



# Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe







# **Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe**

Eurydice

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en anglais (*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*) et en français (Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe).

ISBN 978-92-79-08899-5

DOI 10.2766/36367

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: juin 2008.

© Eurydice, 2008.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

Illustration de couverture: © Getty Images.

Eurydice  
Unité européenne  
Avenue Louise 240  
B-1050 Bruxelles  
Tél. +32 2 600 53 53  
Fax +32 2 600 53 63  
E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)  
Internet: <http://www.eurydice.org>

*Printed in Belgium*

## PRÉFACE

---



Au cours des 20 dernières années, l'une des priorités des politiques d'éducation dans l'ensemble de l'Europe a été d'améliorer la qualité de l'éducation, en particulier en renforçant la capacité d'innovation dans l'enseignement et la professionnalisation des enseignants. Cette professionnalisation accrue a placé les enseignants face à des exigences nouvelles: elle a élargi le champ de leurs responsabilités et de leurs fonctions et, plus généralement, elle a modifié leurs conditions de travail et leur statut. Outre la nécessité de renforcer leur connaissance des fondamentaux de l'enseignement, notamment par la formation continue et l'adoption de pratiques d'enseignement innovantes, ce nouveau statut exige des enseignants une capacité de réflexion et d'adaptation face aux environnements d'apprentissage locaux, non seulement au plan individuel mais aussi au plan collectif, en tant que membres d'une équipe pédagogique.

La Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen en août 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants désigne la qualité de l'enseignement comme un facteur clé de l'amélioration des résultats scolaires et de la réalisation des objectifs de Lisbonne. Elle reconnaît que «les écoles deviennent des environnements d'apprentissage autonomes et plus ouverts, de sorte que les enseignants assument une responsabilité de plus en plus importante en ce qui concerne le contenu, l'organisation et le suivi du processus d'apprentissage, ainsi que pour leur propre parcours professionnel tout au long de leur carrière».

Dans de nombreux pays, ces nouvelles attentes se sont accompagnées d'une plus grande autonomie qui offre aux enseignants une souplesse dans l'exécution de leurs fonctions. Pour autant, cette autonomie va souvent de pair avec une responsabilisation accrue – responsabilisation qui ne repose plus uniquement sur l'aptitude des enseignants à se conformer aux procédures opérationnelles de l'établissement mais aussi sur l'évaluation de leurs résultats.

L'une des priorités principales de la présidence slovène du Conseil de l'Union européenne au cours du premier semestre de 2008 était de se pencher de plus près sur ces problématiques, comme un prérequis au développement d'une atmosphère créative et innovante dans les établissements. Dans cette optique, elle a demandé à Eurydice une étude qui analyse dans quelle mesure les récents changements intervenus dans la profession enseignante ont accru l'autonomie et les responsabilités pédagogiques des enseignants. Ce rapport s'inscrit dans la suite logique de la discussion sur l'autonomie scolaire qui avait trouvé place dans le document «L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre», réalisé par le réseau Eurydice pour la présidence portugaise de l'Union européenne au cours du second semestre de 2007.

Cette publication présente, en conséquence, une description comparative des tâches assumées par les enseignants dans les différents pays et de l'autonomie dont ils disposent pour les réaliser. Je crois que cette nouvelle étude d'Eurydice représente une contribution importante à une meilleure compréhension du changement du rôle de l'enseignant en tant qu'acteur clé de l'éducation.

A handwritten signature in black ink, reading "Ján Figel'". The signature is written in a cursive style with a horizontal line above the name.

Ján Figel'

Commissaire en charge de l'éducation,  
de la formation, de la culture et de la jeunesse

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>Préface</b>	<b>3</b>
<b>Table des matières</b>	<b>5</b>
<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre 1. Cadre politique et évolution du métier d'enseignant</b>	<b>9</b>
1.1. Responsabilités enseignantes, autonomie scolaire et décentralisation	9
1.2. Responsabilités des enseignants et performances des systèmes éducatifs	12
1.3. Responsabilités enseignantes et élargissement des fonctions sociales de l'institution scolaire	13
<b>Chapitre 2. Degré d'autonomie pédagogique des enseignants</b>	<b>17</b>
2.1. Contenu du programme d'études	17
2.2. Méthodes pédagogiques	25
2.3. Évaluation des élèves	30
<b>Chapitre 3. Temps de travail et tâches requises des enseignants</b>	<b>39</b>
3.1. Définitions contractuelles du temps de travail	39
3.2. Tâches exigées des enseignants par la législation ou autres documents officiels	41
3.3. Place du travail en équipe	43
<b>Chapitre 4. Formation professionnelle continue – Obligations et possibilités</b>	<b>47</b>
4.1. Statut de la formation professionnelle continue	47
4.2. Aspects organisationnels	50
4.3. Incitants à la participation	52
<b>Chapitre 5. Participation des enseignants aux réformes et aux innovations éducatives</b>	<b>55</b>
5.1. Définition des statuts et des conditions de travail des enseignants: le poids dominant des syndicats et de la négociation collective	55
5.2. Réformes curriculaires: des participations variées des enseignants	57
5.3. Autres réformes du système scolaire: la recherche d'un équilibre entre participation collective et implication individuelle	59

<b>Chapitre 6. Responsabilisation et mesures incitatives</b>	<b>61</b>
6.1. Responsabilisation des enseignants: des modalités d'évaluation variées	62
6.2. Une évaluation par les résultats	64
6.3. Une évaluation qui oscille entre le collectif et l'individuel	64
6.4. Des responsabilités élargies mais des mesures incitatives non systématiques	67
<b>Conclusions</b>	<b>69</b>
<b>Codes et abréviations</b>	<b>75</b>
<b>Table des figures</b>	<b>77</b>
<b>Annexes</b>	<b>79</b>
<b>Remerciements</b>	<b>83</b>



## INTRODUCTION

---

L'objet de cette étude est d'analyser la mesure dans laquelle les récents changements intervenus dans la profession enseignante ont élargi ou non l'autonomie et les responsabilités pédagogiques des enseignants.

Ce rapport s'articule autour de six chapitres, d'une annexe et d'une synthèse de conclusion.

Le **chapitre 1** expose le contexte historique et institutionnel des politiques d'éducation qui ont véritablement investi les enseignants de responsabilités nouvelles. Sont analysés les liens entre les mécanismes d'autonomie scolaire et l'évolution du rôle des enseignants, ainsi que les liens entre l'élargissement de leur champ de responsabilités et les efforts en vue d'améliorer les performances des systèmes éducatifs. Est ensuite posée la question de savoir si les nouvelles exigences posées aux établissements scolaires en termes de missions sociales (dont l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'offre destinée à une population scolaire de plus en plus diversifiée) contribuent aussi à expliquer les responsabilités accrues désormais confiées aux enseignants.

Le **chapitre 2** s'intéresse à l'élaboration du contenu des programmes scolaires, à la définition des objectifs pédagogiques et au rôle que les enseignants sont censés jouer dans leur mise en œuvre. Il examine la marge de manœuvre dont disposent les enseignants 1) pour déterminer le contenu des matières obligatoires et des matières à option, 2) pour décider des manuels à utiliser, et 3) pour adopter leurs propres méthodes d'enseignement et répartir les élèves en groupes pour certaines activités d'apprentissage. Ce chapitre se penche également sur le choix des critères utilisés pour l'évaluation interne des élèves. Enfin, il fait le point sur les acteurs chargés de décider des redoublements et sur le rôle joué par les enseignants dans la conception des épreuves d'examens conduisant à une qualification certifiée.

Le **chapitre 3** rend compte des définitions du temps de travail dans les contrats de travail. Il passe en revue les tâches qui peuvent être contractuellement exigées des enseignants en plus de l'enseignement, de la préparation des cours et de la correction du travail des élèves. L'analyse vise également à déterminer dans quelle mesure il est attendu des enseignants qu'ils participent à des activités en équipe et s'il existe une législation ou des lignes directrices spécifiquement destinées à promouvoir le travail en équipe pour des activités particulières.

