

Introduction

Améliorer la qualité de l'enseignement est un objectif permanent de tous les systèmes éducatifs. Du fait des rapides mutations économiques et sociales, il est d'autant plus important de se fixer cet objectif afin de préserver la prospérité économique et sociale, mais il est plus difficile que jamais de l'atteindre. La tâche est encore plus ardue s'il s'agit d'améliorer la qualité de l'enseignement non pas uniquement pour certains mais pour tous.

Il est certes ambitieux de vouloir arriver à la fois à des niveaux élevés de performance et à une répartition équitable des résultats. Le bilan du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (cycle 2000 du PISA) a montré que certains pays y étaient parvenus. Pour que ces pays restent à ce niveau de résultats, voire progressent encore, et pour que d'autres tentent d'arriver au même niveau, les décideurs publics doivent procéder à des réformes et relever de nouveaux défis. Il est largement admis que les enseignants jouent un rôle de premier plan dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais de nombreux pays de l'OCDE se heurtent à des difficultés pour assurer une offre adéquate d'enseignants et pour améliorer l'efficacité de cette profession. **Améliorer la qualité de l'enseignement pour tous** est une tâche très difficile à accomplir alors que la diversité des élèves s'accroît et, partant, que la cohésion sociale risque d'être mise en péril. L'éducation peut-elle renforcer cette cohésion ? Peut-elle amener à s'investir dans une société et une culture communes et, par là même, à favoriser la citoyenneté démocratique ?

S'il est vrai que ces questions concernent l'apprentissage tout au long de la vie, la présente note est surtout axée sur l'enseignement scolaire qui constitue le thème majeur de la réunion des Ministres de l'éducation des pays de l'OCDE en 2004. C'est durant l'enseignement scolaire qu'est mis en place le socle de la formation tout au long de la vie pour tous et que de nombreuses insuffisances commencent à se faire jour. Les Ministres sont invités à débattre de ces questions sous les deux thèmes suivants : *Relever les niveaux de performance pour tous* ; et *Améliorer l'offre d'enseignants et l'efficacité de ce personnel*. Ces questions seront aussi débattues à l'occasion des consultations avec le Comité consultatif économique et industriel auprès de l'OCDE (BIAC) et la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC). Le déjeuner de travail portera sur *L'éducation au service de la citoyenneté démocratique*, l'un des aspects du thème plus général intitulé *L'éducation et la cohésion sociale*, qui sera débattu lors du Forum.

Sommaire

Thème 1 :

Relever les niveaux de performance pour tous 3

Déjeuner de travail :

L'éducation au service de la citoyenneté démocratique 6

Thème 2 :

Améliorer l'offre d'enseignants et l'efficacité de ce personnel 7

Forum :

L'éducation et la cohésion sociale 10

Thème 1 :

Relever les niveaux de performance pour tous

Pour réussir dans un monde en mutation rapide, chaque personne doit actualiser ses savoirs et savoir-faire tout au long de sa vie. Les systèmes éducatifs doivent créer de solides fondations à cette fin en inculquant les compétences essentielles, en renforçant la motivation des jeunes adultes à continuer d'apprendre au-delà de l'école et en leur donnant les moyens de le faire. La première évaluation des performances des élèves, réalisée en 2000 dans l'ensemble des pays de l'OCDE, dans le cadre du PISA, a révélé de grandes différences dans l'efficacité avec laquelle les pays parviennent à doter les jeunes adultes de connaissances et de qualifications dans des disciplines essentielles.

Dans le cas de certains pays, les résultats du cycle 2000 du PISA ont été décevants, car ils ont montré que les jeunes de 15 ans accusaient un retard considérable par rapport aux jeunes du même âge dans d'autres pays, ce retard représentant parfois plusieurs années de scolarité et survenant parfois malgré des investissements considérables dans le secteur éducatif. L'enquête du PISA 2000 a également mis en évidence des variations sensibles dans les performances des établissements scolaires, ce qui a fait naître de vives préoccupations au sujet de l'équité dans la répartition des possibilités de formation (voir les figures 1 et 2). Dans le même temps, en affichant des niveaux de performance élevés et équitablement répartis, certains pays ont démontré que les difficultés pouvaient être surmontées et ont, ce faisant, fixé des objectifs ambitieux pour les autres. Les progrès dépendront éminemment de la pédagogie et de la présence d'enseignants de qualité (voir le thème 2) ; des établissements scolaires qui réussissent à nourrir de fortes aspirations, à insuffler à chaque élève le goût d'apprendre et à instaurer une discipline satisfaisante ainsi que de bonnes relations entre les enseignants et les élèves ; et des effets de la différenciation institutionnelle et du regroupement des élèves suivant leurs performances. Pour offrir une formation de qualité, les établissements scolaires ont besoin d'un cadre d'action et d'un contexte institutionnel appropriés.

Définir des normes et surveiller la qualité de l'éducation

Les systèmes éducatifs sont, par tradition, souvent qualifiés de secteurs pauvres en connaissances – au sens où ils ont du mal à donner aux établissements scolaires et aux enseignants les moyens de mettre en commun, de construire ensemble et de mettre en pratique les connaissances au sujet de leur travail et de leurs résultats. Alors que ceux qui dirigent les systèmes éducatifs accèdent habituellement à un certain savoir dans ce domaine, bien souvent ceux qui assurent les services éducatifs n'y ont pas accès ou bien se heurtent à des obstacles pour transposer ce savoir en pratiques effectives. L'une des principales conditions préalables au relèvement des niveaux de performance semble donc être de faire de l'éducation un secteur riche en connaissances, où ceux qui sont chargés d'assurer les services éducatifs, c'est-à-dire surtout les enseignants et les chefs d'établissement, seront des partenaires, auront les pouvoirs d'agir ainsi que les connaissances nécessaires pour le faire, et auront accès à de véritables systèmes de soutien pour les aider à mettre le changement en œuvre. Cela suppose aussi d'améliorer le pilotage des établissements et de modifier leur organisation de façon à renforcer les réseaux de professionnels et à favoriser la collaboration au sein des établissements et entre eux.

