à la nouvelle gestion publique et suscite une certaine méfiance, contrairement aux pays anglo-saxons où il fait partie du vocabulaire commun.

À une époque où le leadership est souvent réduit, dans l'espace public, à la figure autoritaire du chef charismatique – parfois jusqu'à la caricature –, ne pas l'employer pour analyser la participation des enseignants au sein des établissements scolaires, c'est choisir de déplacer le regard. C'est remettre au centre le travail ordinaire, ses empêchements, mais aussi ses possibilités de transformation. C'est adopter une compréhension de la participation qui cherche à interroger les conditions concrètes de sa mise en œuvre au plus près du quotidien dans les établissements scolaires : pouvoir prendre part, contribuer, influencer, discuter, contester. Bref, prendre sa place non pas dans un cadre idéalisé ou caricaturé mais dans un cadre à construire, à investir et parfois aussi à disputer.

Dans nos travaux précédents (Leter et Progin, 2025), nous avons cherché à conceptualiser la participation des professionnels au sein d'un établissement scolaire, un objet encore peu présent dans les recherches en sciences de l'éducation alors qu'il est amplement investi dans les travaux en sciences politiques, notamment.

La participation comprend aussi sa part d'idéaux. En effet, « la participation évoque un élan de démocratie » (Leter et Progin, 2025, p.16) nourrissant les attentes que l'on place en elle au travail (Leter et Progin, *ibid.*).

Nos observations relèvent à ce sujet un malentendu fréquent. Au sein des organisations, et des institutions scolaires en particulier, la participation est souvent confondue avec l'idée de « faire communauté ». Ce malentendu repose sur une vision idéalisée, où tout se discuterait et se déciderait ensemble à travers des échanges horizontaux, dans un climat serein et bienveillant.

Or, les institutions scolaires ne sont pas des « entreprises libérées ». Chaque travailleur n'y exerce ni le même rôle, ni les mêmes responsabilités. Le reconnaître ne revient pas à renoncer à une participation qui permette à chacun de prendre sa place. C'est en revanche connaître les conditions et les contraintes de sa mise en œuvre. Ne pas le faire, c'est s'exposer tôt ou tard à la déception, voire à une certaine forme de désengagement institutionnel.

Ainsi, entre vision idéalisée et possibilités réelles au sein des organisations scolaires, il semble important de définir ce que l'on entend par participation des enseignants. Quels sont les repères – issus de la littérature scientifique – pouvant nous aider à y voir plus clair ?

---

<sup>2</sup> Pour en savoir davantage sur le *distributed leadership*, voir par exemple Leter et Progin (2025). Au sujet du *teacher leadership*, Reverdy et Thibert (2015).

# I. Définir la participation enseignante au sein d'un établissement scolaire : apports des sciences de l'éducation

La participation est une notion ambivalente : elle est à la fois une catégorie d'action pour les acteurs de terrain et des politiques publiques, et une catégorie d'analyse en recherche (Letor, 2025). Cette ambivalence n'est pas propre à la participation : elle concerne d'autres concepts en sciences humaines et sociales, notamment en sciences de l'éducation. Ainsi, le concept de leadership est à la fois mobilisé par les systèmes éducatifs – comme injonction adressée aux cadres scolaires – et analysé empiriquement dans les enquêtes portant sur le travail ordinaire au sein des établissements scolaires. Ces deux usages (catégorie d'action et catégorie d'analyse) s'entremêlent parfois – y compris dans certains travaux de recherche – entretenant un flou quant au statut du concept : s'agit-il d'orienter l'action ou de la comprendre ?

En s'inspirant des travaux d'Arnstein (1969), Letor (2025)<sup>3</sup> distingue plusieurs formes de participation qui s'inscrivent dans un continuum. Celui-ci se déploie selon deux dimensions complémentaires : d'une part, la manière dont la parole des participants est prise en compte ; d'autre part, le pouvoir effectif qui leur est donné pour agir et décider. On peut ainsi identifier différentes modalités de participation, allant de l'absence de prise en compte de la parole jusqu'à une implication active dans les décisions stratégiques de l'établissement.

## Que fait-on de la parole des enseignants ?

- **Informé** : la parole n'est pas sollicitée ; les enseignants reçoivent simplement des informations.
- **Consulter** : la parole est recueillie (ex. sondage, questionnaire, avis lors d'une réunion), mais sans garantie d'influence sur la décision finale.
- **Se concerter** : la parole est prise en compte dans un cadre de négociation (ex. réunion sur un projet d'établissement).

## Quel est le pouvoir de décision des enseignants ?

- **Co-élaborer** : les enseignants participent à la construction collective des modalités d'un projet déjà cadré par l'institution (par exemple, définir ensemble les critères d'évaluation ou l'organisation d'activités pédagogiques). Ils décident du comment faire dans un cadre organisé.

---

<sup>3</sup> Il convient de préciser qu'en référence aux travaux de la sociologue Sherry R. Arnstein (1969), notamment son échelle de participation, Letor (2025) a approfondi l'analyse en abordant les attentes des professionnels quant à la participation, ainsi que la question du pouvoir envisagé comme réciprocité.

- **Déléguer** : la direction confie un champ de responsabilité précis aux enseignants (par exemple, le pilotage d'un projet numérique ou l'organisation d'un voyage scolaire), avec autonomie mais reddition de comptes.
- **Coopérer** : les enseignants travaillent avec la direction et parfois avec des acteurs externes (par exemple, la mise en place d'un dispositif d'inclusion avec les parents ou des associations). Ils mettent en commun leurs ressources et décident ensemble quoi faire et avec qui dans un cadre moins prédéfini que celui de la co-élaboration.
- **Empowerment** : les enseignants participent aux choix stratégiques de leur établissement (par exemple, la redéfinition des priorités pédagogiques).

Dans la réalité, ces formes de participation ne sont ni figées ni cloisonnées : elles peuvent évoluer selon les contextes et les dynamiques. Il convient d'identifier quelles sont les règles du jeu auquel les enseignants participent. Pourtant, il s'agit souvent d'une discussion oubliée ou méconnue au sein des organisations scolaires : il est demandé aux cadres de faire participer les professionnels mais sans que les conditions de cette participation soient précisément définies. Et nos travaux (Progin & Letor, 2025) ont montré que, dans la pratique, les différentes formes de participation sont rarement identifiées, aussi bien par les cadres scolaires que par les enseignants.

## II. Participer : focus sur une recherche suisse en cours

Pour prolonger cette réflexion et l'ancrer dans la réalité des établissements scolaires, nous partagerons quelques premiers résultats issus d'une enquête ethnographique en cours et menée en Suisse<sup>4</sup>, sur plus de quarante semaines d'observation dans des établissements scolaires du premier et du second degrés. L'enquête inclut également un nombre important d'entretiens avec plus de soixante-dix professionnels (enseignants et cadres scolaires) sur la manière dont ils contribuent au fonctionnement, voire au pilotage de leur établissement.

La Suisse est une confédération réunissant vingt-six cantons, chacun disposant de son propre système éducatif (Losego, 2024). À cela s'ajoute une division en communes, dont certaines exercent des compétences en matière d'éducation, notamment au niveau de l'école obligatoire. S'intéresser à deux systèmes éducatifs issus de régions linguistiques différentes — l'une francophone, l'autre germanophone — constitue ainsi une démarche inédite. En effet, aucune enquête qualitative n'a, à ce jour, été menée sur cet objet avec un même design de recherche en Suisse romande et en Suisse alémanique.

Comparer deux systèmes de gouvernance permet de montrer que la participation ne relève pas uniquement de la volonté individuelle des enseignants, mais s'inscrit dans des cadres institutionnels plus ou moins centralisés, structurés, explicites ou implicites. Les formes de

---

<sup>4</sup> Avec Pierre Tulowitzki, nous menons actuellement une recherche en Suisse romande (canton de Vaud) et en Suisse alémanique (canton d'Argovie) sur la manière dont les professionnels – indépendamment de leur statut – exercent de l'influence au sein de l'établissement (Progin et Tulowitzki, 2020). Cette enquête est soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

participation sont toujours situées, façonnées à la fois par le cadre institutionnel et par les dynamiques locales — relations de confiance, histoire de l'établissement, cultures formelles et informelles — qui influencent l'accès à la participation, sa reconnaissance et ses effets. Cette mise en perspective invite à interroger les conditions concrètes et les marges de manœuvre réelles dans son propre contexte, plutôt que de se référer à des modèles généralisés ou idéalisés.

Nous avons ainsi identifié des différences significatives dans la gouvernance des établissements scolaires et du travail des professionnels entre les deux cantons étudiés (canton de Vaud et canton d'Argovie). Dans le canton de Vaud, la direction stratégique de l'école relève du canton, tandis qu'en Argovie, elle est confiée aux autorités communales. Alors que les écoles vaudoises présentent des organisations relativement uniformes, celles du canton d'Argovie varient fortement d'une commune à l'autre : en termes de taille (nombres d'élèves et d'enseignants), de structure de pilotage (directions uniques ou co-directions) et de nombres de sites. Par exemple, dans certaines communes argoviennes, une petite école d'une centaine d'élèves fonctionne avec une direction unique, tandis que dans d'autres, des établissements de plus de mille élèves sont dirigés par plusieurs directions (de 2 à 7 dans notre enquête) et répartis sur plusieurs sites.

Les enseignants du canton de Vaud peuvent se voir attribuer institutionnellement des responsabilités de cadre intermédiaire qui peuvent varier d'un établissement à un autre, alors que ce n'est pas le cas dans le canton d'Argovie. Dans ce dernier, ils peuvent néanmoins participer à des groupes de pilotage (*Steuergruppen*), sans pour autant être considérés comme des cadres. Les réformes éducatives diffèrent également entre ces cantons (tant sur le fond que sur la forme).

Au-delà des différences que nous avons observées, nous identifions des points de convergence quant à la façon dont les professionnels – et en particulier les enseignants – exercent de l'influence dans l'espace de leur établissement, quels que soient leur canton ou leur statut : certains enseignants s'appuient sur leur statut ou le rôle particulier qu'ils occupent au sein de l'école (par exemple, en tant que coordinatrice ou coordinateur d'une discipline) ; d'autres s'appuient sur leur expertise du métier ou d'un domaine spécifique (comme le numérique, la durabilité ou l'inclusion) ; d'autres encore mobilisent leur connaissance approfondie du fonctionnement institutionnel et organisationnel, de l'histoire de l'établissement, de ses cultures formelle et informelle ; enfin, certains tirent parti des relations et réseaux qu'ils ont su développer au sein de l'école. Ceux qui exercent le plus d'influence sont généralement ceux qui parviennent à mobiliser plusieurs de ces ressources.

Nos observations révèlent ainsi différentes modalités de participation : certaines sont institutionnalisées (par exemple, rôle de cadre intermédiaire dans le canton de Vaud, participation aux *Steuergruppen* – groupes de pilotage – en Argovie), d'autres, au contraire, reposent sur des dynamiques plus informelles, fondées sur des ressources professionnelles ou relationnelles (expertise disciplinaire ou thématique, connaissance de l'histoire de l'établissement, réseaux développés). Ces modalités s'accompagnent toutefois de plusieurs obstacles : règles du jeu rarement explicitées, attentes de coopération harmonieuse qui masquent les rapports de pouvoir, reconnaissance limitée des formes de participation informelles. Ces résultats, issus de notre enquête, invitent à approfondir la réflexion sur les obstacles, les freins mais aussi les leviers susceptibles de favoriser une participation durable.

### III. Obstacles, freins et leviers pour la participation dans l'établissement

Il convient de rester attentif au risque de tout formaliser au sein des établissements scolaires. Multiplier les fiches de missions ou les procédures peut certes apporter de la clarté, mais cela ne doit pas occulter d'autres formes de participation, plus discrètes, voire invisibles que nous avons observées dans notre enquête : échanges réguliers et informels, groupes WhatsApp, réseaux sociaux, initiatives spontanées, circulation d'idées en marge des cadres institués. Elles ne tendent à être reconnues que lorsqu'elles deviennent visibles, au risque alors d'être récupérées par des logiques bureaucratiques (réunions, procédures) qui en altèrent le sens. La participation peut aussi susciter des tensions, notamment entre équipes et direction, selon les interprétations ou les attentes de part et d'autre.

Plusieurs entretiens menés dans les établissements ont mis en évidence des attentes très fortes envers la « bonne entente » et la coopération harmonieuse, sans toujours reconnaître que la participation s'accompagne inévitablement de rapports de pouvoir. Or, il existe des relations de pouvoir inhérentes à tout travail collectif qu'il convient d'aborder sans tabou. Le pouvoir est à appréhender comme une dimension ordinaire de la vie organisationnelle et de toute dynamique de groupe. À ce sujet, Perrenoud (1996) plaide en faveur de « cultures professionnelles déniaisées dans le domaine du pouvoir, qui ne refusent pas de voir les choses en face et acceptent l'ambivalence des êtres humains et la complexité des systèmes sociaux... » (p.39).