Le **chapitre 4** porte sur les obligations et les possibilités en matière de formation professionnelle continue. Il examine la mesure dans laquelle la formation continue constitue pour les enseignants une obligation professionnelle ou un choix personnel et si la durée (le nombre d'heures) annuelle de participation fait l'objet de prescriptions. Cet examen vise en particulier à établir si les actions de formation professionnelle continue s'inscrivent dans un plan de formation prévu pour mettre en œuvre les priorités des autorités nationales ou locales ou s'il s'agit d'un choix laissé aux établissements scolaires. De plus, ce chapitre examine brièvement si la formation continue est organisée durant l'horaire de travail et, dans ce cas, si les enseignants doivent obtenir une autorisation spéciale pour suivre cette formation et comment est gérée leur absence. Enfin, ce chapitre se penche sur le niveau d'autorité responsable de l'administration du budget de la formation continue et sur les dispositifs éventuellement mis en place pour inciter les enseignants à y participer.

Le **chapitre 5** est consacré au rôle des enseignants dans le processus de réforme et d'innovation pédagogique. Il établit dans quelle mesure les enseignants, à titre individuel ou collectif, interviennent dans ce processus, notamment dans les réformes concernant leurs modalités et conditions de travail, les programmes scolaires et les objectifs pédagogiques en général.

Le **chapitre 6** examine, dans leurs aspects individuels et collectifs, les divers mécanismes de responsabilisation et d'évaluation, dont l'évaluation basée sur les résultats. Il vise également à établir si les nouvelles fonctions confiées aux enseignants se sont accompagnées de mesures incitatives, individuelles ou collectives, destinées à les motiver dans l'accomplissement de leurs tâches.

Cette étude couvre l'enseignement scolaire des niveaux CITE 1 et 2. Même si elle porte sur les établissements du secteur public dans tous les pays, le secteur privé subventionné est aussi pris en compte dans le cas de la Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas. Les données concernent l'année de référence 2006/2007, mais les réformes imminentes sont aussi prises en considération. Tous les pays membres du réseau Eurydice ont participé à cette étude, à l'exception de la Turquie.

Sur le plan méthodologique, l'unité européenne d'Eurydice a élaboré un guide de contenu, en collaboration avec le ministère slovène de l'éducation et du sport. L'analyse comparative est basée sur les réponses des unités nationales à ce guide. Afin d'assurer la fiabilité de l'information et une représentation de qualité des situations nationales, une phase de vérification a eu lieu en avril 2008. Toutes les personnes ayant contribué à cette étude sont remerciées en fin d'ouvrage.

## CHAPITRE 1. CADRE POLITIQUE ET ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

---

Les deux dernières décennies ont été marquées par un développement prononcé des responsabilités attribuées aux enseignants dans la grande majorité des pays européens. Le métier d'enseignant a fortement évolué depuis vingt ans. On citera, entre autres, une autonomie pédagogique accrue permettant une meilleure participation au développement des programmes d'études, l'attribution de nouvelles responsabilités au quotidien (remplacement des collègues absents, encadrement des nouveaux enseignants, etc.), des exigences renforcées (en matière de travail en équipe, de présence à l'école ou de participation à la rédaction du plan de développement et des programmes éducatifs des établissements, etc.).

Ces mutations importantes, qui se sont traduites dans tous les pays par une charge de travail accrue, ont des origines multiples et souvent complémentaires. Ainsi, cette évolution des attributions des enseignants est tout d'abord à mettre en lien avec l'autonomie scolaire appréhendée de façon globale (autonomie financière, administrative, etc.) (section 1). Cependant, comme cela est développé par la suite, tous les pays n'obéissent pas à cette logique. En particulier dans certains pays historiquement acquis à l'autonomie pédagogique, comme la Belgique, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ou parmi ceux qui ont entamé dès les années 1980 des politiques pionnières et volontaristes dans ce domaine (<sup>1</sup>), les relations entre les deux phénomènes sont moins marquées.

En effet, le renforcement des attributions des enseignants est aussi à mettre en lien avec une recherche de meilleures performances des systèmes scolaires, souvent sur fond de « crise institutionnelle de l'école » déclenchée, entre autres, par la publication de résultats jugés décevants aux évaluations standardisées nationales et internationales (section 2).

Enfin, ce sont de nouvelles exigences adressées à l'école en termes de prise en charge des besoins sociaux (intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, accueil d'un public scolaire de plus en plus hétérogène, etc.) qui expliquent aussi que de nouvelles responsabilités dans le secteur social sont désormais confiées aux enseignants (section 3).

### 1.1. Responsabilités enseignantes, autonomie scolaire et décentralisation

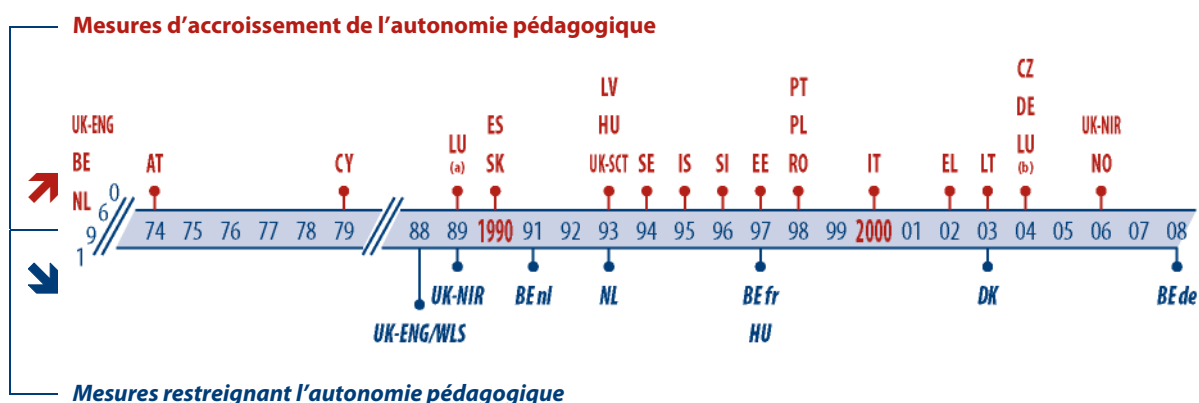
Dans la très grande majorité des pays européens, les nouvelles attributions confiées aux enseignants trouvent leur origine dans le mouvement d'autonomie scolaire et, plus largement, de décentralisation. Dans la plupart des systèmes scolaires – même les plus centralisés –, les enseignants jouissaient déjà traditionnellement d'une liberté pédagogique dans le choix des méthodes d'enseignement et des supports de cours (manuels, etc.); les réformes d'autonomie scolaire, souvent couplées à des mesures de décentralisation, leur permettent désormais d'intervenir dans la conception même des curricula (syllabus) mis en œuvre dans leurs établissements scolaires. On attend de cette nouvelle autonomie pédagogique et de la liberté qu'elle suppose un développement de la créativité et des capacités d'innovation des enseignants, une plus grande participation de leur part et donc une motivation accrue, ainsi qu'une meilleure différenciation des apprentissages de façon à accroître leur adaptation à l'hétérogénéité des publics scolaires suite à la massification de l'enseignement secondaire et à la mise en place d'un enseignement en tronc commun.

---

(<sup>1</sup>) Voir le rapport Eurydice (2007) L'autonomie scolaire en Europe: Politiques et mécanismes de mise en œuvre.

À l'exception de certains pays pionniers, comme la Finlande qui entame dès les années 1980 une politique scolaire fondée sur le développement d'une «culture de confiance», ces politiques d'autonomie pédagogique se sont majoritairement développées dans les années 1990. C'est le cas, par exemple, en Estonie avec le Curriculum national de l'enseignement de base, en Espagne avec la LOGSE de 1990 renforcée par la loi de 2006 sur l'éducation, en Islande avec la loi de 1995 sur l'enseignement obligatoire ou encore en Lituanie avec la loi générale de 1992 sur le Concept général d'éducation et en Slovaquie avec la réforme majeure de 1996.

**Figure 1.1. Dates des grandes réformes ayant accru ou restreint l'autonomie pédagogique des enseignants (CITE 1 et 2) – période de 1950 à 2008.**



(;) BG, IE.

Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique:** le pouvoir organisateur des écoles organisées directement par chacune des Communautés, le ministre de l'enseignement respectif, se situe au niveau central, alors que les pouvoirs organisateurs des écoles subventionnées publiques (surtout les écoles communales) et privées subventionnées sont assez proches de leur(s) école(s). De ce fait, l'autonomie scolaire est plus directement ressentie dans les écoles subventionnées. En Communauté flamande, les écoles publiques dépendant directement du ministre ont été dotées en 1989 d'une autonomie similaire aux écoles subventionnées.