Ces considérations, conjuguées à une évolution des préoccupations du grand public et des gouvernements qui ne se contentent plus de contrôler les ressources et les contenus d'enseignement mais s'intéressent désormais davantage aux résultats, ont conduit de nombreux pays à élaborer des normes applicables à la qualité du travail des établissements d'enseignement. En matière de fixation de normes, les méthodes employées par les pays vont de la définition d'objectifs éducatifs et de niveaux d'aptitudes en général à la formulation des performances précises attendues dans des champs disciplinaires bien définis. En outre, certains pays ont été au-delà de l'élaboration de normes en tant que simples repères et ont mis en place des standards de performances, auxquels les élèves d'un âge ou d'un niveau d'enseignement donné doivent se conformer.

Les méthodes employées par les pays pour surveiller la qualité des activités éducatives et le respect des normes sont tout aussi variées. Elles comprennent différentes formes d'évaluation ou d'inspection, effectuées par des acteurs extérieurs, ainsi que les activités d'assurance qualité et d'autoévaluation menées par les établissements scolaires eux-mêmes. Dernier point mais non le moindre, les avis divergent sur la façon dont les résultats des évaluations peuvent et devraient être utilisés. Pour certains, il s'agit essentiellement d'outils permettant de révéler des pratiques exemplaires et de recenser des problèmes communs afin d'encourager les enseignants et les établissements scolaires à s'améliorer et à offrir des environnements pédagogiques plus productifs et plus favorables. Pour d'autres, les résultats doivent aussi servir à soutenir la remise en cause des services publics ou à favoriser des mécanismes inspirés du marché dans l'affectation des ressources ; en pareils cas, la méthode consiste, par exemple, à publier les résultats comparatifs des établissements scolaires pour que les parents puissent choisir plus facilement l'école de leur enfant, ou à affecter les subventions aux élèves.

Questions à débattre

- Dans la définition et la surveillance des niveaux d'instruction à atteindre, quelles méthodes sont, selon les pays, les plus efficaces pour élever les aspirations, instaurer la transparence en ce qui concerne les objectifs éducatifs et fournir aux enseignants un cadre de référence pour appréhender et développer le processus d'apprentissage des élèves ? Comment les gouvernements réagissent-ils au fait que la définition de normes risque d'avoir pour effet de restreindre le champ des programmes et de favoriser un enseignement axé sur les évaluations ?
- Comment peut-on définir au mieux les objectifs de performance afin d'assurer une qualité de base pour les résultats des élèves les plus vulnérables tout en relevant les performances et les aspirations de tous les élèves, y compris des meilleurs ?
- Quels types de standards de performances (par exemple les résultats obtenus à l'échelle nationale par opposition aux résultats par établissement ; une comparaison avec tous les autres établissements par opposition à une comparaison avec les établissements analogues seulement ; les résultats bruts par opposition aux évaluations de la valeur ajoutée par les établissements scolaires) sont, selon les pays, les plus productifs pour les divers acteurs concernés, y compris les parents, les enseignants et les établissements ?

Mettre en place des systèmes de soutien efficaces et déléguer les responsabilités aux acteurs de terrain

Il est largement admis que, pour relever les niveaux de performance, la condition préalable est de formuler des objectifs et des normes en matière d'éducation, et de contrôler s'ils sont respectés. Toutefois, le plus difficile, c'est, entre autres, de retransmettre les données sur les performances à ceux qui dispensent les services éducatifs, et en particulier aux enseignants et aux chefs d'établissement ; de définir les rétributions, les systèmes de soutien et les conséquences qui en découlent ; et de ménager à la fois des structures de gouvernance, assorties d'une délégation des pouvoirs de décision aux acteurs de terrain, et une répartition équitable des possibilités de se former.

Les écarts de performance moyenne entre les pays participant au PISA 2000 peuvent en grande partie s'expliquer par la prévalence d'élèves et d'établissements scolaires en difficulté. De la même façon, les pays se différencient beaucoup plus par les résultats des élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés que par ceux des élèves appartenant aux milieux privilégiés. Il y a donc des raisons de penser que le relèvement des niveaux de performance dépend de façon cruciale de la capacité qu'ont les systèmes éducatifs de répondre aux besoins des élèves et des établissements scolaires peu performants. Dans ce domaine, les pays ont opté pour différentes stratégies, parmi lesquelles : accroître les ressources allouées spécifiquement en faveur des élèves issus des milieux sociaux défavorisés ; modifier les pratiques de sélection et de répartition des élèves par niveau ; ou encore transformer les structures et les pratiques de gestion. Certains pays sont dotés de systèmes scolaires non sélectifs dont le souci est d'assurer à tous les élèves des possibilités analogues de formation. Face à la diversité, d'autres pays regroupent les élèves dont le niveau de performance est semblable, en procédant à cette fin à une sélection qui s'opère soit au sein des établissements scolaires soit d'un établissement à l'autre, l'objectif étant de dispenser aux élèves un enseignement correspondant à leurs besoins spécifiques. L'efficacité de ces politiques et de ces pratiques demeure sujette à controverse, mais les résultats de PISA 2000 donnent à penser que les variations globales dans les performances des élèves de même que les écarts de performance entre les établissements sont en général plus grands dans les pays qui ont recours à des pratiques strictes de sélection et de répartition par niveau des élèves à un âge précoce. À l'inverse, les pays qui ont obtenu de bons scores dans le cycle 2000 du PISA privilégient dans leur quasi-totalité des stratégies et des méthodes d'enseignement de groupes hétérogènes, associées à une forte personnalisation des pratiques pédagogiques.

Pour résoudre le problème des performances insuffisantes, il est capital de disposer de solides systèmes de soutien — soit dans les différents établissements scolaires, soit dans des organismes spécialisés — qui puissent aider à assimiler les résultats des évaluations comparatives et fournir une assistance et des conseils professionnels aux enseignants et aux chefs d'établissement. Certains pays s'efforcent de cibler ces services de soutien directement sur les élèves en fonction des besoins : sont alors inclus les services assurés aux élèves qui ont besoin d'un soutien spécial d'ordre éducatif ou social, ou de conseils d'orientation scolaire ou professionnelle. D'autres pays ont recours à des réseaux regroupant des établissements scolaires ou des établissements et d'autres institutions afin de faciliter l'amélioration des performances des enseignants et des écoles. D'autres encore se focalisent sur le système scolaire dans son ensemble et englobent souvent des organismes extérieurs.