Loin de constituer un frein, cette lucidité constitue une condition pour envisager la participation de manière réaliste. Elle permet de reconnaître que tout travail collectif implique des contraintes, des négociations et qu'il s'agit moins d'échapper au pouvoir que d'apprendre à composer avec lui. Cette lucidité pourrait décourager à s'engager au sein de l'établissement. Il semble – au contraire – qu'appréhender la complexité du travail collectif, identifier voire construire des règles de participation dans lesquelles on a sa place tout en reconnaissant qu'aucun travail n'est synonyme de liberté, sont des étapes nécessaires pour mieux vivre le collectif tout en sachant dans et vers quoi l'on s'engage. A cet égard, les travaux des sociologues des organisations (dont Crozier & Friedberg, 1977) offrent des clés de lecture convaincantes pour comprendre et analyser ces processus au sein des établissements et gagneraient à être intégrés dans la formation de tous ceux qui y travaillent.

On peut également souligner les apports des psychologues du travail (Clot, Bonnefond, Bonnemain & Zittoun, 2021) qui dénoncent l'appel au bon sentiment, à l'empathie, à la bienveillance et à la résilience qui font reposer – à travers des dispositifs participatifs de bien-être au travail – toute la responsabilité sur les épaules des travailleurs, sans interroger ce qui pourrait l'être dans l'organisation du travail. Ces travaux, menés dans des contextes variés (un EHPAD, le service de la propreté d'une grande ville et une usine automobile), montrent aussi que cette approche évacue les conflits, alors que les controverses professionnelles (et non les conflits personnels) sont des sources de développement, favorisant l'émergence collective d'idées auxquelles personne n'avait songé jusqu'alors. Bien que situés dans d'autres secteurs, ils nous semblent pertinents pour penser la participation dans les établissements scolaires, en raison des mécanismes organisationnels qu'ils mettent en lumière.

Nos résultats confirment que les règles de la participation restent largement implicites. Les enseignants que nous avons interrogés disent ne pas toujours savoir comment ni où s'engager, et certains cadres eux-mêmes expriment une difficulté à rendre explicite ce qui peut être discuté, négocié ou ne pas l'être. Les règles du jeu sont explicites pour ceux qui disposent d'un rôle particulier dans l'école, mais elles restent largement implicites pour les autres, comme le montrent les résultats de notre enquête. De plus, elles sont rarement, voire ne le sont jamais, abordées dans les formations, que ce soit auprès des enseignants ou des cadres scolaires. Comme l'a déjà montré Barrère (2014), le sens de ce qui se joue dans l'espace de l'établissement dépend aussi de la manière dont les cadres scolaires parviennent à le construire avec leurs équipes. Il apparaît donc nécessaire d'envisager de penser collectivement la participation des professionnels dans la vie des établissements scolaires, ainsi que les conditions et les limites de sa mise en œuvre.

Le tableau qui suit propose une traduction en repères concrets issus à la fois de nos résultats de recherche et des apports de la littérature, afin d'identifier, du côté des enseignants d'une part et du côté de l'organisation scolaire d'autre part, les leviers d'une participation possible et durable.

	Ce que les enseignants peuvent anticiper	Ce que l'organisation peut anticiper
<b>Clarifier les modalités de participation</b>	Identifier où et comment on peut s'impliquer	Rendre visibles et explicites les espaces de participation et leurs règles
<b>Se positionner</b>	Interroger les objets, les raisons et les modalités de leur participation	Encourager les enseignantes et les enseignants à formuler leurs attentes, leurs besoins et leurs buts
<b>Connaître les règles du jeu</b>	Comprendre ce qui peut être discuté ou négocié en fonction du cadre institutionnel et des responsabilités respectives	Expliciter la place donnée à la parole (informer, consulter, se concerter) et le niveau réel de pouvoir décisionnel (co-élaborer, déléguer, coopérer, <i>empowerment</i> )
<b>Valoriser les débats et controverses professionnels</b>	Oser discuter, confronter les pratiques, enrichir les points de vue	Créer des lieux où les enseignantes et les enseignants peuvent échanger librement sur leur métier et expliciter que cela fait partie du métier (faire la distinction entre conflits personnels et débats-controverses professionnelles)
<b>Accepter et valoriser le droit à l'erreur</b>	Expérimenter, assumer de se tromper – y compris pour les personnels expérimentés	Donner l'exemple depuis la direction : admettre ses erreurs et soutenir les enseignants dans leurs tentatives
<b>Communiquer sans relâche</b>	Comprendre, réagir, ajuster : communiquer au sein des équipes, auprès de la direction	Assurer une communication continue, explicite et sincère avec les enseignants, même en cas de difficulté (le plus complexe évidemment)

À partir de ces repères, il convient enfin de mentionner deux principes. D'une part, évaluer le sens de la participation : si elle ne contribue ni à mieux travailler en classe, ni à faire face aux épreuves du métier, elle risque d'être perçue comme une charge supplémentaire ou un alibi plutôt qu'une véritable opportunité. D'autre part, veiller à préserver des espaces informels de travail collectif : tout ne peut – ni ne doit – être institutionnalisé, car certains apprentissages professionnels se construisent aussi dans des temps et lieux non formels, qu'il s'agit de reconnaître et de valoriser sans les figer.

## Références

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration & Éducation*, 143(3), 111-113.
- Carrel, M. (2017). Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation. *Vie sociale*, 19, 27-34.
- Clot, Y., Bonnefond, J.-Y., Bonnemain, A. & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Letor, C. (2025). Participer et faire participer en organisation scolaire : de quoi parle-t-on ? Dans C. Letor & L. Progin (éds.), *Diriger collectivement un établissement scolaire : Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (pp. 29-46). De Boeck Supérieur.
- Letor, C. & Progin, L. (éds.). (2025). *Diriger collectivement un établissement scolaire : Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école*. De Boeck Supérieur.
- Losego, P. (2024). Les plans d'études en Suisse : histoire récente d'une construction politique. *Diversité*, 204. <http://journals.openedition.org/diversite/4502>
- Perrenoud, P. (1996). Pouvoir et travail en équipe. In *Travailler ensemble, soigner ensemble* (pp. 19-39). Lausanne, Suisse : Direction des soins infirmiers, CHUV.
- Progin, L. & Tulowitzki, P. (2020). *Cartographie du leadership professionnel au sein des établissements scolaires*. Subside n° 200892 obtenu auprès du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), 2021-2025.
- Progin, L. & Letor, C. (2025). Diriger et faire participer : créer des espaces résonnants au sein des établissements scolaires. Dans C. Letor & L. Progin (éds.), *Diriger collectivement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (pp. 225-231). De Boeck Supérieur.
- Reverdy, C. & Thibert, R. (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'Ifé, (104).

# Que nous apprennent les enquêtes internationales sur la charge de travail des enseignants ?



**Robert Rakocevic**

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp)

[Présentation à retrouver sur le site du Cnesco](#)

Conférence de comparaisons internationales

Le métier d'enseignant

le **cnam**  
cnesco

## Charge de travail des enseignants : une comparaison internationale

Robert Rakocevic

Chef de la Mission aux relations européennes et internationales de la DEPP  
(DEPP-MIREI)

05/11/2025

Conférence de comparaisons internationales du Cnesco  
Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? À quelles conditions ?

1

# La charge de travail des enseignants en Australie : comment le poids du travail affecte-t-il la profession enseignante ?

---



Mihajla Gavin, Susan McGrath-Champ  
et Rachel Wilson

Université de technologie de Sydney (Australie)

*Avec la collaboration de :*

*Karolina Parding, Scott Fitzgerald, Meghan Stacey*

## Introduction

Cette note de recherche examine la problématique de la charge de travail des enseignants en Australie, les expériences vécues par les enseignants confrontés à de longues heures de travail et à des exigences professionnelles élevées, ainsi que les effets de cette surcharge dans les établissements scolaires. Elle s'appuie sur un ensemble de travaux empiriques issus d'un programme de recherche collaboratif conduit par une équipe internationale de chercheurs basés en Australie et en Suède. L'équipe, pluridisciplinaire, réunit des expertises dans les domaines des politiques éducatives, de la sociologie des professions, des relations professionnelles, des stratégies syndicales et de l'impact social.

Au cours de la dernière décennie, cette équipe a mené des recherches, commanditées comme indépendantes, sur la nature du travail enseignant et les conditions d'exercice dans les systèmes publics d'éducation. Les travaux publiés portent sur les réformes éducatives contemporaines, les horaires et la charge de travail des enseignants, leurs activités principales, les pratiques de collaboration au sein des établissements, la situation des enseignants contractuels ou temporaires, l'enseignement en période de crise mondiale (notamment durant la pandémie de COVID-19), ainsi que sur les réponses syndicales face aux réformes néolibérales de l'éducation. Ces recherches ont permis de documenter avec précision le volume horaire et la nature des activités professionnelles des enseignants, de mesurer les évolutions de leur travail au cours des dix dernières années, d'analyser les effets des réformes sur leur activité et de montrer comment ces transformations affectent le cœur du métier enseignant. Bien que centrées sur les contextes australien et suédois, ces études présentent des enseignements transposables à l'échelle internationale concernant la charge de travail et les conditions d'emploi dans la profession enseignante. Enfin, ces travaux identifient des pistes de réforme pour renforcer la durabilité de la profession et éclairer les politiques publiques.

## I. Les horaires et la charge de travail des enseignants : un problème national en Australie

Les enseignants jouent un rôle fondamental dans les sociétés démocratiques et dans la préparation des générations futures. Comme le rappellent l'Organisation internationale du travail (OIT) et les Nations unies, « l'éducation constitue le fondement des sociétés équitables, et garantir un soutien adéquat aux enseignants est essentiel pour assurer un progrès économique et social durable » (OIT, 2024, p. 67). Pourtant, un nombre croissant de recherches montrent la pression soutenue que subissent les enseignants en raison d'une surcharge de travail et d'une sous-valorisation de leur métier. Nos travaux, combinant données quantitatives et qualitatives, révèlent que les enseignants du secteur public australien connaissent une forte intensification du travail et des horaires hebdomadaires très élevés, souvent supérieurs à 50 heures. Ils doivent également faire face à des tâches administratives toujours plus nombreuses, à une précarisation croissante, à une hausse du stress, à un manque de reconnaissance, à des publics scolaires plus complexes et à la montée des violences en milieu scolaire. Ces défis, bien que marqués dans le contexte australien, reflètent des tendances observées à l'échelle mondiale. Ensemble, ils menacent la pérennité de la profession enseignante et la capacité des enseignants à contribuer au bien-être économique et social.

Les données recueillies montrent une hausse continue des heures travaillées entre 2013 et 2018, accentuée pendant la pandémie de COVID-19 (McGrath-Champ et al., 2018 ; Wilson et al., 2020). Sur cette période, 87 % des enseignants interrogés (n = 18 234) ont signalé une augmentation de leurs horaires, les enseignants déclarant travailler en moyenne plus de 50 heures par semaine. Pendant la pandémie, 74 % (n = 11 789) ont encore constaté une hausse liée à la préparation accrue de l'enseignement à distance. Une analyse couvrant six États australiens (Gavin *et al.*, 2021) révèle des moyennes hebdomadaires très élevées : 55 h en Nouvelle-Galles du Sud, 53 h en Australie-Occidentale, 53,2 h dans le Victoria, 46,2 h en Tasmanie, 44 h dans le Queensland et 52 h en Australie-Méridionale. On constate des volumes horaires similaires pour les enseignants en école primaire.

## II. Les causes du problème : le contexte politique

L'allongement du temps de travail et l'intensification des tâches sont liés à des évolutions politiques récentes de la gouvernance scolaire et de la gestion publique, caractérisées par une autonomisation des établissements et une décentralisation accrue des responsabilités (Gavin & McGrath-Champ, 2017 ; Gavin & Stacey, 2022 ; Keddie et al., 2023). Toutefois, au lieu d'une véritable autonomie curriculaire ou évaluative, ces réformes ont transféré aux chefs d'établissement et aux enseignants de nouvelles charges administratives liées à la gestion du personnel et des budgets (Gavin & Stacey, 2022). Nos recherches ont documenté les conséquences sur le travail enseignant qu'ont eues deux politiques majeures mises en œuvre dans deux États australiens – *Local Schools, Local Decisions* en Nouvelle-Galles du Sud et *Independent Public Schools* en Australie-Occidentale (Gavin et Stacey, 2022 ; McGrath-Champ et al., 2019). Les enseignants ont, par exemple, connu une intensification du travail liée à la dévolution, ainsi qu'une pression accrue pour rendre compte de leur travail par des tâches

administratives et des données toujours plus nombreuses. Ce phénomène a été qualifié de « tsunami de paperasse » (Fitzgerald et al., 2019).

Cette évolution s'inscrit dans un contexte de segmentation socio-économique forte du système scolaire australien, l'une des plus marquées de l'OCDE (2019). La croissance de l'enseignement privé et la concurrence entre établissements pour l'obtention de financements ont accentué la marginalisation du secteur public. Les enseignants des écoles publiques accueillent désormais des élèves aux besoins plus complexes et issus de milieux plus défavorisés, dans un environnement marqué par la marchandisation et la privatisation de l'éducation (Gavin et al., 2022 ; Keddie et al., 2023 ; Parding et al., 2024).

### III. Les effets de la surcharge : expériences enseignantes

Les effets de la surcharge horaire et des exigences professionnelles sont multiples, cumulatifs et menacent la durabilité de la profession. Les enseignants australiens connaissent l'un des taux de stress les plus élevés des pays de l'OCDE : plus de 30 % déclarent ressentir souvent ou très souvent du stress au travail (OCDE, 2025). Cette situation contribue à la pénurie d'enseignants et à une attrition croissante. Selon TALIS, 58 % des chefs d'établissement du secteur public signalent un manque d'enseignants, un déficit particulièrement marqué dans les établissements défavorisés. L'OIT (2024) souligne que le sous-financement et la dégradation des conditions de travail « éloignent les enseignants talentueux du métier », ajoutant que « dans les écoles sous-financées, les enseignants sont confrontés à des classes surchargées, à un manque de matériel et à des ressources obsolètes, entraînant épuisement professionnel et départs précoces ».