**Belgique, Pays-Bas:** du fait d'une tradition d'autonomie scolaire, aucune date précise n'est présentée ici pour ces deux pays.

**Danemark, Finlande:** mise en place progressive de l'autonomie, dates non précisées.

**Luxembourg:** (a) CITE 1; (b) CITE 2.

**Hongrie:** il est difficile de préciser une année exacte pour indiquer les mesures de restriction car elles ont fait l'objet de différentes réglementations sur plusieurs années. 1997 correspond à l'année où la formation continue des enseignants a été rendue obligatoire.

**Royaume-Uni (ENG/WLS):** la législation de 1988 prévoit l'introduction, pour la première fois, d'un programme minimal obligatoire, avec un programme d'études imposé. Depuis lors, des révisions successives ont réduit l'ampleur des prescriptions.

**Royaume-Uni (NIR):** la loi de 1989 prévoit, pour la première fois, l'introduction d'un programme minimal obligatoire avec un programme d'études imposé. De grandes réformes sont en voie de mise en œuvre dans le cadre de l'ordonnance de 2006 sur l'éducation (Irlande du nord).

### Note explicative

Seules les réglementations majeures (de nature législative ou réglementaire) qui ont permis la mise en place de politiques d'autonomie pédagogique couvrant différents champs (emplois du temps, curricula, certifications, etc.) ont été prises en compte ici. Les mesures ponctuelles d'autonomie qui ont souvent précédé des réformes de grande ampleur ne sont pas intégrées dans cette frise historique. Les réformes complémentaires ou amendements qui ont suivi ne sont pas non plus pris en compte.

D'autres pays se sont convertis plus récemment encore à cette organisation pédagogique: c'est le cas depuis 2000 de l'Italie qui, dans le cadre du principe de subsidiarité, voit l'État central édicter des recommandations générales nationales et non plus des programmes détaillés. De même, la République tchèque a mis en place depuis 2004 un curriculum à deux étages permettant la création de «programmes éducatifs d'école» mis en œuvre depuis 2007. Le Luxembourg suit également le même mouvement. La France réfléchit aujourd'hui à davantage d'autonomie pédagogique et a réuni récemment la Commission Pochard pour mener une réflexion globale sur les conditions de travail des enseignants (il s'agit de redéfinir et d'élargir leurs missions avec annualisation de leurs horaires et diversification de leurs tâches). Globalement, dans quasiment tous les pays historiquement centralisés dans le domaine pédagogique, de nouveaux guides pour les contenus à enseigner, plus flexibles, ont été mis en place. Ils permettent une participation locale des enseignants à la conception des contenus d'enseignement.

Pour autant, en 2007, ce mouvement vers davantage d'autonomie pédagogique n'est pas suivi par tous les pays européens. Certains d'entre eux parcourent au contraire le chemin inverse. On assiste à la fois à une restriction de l'autonomie pédagogique et à un élargissement des attributions des enseignants à la fois dans les pays historiquement décentralisés en matière pédagogique (en Belgique (écoles privées subventionnées), aux Pays-Bas et au Royaume-Uni) et dans ceux qui avaient conduit des politiques ambitieuses en la matière à partir des années 1990, comme la Hongrie. Ces exceptions mettent en évidence le fait que l'accroissement des attributions des enseignants ne s'explique pas dans tous les contextes par une progression de l'autonomie pédagogique.

Ainsi, en Belgique, dans les trois Communautés, les responsabilités des enseignants ont été globalement élargies alors que, dans le même temps, les marges de manœuvre pédagogique des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs se trouvaient progressivement limitées par le développement de standards définissant des objectifs pédagogiques. Ces nouvelles références structurantes prennent la forme d'«objectifs finaux» (*eindtermen*) en Communauté flamande depuis 1991, de «socles de compétences» en Communauté française depuis 1999 (suite au décret «missions» de 1997) et de programmes cadres (*Rahmenpläne*) en Communauté germanophone depuis 2008. Si les pouvoirs organisateurs et les écoles continuent d'exercer leurs prérogatives de conception des curricula locaux, ces contenus doivent désormais répondre aux exigences édictées par les Communautés.

De même, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), la liberté pédagogique traditionnelle a fortement été entamée par la création en 1988 du *National Curriculum* et par le développement, dans les années 1990, en Angleterre, des *Numeracy and Literacy Strategies*. Même si les enseignants appréciaient la valeur ajoutée de ces initiatives, ils considéraient que l'importance du changement et la manière dont il était opéré ajoutaient à la pression qu'ils vivaient déjà. Dès 2003, des mesures ont été prises pour réduire la charge de travail. Des changements ont aussi été apportés dans le degré de prescription du programme obligatoire. Depuis 1995, des révisions successives du programme en Angleterre et au pays de Galles ont réduit la quantité de contenus imposés. Le nouveau *National Curriculum* pour les 11-16 ans, qui sera mis en place à partir de septembre 2008, devrait autoriser davantage de flexibilité dans la conception locale des curricula. Aux Pays-Bas, les programmes des pouvoirs organisateurs et des écoles ont été également encadrés depuis 1993 par la création de standards qui ont été réformés en 2006.

L'autonomie pédagogique est également questionnée dans les pays ayant le plus souvent développé des politiques ambitieuses en la matière depuis la décennie 1990. Dans ces pays, la liberté des enseignants demeure certes importante, mais elle s'accompagne désormais de nouveaux cadres qui guident leur action. Ainsi, en Hongrie, les mesures réduisant l'autonomie pédagogique des enseignants ont débuté fin des années 1990 et se sont étalées sur plusieurs années avec, en outre, l'obligation de formation continue en 1997. Le curriculum national de 2003, même s'il laisse encore une large flexibilité aux équipes pédagogiques, a été davantage détaillé. De même, depuis 2005, des «programmes et kits éducatifs» sont expérimentés dans 120 écoles tant au niveau CITE 1 que CITE 2. Ces nouveaux outils pédagogiques visent à apporter des guides concrets à l'enseignant pour la planification de son travail, la préparation des cours et l'évaluation des élèves, notamment sous la forme de matériaux pédagogiques. De la même façon, au Danemark, où la liberté pédagogique reste également la règle de base, un amendement de 2003 à la loi sur la *Folkeskole* prévoit que

le ministère de l'éducation est désormais chargé de définir des «objectifs communs» nationaux contraignants. De plus, pour les matières obligatoires, le ministère produit désormais des lignes directrices décrivant de façon plus précise les contenus à enseigner. Ces documents n'ont certes qu'un statut de conseils mais semblent être très suivis par les municipalités et les enseignants.

La Suède, qui avait introduit dès 1993 un programme scolaire fondé sur les objectifs à atteindre et non plus sur les contenus à enseigner, s'interroge sur sa politique d'autonomie scolaire extensive. Les décideurs politiques envisagent désormais une réforme qui irait dans le sens d'une définition plus contraignante des enseignements. Cette volonté repose sur les résultats de nombreuses enquêtes menées par l'Inspection montrant que cette formulation des programmes d'enseignement conduit à des difficultés d'interprétation des objectifs pédagogiques pour les enseignants ainsi qu'à des inégalités importantes dans les exigences académiques des écoles. Le rapport rendu en 2007 sur les «Objectifs et le suivi de l'école obligatoire» a mis en avant la nécessité d'offrir aux enseignants des contenus d'enseignement plus facilement interprétables et plus concrets. Il y est souligné que les diverses interprétations locales du curriculum ont créé de fortes disparités entre les écoles qui tendent à compromettre la réalité de l'école unique.

Ces évolutions contrastées de la liberté pédagogique des enseignants distinguent clairement ce champ de l'autonomie scolaire: si dans les domaines administratifs, financiers et de gestion des ressources humaines, les deux dernières décennies ont été marquées par un transfert quasi-continu de compétences depuis les autorités centrales vers les acteurs locaux, dans le domaine pédagogique, les réformes menées sont plus erratiques, montrant clairement une absence de consensus sur les effets positifs de l'autonomie pédagogique. Dans certains pays, cette organisation scolaire est perçue comme un facteur puissant d'amélioration de la qualité des apprentissages, alors qu'elle est appréhendée dans les systèmes très décentralisés comme un risque potentiel pouvant rendre difficile la réalisation des objectifs prioritaires d'efficacité et d'égalité scolaires.