Un autre moyen d'action, largement adopté pour relever les niveaux de performance, consiste à déléguer les pouvoirs de décision en matière d'éducation aux acteurs de terrain et à favoriser parallèlement une réceptivité aux besoins locaux. En fait, dans la plupart des pays qui ont obtenu de bons résultats au cycle d'enquête 2000 du PISA, les autorités locales et les établissements scolaires jouissent à présent d'une autonomie considérable en ce qui concerne les contenus d'enseignement et/ou la gestion des ressources. Toutefois, cette tendance à déléguer les responsabilités n'a pas été uniforme dans les différents domaines de prise de décision. Dans certains pays, on peut considérer que la mise au point et l'adaptation des contenus d'enseignement sont la principale expression de l'autonomie des établissements scolaires. D'autres pays, en revanche, se sont attachés à renforcer la gestion et l'administration des différents établissements scolaires, en recourant à des instruments de gouvernance, inspirés du marché, ou à l'instauration d'une collaboration entre les établissements scolaires et d'autres acteurs locaux, tout en s'orientant parfois vers une gouvernance centralisée des programmes d'enseignement et des normes.

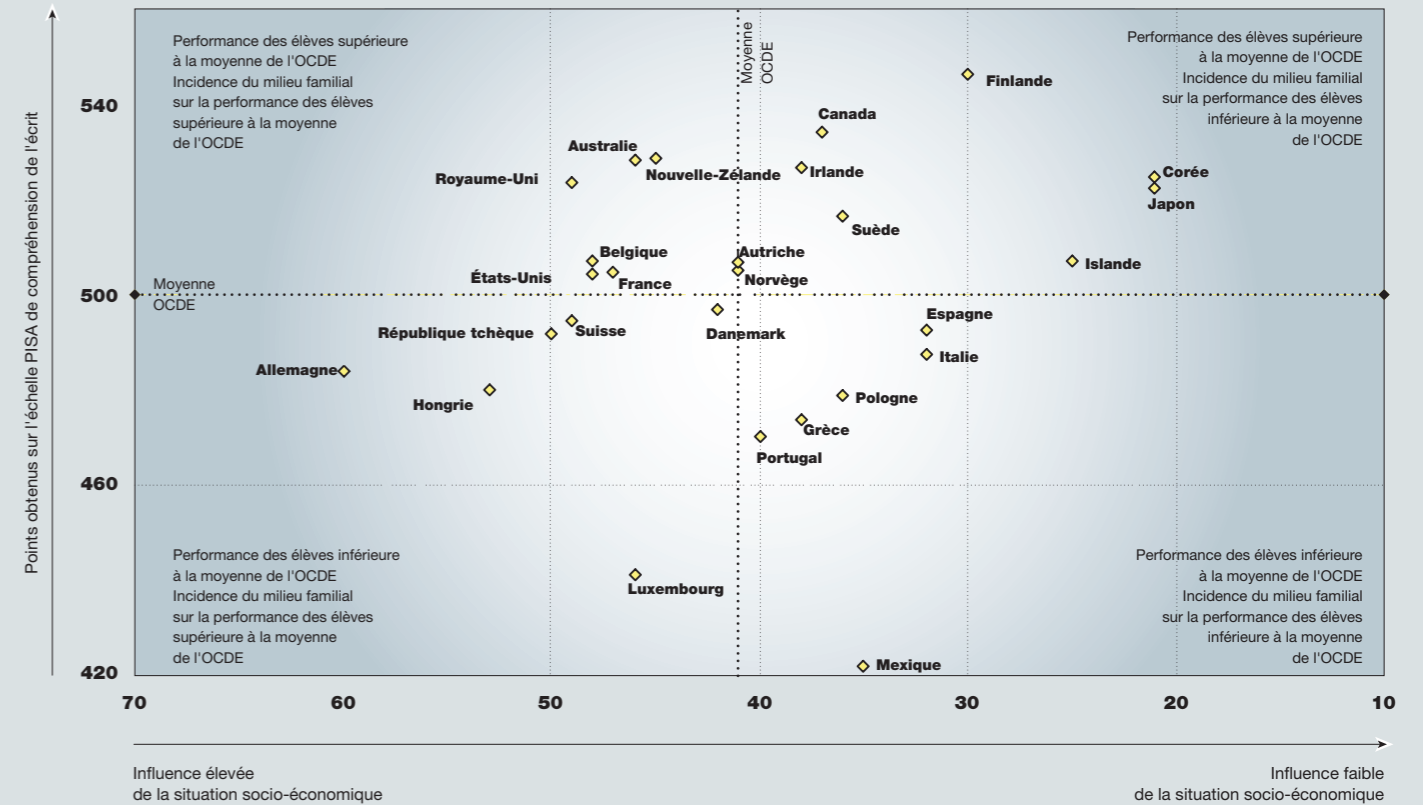
Questions à débattre

- A quels obstacles les pays se sont-ils heurtés pour recenser et traiter les causes des écarts de qualité entre les établissements scolaires ? Comment peut-on améliorer les performances des mauvais établissements, notamment en différenciant l'allocation des ressources, sans pour autant instaurer une prime aux mauvais résultats ?
- Convient-il de créer des systèmes de soutien pour tous les élèves et établissements scolaires ou de cibler ceux qui ont les plus grands besoins ? Le soutien devrait-il être principalement développé en cas de désavantages ou de performances insuffisantes ?
- Quelle est, selon les pays, la répartition des pouvoirs de décision entre les divers acteurs dans les différents domaines de compétence la plus à même d'encourager une évolution des performances, une capacité d'adaptation aux situations locales et une collaboration pédagogique au sein des établissements, et entre eux, tout en préservant un accès équitable aux possibilités de formation ?