Les enseignants décrivent également la nécessité de « trier » leurs tâches – décider ce qui peut être accompli ou non, au détriment souvent du cœur de métier (Stacey et al., 2020). Beaucoup estiment que la majorité de leur temps est absorbée par des exigences administratives plutôt que par l'enseignement lui-même (Fitzgerald et al., 2019). Cette situation, aggravée par la multiplication des procédures de conformité, réduit le temps consacré à l'apprentissage (McGrath-Champ et al., 2018).

Les réponses politiques ont, jusqu'à présent, été largement inefficaces. Par exemple, le programme *Quality Time* (Nouvelle-Galles du Sud) a assimilé la planification des cours à une charge administrative, proposant des plans de cours standardisés comme solution à la surcharge – une approche largement rejetée par les enseignants (Wilson et al., 2022). Ces mesures illustrent la sous-valorisation institutionnelle ressentie : seuls 17 % des enseignants déclarent se sentir valorisés par leur ministère de tutelle (McGrath-Champ et al., 2018).

## IV. Au-delà de la paperasse : pressions contemporaines

Parallèlement — et conjointement — au problème de la charge de travail, les enseignants australiens sont confrontés à des difficultés croissantes dans leurs classes, ce qui contribue à alourdir leur charge de travail, à aggraver la pénurie d'enseignants et à intensifier le stress professionnel. Par exemple, les comportements des élèves et l'augmentation des difficultés cognitives et de santé mentale, en particulier depuis la pandémie de COVID, accroissent de manière significative la charge pesant sur les enseignants (Wilson et al., 2020). Les violences en milieu scolaire dirigées contre les enseignants et les préoccupations liées à la sécurité les affectent également (Longmuir et al., 2024).

Ainsi, en 2022, il a été rapporté que 24,5 % des enseignants se sentaient en insécurité dans leur établissement (Longmuir et al., 2022). Ces phénomènes contribuent au stress professionnel et à d'autres formes de préjudices.

Par ailleurs, l'autonomisation des établissements, notamment en matière de gestion du personnel, a favorisé une augmentation du nombre d'enseignants temporaires ou contractuels, rendant la profession plus précaire au cours des deux dernières décennies (McGrath-Champ et al., 2023 ; Stacey et al., 2022). Ces enseignants sous contrat temporaire ou à durée déterminée font face à la même charge de travail que leurs homologues titulaires, tout en éprouvant un sentiment très fort d'insatisfaction lié à leur statut précaire et à leur faible sécurité d'emploi (Stacey et al., 2022). Dans nos enquêtes, par exemple, 72 % des enseignants titulaires et 70 % des contractuels déclarent devoir « toujours travailler très dur ».

## V. Réduire la charge : une intervention collaborative

Nous décrivons ici la manière dont l'équipe de recherche a collaboré avec un syndicat d'enseignants en Australie, la *New South Wales Teachers' Federation* (NSWTF), afin de traiter le problème de la charge de travail enseignante. La charge de travail des enseignants constitue une préoccupation à la fois professionnelle et industrielle centrale pour les syndicats enseignants. Ces derniers jouent un rôle majeur dans la tentative d'influencer les politiques éducatives, notamment en ce qui concerne la problématique de la charge de travail. Le syndicat avait observé, sur de nombreuses années, une intensification du travail enseignant telle que rapportée par ses membres, et avait identifié parmi les causes possibles de cette évolution les effets des politiques de dévolution (décrites plus haut) (McGrath-Champ et al., 2022).

Ce partenariat, construit sur plus d'une décennie, a permis de combiner rigueur scientifique et action syndicale. Les chercheurs ont contribué à la conception d'une enquête de grande ampleur (plus de 18 000 réponses), co-construite avec le syndicat, permettant de recueillir des données empiriques précises sur la charge de travail et de formuler des propositions de réforme issues des enseignants eux-mêmes.

Les résultats ont eu plusieurs effets concrets :

- Des rencontres immédiates avec le ministère de l'Éducation pour discuter des résultats et obtenir un engagement écrit à réduire la charge de travail ;
- La création d'un groupe de travail multipartite incluant le syndicat et d'autres acteurs du secteur ;
- La suppression de certaines obligations de reddition de comptes jugées inutiles ;
- La mise en place d'une commission d'enquête indépendante sur la valorisation du métier enseignant ;
- L'intégration des résultats dans la plateforme de négociation syndicale pour le nouvel accord collectif, articulée autour de la campagne *More Than Thanks*, réclamant une revalorisation salariale et symbolique du métier.

## Conclusion

La situation australienne illustre comment les transformations néolibérales de la gouvernance scolaire et la sous-valorisation de la profession enseignante conduisent à une intensification du travail menaçant la durabilité du système éducatif. L'analyse des politiques, des conditions de travail et des stratégies syndicales montre qu'une approche structurelle et participative – reposant sur la reconnaissance, la stabilité de l'emploi et la réduction des charges administratives – est indispensable pour restaurer la soutenabilité et l'attractivité du métier enseignant.

## Références

- Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., & Gavin, M. (2019). Intensification of teachers' work under devolution: A 'tsunami' of paperwork. *Journal of Industrial Relations* 61(5), 613-636.
- Gavin, M. (2019). Working industrially or professionally? What strategies should teacher unions use to improve teacher salaries in neoliberal times? *Labour and Industry* 29(1):19-33.
- Gavin, M., & McGrath-Champ, S. (2017). Devolving authority: the impact of giving public schools power to hire staff. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 55(2), 244-274.
- Gavin, M., McGrath-Champ, S., Wilson, R., Fitzgerald, S., & Stacey, M. (2021). Teacher workload in Australia: National reports of intensification and its threats to democracy. In S Riddle, A Heffernan and D Bright (eds) *New Perspectives on Education for Democracy: Creative Responses to Local and Global Challenges*, Routledge, pp.110-123.
- Gavin, M., Fitzgerald, S., & McGrath-Champ, S. (2022). From marketising to empowering: Evaluating union responses to devolutionary policies in education. *Economic and Labour Relations Review* 33(1), 80-99.
- Gavin, M., & Stacey, M. (2023). Enacting autonomy reform in schools: the re-shaping of roles and relationships under Local Schools, Local Decisions. *Journal of Educational Change* 25, 501-523.
- Gavin, M., & McGrath-Champ, S. (2024). Teacher workload and the organisation of work: a research agenda for a post-pandemic future. *Labour and Industry* 34(1), 88-89.
- ILO (2024). *United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession: Recommendations and summary of deliberations*. UN, ILO & UNESCO. <https://www.ilo.org/publications/recommendations-and-summary-deliberations-united-nations-secretary-general-0>
- Keddie, A., MacDonald, A., Blackmore, J., Boyask, R., et al. (2023). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education? *Australian Educational Researcher* 50, 1571-1597
- Longmuir, F., McKay, A., Gallo Cordoba, B., Allen, K. A., & Phillips, M. (2024). Australian Teachers' Perceptions of Safety, Violence and Limited Support in *Their Workplaces*. *Journal of School Violence*, 24(1), 1–20.
- McGrath-Champ, S., Wilson, R., Stacey, M. & Fitzgerald, S. (2018). Understanding work in schools: The foundation for teaching and learning. [https://www.nswtf.org.au/files/18438\\_uwis\\_digital.pdf](https://www.nswtf.org.au/files/18438_uwis_digital.pdf)
- McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., Fitzgerald, S., Rainnie, A., Parding, K. (2019). Principals' support for teachers' working conditions in devolved school settings: Insights from two Australian States. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 590-605.

McGrath-Champ, S., Gavin, M., Stacey, M., & Wilson, R. (2022). Collaborating for policy impact: Academic-practitioner collaboration in industrial relations research. *Journal of Industrial Relations*, 64(5), 759-784.

McGrath-Champ, S., Fitzgerald, S., Gavin, M., Stacey, M., & Wilson, R. (2023). Labour commodification in the employment heartland: Union responses to teachers' temporary work. *Work, Employment and Society* 37(5), 1165-1185

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II)*. OECD Publishing

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

Parding, K., Gavin, M., Wilson, R., Fitzgerald, S., Jakobsson, M., & McGrath-Champ, S. (2024). Intra-professional collaboration and organization of work among teachers: how entangled institutional logics shape connectivity. *Journal of Professions and Organization* 11(1), 83-98.

Stacey, M., Wilson, R. & McGrath-Champ, S. (2020). Triage in teaching: the nature and impact of workload in schools. *Asia Pacific Journal of Education*. 42(3), 1-14

Stacey, M., Fitzgerald, S., Wilson, R., McGrath-Champ, S., & Gavin, M. (2022). Teachers, fixed-term contracts and school leadership: Toeing the line and jumping through hoops. *Journal of Educational Administration and History* 54(1), 54-68.

Stacey, M., Gavin, M., Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., & Wilson, R. (2024). Reducing teachers' workload or deskilling 'core' work? Analysis of a policy response to teacher workload demands. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 45(2), 187-199.

Wilson, R., Stacey, M., & McGrath-Champ, S. (2020). Teachers' work during the COVID-19 pandemic: Shifts, challenges and opportunities. *Centre for Strategic Education*.

Wilson, R., Sears, J.A., Gavin, M., & McGrath-Champ, S (2022). 'This is like banging our heads against the wall': why a move to outsource lesson planning has NSW teachers hopping mad. *The Conversation*, 5 August.

# Comment accroître l'autonomie professionnelle des enseignants néerlandais pour réduire leur charge de travail ?

---



**Hein Broekkamp**

Conseil néerlandais de l'éducation (Pays-Bas)

## Introduction

Comment la thématique de la charge de travail des enseignants est-elle traitée aux Pays-Bas ? Dans cette note, je répondrai à cette question en m'appuyant sur un rapport consultatif du Conseil néerlandais de l'éducation intitulé *Time for Focus* (Conseil néerlandais de l'éducation, 2021). Bien que ce rapport concerne les enseignants du primaire, ses résultats peuvent également s'appliquer aux enseignants du secondaire.

Le point de vue du Conseil néerlandais de l'éducation sur la charge de travail des enseignants pourrait également apporter des éclairages pour résoudre les problèmes de charge de travail dans le système éducatif français, malgré les différences entre les systèmes éducatifs des deux pays. Je commencerai cette note en décrivant la structure du système éducatif néerlandais et le rôle du Conseil de l'éducation.

Il s'agira ensuite surtout de décrire les problèmes de charge de travail aux Pays-Bas et les solutions envisagées. Le Conseil de l'Éducation a recommandé au gouvernement de privilégier le renforcement de l'autonomie professionnelle des enseignants. Cette dernière peut être interprétée de différentes manières. J'expliquerai le point de vue du Conseil de l'Éducation et ses fondements scientifiques. Quelques évolutions récentes concernant la charge de travail aux Pays-Bas seront étudiées en guise de conclusion.

Afin de dresser un état des lieux, je donnerai des exemples d'écoles bénéficiant d'une forte autonomie professionnelle, telle que préconisée par le Conseil de l'éducation. Leurs équipes pédagogiques peuvent alors se concentrer davantage sur le cœur de leur travail et sont moins sujettes à la pression. Ces exemples démontrent que l'autonomie professionnelle au niveau des écoles est un levier clé de la charge de travail. Le Conseil de l'éducation a recommandé au gouvernement, aux conseils scolaires et aux directeurs d'école d'encourager cette dynamique et de faire preuve de prudence face aux politiques qui la compromettent.

## I. Le système éducatif néerlandais

Aux Pays-Bas, la quasi-totalité des écoles primaires et secondaires bénéficient d'un financement public. Elles sont également dites « indépendantes » dans la mesure où les conseils scolaires disposent de leurs propres règles et principes. La majorité des écoles fonctionnent sur une base religieuse, principalement protestante et catholique, bien qu'il existe également de nombreux établissements laïcs. Chaque école peut choisir son matériel pédagogique, recruter ses enseignants et organiser sa structure interne selon sa propre vision (Waslander, Hooge et Drewes, 2016).

Les écoles néerlandaises jouissent donc d'une grande autonomie (OCDE, 2016). Cependant, elles doivent toutes se conformer aux lois et aux politiques nationales. La Constitution néerlandaise consacre la liberté d'enseignement des écoles et la responsabilité du gouvernement en matière d'éducation. Concrètement, cela signifie que le gouvernement fixe des normes et des standards pour garantir la qualité de l'éducation pour tous, d'où l'existence d'objectifs éducatifs nationaux. Ainsi, tous les établissements secondaires procèdent à des examens nationaux, et toutes les écoles primaires utilisent des tests standardisés pour évaluer les compétences élémentaires, auxquels les élèves doivent atteindre des seuils de performance. Le volume horaire d'enseignement est également contraint par des niveaux planchers. Enfin, il y a des règles générales à respecter au niveau de l'organisation scolaire : par exemple, disposer d'une politique financière saine et produire des rapports dans lesquels les écoles rendent compte de leurs politiques éducatives et montrent qu'elles fournissent un soutien suffisant aux élèves à besoins éducatifs particuliers. L'Inspection néerlandaise de l'éducation supervise l'ensemble de ces normes, et n'accorde aux écoles leur financement que lorsqu'elles respectent ces normes (Waslander, 2010).