En définitive, dans la majorité des pays européens, le développement des responsabilités confiées aux enseignants depuis 20 ans peut être mis en relation avec une autonomie scolaire accrue – du moins dans sa dimension collective. En effet, ces nouvelles marges de manœuvre en matière pédagogique ne doivent pas être confondues avec l'acquisition de libertés à titre individuel. De nombreux pays, au contraire, soulignent que ces nouvelles responsabilités collectives tendent à réduire les capacités de décision de chaque enseignant dans sa classe. En effet, la définition détaillée au niveau de l'école des enseignements à la fois en termes de contenu, de rythme scolaire et d'évaluation des élèves oblige à un travail coopératif qui est un frein important à la liberté pédagogique individuelle de l'enseignant.

Cependant, l'existence d'exceptions notables montre que d'autres facteurs ont également conduit aux mutations actuelles du métier d'enseignant, et parmi ceux-ci la recherche d'une amélioration des performances scolaires.

## **1.2. Responsabilités des enseignants et performances des systèmes éducatifs**

Au-delà de la problématique de l'autonomie scolaire, les résultats des évaluations standardisées nationales et internationales ont également déclenché ou accéléré la réflexion sur le travail enseignant dans bon nombre de pays.

C'est particulièrement vrai pour les pays où ces résultats ont constitué un désenchantement par rapport à la vision idéalisée du système scolaire national. Une réflexion a dès lors été entamée sur le rôle, la professionnalisation et les nouvelles exigences et responsabilités qui devaient incomber aux enseignants.

Par exemple, en Allemagne, les résultats cumulés des enquêtes TIMSS et PISA – cette dernière créant ce qu'on a appelé un «choc PISA» – ont conduit à une réflexion élargie sur la recherche d'une plus grande qualité académique. Ce questionnement, entre autres, s'est traduit dès 2000 par une Déclaration sur les droits et les devoirs des enseignants et, en 2004, par la mise en place de standards nationaux. Au Danemark,

du fait de résultats jugés insatisfaisants à PISA, une série de mesures ont été prises. En particulier, le programme de formation des enseignants dans le secondaire inférieur prévoit désormais une réduction du nombre des disciplines de spécialisation de façon à renforcer leurs compétences dans ces domaines.

En France, le caractère passable des résultats nationaux dans les épreuves de PIRLS et de PISA 2006 a focalisé l'attention à la toute fin 2007. De nouveaux programmes scolaires pour l'enseignement primaire ont été publiés au printemps 2008 avec le souhait d'une intensification de l'exposition des élèves aux disciplines fondamentales tandis qu'un nouveau statut pour les enseignants est à l'étude. De même, en Hongrie, les résultats de PISA 2000 ont conduit à une réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur les programmes fondés sur les compétences. Suite aux résultats de PISA 2006, le Luxembourg a décidé d'élargir l'application d'une expérimentation jugée positive et qui donne aux établissements du secondaire technique de niveau CITE 2 plus d'autonomie dans le domaine des grilles horaires et une nouvelle organisation pédagogique (stabilité des équipes enseignantes pendant le cycle de trois ans, classes aux effectifs réduits, accompagnement et formation des enseignants adaptés à chaque établissement, etc.). En Suède, les résultats de PISA et des évaluations nationales, jugés décevants, ont conduit entre autres à une amélioration de la formation initiale des enseignants avec des analyses plus approfondies des disciplines scolaires et un renforcement de la formation continue.

En Norvège, les résultats perçus comme médiocres aux évaluations standardisées nationales et internationales ont entraîné à la fois une remise en cause de la réforme du programme d'études de 1997, un élargissement des responsabilités des enseignants – notamment par le développement de l'autonomie scolaire – ainsi que des exigences et des opportunités accrues en formation continue.

En Communauté germanophone de Belgique, l'influence de ces évaluations internationales sur le travail des enseignants est encore plus directe. En effet, dans cette communauté, 100 % des élèves de 15 ans participant aux enquêtes PISA, les résultats de chaque établissement à cette épreuve sont désormais intégrés dans son évaluation externe. Ces nouvelles modalités d'évaluation externe sont actuellement mises en route à titre expérimental pour devenir obligatoires dès 2009. Elles impliquent d'office et assez automatiquement les enseignants dans leur travail individuel quotidien.

C'est également la recherche de meilleurs résultats académiques en termes d'efficacité et d'égalité qui a conduit le Royaume-Uni (Écosse) à renouveler sa réflexion sur le statut et les conditions de travail des enseignants. Une large réflexion a été menée au sein du Comité dit McCrone qui a abouti en 2001 au *Teacher's agreement*. Dans le reste du Royaume-Uni, les structures de salaires et de carrière ont subi une série de réformes dans l'objectif de pouvoir recruter, retenir et motiver du personnel enseignant de qualité en récompensant les performances et en améliorant les opportunités de carrière. En Angleterre et au pays de Galles, depuis 2003, grâce à l'accord national *Raising Standards and Tackling Workload*, des garanties sont désormais données aux enseignants qu'une partie de leur temps quotidien est dédié à la préparation des enseignements et aux évaluations des élèves. De nouveaux postes ont été créés au sein des écoles à la fois pour endosser les tâches administratives qui leur étaient autrefois dévolues mais aussi pour appuyer leur activité pédagogique, en particulier dans le soutien aux élèves.

Au-delà de l'autonomie scolaire et de la recherche de meilleures performances scolaires, les mutations du métier d'enseignant trouvent enfin leur origine dans un accroissement des fonctions de l'institution scolaire.

### **1.3. Responsabilités enseignantes et élargissement des fonctions sociales de l'institution scolaire**

Les changements sociaux, économiques et culturels affectent également le périmètre d'activités des enseignants. Il est demandé à l'école non seulement d'améliorer les performances académiques des élèves mais aussi de proposer en son sein des solutions, notamment pour la gestion de problèmes sociétaux plus globaux : l'insertion des enfants à besoins éducatifs particuliers, la mixité sociale, l'égalité des chances pour des élèves désavantagés, l'intégration des migrants. Là où hier encore ces enjeux se résolvaient par des voies



scolaires diversifiées, l'adoption du modèle de la structure unique ou du tronc commun tout au long de l'enseignement obligatoire mis en place dans de nombreux pays obligent désormais l'école à développer des fonctions sociales qui ne lui sont pas totalement familières. Ces évolutions, qui doublent l'enseignant d'un profil d'éducateur ou d'assistant social, ne sont pas toujours bien perçues par les enseignants. Ils y voient, dans certains pays, non seulement une dérive dans la définition de leur métier (surtout dans l'enseignement secondaire), mais aussi objectivement un accroissement des tâches qui leur sont confiées.

Ainsi, en Communauté flamande de Belgique, les enseignants se sont vu confier des tâches qui, selon eux, n'appartiennent pas au cœur de leur métier. De même à Chypre, l'intégration des enfants à besoins spéciaux et issus de l'immigration ainsi que les nouvelles exigences en termes de composition sociale diversifiée tant au niveau des classes que des écoles ont élargi les missions des enseignants. En France, une politique de discrimination positive mise en place dès le début des années 1980 (création de zones d'éducation prioritaire – ZEP – assorties de moyens supplémentaires) a sensibilisé le corps enseignant aux besoins spécifiques des jeunes en difficultés et initié le travail d'équipe et l'innovation pédagogique sur ces ZEP. En Italie, si les exigences d'inclusion des élèves à besoins spéciaux remontent aux années 1970, l'arrivée importante de populations étrangères dans le pays depuis les années 1990 requiert de la part des enseignants de nouvelles compétences et missions afin de comprendre les diverses cultures, de communiquer avec les élèves et leurs familles, et d'enseigner à des élèves ne connaissant pas la langue italienne. En Lituanie, les nouvelles compétences attribuées aux enseignants et relevant du domaine social (tutorat et encadrement social des élèves) ont participé au déclenchement d'un mouvement de protestation des enseignants. Ce dernier a, entre autres, conduit à la négociation d'un plan d'augmentation des salaires pour 2008-2011. Les rémunérations des enseignants progresseront ainsi de 10 à 20 % par an entre 2008 et 2011. En Slovénie, l'intégration récente des élèves à besoins spéciaux, des enfants tziganes et de ceux issus de l'immigration a conduit à élargir les fonctions sociales des enseignants. Une enquête menée par l'*Education Research Institute* a cependant montré que les enseignants ressentent un manque de compétences face au travail avec des groupes hétérogènes, et ce malgré l'aide apportée par des enseignants spécialisés, la réduction de la taille des classes et une formation continue qui inclut des enseignements sur l'aide aux enfants en difficultés.