FIGURE 1

Certains pays montrent à la fois des niveaux de performance élevés et une répartition équitable des résultats d'apprentissage

Rapport entre la performance moyenne des pays de l'OCDE sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et la répartition socio-économique des résultats des élèves



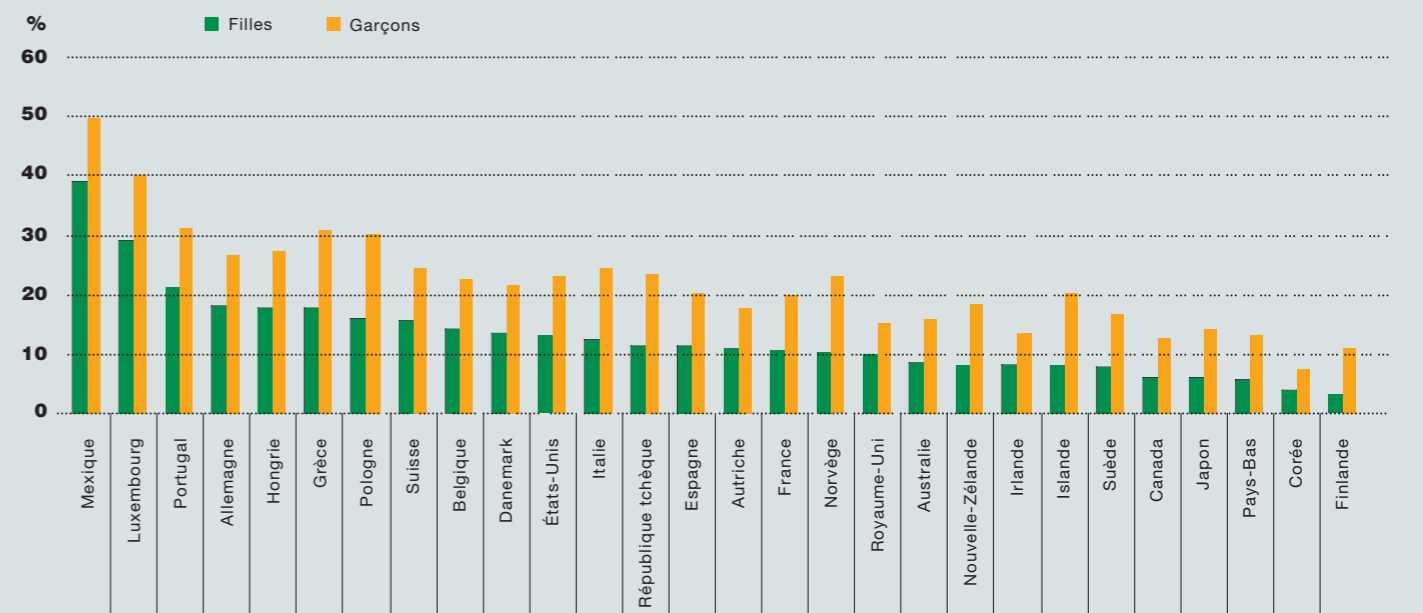
Source : PISA 2000 de l'OCDE, www.pisa.oecd.org

Note : La performance moyenne en compréhension de l'écrit dans cinq pays, Danemark, États-Unis, France, Norvège et Suisse, n'est pas statistiquement différente de la moyenne de l'OCDE. La répartition socio-économique de la performance des élèves dans huit pays, Autriche, Danemark, Grèce, Irlande, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pologne et Portugal, n'est pas statistiquement différente de la moyenne de l'OCDE. La définition de l'indice PISA de la situation économique, sociale et culturelle figure dans OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, annexe A1.

FIGURE 2

Les garçons de 15 ans sont plus susceptibles d'obtenir de faibles résultats que les filles

Proportion de filles et de garçons parmi les élèves se situant au bas de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit de PISA



Source : PISA 2000 de l'OCDE, www.pisa.oecd.org

Déjeuner de travail :

L'éducation au service de la citoyenneté démocratique

Améliorer la qualité de l'enseignement doit faire intervenir non seulement des compétences cognitives mais aussi des aptitudes plus vastes, telles que les vertus civiques qui contribuent au bon déroulement des démocraties. Dans le même temps, la rapidité avec laquelle la société et l'économie ne cessent d'évoluer remet en cause notre notion de la citoyenneté et ouvre des horizons dans ce domaine. Selon certaines observations, le respect qu'inspirent les élites en place diminue tout comme la loyauté à l'égard des partis politiques traditionnels. Cette évolution est contrebalancée par une progression des engagements auprès des groupes de pression à vocation très spécifique. La participation à la vie civique diminue dans certains pays alors que dans d'autres des questions liées à la tolérance religieuse, ethnique et culturelle ont pris un relief nouveau. Les populations d'étudiants se modifient en réponse à l'urbanisation, à la globalisation et aux changements démographiques. Dans de nombreux pays, les migrations augmentent, ce qui pose de nombreux problèmes, notamment celui de savoir comment enseigner la citoyenneté démocratique à des élèves issus de l'immigration, dont les droits de participer à la vie politique du pays où ils résident sont variables.

Face à ces changements, l'enjeu pour les systèmes éducatifs est non seulement de produire une population performante, dotée de compétences professionnelles satisfaisantes, mais aussi de promouvoir la « citoyenneté démocratique » — qui est à la fois liée et propice à la cohésion sociale. La définition des qualités que nous pourrions souhaiter trouver chez les citoyens de sociétés démocratiques est une responsabilité politique dépendant du contexte. Ces qualités pourraient comprendre éventuellement l'équité, la tolérance, une attitude coopérative, la reconnaissance de la valeur des normes sociales, et l'esprit civique. S'il est vrai que l'éducation et les apprentissages informels, isolément, ne peuvent forger des citoyens modèles, ils peuvent, conjugués à d'autres facteurs, contribuer de façon constructive à la réalisation de cet objectif.

Pour développer des réponses politiques, les pouvoirs publics devront définir des objectifs clairs et maintenir l'équilibre entre la double mission de l'instruction civique : celle de « bâtir la nation » et celle de valoriser et de reconnaître la diversité sociale. Parallèlement, pour répondre aux besoins de chacun, il faudra peut-être élargir le choix et accroître la diversité dans les prestations d'activités éducatives.