Outre le gouvernement, les conseils scolaires peuvent restreindre l'autonomie professionnelle des écoles et des enseignants. Aux Pays-Bas, leur taille et le nombre d'établissements scolaires qu'ils contrôlent varient. Certains sont responsables d'un seul établissement, tandis que d'autres en englobent plus de vingt. Comme mentionné précédemment, ces conseils scolaires peuvent être protestants, catholiques ou laïcs, chacun menant ses propres politiques éducatives dans le cadre des contraintes gouvernementales.

## II. Le Conseil néerlandais de l'éducation

Le Conseil néerlandais de l'éducation a été créé en 1919, en même temps que l'article constitutionnel établissant l'équilibre entre la liberté des écoles (c'est-à-dire des conseils scolaires) et la responsabilité du gouvernement en matière d'éducation (Van Damme et Brans, 2013). L'une des principales responsabilités du Conseil est de formuler des recommandations sur la manière d'atteindre cet équilibre. Le défi consiste à offrir une éducation de qualité à tous les élèves tout en permettant aux écoles de conserver leur propre approche. Comment répartir les compétences entre le gouvernement et les établissements ? Cette question complexe a également été prise en compte par le Conseil dans ses préconisations sur la charge de travail des enseignants.

Le Conseil néerlandais de l'éducation fournit des avis indépendants au ministre de l'Éducation et au Parlement. Il est composé de douze experts en éducation, issus de disciplines diverses telles que la psychologie de l'éducation, la sociologie, l'économie et la philosophie. Il compte parmi ses membres un enseignant et deux directeurs de conseil scolaire, ainsi que des chercheurs.

### III. La charge de travail des enseignants aux Pays-Bas

Le Parlement a demandé son avis au Conseil sur la manière de réduire la charge de travail des enseignants, celle-ci étant particulièrement élevée dans le premier degré, comme c'est le cas dans de nombreux pays. En effet, l'enquête TALIS de 2018 montre que 18 % des enseignants des pays de l'OCDE déclarent subir des niveaux élevés de stress au travail. Aux Pays-Bas, cette proportion s'élève à 11 % pour les enseignants du primaire. Cependant, les enseignants néerlandais souhaitent tout autant quitter la profession que ceux des autres pays (OCDE, 2020).

Par ailleurs, une enquête nationale indique que les enseignants du primaire aux Pays-Bas sont parmi ceux qui signalent le plus de stress lié au travail, aux côtés des cuisiniers, des médecins, des cadres et des avocats (TNO, 2018). L'enquête indique également qu'ils trouvent souvent leur travail émotionnellement exigeant. Par conséquent, l'absentéisme est globalement élevé. De nombreux enseignants sont en arrêt de travail en raison de symptômes d'épuisement professionnel, et certains quittent la profession. Cette charge de travail élevée est exacerbée par la pénurie d'enseignants. Dans l'enseignement primaire, la pénurie d'enseignants s'élève à 8 % à l'échelle nationale et à 16 % dans les grandes villes (Conseil néerlandais de l'éducation, 2023 ; EUNEC, 2023). Elle s'explique en partie par la charge de travail élevée, générant ainsi un cercle vicieux : la profession devient moins attrayante et la pénurie continue de s'accroître.

En 2019, le Parlement a demandé au Conseil de se pencher sur la charge de travail des enseignants du primaire, notamment à travers une analyse du nombre d'heures d'enseignement dispensées aux élèves. Il a été déterminé que cela équivaut à 930 heures par an, soit un total nettement plus que la moyenne de l'OCDE, qui s'élève à 771 heures. Le Parlement a alors estimé que ce nombre élevé d'heures d'enseignement entraîne une charge de travail importante sans nécessairement améliorer la qualité de l'éducation. En réalité, certains pays, comme l'Estonie et la Finlande, disposent d'un enseignement de meilleure qualité, selon les résultats PISA, malgré un volume horaire moindre, les cours y étant mieux préparés et dispensés. Aux Pays-Bas, les enseignants du primaire ont des semaines de travail relativement longues. Alors que la moyenne de l'OCDE est de 43 heures, celle des enseignants néerlandais est de 45 heures. Ils disposent également de relativement moins de temps pour préparer les cours (OCDE, 2021, p. 36).

Lorsque le Conseil a débuté son travail sur cette thématique en 2020, une étude néerlandaise (Centre pour les relations de travail entre les personnels du gouvernement, 2020) venait de paraître, basée sur des données internationales concernant la relation entre les heures d'enseignement, la charge de travail et la qualité de l'éducation (OCDE, 2020 ; TNO, 2018). Sur la base de cette recherche, le Conseil a conclu qu'il ne serait pas judicieux de réduire le nombre d'heures d'enseignement pour les élèves, car les conséquences sur la charge de travail des

enseignants et la qualité de l'éducation seraient difficiles à prévoir. Il n'y avait alors aucune garantie que la charge de travail des enseignants allait diminuer mécaniquement.

De plus, la qualité de l'éducation pourrait en pâtir. Dans certains pays, comme la Grèce et la Slovaquie, le nombre d'heures d'enseignement est plus faible, alors que la charge de travail des enseignants est plus élevée et la qualité de l'éducation inférieure. De plus, les enseignants néerlandais eux-mêmes indiquent que l'enseignement en lui-même n'est pas la principale cause d'une charge de travail élevée. Les tâches administratives sont plus souvent pointées du doigt.

Toutefois, cette charge administrative n'est pas propre à leur situation nationale. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants déclarent que les tâches administratives représentent la part la plus importante de leur charge de travail. Aux Pays-Bas, 15 % du temps scolaire est consacré aux tâches administratives, contre 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020). Par conséquent, le Conseil s'est penché sur d'autres mesures pour réduire la charge de travail, outre la réduction du nombre d'heures d'enseignement. Il a examiné les tâches administratives et autres tâches non pédagogiques, telles que la préparation des cours, la correction des travaux des élèves, l'élaboration du programme scolaire, la collaboration avec les collègues, l'accompagnement des élèves, la communication avec les parents, la participation à la formation professionnelle et au développement de l'établissement dans son ensemble.

## A. Analyse de la situation

Lors de la préparation de ses rapports consultatifs, le Conseil consulte une large littérature scientifique. Il mène également des études exploratoires localisées sur les pratiques éducatives. Celles-ci consistent notamment en des visites d'établissements et des entretiens avec des enseignants, des chefs d'établissement et des chercheurs. Nous avons procédé de la même manière pour ce rapport consultatif sur la charge de travail. Une grande variabilité de la charge de travail des enseignants a été constatée d'un établissement à l'autre. Dans certains d'entre eux, la charge de travail et le stress étaient élevés, tandis que dans d'autres, la première était gérable et le niveau du second faible. Ces derniers semblaient également mieux organisés, les enseignants collaborant entre eux, avec le chef d'établissement et le conseil d'administration. Les enseignants de ces établissements n'effectuaient des tâches administratives que lorsqu'ils le jugeaient nécessaire.

L'Inspection générale de l'éducation nous a informés que les écoles croient souvent à tort que l'administration est une obligation légale, alors que ce n'est pas le cas. Cependant, parmi les établissements que nous avons observés, ceux qui maîtrisaient leur charge de travail étaient conscients que les exigences officielles leur donnaient la latitude de justifier leurs politiques éducatives à leur manière et de fixer leurs propres priorités. Ainsi, contrairement à beaucoup d'autres écoles, ils n'ont à la fois pas souffert de pénurie d'enseignants, mais ont également réussi à fidéliser leurs enseignants et à devenir un lieu de travail attractif. Dans ces écoles, les enseignants débutants bénéficient d'un soutien déterminant et sont soigneusement initiés aux procédures de l'établissement.

Certaines de ces écoles avaient des routines assez formelles, définies dans des procédures détaillées. D'autres étaient plus flexibles. Leur point commun à toutes était que ces routines étaient élaborées en collaboration avec les enseignants, qui les considéraient comme essentielles à leur travail. La situation est très différente dans les écoles confrontées à une charge de travail élevée. Les enseignants doivent souvent y suivre des politiques établies par d'autres collègues, et décider s'ils les suivent ou s'ils les ignorent. En raison de l'évitement de certains, d'autres professeurs sont devenus plus stricts ou ont impliqué davantage l'administration pour tenter de les contraindre à s'y conformer. Dans tous les cas, les enseignants des deux types d'écoles ont souligné l'importance de l'autonomie, même si leurs conceptions de celle-ci diffèrent.

La littérature scientifique distingue deux catégories d'autonomie : l'autonomie réactive et l'autonomie réflexive (Vangrieken et Kyndt, 2020). Les enseignants ayant une conception réactive de l'autonomie préfèrent être laissés seuls avec leur classe et ne pas être dérangés par les politiques de l'école ou du gouvernement. Dans la mesure du possible, ils les ignorent. S'ils y sont contraints, ils appliquent les procédures obligatoires. Ces enseignants estiment que la coopération limite leurs choix et perçoivent la consultation et les réunions comme une perte de temps.

Les enseignants ayant une conception réflexive de l'autonomie estiment que leurs collègues peuvent les aider à atteindre leurs objectifs, à fixer des priorités et à répartir le travail de manière pertinente et efficace. Ils partagent les responsabilités et réfléchissent à une approche commune. Une étude flamande a montré que la plupart des enseignants du primaire semblaient adopter une approche réflexive, mais pas à tous les niveaux. Par exemple, ils partagent et adaptent ensemble le matériel pédagogique et les évaluations. Cependant, concernant leur approche pédagogique, ils préfèrent décider par eux-mêmes (Vangrieken et Kyndt, 2020). Une étude néerlandaise a révélé que les enseignants qui font preuve d'autonomie réflexive ne travaillent pas moins d'heures (Noordegraaf, 2015). Cependant, leur charge de travail et leur stress sont moindres, car ils se sentent plus autonomes, compétents et solidaires avec leurs collègues et leurs élèves.

Voici deux exemples précis d'écoles que nous avons incluses dans notre rapport.

### **École A : quand les normes professionnelles créent un sentiment de sérénité**

Bien que cette école soit nouvelle, elle est installée dans un bâtiment qui abritait une autre école il y a encore cinq ans. Bon nombre des enseignants qui y travaillaient auparavant y travaillent encore aujourd'hui. Mais ils y enseignent avec plus de plaisir, car la charge de travail a diminué et les résultats des élèves se sont améliorés. Les enseignants sont enthousiasmés par la nouvelle orientation prise par la direction de l'école. En collaboration avec le personnel enseignant, elle a élaboré des routines écrites claires, une vision partagée et un ensemble d'ambitions. Celles-ci comprennent des chartes de comportement, un descriptif de ce que doit comporter, par exemple, un cours de mathématiques, la manière dont un enseignant doit mener une réunion avec les parents, le cadre d'évaluation à utiliser pour faire progresser un élève et les exigences auxquelles doivent répondre les bulletins scolaires. Les initiateurs de cette nouvelle direction affirment que la normalisation présente d'énormes avantages. Une tranquillité d'esprit se distingue lorsque les cours sont dispensés de la même manière dans toute l'école. Cela profite à

la fois aux élèves et aux enseignants. « Si je dois prendre en charge une classe de 4<sup>ème</sup> année (CM1) pendant une journée, aucun élève ne dira jamais que M. X enseigne les mathématiques de manière différenciée. »

De plus, une norme professionnelle commune fait gagner du temps aux enseignants et favorise le travail d'équipe. Ils apprécient également de pouvoir répondre à de nombreuses questions de manière indépendante, ce qui leur confère un certain statut. De plus, ils savent que quelle que soit la réponse qu'ils donnent à une question, l'enseignant de 7<sup>ème</sup> année (5<sup>ème</sup>) donnera la même. Il en va de même pour la direction de l'école. « Les enseignants sont moins démunis. Lorsqu'on les interroge sur la dyslexie, ils ne sont pas toujours obligés de renvoyer immédiatement l'élève vers le coordinateur de soins ».

### **École B : quand le partage des responsabilités contribue au développement éducatif**

Il y a huit ans, cette école a lancé un dialogue sur la politique en matière de répartition des tâches. Cela a conduit à la mise en place d'une culture plus professionnelle, les enseignants s'impliquant davantage dans la prise de décision et le leadership étant mieux réparti. Depuis lors, le travail est devenu plus gérable et porteur de sens. Le soutien à ce changement s'est accru, le directeur de l'école jouant un rôle important. Il tient désormais compte des besoins et des compétences personnelles des enseignants, et les encourage à proposer des idées et des initiatives. Ces propositions sont évaluées selon trois critères : elles doivent s'aligner sur les quatre priorités formulées par l'équipe pédagogique, être réalisables dans la pratique et respecter la législation et la réglementation. Les idées sont testées dans la pratique et évaluées. Si quelque chose fonctionne, l'école continue à l'appliquer. Ainsi, les enseignants développent ensemble l'éducation au sein de groupes et d'équipes de conception. Chaque équipe a un responsable qui prend les devants et la représente lors des consultations avec le directeur de l'école. Les enseignants choisissent l'équipe de conception à laquelle ils souhaitent appartenir : langue, mathématiques, développement socio-émotionnel ou qualité de l'enseignement. Chaque année, l'ensemble de l'équipe décide du nombre d'heures qui seront allouées aux enseignants pour ce développement pédagogique. Les résultats des équipes sont évalués chaque année. Sur la base de ces résultats, les priorités pour l'année suivante sont fixées conjointement. Ce processus a permis de réduire le nombre de réunions et la taille des groupes. L'accent est désormais mis sur les processus pédagogiques qui contribuent à la qualité de l'enseignement. En outre, le soutien au changement s'est accru et, grâce au renforcement de l'expertise interne, il est moins nécessaire de faire appel à des experts externes.