En Suède, une étude récente, *Evaluation of Compulsory School 2003 (NU 2003)*, menée par l'Agence nationale suédoise pour l'éducation, a montré que, malgré le développement de la formation continue, un tiers des enseignants estime ne pas avoir les compétences nécessaires ni pour accueillir des enfants à besoins éducatifs particuliers, ni pour travailler avec des élèves de milieux sociaux et culturels diversifiés.

Rares sont les pays qui ont accompagné les nouvelles missions sociales des équipes enseignantes de la création de nouveaux postes au sein des écoles. C'est le cas cependant, par exemple, en République tchèque où depuis 2000 de nouveaux postes d'assistants pédagogiques (*asistent pedagoga*) ont été créés, puis intégrés dans la loi de 2004 sur le personnel éducatif. Ces assistants procurent le soutien nécessaire aux élèves à besoins éducatifs particuliers (y compris les immigrants, les enfants roms, etc.) dans leur processus d'intégration scolaire; ils assistent aussi les membres du personnel enseignant dans leurs activités éducatives et les aident à communiquer avec les élèves, en coopération avec les représentants légaux de ces derniers et la communauté à laquelle ils appartiennent. En Espagne également, les écoles accueillant un public scolaire défavorisé ont, depuis 1996, la possibilité de faire intervenir des enseignants spécialisés: les «enseignants techniques des services communautaires». Ces enseignants qui font partie des équipes pédagogiques de chaque école constituent le trait d'union entre les familles et l'école, participent au contrôle de l'absentéisme, aux visites aux parents, etc. En Italie, depuis 1977, avec l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers, des enseignants spécialisés (*insegnanti di sostegno*) ont été recrutés; ils sont environ 90 000 aujourd'hui, ce qui correspond à un enseignant pour deux enfants. Ces dernières années, le Royaume-Uni (Angleterre) a connu une forte croissance de la diversité et du nombre de personnel de soutien dans les établissements. Cela comprend le personnel qui reprend des tâches incombant auparavant aux enseignants, afin de réduire leur charge de travail; les enseignants-assistants qui, par exemple, apportent une aide dans le cadre des besoins éducatifs particuliers ou autres; les personnes telles que les tuteurs (*mentors*) qui aident les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage dues à des problèmes sociaux, émotionnels et de comportement.



\*

\* \*

En conclusion, les mutations importantes qui ont fait évoluer le périmètre d'activités des enseignants reposent sur des facteurs multiples: l'autonomie scolaire, la recherche d'une plus grande qualité dans l'enseignement et les nouvelles fonctions sociales de l'école. Dans certains pays, ces facteurs ont agi de façon complémentaire. Ainsi, fréquemment, l'autonomie des établissements et donc l'élargissement des libertés pédagogiques ont été conçus comme des instruments au service de meilleures performances académiques. Dans d'autres pays, un seul de ces facteurs a joué un rôle notable dans les mutations du métier d'enseignant: c'est alors principalement la recherche de l'amélioration des performances du système éducatif qui a motivé ces réformes.

Malgré la multiplicité des causes, les configurations institutionnelles qui ont été utilisées pour l'élargissement des responsabilités enseignantes sont assez semblables entre les pays. À quelques exceptions près, le plus souvent c'est au niveau national/central que l'accroissement des attributions de ces professionnels a été décidé, et ce même dans les pays présentant une organisation décentralisée. En effet, tant les cadres qui régulent l'organisation de la conception des programmes scolaires que les législations qui définissent les statuts et conditions de service des enseignants se décident au niveau central dans la très grande majorité des pays européens. Quand les collectivités locales ou les pouvoirs organisateurs sont les employeurs directs des enseignants, les négociations peuvent être tripartites: le ministère de l'éducation, les syndicats des enseignants et les représentants des autorités locales. C'est donc en respectant ces cadres nationaux – perçus comme protecteurs par les syndicats – que les autorités locales ou les écoles peuvent aménager le statut et les périmètres d'activités des enseignants.

Le cas de certains pays comme la Suède, la Finlande ou l'Espagne tranche quelque peu avec ces processus très centralisés de transferts de responsabilités. En effet, dans ces pays, les collectivités territoriales, désormais acteurs majeurs des systèmes éducatifs, interviennent fortement dans la définition du périmètre d'activités des enseignants (à l'exception notoire du curriculum qui demeure, dans tous les pays européens, totalement ou en partie, de la compétence des autorités nationales ou supérieures).

À quelques exemptions près, l'activité enseignante est donc pratiquement partout encore réglementée par les autorités supérieures nationales et/ou centrales. Toutefois, elle ne s'inscrit pas pour autant dans un cadre légal bien ordonné. Rares sont les pays qui, comme les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni, ont mené une réflexion complète sur le rôle des enseignants aboutissant à une rénovation globale de leur statut et de leurs conditions de travail. Le plus souvent, les mutations actuelles résultent d'un empilement de législations qui ont chacune accumulé de nouvelles responsabilités sans qu'une réflexion générale ait été entamée sur ce qui constitue le cœur du métier d'enseignant.

La situation semble cependant évoluer dans certains pays où la gestion des enseignants est de plus en plus appréhendée dans sa globalité.

On peut citer l'exemple de l'Espagne qui travaille depuis mai 2006 sur une rénovation du statut des enseignants travaillant aux niveaux scolaires (non universitaires) et qui a élaboré un projet de texte toujours en débat en octobre 2007, et celui de la France qui a réuni en 2007/2008 une Commission dite Pochard pour réfléchir sur les conditions de service de cette profession. De même en République tchèque, un large projet de recherche planifié entre 2007 et 2011 vise à comprendre le développement de la profession et porte sur les questions relatives aux conditions de travail et aux statuts des enseignants. Au Liechtenstein, très récemment, en réponse à la demande des syndicats des enseignants, le ministère de l'éducation et des sciences a décidé de considérer cette problématique et de mener une investigation sur la base d'enquêtes précises portant sur les tâches et obligations des enseignants

Les relations qui doivent exister entre le statut, les attributions, la rémunération, l'autonomie et la responsabilisation sont au cœur de ces réflexions globales. Elles s'effectuent le plus souvent dans le cadre d'une rénovation plus générale du statut des fonctionnaires ou sous l'impulsion des syndicats qui y voient les conditions d'une clarification des responsabilités des enseignants à mettre en lien avec leurs rémunérations.



## CHAPITRE 2. DEGRÉ D'AUTONOMIE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

---

Ce chapitre porte sur le degré d'autonomie pédagogique des enseignants pour trois aspects essentiels de leur activité: la définition du contenu du programme d'études (obligatoire et optionnel), les méthodes pédagogiques (choix des méthodes pédagogiques et des manuels scolaires, et définition des critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage) et l'évaluation des élèves (définition des critères d'évaluation interne, décision de redoublement des élèves et conception des contenus des examens certificatifs). L'autonomie des enseignants dans ces trois grands domaines ne peut être envisagée que si ces derniers sont en partie ou totalement du ressort des établissements scolaires. Ainsi, pour chaque domaine d'action, l'autonomie des établissements scolaires est définie avant de considérer le rôle des enseignants parmi celui des instances responsables de la prise de décisions au sein de l'établissement. Ces instances de décisions sont identifiées comme étant le chef d'établissement, les enseignants et le conseil de gestion de l'établissement (c'est-à-dire l'organe de gestion situé au niveau de l'établissement) – toute combinaison de ces trois entités étant également possible.