La réalisation de ces objectifs pourrait supposer d'agir dans un certain nombre de domaines. D'un point de vue particulier, on peut se demander comment il convient d'intégrer l'instruction civique dans les programmes d'enseignement, ou quelle action pourrait être menée pour réformer la philosophie et la gestion des établissements scolaires afin de présenter un modèle de démocratie en action — en instaurant un dispositif de prises de décision en groupe à l'échelle des classes, par exemple. D'une façon plus générale, nous pourrions réfléchir sur la façon d'encourager un plus grand rapprochement entre les établissements d'enseignement et la population locale — en développant le bénévolat de proximité parmi les élèves, par exemple — et sur les types d'apprentissages informels qui développent avec succès la citoyenneté parmi les adultes et les jeunes.

Questions à débattre

- **Quelles exigences nouvelles en matière de compétences démocratiques sont apparues par suite des mutations économiques et sociales rapides ?**
- **Quelles mesures les décideurs publics doivent-ils prendre — concernant les programmes d'enseignement et les modes d'apprentissage, la philosophie et la gestion des établissements scolaires, les relations école-cité et l'enseignement post-obligatoire — pour relever ces défis ?**

Thème 2 :

Améliorer l'offre d'enseignants et l'efficacité de ce personnel

La qualité des enseignants et de leur travail est un facteur essentiel pour l'apprentissage des élèves. Les enseignants exercent une influence directe sur ce que les élèves apprennent, sur leur attitude à l'égard du processus d'apprentissage et sur leurs aptitudes et leur motivation à se former tout au long de la vie. Financièrement parlant, les enseignants constituent également la principale ressource : en moyenne dans les pays de l'OCDE, 60 % environ des dépenses au titre des établissements scolaires sont affectées aux rémunérations des enseignants. L'amélioration de l'efficience et de l'équité des systèmes éducatifs suppose le plus souvent que des personnes de talent veuillent embrasser la carrière d'enseignant et que leur enseignement soit de très grande qualité. Ces questions sont au cœur même du travail et de la carrière des enseignants, et toute réforme, pour réussir, exige la participation des enseignants eux-mêmes à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques.

Améliorer l'offre d'enseignants

De nombreux pays éprouvent de sérieuses difficultés à maintenir une offre adéquate d'enseignants de grande qualité et à améliorer encore les compétences de ceux qui exercent déjà cette profession. Le rôle de l'enseignant se transforme et consiste désormais davantage à faciliter le processus d'apprentissage des élèves et à les préparer à s'insérer dans une société et sur un marché du travail où ils devront auto-diriger leurs apprentissages. Les résultats de PISA 2000 montrent, cependant, que dans la moitié des pays de l'OCDE, une majorité de jeunes de 15 ans fréquentent des établissements scolaires dont les dirigeants estiment que la pénurie ou l'inadéquation de l'offre d'enseignants gêne le processus d'apprentissage des élèves. Selon d'autres données recueillies lors de cette enquête, les chefs d'établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle ont des difficultés particulières à recruter des enseignants en informatique, en mathématiques, en technologie, en langues et en sciences (voir la figure 3) — autant de disciplines qui ont un rang élevé de priorité. Par ailleurs, on s'intéresse de plus en plus à assouplir les méthodes de recrutement et à attirer vers l'enseignement des personnes extérieures au secteur éducatif afin d'élargir les compétences dans les établissements scolaires.

Dans la plupart des pays, l'enseignement est une profession vieillissante, ce qui veut dire qu'un grand nombre de départs à la retraite se produira dans les cinq à dix prochaines années (voir la figure 4). En outre, l'attrait qu'exerce le métier d'enseignant sur les nouveaux candidats — si l'on en juge par les rémunérations relatives et le prestige social — a considérablement fléchi dans certains pays ces dernières années. Dans 15 des 21 pays pour lesquels on dispose de données pertinentes, la rémunération d'un enseignant ayant 15 années de service a augmenté plus lentement que le PIB par habitant entre 1996 et 2001. Dans certains pays, un grand nombre d'enseignants ne sont pas titulaires du certificat d'aptitudes normalement requis. En outre, la proportion de ceux qui enseignent des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés est étonnamment élevée.

Une autre préoccupation fondamentale est de faire en sorte que les élèves aient tous des enseignants de grande qualité. Dans les pays où la pénurie est relativement grave, les données montrent que les élèves des zones défavorisées fréquentent des classes où bon nombre des enseignants sont les moins expérimentés et les moins qualifiés. Les politiques visant à améliorer le recrutement des enseignants et leur maintien en poste doivent également concerner la répartition équitable des effectifs entre les différents établissements scolaires. Dans la plupart des pays, se pose en permanence la question de savoir comment repérer les enseignants inefficaces et comment remédier à cette situation. Dans le débat public, certains groupes veulent se polariser essentiellement sur cette question, au détriment de l'image de la grande majorité des enseignants et du travail qu'ils accomplissent. D'autres refusent purement et simplement d'admettre qu'il s'agit d'un problème réel.

Pour être performants et pour souhaiter continuer d'exercer cette profession, les enseignants doivent être soutenus, mobilisés et récompensés. Les modes de rémunération traditionnels des enseignants sont pour l'essentiel basés sur des barèmes uniformes de salaires. La formule classique prévoit des progressions annuelles de faible montant, qui sont réparties sur un grand nombre d'années (25 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE) et qui sont surtout fonction des diplômes et de l'ancienneté. Il faut reconsidérer cette méthode classique. Pour élaborer un indicateur de la qualité des enseignants, on pourrait faire une plus grande place à des caractéristiques qu'il est plus difficile de mesurer — l'enthousiasme, l'investissement personnel et la réceptivité aux besoins des élèves — mais qui sont peut-être plus directement liées à la qualité de l'enseignement et de l'acquisition de savoirs, ou encore à l'évaluation directe des acquis des élèves.