Ces exemples montrent clairement que les directeurs d'école jouent un rôle important pour la charge de travail des enseignants. Ceux que nous avons rencontrés ont stimulé la collaboration entre les enseignants dans tous les domaines clés de leur travail, y compris la pédagogie et les tâches administratives. De plus, ils les ont encouragés à fixer des priorités et à partager les responsabilités, y compris les responsabilités spécialisées. Ce partage des responsabilités impliquait une certaine diffusion du leadership. Néanmoins, le directeur est resté au cœur de l'école, encourageant la réflexion et la collaboration, et protégeant l'établissement des influences extérieures susceptibles de la détourner de ses objectifs. Concernant les exigences légales, les directeurs d'école ont continué à veiller à leur respect par les enseignants.

## B. Accroître l'autonomie professionnelle, une solution pour mieux contrôler la charge de travail

Notre avis s'est ainsi basé sur cette analyse approfondie de la situation, qui indiquait que l'autonomie professionnelle devait être renforcée de manière collective afin de mieux contrôler la charge de travail. Il s'adressait à trois groupes – les enseignants, les directeurs d'école et les administrateurs – ainsi que le gouvernement central.

Nous avons conseillé aux enseignants de collaborer pour définir clairement ce qui constitue une bonne éducation, le temps nécessaire pour y parvenir et la responsabilité de sa mise en œuvre. Les enseignants ne sont pas tenus de tout faire eux-mêmes. Ils doivent se concentrer sur le cœur de leur métier : enseigner et développer l'éducation. Cela implique la conception et la mise en œuvre des cours, du matériel pédagogique et des évaluations, ainsi que leur analyse et leur correction. Certes, cela inclut également une variante administrative, mais seulement si cela est réellement utile aux élèves. Le Conseil a recommandé aux enseignants de différencier les tâches en fonction de leur expertise et du temps disponible. Pour les tâches ne nécessitant pas leur expertise pédagogique, ils devraient faire appel à du personnel de soutien, comme des assistants d'enseignement, des enseignants spécialisés (par exemple en musique ou en éducation physique) et des spécialistes du comportement ou de la médecine. Les enseignants peuvent ainsi utiliser le temps libéré pour se concentrer sur le développement pédagogique.

Nous avons conseillé aux directeurs d'école et aux personnels d'administration d'accompagner les enseignants dans cette démarche. Les établissements qui gèrent bien leur charge de travail bénéficient d'une culture et d'une structure qui leur permettent de fixer des priorités, d'exécuter les tâches de manière ciblée et de les répartir efficacement en fonction du partage des responsabilités, du temps disponible, des compétences et des centres d'intérêt de chacun. Les directeurs d'école et les personnels d'administration jouent un rôle essentiel dans l'instauration de cette culture et de cette structure. Ils font le lien entre l'école et son environnement, veillent à la cohérence et à l'orientation des activités et partagent le leadership avec les enseignants.

Nous avons conseillé au gouvernement d'investir davantage en faveur des professionnels de l'éducation. Les formations initiales et continue devraient préparer les enseignants et les directeurs d'école à travailler efficacement en tant que professionnels avertis. Une meilleure délimitation des tâches réduirait la charge de travail des enseignants, mais cela ne suffit pas. Afin de maîtriser la charge de travail et de permettre aux enseignants dans le premier degré notamment de dispenser un enseignement de qualité, il faudrait réduire leur nombre d'heures d'enseignement. Cela nécessiterait de recruter davantage de personnels en classe et à proximité, ce qui implique des moyens supplémentaires de la part du gouvernement. Le Conseil recommande donc une augmentation structurelle du financement public afin de permettre aux écoles de recruter davantage de personnels.

## C. Évolutions récentes

Depuis 2018, les écoles primaires néerlandaises bénéficient d'un financement supplémentaire pour faire face à la surcharge de travail, ce qui était à l'origine prometteur. Cependant, ce budget a récemment été réduit de moitié, l'autre moitié étant désormais destinée à stimuler la collaboration régionale entre les conseils scolaires. Le Conseil préférerait un budget structurel plus élevé pour chaque conseil scolaire, car les écoles restent le lieu où se prennent la plupart des décisions pédagogiques aux Pays-Bas, et où les enseignants peuvent collaborer pour organiser efficacement leur travail.

Une étude gouvernementale sur la charge de travail des enseignants du primaire néerlandais a été publiée en 2025 (Cour des comptes néerlandaise, 2025). Elle a confirmé que le volet administratif demeure un fardeau pour les enseignants. Elle conclut également que la charge de travail administrative varie considérablement d'un établissement à l'autre, de nombreuses écoles effectuant plus de tâches administratives que ce que l'Inspection générale de l'éducation exige formellement. Les auteurs de l'étude recommandent au gouvernement de prendre en compte les coûts administratifs des nouvelles politiques. Cependant, conformément à nos recommandations, ils suggèrent aux écoles d'être plus averties lors de la définition de leurs priorités. Les directeurs d'école et les membres des conseils d'administration devraient ainsi encourager cette démarche.

## Références

- Netherlands Court of Audit (2025). *How much time should it take? Administrative burdens for primary school teachers*. ARK [Algemene Rekenkamer (ARK) (2025). Hoeveel tijd mag het kosten? Administratieve lasten voor leraren in het primair onderwijs.]
- Center for Labor Relations for Government Personnel (2020). *Teaching hours: more or less? International comparative study on the standard hours and teaching time in primary education*. CAOP. [Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel (CAOP) (2020). Onderwijstijd: meer of minder? Internationaal vergelijkend onderzoek naar de urennorm en onderwijstijd in het primair onderwijs. CAOP.]
- Dutch Education Council (2021). *Time for focus*. Dutch Education Council. [Onderwijsraad (2021). Tijd voor focus.]
- Dutch Education Council (2023). *Scarcity grinds*. Education Council. [Onderwijsraad (2023). Schaarste schuurt.]
- EUNEC (2023). *Exchanges on teacher supply: Dutch Education Council*. <https://eunec.eu/eunec-work-news/exchanges-teacher-supply-dutch-education-council>
- OECD (2016). *Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education. The Netherlands*. OECD Publishing.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *Not enough hours in the day: Policies that shape teachers' use of time*. Boeskens, L. & Nusche, D., OECD Education Working Papers.
- TNO (2018). *Work pressure in education: Results from the National Working Conditions Survey (NEA)*. TNO
- Vangrieken, K. & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204.
- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M. & Weggemans, M. (2015). *Professional Capacity in Primary Education*. Utrecht University, Department of Public Administration and Organizational Science. [Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Universiteit van Utrecht, Departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap.]
- Van Damme, J. & Brans, M. (2013). Advisory bodies as boundary organizations—Evidence from a European comparative study of education councils. In *Proceedings of the 1st International Conference on Public Policy*.
- Waslander, S. (2010). Government, school autonomy, and legitimacy: Why the Dutch government is adopting an unprecedented level of interference with independent schools. *Journal of School Choice*, 4(4), 398-417
- Waslander, S., Hooge, E. & Drewes, T. (2016). Steering dynamics in the Dutch education system. *European Journal of Education*, 51(4), 478-494.

# Les programmes de formation d'enseignants « Grow-Your-Own » sont-ils efficaces ?

---



David Blazar

Université du Maryland (États-Unis)

## I. Que sont les programmes de formation « Grow-Your-Own » et pourquoi sont-ils nécessaires ?

### Contexte historique

Aux États-Unis, l'intérêt pour la carrière d'enseignant a fluctué au cours des cinquante dernières années, mais il est aujourd'hui à son plus bas niveau historique. Moins de 5 % des élèves de terminale et des étudiants en première année à l'université envisagent une carrière dans l'enseignement, contre environ 20 % dans les années 1970 (Kraft & Lyon, 2024).

Ce décrochage a été le plus précipité parmi les Américains noirs – ainsi que d'autres individus de couleur – du fait du racisme historique dans les écoles du pays ainsi que de la (dé)ségrégation scolaire. Du début jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement était une profession très accessible et respectée pour les Noirs (en particulier les femmes) dans le sud ségrégationniste et les États frontaliers, où la formation dans les *Historically Black Colleges and Universities* (HBCU) inculquait aux futurs éducateurs la mission d'élever socialement les individus de leur couleur (Madkins, 2011). Dans le Maryland – dont le contexte des analyses empiriques est décrit ci-dessous – deux des quatre HBCU de l'État ont été créées en tant qu'« écoles normales » pour former les enseignants dans les zones à prédominance noire, notamment Baltimore City et Prince George's County (Commission pour l'expansion de l'enseignement supérieur dans le Maryland, 1962 ; Wennersten, 1975).

Cependant, les efforts d'intégration scolaire qui ont suivi l'arrêt historique de la Cour suprême *Brown v. Board of Education* en 1954 ont entraîné un déplacement massif des enseignants noirs en raison du maintien des enseignants blancs dans les écoles nouvellement intégrées (Fenwick, 2022 ; Haney, 1978 ; Irvine, 1988). Leur représentation ne s'est guère améliorée au cours des décennies suivantes (Milner, 2020). Au niveau national, à la fin des années 1960, environ 60 % des Noirs diplômés de l'enseignement supérieur sont devenus enseignants après avoir obtenu leur diplôme, contre moins de 20 % au début des années 1980 (Murnane *et al.*, 1991). Dans le Maryland, dans les années 1960, les étudiants noirs des HBCU représentaient environ 18 % du total des inscriptions dans les écoles de formation d'enseignants (Commission pour l'expansion de l'enseignement supérieur dans le Maryland, 1962).

En 1969, un rapport du ministère de l'éducation de l'État du Maryland a décrit le remplacement des éducateurs noirs par des Blancs moins qualifiés (Fenwick, 2022). Au début des années 1990, les Noirs et les non-Blancs représentaient environ 10 % de l'ensemble des diplômés des programmes de formation des enseignants de l'État (Département de l'éducation de l'État du Maryland).

Il a fallu du temps pour constater les conséquences de la déségrégation sur le recrutement de professeurs noirs, étant donné que ce processus était lui-même souvent long. Toutefois, dans les années 1980, l'opinion publique a légèrement évolué et l'intérêt pour la diversification du personnel enseignant s'est accru. Une part de cet intérêt s'expliquait par la volonté de corriger les erreurs commises lors de la déségrégation des écoles. Mais il répondait également à une pénurie imminente d'enseignants, qui s'est aujourd'hui transformée en véritable crise nationale (Madkins, 2011), comme en témoignent les tendances de l'intérêt pour la profession enseignante décrites ci-dessus (Kraft & Lyon, 2024).

Une série de groupes de travail au niveau de l'État du Maryland à la fin des années 1980 et un plan de recrutement des enseignants au niveau de l'État datant de 1993 décrivent plusieurs stratégies de recrutement des enseignants, notamment : (i) « un réseau national de clubs de futurs enseignants du Maryland dans les lycées et les collèges », (ii) « des bourses pour les personnes qui se reconvertissent » et (iii) « des modèles alternatifs de formation des enseignants dans plusieurs collèges et universités qui sont adaptés à l'offre des personnes qui changent de carrière et des préretraités » (Département de l'éducation de l'État du Maryland, 1993). Bien que la plupart des stratégies proposées soient neutres sur le plan ethnique, le document contient également des idées pour recruter spécifiquement des Noirs et des personnes de couleur, telles que des « envois massifs de courriers aux universités historiquement noires ».