L'autonomie est, quant à elle, déclinée en quatre grandes catégories <sup>(1)</sup>. On parle d'**autonomie complète** quand l'établissement scolaire prend des décisions sans intervention extérieure (même s'il doit consulter des organes supérieurs) dans les limites de la loi ou de tout cadre prédéterminé propre à l'éducation. L'**autonomie limitée** est la situation où l'établissement scolaire doit prendre ses décisions dans une liste limitée de possibilités prédéfinies par l'autorité supérieure en matière d'éducation ou lui transmettre ses décisions pour approbation. Les établissements scolaires sont considérés **sans autonomie** quand ils ne prennent pas de décisions dans un domaine d'action. L'organisation de certains systèmes éducatifs fait apparaître une quatrième catégorie. En effet, dans certains pays, les pouvoirs organisateurs et/ou les pouvoirs locaux peuvent **déléguer** ou non leur pouvoir de décision aux établissements scolaires dans certains domaines. Dans ce cas, la situation peut varier, au sein du pays, entre les établissements en fonction du niveau et du contenu de la délégation opérée. Cette dernière possibilité concerne peu les aspects pédagogiques (et apparaît donc peu dans les sections suivantes), mais est plus répandue lorsque d'autres domaines du fonctionnement des établissements scolaires sont analysés <sup>(2)</sup>.

### 2.1. Contenu du programme d'études

En matière de programme d'études, deux approches se distinguent souvent selon les pays: soit l'existence d'un programme d'études définissant les contenus à enseigner, soit la définition au niveau central d'objectifs à atteindre. L'objet de cette section n'est pas de mettre en lumière cette distinction, mais de montrer le rôle laissé aux enseignants en matière de programme d'études. D'autre part, certains pays laissent une grande maîtrise de l'organisation du temps d'enseignement aux établissements scolaires et aux enseignants, mais cet aspect n'est pas présenté ici.

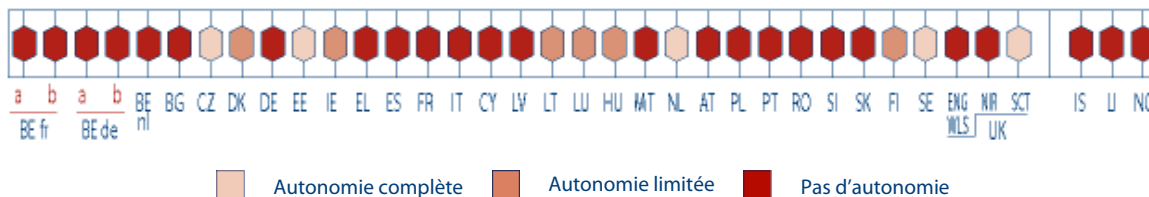
Les enseignants décident peu de la définition du contenu du **programme d'études minimum obligatoire** soit parce que celui-ci n'est pas défini au niveau de l'établissement (figure 2.1a), soit parce que c'est le chef d'établissement qui tient le rôle central en la matière au sein des établissements (figure 2.1b).

---

<sup>(1)</sup> Dans un tableau en annexe, le lecteur trouvera les différents types d'autonomie détaillés pour chacune des grandes catégories, et ce pour chaque domaine d'action présenté dans cette section.

<sup>(2)</sup> Pour plus d'informations, voir Eurydice (2007) L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre.

**Figure 2.1a. Autonomie des établissements scolaires concernant le contenu du programme d'études minimum obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**République tchèque:** la réforme du programme d'études commence en 2007/2008. En 2006/2007, une sélection d'établissements ont testé leurs *School Educational Programmes* basés sur le *Framework Educational Programme*.

**Lituanie:** la loi sur l'éducation stipule que les associations d'enseignants participent à l'élaboration du contenu des programmes. Néanmoins, les activités de ces associations d'enseignants ne sont pas ancrées dans une longue tradition et leur participation n'est devenue importante que récemment (par exemple, le syndicat enseignants de littérature et de langue lithuanienne et celui des enseignants de mathématiques ont contribué de façon importante à l'amélioration de la qualité des sujets mentionnés).

**Luxembourg:** pas d'autonomie au niveau CITE 1.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Roumanie:** le contenu du programme d'études minimum est établi au niveau central selon le Cadre national du curriculum. Les nouveaux syllabus sont développés par des groupes de travail au sein desquels les enseignants de la matière ou de la partie du programme d'études concerné sont majoritairement représentés. Ces groupes de travail sont placés sous l'autorité du Conseil national pour le curriculum.

**Slovénie:** le cadre général du programme d'études minimum obligatoire est défini au niveau central. Les contenus des matières sont plus détaillés dans les manuels. Les enseignants sont libres de choisir ces derniers dans une liste prédéfinie. Le syllabus qui est mis à jour durant l'année scolaire 2007/2008 par l'Institut national d'éducation devrait laisser un peu plus d'autonomie aux enseignants.

**Royaume-uni (ENG/WLS/NIR):** le programme d'études national contient le minimum requis pour tous les élèves, il n'a pas pour objectif de définir la totalité du programme qui dépend de l'établissement.

**Royaume-uni (SCT):** l'enseignement de la morale et de la religion est obligatoire par statut.

### Note explicative

Par contenu du programme d'études, on entend les grands domaines d'apprentissage et les objectifs à atteindre et non le contenu des matières elles-mêmes, ni l'adaptation par l'établissement de son programme de cours.

Même là où une autonomie totale est accordée aux établissements, de grandes lignes directrices nationales existent pour définir le programme d'études ou les objectifs à atteindre. Dans environ deux tiers des pays, le contenu du programme d'études minimum obligatoire n'étant pas décidé au niveau de l'établissement, les enseignants ne participent donc pas de façon directe à son élaboration. Ils peuvent néanmoins être impliqués lors de l'élaboration des programmes via une représentation dans les groupes de travail et/ou via une consultation (voir chapitre 5). En France, par exemple, les enseignants sont représentés au sein des groupes d'experts qui rédigent les programmes, et leurs représentants (syndicats et associations d'enseignants par discipline) sont consultés lors de la phase d'élaboration. Une consultation systématique de tous les enseignants par discipline a ensuite lieu lors de la phase intermédiaire avant la consultation

institutionnelle du Conseil supérieur de l'éducation qui comprend vingt enseignants titulaires et auxiliaires de l'enseignement public du premier et du second degré (sur un total de 97 membres). En Islande, les enseignants ont aussi été impliqués lors de la rédaction du *National curriculum guidelines* de 1999, dont la période d'application s'étend de 2006 à 2010. En Belgique (Communauté germanophone), à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Roumanie et au Liechtenstein, les enseignants contribuent eux aussi à l'élaboration du programme d'études global valable dans tous les établissements. À Malte, les syndicats d'enseignants ont participé aux consultations lors du processus de rédaction des programmes, et les réformes en cours visent à donner plus d'autonomie aux établissements via, notamment, la création de réseaux d'établissements qui leur permettront d'avoir davantage d'autonomie en matière de développement des programmes. D'autres mécanismes peuvent aussi intervenir: par exemple, en Grèce, le programme d'études est défini au niveau central dans la plupart de ses aspects. Néanmoins, le développement des approches croisant plusieurs thématiques accroît le rôle de médiateur des enseignants et, par conséquent, leur autonomie. En Irlande, le contenu du programme d'études est déterminé au niveau central, mais un élément clé de sa mise en œuvre est son adaptation aux circonstances et aux besoins particuliers de l'établissement et des élèves réalisée par l'établissement et ses enseignants.

En Slovaquie, le Conseil général de l'enseignement est responsable de l'adoption du programme d'études et des syllabus de base pour les matières élémentaires. Le programme inclut les objectifs cibles, les activités de l'élève, des suggestions de contenu et des recommandations pédagogiques, ainsi que les liens obligatoires entre les programmes. Le programme peut aussi contenir des standards d'évaluation des objectifs d'apprentissage. Néanmoins, les enseignants sont libres de choisir le contenu spécifique puisque le programme d'études ne formule qu'un cadre général. La loi de 1996 sur l'école a modifié en partie les responsabilités des enseignants. Même s'ils ne décident toujours pas du contenu ni des objectifs de l'enseignement, ils sont désormais libres de planifier leur enseignement sur une base annuelle (souvent en coopération avec d'autres enseignants de la même matière) et de le décliner en thèmes de façon hebdomadaire et journalière.

Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les autorités centrales responsables du programme d'études et de l'évaluation déterminent le programme d'études minimum obligatoire, le contenu à enseigner, les objectifs à atteindre et les modes d'évaluation. Les établissements et les enseignants ne peuvent normalement pas modifier ces prescriptions, mais ils décident des matières à ajouter au minimum requis, celles qui seront enseignées de façon séparées ou intégrées, comment elles seront réparties entre les années et le temps dédié à chaque matière. Le programme d'études minimum obligatoire a subi des réformes et un nouveau programme d'études moins prescriptif est introduit depuis 2007 (Irlande du Nord) et à partir de 2008 en Angleterre et au pays de Galles.

En Norvège, la *Knowledge promotion* et son programme national d'études définissent les matières qui doivent être enseignées durant l'enseignement obligatoire. Chaque matière est constituée de sujets principaux et de compétences (savoirs et savoirs faire) à acquérir clairement formulés. Les contenus concrets des matières sont déterminés localement.

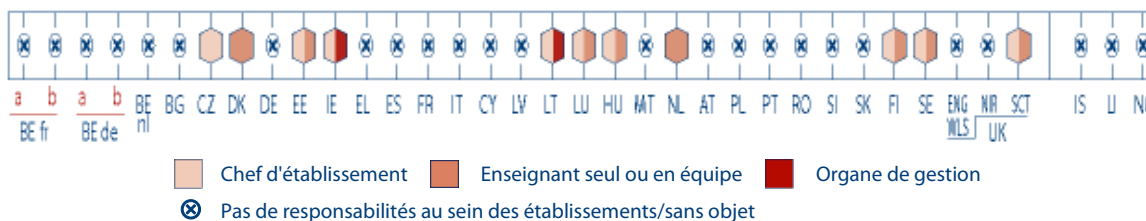
En Italie, depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2000 et l'attribution de l'autonomie aux établissements scolaires, l'État détermine les disciplines obligatoires en laissant le choix de certaines matières optionnelles aux établissements. Ceux-ci déterminent alors les objectifs généraux du processus de formation, les objectifs spécifiques d'apprentissage liés aux compétences des élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour chaque matière et chaque année scolaire. En 2004, pour les matières obligatoires, les *Plans d'études pour les curriculums personnalisés* ont défini des objectifs d'apprentissage en termes de connaissances à acquérir et d'aptitudes à développer. Le collège des enseignants<sup>(3)</sup> des établissements élabore sur cette base les programmes d'études. Les enseignants disposent alors d'une marge de manœuvre pour convertir ces objectifs dans leurs propres programmes, choisir les contenus à traiter, décider de leur ordre et répartir les

---

(3) C'est-à-dire l'institution compétente pour statuer sur le fonctionnement didactique.

objectifs par année si ceux-ci se réfèrent à un cycle pédagogique de deux ans. Les enseignants ont encore plus d'autonomie en ce qui concerne le quota horaire dédié aux activités facultatives et à option. Le chef d'établissement, quant à lui, garantit que les décisions prises par le collège respectent aussi bien les normes juridiques que les critères de qualité didactique. Les établissements peuvent également utiliser jusqu'à 20 % de l'horaire obligatoire pour réduire celui de certaines disciplines et en introduire d'autres non prévues par les recommandations nationales. Au début de l'année scolaire 2007/2008, le ministre de l'éducation nationale a présenté les nouvelles *Recommandations pour le curriculum* qui seront mises à l'épreuve pendant deux ans dans les écoles avant d'aboutir à la rédaction définitive qui tiendra compte des résultats de cette expérimentation, mais qui ne modifieront pas fondamentalement l'autonomie des enseignants en la matière.

**Figure 2.1b. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le contenu du programme d'études minimum obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

**Notes complémentaires**

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Lituanie:** en la matière, les enseignants ont une voix décisive au sein du conseil de gestion.

**Luxembourg:** pas d'autonomie au niveau CITE 1.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Suède:** les enseignants sont responsables des acquis des élèves alors que les chefs d'établissement se focalisent plus sur leurs résultats.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** dans le cadre de la politique générale du programme d'études de l'organe de gestion, le chef d'établissement est responsable de la conduite de l'établissement mais délègue de nombreuses décisions aux chefs de département, aux personnes chargées du programme d'études ou aux enseignants.

**Note explicative**

Par contenu du programme d'études, on entend les grands domaines d'apprentissage et les objectifs à atteindre et non le contenu des matières elles-mêmes, ni l'adaptation par l'établissement de son programme de cours.

Dans le tiers restant de pays, les enseignants interviennent selon le degré d'autonomie laissé aux établissements et aux décideurs.

En Irlande (CITE 2) et en Lituanie, ils interviennent – grâce à leur participation au conseil de gestion – avec le chef d'établissement.

La République tchèque connaît une phase de transition qui aboutira à une plus grande autonomie des établissements et du chef d'établissement en la matière. Une grande majorité d'établissements continue de suivre le *Standard for Basic education* (1995) qui précise le contenu et les objectifs de l'enseignement. La loi de 2004 sur l'éducation, qui est entrée en application en janvier 2005, introduit le *Framework Educational*

*Programme for Basic Education (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)*. Celui-ci précise les objectifs et les compétences que doivent acquérir les élèves, ainsi que les domaines d'études, le contenu général de l'enseignement, les résultats pour chaque période, etc. Sur la base de ce programme, les établissements fixent eux-mêmes les programmes et notamment la répartition des contenus et des exigences entre les matières et les années d'études, etc. L'enseignement basé sur le *School educational programme* devient obligatoire en 2007/2008 dans les premières années du primaire et du secondaire inférieur. C'est toujours le chef d'établissement qui en porte officiellement la responsabilité, mais les enseignants participent au processus de décision. Au Danemark (sur la base des grandes lignes directrices établies au niveau central et avec l'approbation du conseil municipal) et aux Pays-Bas, les enseignants élaborent seuls le contenu du programme d'études minimum obligatoire.

Les enseignants et le chef d'établissement sont parties prenantes en la matière en Estonie, en Suède et au Royaume-Uni (Écosse). En Estonie, les chefs d'établissement préparent le programme d'études de l'établissement avec les enseignants en se basant sur le programme national d'études. Ils concrétisent et détaillent, selon le degré souhaité, les contenus et les objectifs de l'enseignement qui ne sont décrits que d'une façon générale dans le programme national d'études. De plus, 25 % du programme d'études de l'établissement doit relever d'un choix de l'établissement, par exemple pour enseigner des matières à option ou pour approfondir l'enseignement de matières obligatoires.

Aux Pays-Bas, il n'existe pas de programmes en tant que tels mais, depuis 1993, les objectifs à atteindre sont fixés par ordonnance ou règlement pour l'enseignement primaire (révisés en 1998 et 2006) et secondaire. Les objectifs ne décrivent pas le contenu de l'enseignement, mais aident les établissements à fixer le niveau minimum que doivent atteindre les élèves. Ils décrivent de manière générale le contenu de l'enseignement primaire sans que des exigences de résultats soient formulées de façon précise. Les enseignants ont alors l'obligation de tout mettre en œuvre pour que les élèves atteignent les buts fixés. Dans tous les cas, l'enseignant doit rendre des comptes quant à ses résultats et expliquer, le cas échéant, les raisons de l'échec des élèves. Les buts de l'enseignement secondaire inférieur sont aussi fixés depuis 1993 et ont été révisés en 2006 (58 nouveaux objectifs ont été alors définis); l'approche est identique à celle de l'enseignement primaire: le gouvernement central fixe un cadre général et les établissements scolaires ont la liberté de choix dans ce cadre de référence. Ainsi, comme dans le primaire, les objectifs de base de l'enseignement sont fixés au niveau national, mais les établissements et leur personnel ou leur autorité compétente peuvent les détailler. L'influence des enseignants ne s'exerce pas de façon individuelle mais de façon collective au sein des instances consultatives propres à chaque établissement.

Le système éducatif suédois est lui aussi orienté vers les objectifs et donne beaucoup de responsabilités aux parties concernées. Les enseignants se basent sur le programme d'études (qui contient les principes et les objectifs généraux) et les syllabus (qui déterminent les contenus de façon générale) pour organiser leur enseignement. Dans ce cadre, les enseignants (après consultation de leurs élèves) décident du contenu et des méthodes d'enseignement en veillant à articuler les buts vers lesquels tendre (notamment la qualité des connaissances) et ceux à atteindre par les élèves (le minimum de connaissance pour tous).