Questions à débattre

- **Quelles sont, de l'avis des pays, les politiques qui permettent efficacement d'attirer des individus talentueux et des professionnels venant d'autres secteurs d'activité afin d'introduire de nouvelles compétences dans l'enseignement et de contribuer à répondre à la demande dans des disciplines où la pénurie de professeurs est aiguë ? Comment peut-on tirer parti des avantages qu'il y a à importer dans les établissements scolaires les compétences de professionnels autres que les enseignants tout en évitant toute dépense connexe ?**
- **Comment les pays s'assurent-ils de la répartition équitable des enseignants de haute qualité dans les différents établissements scolaires ?**

Améliorer l'efficacité des enseignants : enseigner, c'est apprendre tout au long de la vie

Les établissements scolaires et les enseignants sont soumis à des exigences de plus en plus complexes. La société attend à présent de ces établissements qu'ils sachent s'adapter aux besoins de la population locale et à une population d'élèves plus diverse, qu'ils soient réceptifs aux questions de culture et à la problématique garçons-filles, qu'ils favorisent la tolérance et la cohésion sociale, qu'ils soient parfaitement à l'écoute des élèves défavorisés, qu'ils utilisent les nouvelles technologies et qu'ils suivent de près les progrès rapides de la connaissance ainsi que les méthodes de conduite de la classe et d'évaluation des élèves. Le contexte nouveau de l'enseignement scolaire est porteur de ses propres défis lorsqu'il s'agit d'assurer une éducation de qualité. L'enjeu pour les enseignants, c'est de disposer des connaissances, du soutien et des ressources nécessaires pour bien répondre aux besoins des élèves.

De nombreux pays se demandent depuis longtemps si la formation initiale des enseignants est assez attrayante pour des candidats de grande valeur et si elle permet d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour assurer l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les réformes engagées visent, entre autres, à assouplir les parcours de formation à l'enseignement, à renforcer la base de recherche et de connaissances sur laquelle cette formation repose, à relever le niveau des diplômes d'enseignement, et à ménager un contact plus étroit entre les enseignants stagiaires et les établissements d'enseignement. La carrière d'enseignant est de plus en plus perçue en termes de formation tout au long de la vie. Ainsi, tout en s'efforçant d'améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants, les pays cherchent les moyens d'assurer une initiation pratique et un soutien systématiques aux débutants ainsi que des possibilités permanentes de perfectionnement professionnel et des incitations à les utiliser. La participation des enseignants à des actions de perfectionnement varie beaucoup selon les pays (voir la figure 5) ainsi que dans les pays mêmes. Ceux qui enseigneront dans 10 ans travaillent déjà pour la plupart dans des établissements scolaires. Faire en sorte que tous les enseignants, et pas uniquement les plus motivés, apprennent tout au long de la vie et que les activités de valorisation du personnel enseignant s'articulent avec les besoins à satisfaire dans les établissements scolaires sont des paris d'envergure. Il est essentiel de trouver des moyens pour que les enseignants mettent plus systématiquement en commun leurs compétences et leur expérience. Dans certains pays, beaucoup trop d'enseignants n'ont pas accès de façon permanente aux recherches et aux informations sur les bonnes pratiques. On s'intéresse de plus en plus aux moyens d'instaurer une capitalisation des connaissances dans cette profession en renforçant, par exemple, les liens entre chercheurs et praticiens et en encourageant les établissements d'enseignement à devenir des organisations en situation permanente d'apprentissage.

En tant que « professionnels des apprentissages », les enseignants doivent avoir une compréhension très pointue de la nature des processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances chez une population d'élèves sans cesse plus diverse. Ils doivent être capables de la mettre à profit pour établir le profil détaillé des acquis de leurs élèves et des difficultés auxquelles ces derniers sont confrontés. Ils doivent s'employer activement à adapter leur enseignement aux profils de leurs élèves, par exemple en recourant à l'évaluation formative permanente ou en cherchant à comprendre les facteurs qui influent sur les résultats obtenus. Il s'agit là d'une mission ambitieuse et tout donne à croire que les établissements scolaires se différencient très nettement dans leur capacité de l'assumer efficacement. La qualité de l'encadrement dans les établissements scolaires mêmes est cruciale. Les dirigeants et autres personnels d'encadrement jouent un rôle majeur dans la façon dont les établissements scolaires améliorent effectivement les acquis des élèves. Ils influent aussi beaucoup sur l'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur métier, sur leur niveau de satisfaction dans le travail et sur le degré auquel ils continuent de s'investir dans des activités de perfectionnement professionnel. L'amélioration du recrutement, de la formation et de l'accompagnement des dirigeants d'établissement est un moyen essentiel de renforcer les compétences des enseignants et d'accroître l'efficacité de cette profession.

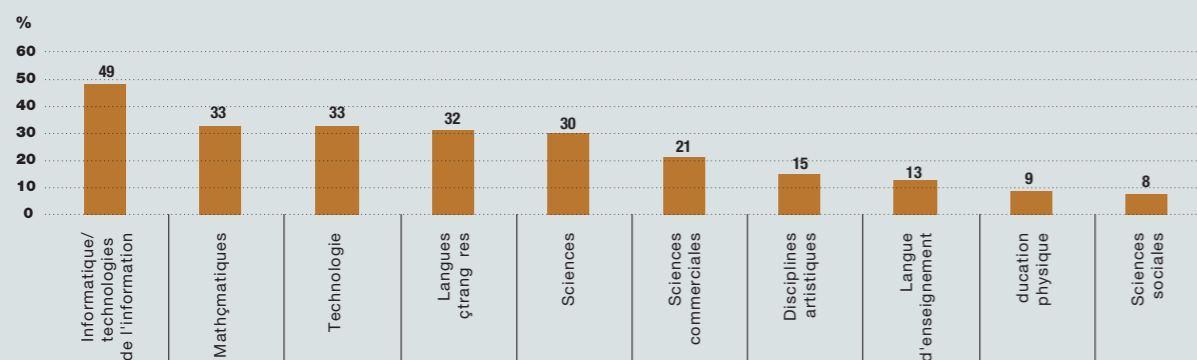
Questions à débattre

- A quels stratégies, structures et mécanismes les pays ont-ils recours pour recenser et faire connaître des pratiques efficaces d'enseignement et d'évaluation, qui conduisent à une amélioration de l'école ?
- Comment les pays s'assurent-ils que tous les enseignants sont incités à apprendre activement tout au long de leur vie, qu'ils ont la possibilité de le faire, que les établissements scolaires deviennent des communautés apprenantes, et qu'il existe des liens étroits entre la formation initiale des enseignants et les établissements scolaires ?
- Quels critères et processus les pays utilisent-ils pour développer des normes professionnelles pour les enseignants ? Comment ces normes sont-elles utilisées en matière de formation, d'évaluation et de développement de carrière des enseignants ? Dispose-t-on de preuves de leur efficacité ?