**Figure 1 – Caractéristiques des élèves et des enseignants dans le Maryland**

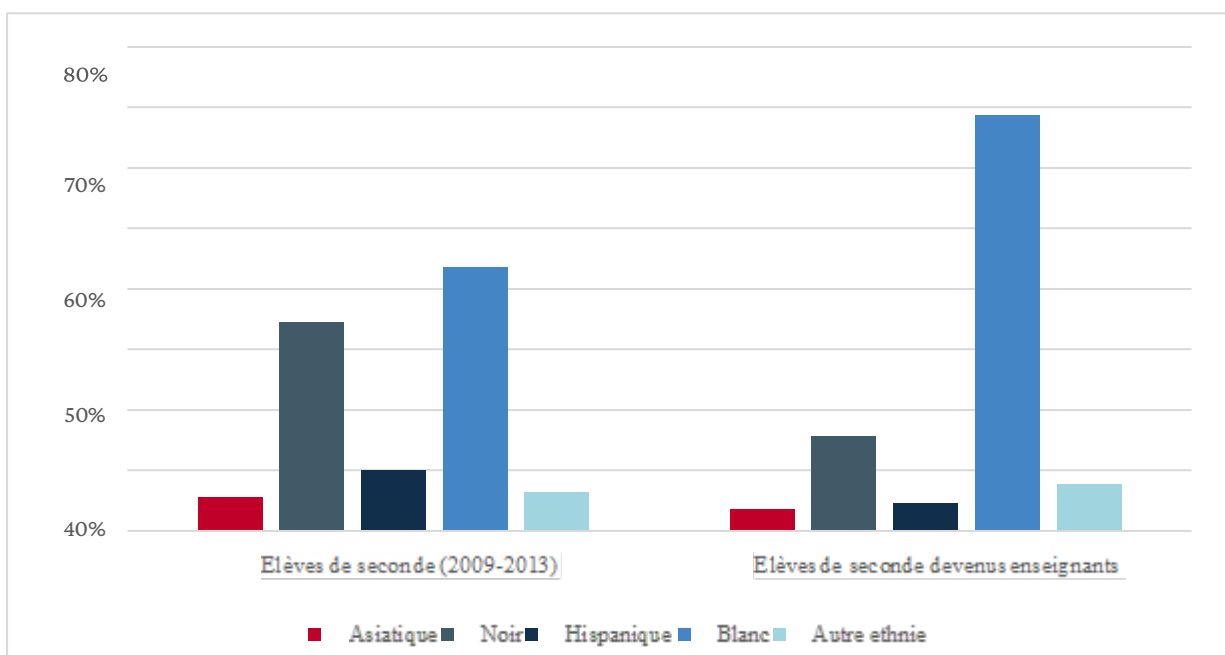
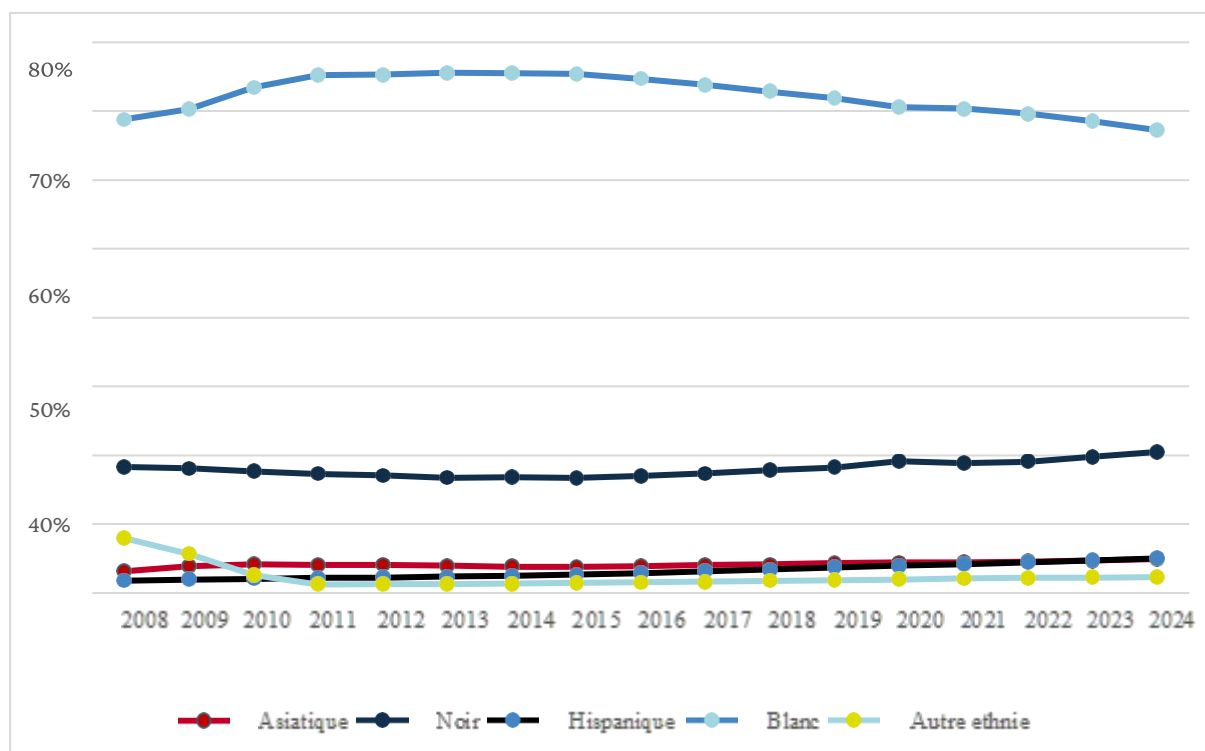


Figure 2 – Origine ethnique de l'ensemble des enseignants du Maryland



### La dynamique actuelle de formation d'enseignants via les programmes *Grow Your Own*

Cinquante ans plus tard, ce sont souvent les mêmes politiques qui sont mises en avant dans les initiatives menées tant au niveau des États qu'au niveau national pour faire face à la pénurie d'enseignants, et plus particulièrement à celle des enseignants noirs et issus d'autres minorités ethniques. Elles portent simplement un nouveau nom : *Grow-Your-Own* ou « GYO ». Aujourd'hui, les programmes GYO font partie des stratégies les plus populaires employées par les États et les districts scolaires pour identifier et recruter localement de potentiels futurs enseignants. Ils sont mis en œuvre dans presque tous les États du pays (Garcia, 2020). La caractéristique générale qui définit les programmes GYO est qu'ils recrutent des personnes qui ne sont pas des enseignants (par exemple, des élèves du secondaire, des assistants pédagogiques, des membres de la communauté éducative) dans un district scolaire donné pour exercer la profession d'enseignant, tout en supposant implicitement (ou en exigeant explicitement) que les personnes recrutées enseigneront par la suite dans ce même district (Valenzuela, 2017).

Dans la pratique, le GYO est devenu un terme générique utilisé pour désigner de nombreuses formes de recrutement localisé d'enseignants, sans forcément de dénominateur commun.

Les programmes GYO auto-proclamés peuvent inclure :

- des programmes d'études et des clubs pour les élèves du secondaire, afin de susciter un intérêt précoce pour la profession d'enseignant (Goings & Bianco, 2016 ; Valenzuela, 2017) ;
- des bourses d'études universitaires pour la spécialisation dans l'enseignement, qui peuvent répondre aux défis économiques aigus auxquels sont confrontés de nombreux étudiants noirs et non-noirs de couleur de première génération (Harper & Griffin, 2010 ; Hrabowski & Sanders, 2015) ;
- des voies alternatives pour l'obtention du diplôme d'enseignant, qui peuvent accélérer le temps nécessaire pour obtenir une licence et aider plus facilement les individus de couleur, noirs ou non-noirs à concilier un emploi avec les obligations de cours, les stages d'enseignement et les autres coûts d'opportunité afférents à la formation initiale des enseignants (Bergey et al., 2019 ; Dinkins & Thomas, 2016).

Une récente analyse à travers les États-Unis indique que la majorité des programmes GYO auto-proclamés ciblent les élèves du secondaire (Edwards & Kraft, 2024). L'une des principales raisons de s'engager dans des efforts de GYO à l'école secondaire est que les lycéens de couleur, noirs ou non-noirs, sont confrontés à de nombreux obstacles dans leur parcours professionnel, qui commencent dès l'école secondaire (Blazar et al., 2024 ; Goings et al., 2018).

## II. Les programmes GYO sont-ils efficaces ? Étude de cas de la *Teacher Academy of Maryland*

Le fait que les programmes et politiques de type GYO existent depuis des décennies (sous un autre nom), alors que la pénurie d'enseignants persiste – et que la proportion d'enseignants de couleur, noirs et non-noirs, n'a évolué que marginalement (Taie & Lewis, 2022 ; voir également la figure 1 ci-dessus) – remet en question leur efficacité et leurs avantages. Cependant, en tant que communauté de professionnels de la recherche, de la pratique et des politiques publiques, nous manquons d'éléments scientifiques sur « ce qui fonctionne » dans le recrutement des enseignants. Il n'y a pratiquement pas d'études qui estiment les effets causaux des programmes GYO spécifiques ou d'autres efforts de recrutement sur la probabilité que les individus deviennent enseignants (Edwards & Kraft, 2024 ; Fleck et al., 2025 ; Gist et al., 2019) – sans parler des stratégies qui réussissent à recruter plus d'individus de couleur, noirs et non-noirs, dans la profession.

Mes collègues et moi contribuons à combler cet angle mort de la littérature en examinant les effets de la *Teacher Academy of Maryland* (TAM), un programme GYO qui propose aux élèves du secondaire une exposition précoce à la carrière enseignante grâce à une séquence de formation professionnelle et technique fondée sur des cours. La TAM a été conçue et mise en œuvre en 2004 avec le soutien d'une subvention du système universitaire du Maryland (USM), l'organe exécutif du système d'enseignement supérieur public de l'État.

Dans les lycées participants, les élèves de la TAM s'inscrivent à un programme structuré autour de quatre cours de niveau universitaire :

- Croissance et développement humains,
- L'enseignement en tant que profession,
- Fondements du programme scolaire et de l'instruction,
- Stage de terrain dans l'éducation au sein de l'académie (par exemple, une expérience dans des salles de classe).

Ces cours couvrent des éléments pédagogiques clés de la théorie du développement et de l'apprentissage, la gestion positive et efficace de la classe, les modèles d'enseignement, et la création de programmes et d'environnements d'apprentissage adaptés au développement. En raison d'un tel programme, il faut généralement compter trois ans pour terminer la TAM, et les guides de mise en œuvre du programme définissent ainsi une trajectoire de cours qui commence en dixième année<sup>5</sup>.

La participation à la TAM (et son achèvement) peut mener à plusieurs trajectoires de carrière. Après avoir suivi les quatre modules, les élèves doivent également passer l'évaluation ParaPro afin d'obtenir un certificat reconnu par la profession. À ce stade, les diplômés de la TAM peuvent prétendre à un emploi immédiat dans un poste de soutien à l'éducation. Les étudiants peuvent aussi transférer des crédits de la TAM vers des programmes de deux ou quatre ans en soumettant un formulaire de vérification de la validation du programme signé par le directeur de leur lycée et leur conseiller d'orientation. En outre, dans le cadre de certains accords entre les districts et les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants peuvent prétendre à une bourse modeste d'environ 500 dollars par semestre. S'ils commencent par un programme de deux ans dans un établissement d'enseignement supérieur communautaire<sup>6</sup>, ils doivent ensuite transférer ces crédits et obtenir une licence d'un établissement en quatre ans pour devenir un enseignant autorisé à exercer dans une école publique du Maryland. Les programmes TAM ont été conçus, en partie, pour s'aligner sur le programme d'études en deux ans du diplôme d'associé en enseignement (A.A.T), mais en partant du principe que les élèves continueraient à se former dans un établissement d'enseignement supérieur en quatre ans et dans le cadre d'un programme de formation des enseignants.

La figure 3 présente les caractéristiques démographiques des élèves qui ont participé au programme de la TAM lorsqu'il était proposé dans leur école. Notre échantillon comprend cinq cohortes d'élèves de 9<sup>e</sup> année (équivalent à la classe de 2<sup>nde</sup>, 2008-2009 à 2012-2013), que nous pouvons suivre pendant dix ans, de l'école secondaire à la carrière.

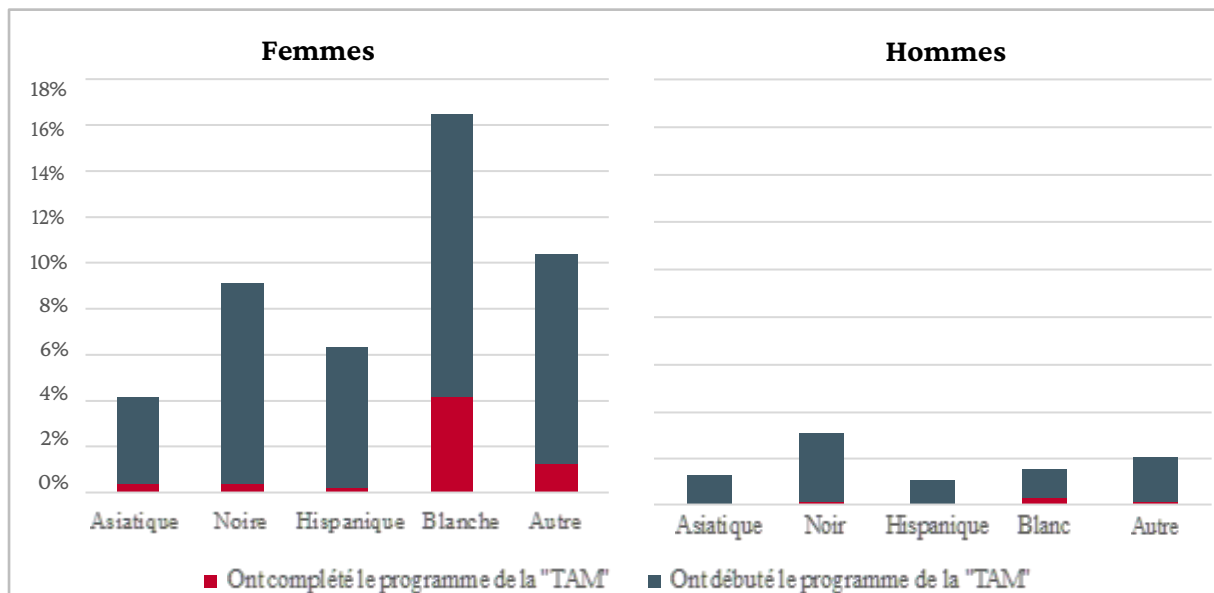
---

<sup>5</sup> Aux États-Unis, le lycée dure généralement quatre ans (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année).