FIGURE 3

Difficultés rencontrées pour engager des enseignants qualifiés dans certaines disciplines

Pourcentage moyen d'élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état de difficultés pour engager des enseignants pleinement qualifiés, 2001



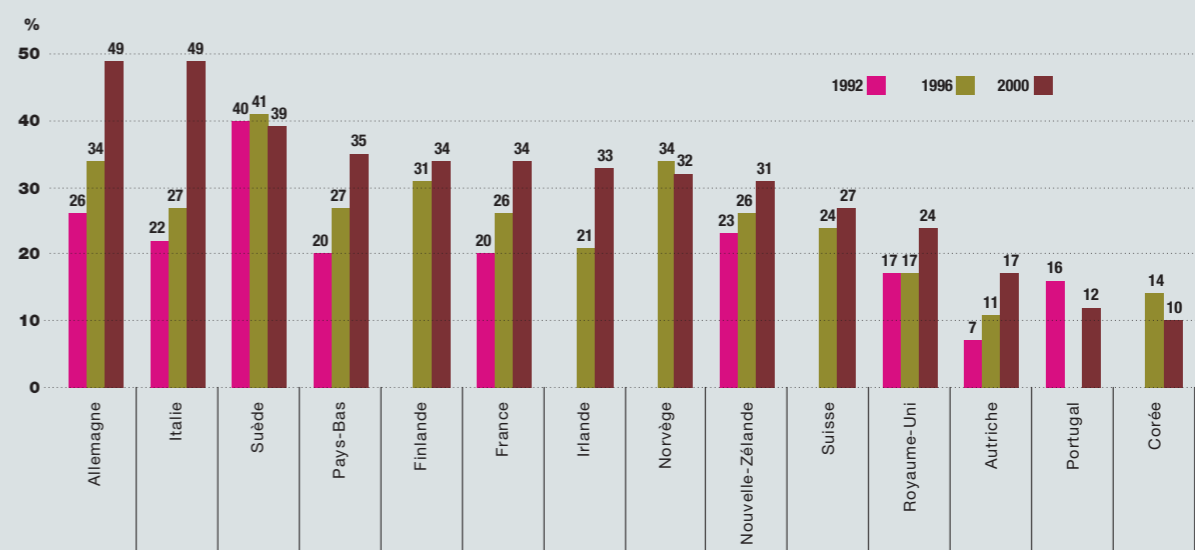
Source : OCDE, base de données ISUSS (Enquête internationale sur les établissements du 2^e cycle du secondaire), 2003. Publié dans *Regards sur l'éducation 2003*.

Note : Les disciplines sont classées par ordre décroissant du pourcentage moyen des élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état de difficultés pour recruter des enseignants pleinement qualifiés. La distribution des disciplines est fonction de la moyenne des pays suivants : la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, le Portugal, la Suède et la Suisse.

FIGURE 4

Le vieillissement du personnel enseignant

Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 1992-2000



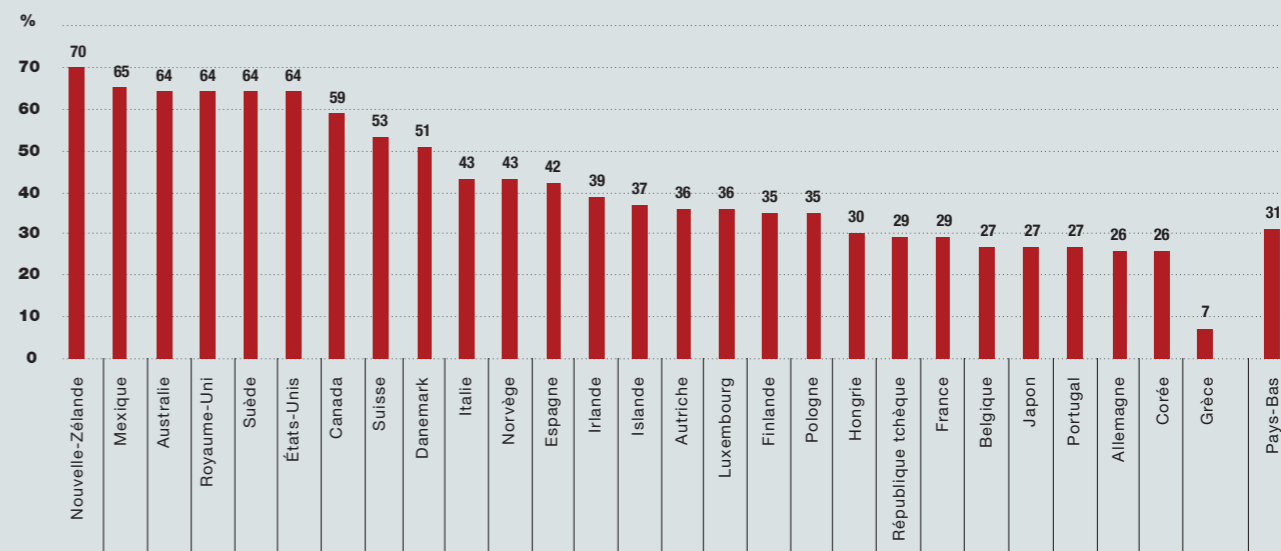
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Publié dans *Analyse des politiques d'éducation 2002*.

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000. Les données de 2000 englobent l'enseignement privé et public, alors que celles relatives à 1992 et 1996 concernent uniquement le secteur public. Les données de 1992 communiquées pour la France, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni, celles de 1996 pour l'Irlande et la Nouvelle-Zélande et celles de 2000 pour l'Irlande et les Pays-Bas englobent le deuxième cycle du secondaire. Les données de 1992 relatives à l'Allemagne concernent l'ancienne République fédérale d'Allemagne et englobent les établissements privés subventionnés par l'État. Les données de 2000 relatives à la Suisse concernent uniquement les établissements publics et celles de 2000 relatives à la Norvège englobent le primaire. Les chiffres de 1992 pour le Royaume-Uni portent uniquement sur l'Angleterre et le Pays de Galles alors que les chiffres de 1996 portent seulement sur l'Angleterre et l'Écosse. Les chiffres de 2000 indiqués pour l'Autriche et la Suisse font référence à 1999.

FIGURE 5

De grandes différences dans la participation des enseignants aux programmes de développement personnel

Pourcentage des enseignants qui ont participé à un programme de développement personnel au cours des trois derniers mois, établissements PISA 2000



Source : PISA 2000 de l'OCDE, www.pisa.oecd.org

Note : Le taux de réponse des Pays-Bas est trop faible pour permettre la comparaison.

Définition : Les directeurs d'école déterminent le pourcentage de professeurs qui ont participé dans leur école au programme de développement personnel au cours des trois derniers mois. La moyenne nationale est calculée en pondérant ces pourcentages par le nombre d'élèves inscrits dans chaque école. Par développement personnel on entend un programme officiel, destiné à améliorer les compétences ou les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce programme peut être sanctionné par une certification reconnue ou non. La durée totale du programme doit être d'au moins une journée, et il doit porter sur l'enseignement et l'éducation.

Forum :

L'éducation et la cohésion sociale

Améliorer la qualité de l'enseignement pour tous est un objectif particulièrement difficile à atteindre lorsque les populations d'élèves ne cessent de se diversifier. Le rôle potentiel de l'éducation pour offrir des opportunités à chacun est bien reconnu, tandis que l'échec dans ce domaine conduit à mettre la cohésion sociale en danger. Un large éventail de politiques d'éducation renforce la cohésion sociale, objectif complexe et changeant qui couvre de multiples domaines politiques : les inégalités de statut, de culture et de revenu ; les niveaux de participation à la vie sociale et civique ; la pauvreté ; la violence urbaine ; la criminalité ; les minorités ; les migrations ; les difficultés d'apprentissage des enfants ; l'exclusion et l'intégration sociales ; et l'iniquité devant la répartition des possibilités de formation.

L'éducation peut contribuer à la cohésion sociale

Parvenir à une répartition équitable des chances à la fois dans l'économie et dans la société, et promouvoir le respect et la tolérance mutuels sont en soi des objectifs de longue date, et essentiels pour instaurer la cohésion sociale. Un certain nombre de politiques d'éducation et de formation sont potentiellement à même de contribuer à la réalisation de ces objectifs. L'école et d'autres institutions éducatives peuvent toutes jouer un rôle majeur en tant que lieu de rencontre des communautés et, plus directement, en facilitant l'inclusion de personnes et de groupes exclus dans le processus d'apprentissage. Une approche coordonnant l'apprentissage à l'école et à la maison est particulièrement importante.

Les interactions entre l'éducation et la cohésion sociale sont complexes. Les interventions doivent être mises en œuvre avec prudence car elles peuvent avoir des conséquences contradictoires. Ainsi, dans certains pays de l'OCDE, les efforts visant à favoriser l'identité culturelle peuvent donner aux minorités ethniques un sentiment de sécurité mais ils peuvent aussi exacerber les divisions sociales. Certaines politiques de décentralisation peuvent favoriser un renforcement des initiatives et de l'autorité à l'échelle locale, mais peuvent aussi accentuer les disparités régionales. Une approche axée sur les besoins individuels spécifiques peut rentrer en conflit avec la nécessité de promouvoir une culture commune à travers l'enseignement.

Questions à débattre

- Quelles politiques les pays ont-ils mises en application dans leur système d'enseignement et de formation pour renforcer la cohésion sociale et à quels principaux obstacles se sont-ils heurtés pour les mettre en œuvre ? Comment les pays ont-ils fait face aux incidences contradictoires : à quoi attachent-ils plus d'importance, pour quelles raisons, et avec quels résultats ? Quels sont les mécanismes de coordination les plus efficaces entre les partenaires sociaux et les autres acteurs concernés dans la mise en œuvre des mesures gouvernementales ?
- Comment peut-on articuler au mieux les politiques d'enseignement et de formation avec les politiques menées dans d'autres domaines pour favoriser la cohésion sociale ? Les pays disposent-ils de mécanismes adaptés pour évaluer l'impact de ces politiques ?

Faire face à une diversification croissante de la population d'apprenants

Alors que de rapides et profonds changements s'opèrent dans les structures sociales comme par exemple la diminution du nombre d'enfants et la mondialisation, les contextes socioculturels des apprenants se diversifient plus que jamais. Des moyens plus aisés pour accéder à l'éducation non obligatoire ont introduit une nouvelle frange d'apprenants dans ce cycle d'enseignement, les intérêts personnels se sont diversifiés tandis que toute une catégorie de nouvelles qualifications nécessaires est apparue suite aux changements économiques. Durant la dernière décennie, certains pays de l'OCDE ont enregistré une progression sensible de la proportion d'immigrants. Les enfants d'âge scolaire issus de l'immigration se retrouvent souvent dans un nouvel environnement culturel et suivent un enseignement dans une langue que ni eux-mêmes, ni leurs parents ne connaissent. Les enfants présentant des difficultés d'apprentissage et d'autres besoins particuliers sont de plus en plus souvent intégrés dans le système éducatif ordinaire. La diversité croissante est à la fois un défi pour les politiques de formation tout au long de la vie et un atout en termes de richesse culturelle et de disponibilité de compétences.

Questions à débattre

- Quels grands défis la diversité croissante des populations d'apprenants pose-t-elle aux systèmes éducatifs ? Quelles mesures les décideurs doivent-ils prendre pour relever ces défis ?
- Dans quelle mesure les populations d'apprenants sans cesse plus diverses offrent-elles des perspectives de progrès social et de croissance économique ? Comment la politique de l'éducation peut-elle renforcer les moyens qu'ont les enseignants et les établissements scolaires de mettre à profit la diversité des élèves ?

www.oecd.org/edumin2004-fr