<sup>6</sup> Les collèges communautaires (en anglais : *Community Colleges*, *Junior Colleges* ou encore *Jucos*) sont, aux États-Unis, des établissements essentiellement publics d'études supérieures qui offrent des formations de cycle universitaire de deux ans (*Associate degree*). (Source : *Wikipédia*)

Les données relatives aux élèves proviennent du *Maryland Longitudinal Data System (MLDS) Center*, qui relie les données relatives aux personnes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, l'enseignement post-secondaire et les résultats en matière d'emploi. Nous nous concentrons sur les écoles qui ont nouvellement proposé le programme de la TAM au cours de ces années (N = 20), ce qui est essentiel pour notre stratégie d'estimation de l'impact du programme. Nous constatons que les filles blanches sont les plus susceptibles de commencer le programme TAM (c'est-à-dire de s'inscrire à au moins un cours ; 9 %). Pour les filles noires, les taux d'inscription étaient légèrement inférieurs (7 %). Environ un tiers des élèves qui ont commencé le TAM ont obtenu un certificat, principalement les filles blanches. Étant donné que le programme est principalement composé et achevé par des femmes, nos analyses se concentrent sur elles. Les taux moyens d'achèvement sont similaires à ceux d'autres domaines et d'autres contextes d'enseignement professionnel et technique (ETC), où les chercheurs ont identifié des « tâtonneurs » qui explorent mais ne terminent pas nécessairement le programme d'ETC (Ecton & Dougherty, 2023). Même sans certificat, la TAM peut encore influencer la probabilité de devenir enseignant en offrant une exposition précoce à la profession.

**Figure 3 – Inscription et achèvement du programme TAM, par ethnie et par sexe**



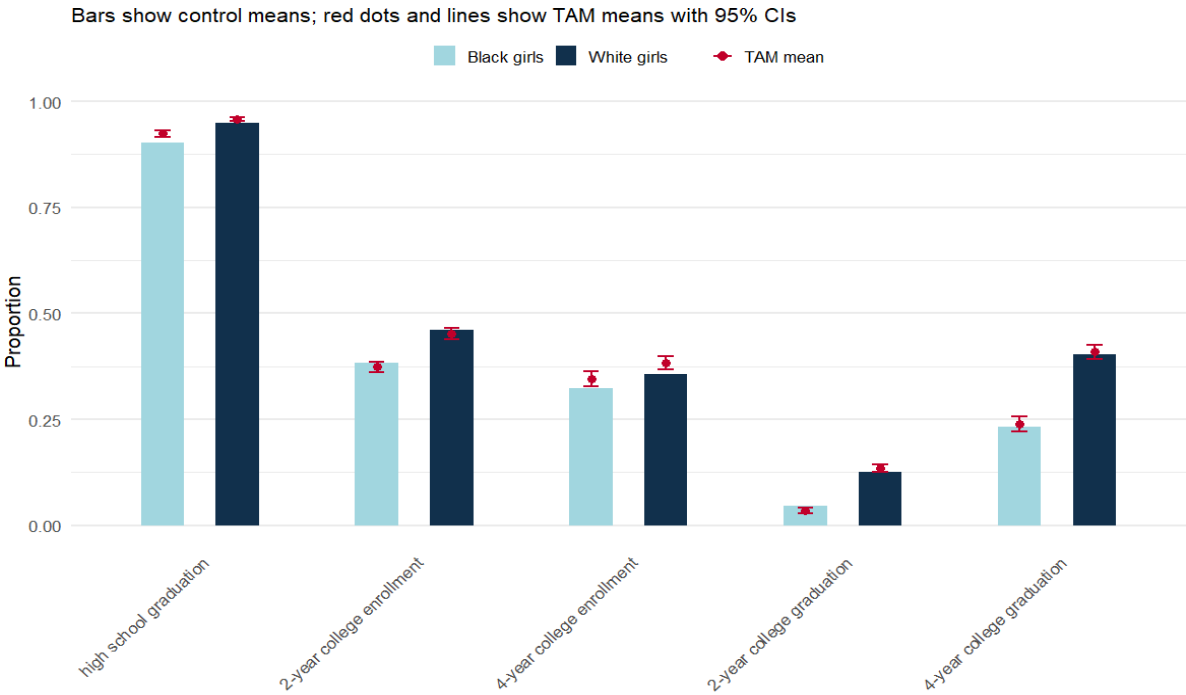
Nous constatons que la TAM a eu un impact sur les résultats scolaires et les parcours professionnels des femmes blanches et noires<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Nous avons identifié les impacts du programme en utilisant ce que l'on appelle une méthode de différence de différences (DD), qui exploite les variations entre les écoles dans le calendrier d'adoption de la TAM. Parmi les cinq cohortes de notre échantillon, certaines ont été pleinement exposées à la TAM parce que leur école secondaire a adopté le programme lorsque les élèves étaient en 9<sup>e</sup> ou 10<sup>e</sup> année, ce qui leur a donné suffisamment de temps pour suivre les quatre cours requis. Les cohortes plus anciennes de ces mêmes écoles n'ont pas eu accès à la TAM parce qu'elles ont commencé leurs études secondaires plusieurs années avant l'adoption du programme. Nous comparons également les élèves de ces écoles traitées qui ont nouvellement proposé la TAM pendant la période de nos analyses à d'autres écoles secondaires qui n'ont jamais proposé la TAM. Il est important de noter que, pour toute une série de mesures de résultats, les cohortes traitées et non-traitées présentaient des tendances similaires (c'est-à-dire des « tendances parallèles »), ce qui nous permet d'interpréter nos estimations de DD de manière causale.

La figure 4 montre que la TAM a permis d'augmenter le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en l'espace de six ans. Les barres indiquent le taux moyen de réussite scolaire des élèves du groupe de contrôle, tandis que les points et les intervalles de confiance à 95 % indiquent l'augmentation moyenne pour les élèves exposés au programme TAM – pour les filles noires (barres grises) et blanches (barres vertes). L'impact observé sur l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires est le plus important pour les filles noires (2,2 points de pourcentage [pp]), bien que l'effet sur les filles blanches soit également significatif (1 pp).

Étant donné que les taux d'obtention du diplôme en six ans sont élevés, les effets sont faibles par rapport au groupe de comparaison (3 % et 1 % de changement pour les filles noires et blanches, respectivement). L'exposition au programme TAM a également augmenté l'inscription aux programmes universitaires en quatre ans de 1,7 pp, soit 6 %, en moyenne. Les estimations sont positives pour les filles noires et blanches, mais les intervalles de confiance sont larges pour chaque sous-groupe pris isolément. Les effets sur l'inscription dans les programmes universitaires en deux ans sont négatifs, tandis que les effets de ceux en quatre ans sont positifs. Cela suggère que le TAM a potentiellement déplacé la fréquentation des établissements d'enseignement supérieur proposant des programmes de deux ans à ceux en proposant en quatre ans.

**Figure 4 – Effets de la TAM sur le niveau d'éducation atteint**



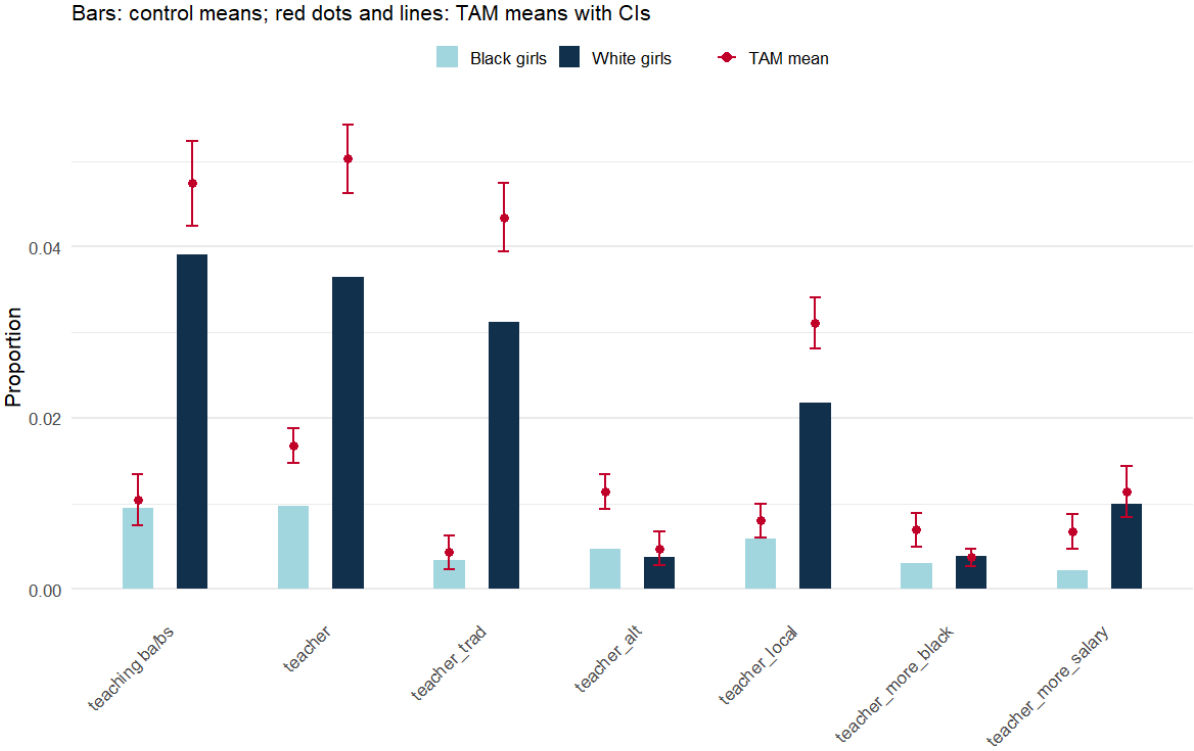
La figure 5 présente les effets de la TAM sur l'accès à la carrière enseignante– le principal aspect sur lequel le programme est censé avoir un impact. Dans l'ensemble, l'exposition à la TAM a augmenté de 0,6 pp la probabilité que les individus deviennent enseignants. Étant donné que l'entrée dans l'enseignement est un événement rare observé chez environ 1,3 % des élèves des écoles secondaires publiques, cet effet représente une augmentation importante de 47 %.

Toutefois, cet effet moyen masque l'hétérogénéité entre les groupes démographiques. En termes absolus, l'effet est plus important pour les filles blanches (1,4 pp) que pour les filles noires (0,7 pp). L'inverse est vrai lorsque les augmentations sont exprimées en pourcentage (39 % pour les filles blanches et 80 % pour les filles noires), car les filles blanches de notre échantillon avaient à l'origine quatre fois plus de chances de devenir enseignantes que les filles noires.

Les voies d'accès à l'enseignement varient aussi considérablement entre les filles noires et les filles blanches. Les filles blanches incitées par la TAM à devenir enseignantes ont presque toutes obtenu une licence (BA) en enseignement et un permis d'enseigner traditionnel. En revanche, nous ne constatons aucun effet de la TAM sur l'obtention d'une licence d'enseignement pour les filles noires, qui sont plutôt entrées dans la profession par des voies alternatives.

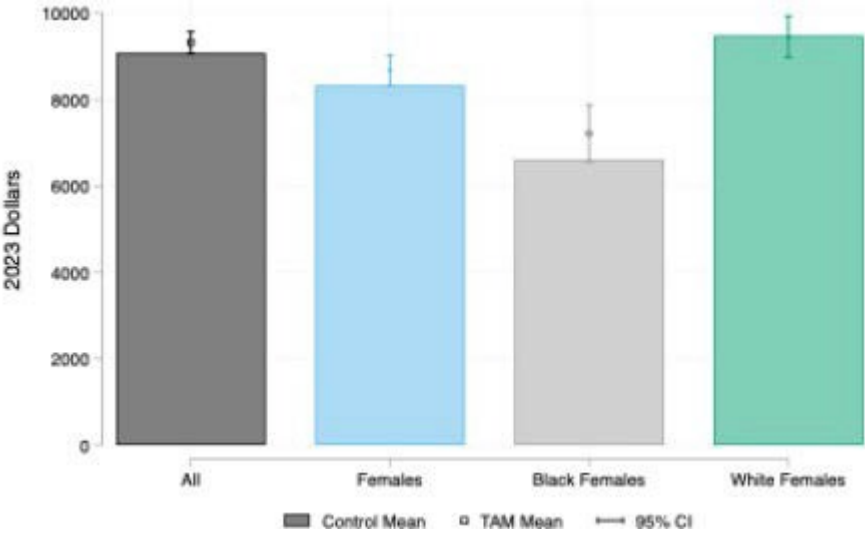
Les licences alternatives ou conditionnelles requièrent un BA (mais pas nécessairement dans l'enseignement) et permettent aux individus de travailler à temps plein tout en remplissant les conditions requises pour obtenir une certification complète (c'est-à-dire les cours, les évaluations). De plus, alors que les filles blanches incitées par le programme à devenir enseignantes l'ont souvent fait dans le même district que celui qu'elles fréquentaient lorsqu'elles étaient élèves (0,9 pp/41 %) – ce qui est d'un grand intérêt pour les promoteurs de GYO – ce n'était pas le cas pour les filles noires. Au contraire, les filles noires incitées par le programme à devenir enseignantes l'ont fait dans des districts où il y avait plus d'enseignants noirs que dans leur district d'origine (0,4 pp/133 %) et dans des districts où les salaires de départ étaient plus élevés (0,5 pp/250 %).

Figure 5 – Effets de la TAM sur l'accès à la carrière enseignante



Enfin, la figure 6 montre que les salaires moyens ont augmenté avec l'exposition à la TAM, les gains les plus importants revenant aux filles noires. La TAM n'a réduit de manière significative le salaire moyen d'aucun groupe, ce qui est important compte tenu des préoccupations selon lesquelles les programmes GYO peuvent amener les élèves à abandonner des majeures et des parcours de carrière plus lucratifs pour l'enseignement (Bergey et al., 2019 ; Gershenson et al., 2022 ; Murnane et al., 1991). Plus précisément, les salaires ont augmenté d'environ 5 % en moyenne et même de 18 % pour les filles noires. Ces gains salariaux sont similaires pour l'ensemble des filles et pour le sous-ensemble des filles qui sont entrées dans l'enseignement, ce qui contredit une fois de plus le récit dominant selon lequel l'enseignement contraint à une situation financière plus difficile que d'autres opportunités sur le marché du travail. De manière plus générale, cela suggère que le programme de la TAM a augmenté les revenus en général, même pour les élèves qui ne sont pas entrés dans l'enseignement, grâce à l'augmentation globale du niveau d'éducation.

Figure 6 – Effets de la TAM sur les salaires



### III. Points forts, défis et perspectives d'avenir

Les effets sont encourageants à plusieurs égards. Le programme de la TAM a incité des lycéens exposés à devenir enseignants dans les écoles publiques du Maryland à des taux nettement plus élevés que leurs homologues non-exposés. Nos estimations sont pertinentes sur le plan politique et donnent un aperçu de la manière dont l'adoption du programme de la TAM au niveau de l'école influence les résultats à plus long terme, tout en reconnaissant que seul un petit sous-ensemble d'élèves y participe. Compte tenu des inquiétudes persistantes concernant la pénurie d'enseignants et des préoccupations plus récentes concernant le déclin rapide de l'intérêt pour l'enseignement (Kraft & Lyon, 2024), les programmes GYO tels que le programme de la TAM peuvent être une solution fructueuse pour créer des voies d'accès à la profession. La législation actuelle de l'état, conformément au Plan pour le Futur du Maryland, exige que tous ses districts scolaires intensifient leurs efforts vis-à-vis des programmes GYO – ainsi que le recrutement dans les programmes nouveaux ou existants – avec presque tous les districts accordant une attention accrue au programme de la TAM.

Les effets sur les salaires peuvent être considérés comme encore plus encourageants. La perception qui prévaut est que l'enseignement n'est pas une carrière financièrement gratifiante, ce qui peut décourager les candidats potentiels (Brown & Butty, 1999 ; Shipp, 1999). Si les programmes d'enseignement général et professionnel tels que la TAM incitent les élèves à abandonner des filières et des carrières plus lucratives au profit de l'enseignement, cela serait problématique du point de vue de l'équité (Gershenson et al., 2022). Cependant, nous constatons que l'exposition à la TAM n'a pas réduit de manière significative les revenus moyens des groupes démographiques, et qu'elle a augmenté de manière significative les revenus des femmes noires. Ces résultats corroborent d'autres publications indiquant que les emplois dans l'éducation (ainsi que dans fonction publique) offrent un accès plus équitable à la mobilité ascendante pour les Noirs et les Hispaniques que la plupart des autres secteurs d'emploi (Escobari et al., 2021).

Les effets du programme sur l'évolution de la démographie des enseignants restent toutefois à développer. D'une part, le programme de la TAM a eu des effets significatifs sur les résultats des femmes noires, et les écarts démographiques entre les Noirs et les Blancs se sont réduits dans une certaine mesure. Toutefois, ils restent très importants. En l'absence du programme de la TAM, le taux de jeunes filles blanches devenant enseignantes est quatre fois plus élevé que celui des jeunes filles noires (3,6 % contre 0,9 %). Avec la TAM, la différence passe à trois fois (5 % et 1,6 %, respectivement pour les filles blanches et noires).

Pour que le programme de la TAM contribue encore davantage à combler cet écart, les efforts d'expansion pourraient cibler les écoles et les districts comptant de fortes populations d'élèves issus de minorités ethniques qui ne proposent pas encore le programme. Nous trouvons des indices suggérant que les effets positifs observés chez les jeunes filles noires proviennent principalement des grands districts scolaires urbains ayant mis en œuvre le programme de la TAM dans un sous-ensemble de lycées, et où il existe une marge importante pour l'expansion. Les efforts d'expansion et de diversification doivent également tenir compte des mécanismes potentiels et de leurs différences selon les groupes. Alors que les jeunes filles blanches ont généralement suivi le parcours prévu par le programme (c'est-à-dire obtenu un certificat de la TAM puis une licence dans l'enseignement), les jeunes filles noires ont suivi une trajectoire différente. Nous formulons l'hypothèse que le programme de la TAM a probablement bénéficié aux jeunes filles blanches en facilitant le processus pour devenir enseignante — notamment grâce aux crédits d'inscription double — tandis que les effets observés chez les jeunes filles noires pourraient découler principalement de leur exposition au métier d'enseignant.

Une autre solution consisterait à affiner le programme et le curriculum de la TAM afin de renforcer leur pertinence culturelle, notamment en abordant les raisons historiques expliquant les causes de la sous-représentation des personnes noires et non-noires issues des minorités dans l'enseignement (Carter Andrews et al., 2019). Comme décrit dans l'introduction, le faible nombre d'enseignants issus de minorités n'est pas un hasard, mais le résultat d'un problème construit, découlant en grande partie de l'exclusion systématique des enseignants de couleur de la profession après les efforts d'intégration scolaire (Fenwick, 2022).

Pour que la TAM remplisse les multiples objectifs des politiques actuelles — et de longue date — de type GYO (*Grow-Your-Own*), il est nécessaire d'accorder une attention accrue à la question ethnique dans la conception et la mise en œuvre du programme.

## Remerciements

La recherche présentée ici a été soutenue par l'*Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education*, par le biais de la subvention R305A210031 accordée à l'université du Maryland, College Park. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne représentent pas les points de vue de l'Institut ou du ministère américain de l'éducation. La recherche a été préparée par les membres du service de recherche du *Maryland Longitudinal Data System Center (MLDSC)*. Le service de recherche tient à remercier l'ensemble du personnel du MLDSC pour son aide et son soutien.

## Références

- Bergey, B. W., Ranellucci, J. & Kaplan, A. (2019). The conceptualization of costs and barriers of a teaching career among Latino preservice teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101794.
- Blazar, D., Anthenelli, M., Gao, W., Goings, R., & Gershenson, S. (2024). *Disparate Pathways: Understanding Racial Disparities in Teaching*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4800265](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4800265)
- Brown, J. W., & Butty, J.-A. M. (1999). Factors that influence African American male teachers' educational and career aspirations: Implications for school district recruitment and retention efforts. *Journal of Negro Education*, 280–292.
- Carter Andrews, D. J., Brown, T., Castro, E., & Id-Deen, E. (2019). The impossibility of being “perfect and white”: Black girls' racialized and gendered schooling experiences. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2531–2572. <https://doi.org/10.3102/0002831219849392>
- Commission for the Expansion of Higher Education in Maryland. (1962). *Public Higher Education in Maryland 1961-1975*.
- Dinkins, E., & Thomas, K. (2016). Black teachers matter: Qualitative study of factors influencing African American candidates success in a teacher preparation program. *AILACTE Journal*, 13(1), 23–40.
- Ecton, W. G., & Dougherty, S. M. (2023). Heterogeneity in High School Career and Technical Education Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 45(1), 157–181. <https://doi.org/10.3102/01623737221103842>
- Edwards, D. S., & Kraft, M. A. (2024). *Grow your own: An umbrella term for very different localized teacher pipeline programs*. <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai24-895.pdf>
- Escobari, M., Seyal, I., & Contreras, C. D. (2021). *Moving up: Promoting workers' upward mobility using network analysis*. <https://policycommons.net/artifacts/4145159/moving-up/4953970/>
- Fenwick, L. T. (2022). *Jim crow's pink slip: The untold story of black principal and teacher leadership*. Harvard Education Press.

- Fleck, L., Somers, M., Stolp, T., Groot, W., Van Merode, F., & De Vries, R. (2025). The Effectiveness of Interventions to Increase Employment in Education and Healthcare: A Systematic Literature Review. *De Economist*, 173(1), 1–45. <https://doi.org/10.1007/s10645-024-09440-8>
- Garcia, A. (2020). Grow your own teachers: A 50-state scan of policies and programs. *New America*. <https://eric.ed.gov/?id=ED609132>
- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. A., & Papageorge, N. W. (2022). The long-run impacts of same-race teachers. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(4), 300–342.
- Gist, C. D., Bianco, M., & Lynn, M. (2019). Examining grow your own programs across the teacher development continuum: Mining research on teachers of color and nontraditional educator pipelines. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 13–25. <https://doi.org/10.1177/0022487118787504>
- Goings, R. B., & Bianco, M. (2016). It's hard to be who you don't see: An exploration of black male high school students' perspectives on becoming teachers. *The Urban Review*, 48, 628–646.
- Goings, R. B., Brandehoff, R., & Bianco, M. (2018). To diversify the teacher workforce, start early. *Educational Leadership*, 75(8), 50–55.
- Haney, J. E. (1978). The effects of the Brown decision on Black educators. *The Journal of Negro Education*, 47(1), 88–95.
- Harper, S. R., & Griffin, K. A. (2010). Opportunity beyond affirmative action: How low-income and working-class Black male achievers access highly selective, high-cost colleges and universities. *Harvard Journal of African American Public Policy*, 17, 43.
- Hrabowski, F. A., & Sanders, M. G. (2015). *Increasing racial diversity in the teacher workforce: One university's approach*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/84031>
- Irvine, J. J. (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88(5), 503–513. <https://doi.org/10.1086/461553>
- Kraft, M. A., & Lyon, M. A. (2024). The Rise and Fall of the Teaching Profession: Prestige, Interest, Preparation, and Satisfaction Over the Last Half Century. *American Educational Research Journal*, 61(6), 1192–1236. <https://doi.org/10.3102/00028312241276856>
- Madkins, T. C. (2011). The Black teacher shortage: A literature review of historical and contemporary trends. *Journal of Negro Education*, 80(3), 417–427.
- Maryland State Department of Education. (1993). *Statewide Teacher Recruitment Plan*. Maryland State Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED379246>
- Milner, H. R. (2020). Black teacher: White school. *Theory Into Practice*, 59(4), 400–408. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1773180>
- Murnane, R., Singer, J. D., Kemple, J., & Olsen, R. (1991). *Who will teach?: Policies that matter*. Harvard University Press. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=n2AdZfxN-NoC&oi=fnd&pg=PP15&dq=who+will+teach+policies+that+matter&ots=JiEi1aS8kN&sig=LOtz\\_W7\\_3eVI9ZUnKDEgYZ\\_A5IvY](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=n2AdZfxN-NoC&oi=fnd&pg=PP15&dq=who+will+teach+policies+that+matter&ots=JiEi1aS8kN&sig=LOtz_W7_3eVI9ZUnKDEgYZ_A5IvY)

Shipp, V. H. (1999). Factors influencing the career choices of African American collegians: Implications for minority teacher recruitment. *Journal of Negro Education*, 343–351.

Taie, S., & Lewis, L. (2022). Characteristics of 2020-21 Public and Private K-12 School Teachers in the United States: Results from the National Teacher and Principal Survey. First Look. NCES 2022-113. In *National Center for Education Statistics*. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED624491>

Valenzuela, A. (2017). Grow your own educator programs: A review of the literature with an emphasis on equity-based approaches. literature review. *Equity Assistance Center Region II, Intercultural Development Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED582731>

Wennersten, J. R. (1975). The Black School Teacher in Maryland-1930's. *Negro History Bulletin*, 38(3), 370.

# Comment former et accompagner des enseignants de seconde carrière ?

---



**Peggy Germer**

Université de technologie de Dresde (Allemagne)



**Axel Gehrmann**

Université de technologie de Dresde (Allemagne)

[Présentation à retrouver sur le site du Cnesco](#)

Conférence de comparaisons internationales

Le métier d'enseignant

le **cnam**  
cnesco

## Teacher Education in Germany and the BQL-Program for Second Career Teachers (SCT) at TUD Dresden University of Technology / Saxony

Prof. Dr. Axel Gehrmann, Dr. Peggy Germer

Center for Teacher Education and Educational Research (ZLSB)

03/12/2025

Conférence de comparaisons internationales du Cnesco  
Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? À quelles conditions ?

1

# Quels modèles d'évolution de carrière ? Comparaisons internationales

---



**Éric Charbonnier**

Organisation de coopération et  
de développement économiques (OCDE)

[Présentation à retrouver sur le site du Cnesco](#)

Conférence de comparaisons internationales

Le métier d'enseignant

le **cnam**  
cnesco

## Quels modèles d'évolution de carrière ? Comparaisons internationales

Eric Charbonnier (Analyste à l'OCDE, Direction de l'éducation et des  
compétences)

05/11/2025

Conférence de comparaisons internationales du Cnesco  
Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? À quelles conditions ?



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](mailto:cnesco@lecnam.net)

[www.cnesco.fr](http://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](http://cnesco.fr)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)