Au Royaume-Uni (Écosse), il n'existe pas de programme national que les enseignants devraient suivre. Le gouvernement ne fait que publier un guide détaillé qui précise ce qu'est un bon programme. Ce guide couvre le niveau primaire (CITE 1) et les deux premières années du niveau secondaire. Lors des deux dernières années de l'enseignement secondaire, les élèves choisissent leurs sujets dont le contenu dépend grandement des exigences requises par l'examen final élaboré par la *Scottish Qualification authority (SQA)*. Au niveau primaire, les établissements et dans une certaine mesure les enseignants sont autonomes pour interpréter les recommandations nationales. Les enseignants des deux premières années de l'enseignement secondaire ont plus d'autonomie. Lors des deux dernières années de l'enseignement secondaire, l'examen final influence le contenu de l'enseignement et donc le comportement des enseignants: il semblerait qu'ils adaptent ou restreignent le programme aux connaissances requises par l'évaluation. Les circulaires 3/2001 et 7/2005 encouragent les établissements à adopter une plus grande flexibilité au sein des programmes.



Certains d'entre eux, notamment dans l'enseignement secondaire, en ont profité pour développer l'enseignement de nouvelles matières et/ou de nouvelles approches pédagogiques.

Au Luxembourg (CITE 2) et en Hongrie, enseignants et chefs d'établissement doivent transmettre leurs décisions aux autorités éducatives supérieures pour approbation. Celles-ci peuvent demander des modifications. En Hongrie, le programme d'études fait partie du programme pédagogique de l'établissement accepté par le personnel enseignant. Dans le cadre général du programme national de base et du programme cadre, le programme pédagogique peut être défini de différentes façons: soit en adoptant un programme cadre accrédité, soit en adoptant un programme accrédité déjà développé par un autre établissement ou, enfin, en créant son programme propre. Dans tous les cas, l'approbation est donnée par le pouvoir organisateur (c'est-à-dire l'autorité locale dans le secteur public). Un refus de celui-ci ne peut intervenir que si le programme minimum d'études enfreint la loi ou pour des raisons budgétaires (les éléments supplémentaires au programme obligatoire d'études ne peuvent pas être financés) ou encore pour des problèmes de qualité.

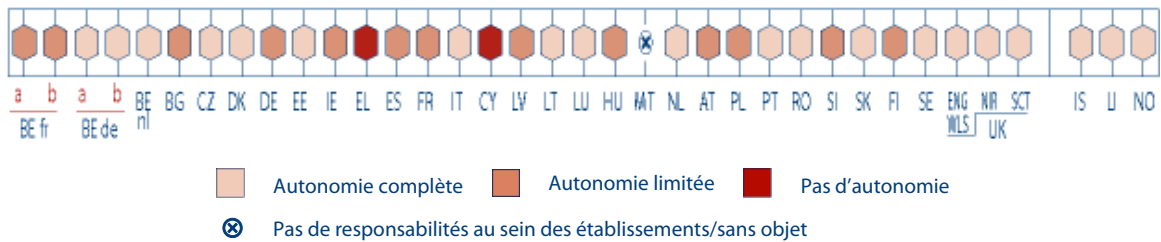
Au Luxembourg, les enseignants du primaire disposent de peu de marge de manœuvre. Dans le secondaire, les enseignants sont présents dans les commissions de programmes responsables du contenu des programmes et des manuels obligatoires. Depuis 2004, les établissements du secondaire disposent d'une autonomie plus importante: le conseil d'éducation de l'établissement (qui comprend la direction, quatre enseignants, deux parents et deux élèves) peuvent disposer de 10 % des leçons prévues dans la grille horaire officielle pour y introduire de nouveaux cours, mettre l'accent sur une discipline, etc. Les établissements peuvent également mettre en œuvre un projet d'innovation pédagogique différent du programme officiel après autorisation du ministère de l'éducation. Actuellement, le ministère est en train d'élaborer des socles de compétences à atteindre dans les branches principales. Le but est de formuler des programmes en fonction de compétences à atteindre sans devoir préciser le chemin pour l'atteindre contrairement à la situation actuelle où les programmes sont encore très orientés vers les contenus et où les enseignants formulent eux-mêmes, pour chaque leçon, les objectifs à atteindre. Depuis deux ans, c'est déjà le cas en mathématiques: chaque école a élaboré un programme en tenant compte des compétences à atteindre en classe de 6<sup>e</sup>. Ce programme doit être validé par le ministère de l'éducation nationale après consultation de la Commission nationale pour les programmes de mathématiques et publié sur le site Internet de l'établissement scolaire.

En Finlande, si le *National core curriculum* détermine les objectifs et le contenu de base des différents sujets, les pouvoirs organisateurs préparent et développent le programme local d'études. Celui-ci peut être formulé de telle façon qu'il comprenne une partie locale (municipale, régionale ou propre à l'établissement) spécifique. Dans tous les cas, le chef d'établissement et les enseignants le rédigent mais doivent le faire approuver par le pouvoir organisateur.

Contrairement au programme d'études obligatoire, les établissements ont plus d'autonomie pour définir le **programme d'études des matières à option** (figure 2.2a). Néanmoins, dans aucun des pays (sauf au Danemark et en Roumanie), les enseignants ne choisissent seuls les matières supplémentaires proposées en option quand l'autonomie est laissée aux établissements (figure 2.2b). Ils les décident avec les chefs d'établissement (Estonie, Pays-Bas, Royaume-Uni (Écosse) et Norvège) soit en toute autonomie, soit en autonomie limitée (Bulgarie, Allemagne, Lettonie, Hongrie, Slovénie et Finlande). En Grèce, les enseignants ont notamment certaines marges de manœuvre pour utiliser des activités hors du programme d'études afin d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves et développer les interactions au sein de la classe.



**Figure 2.2a. Autonomie des établissements scolaires concernant le contenu du programme d'études des matières à option, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

**Notes complémentaires**

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Belgique (BE fr):** au niveau CITE 1, le chef d'établissement (pour l'enseignement organisé par la Communauté française) ou le pouvoir organisateur (pour l'enseignement subventionné) peut porter l'horaire hebdomadaire à 29, 30 ou 31 périodes; il n'y a pas d'options supplémentaires à choisir. Au niveau CITE 2, l'horaire comporte quatre périodes hebdomadaires obligatoires d'activités complémentaires à choisir par l'établissement dans une liste établie centralement.

**Belgique (BE de):** au niveau CITE 1, les matières sont fixées dans le décret du 26 avril 1999 relatif à l'enseignement fondamental ordinaire; il n'y a pas d'options supplémentaires à choisir.

**République tchèque, Irlande, Luxembourg:** au niveau CITE 1, il n'y a pas de matières optionnelles.

**Chypre:** aux niveaux CITE 1 et 2, il n'y a pas de matières optionnelles.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

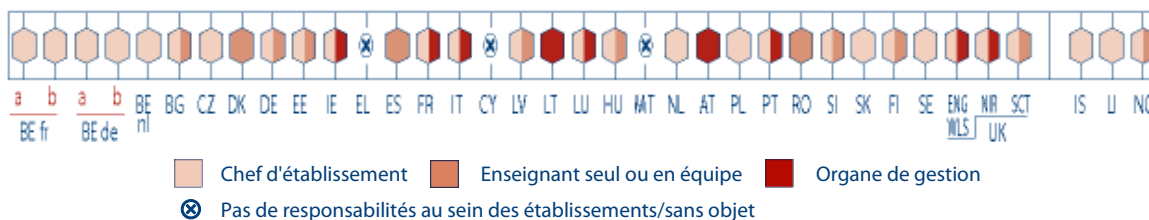
**Liechtenstein:** pas d'autonomie au niveau CITE 1.

En Lettonie, le programme doit être autorisé par le ministère et ne doit pas excéder (options comprises) la charge de travail maximum autorisée pour les élèves. En Hongrie, les établissements peuvent offrir des matières supplémentaires. Ces matières (ou les éléments d'enseignement qui ne sont pas contenus dans l'enseignement obligatoire) doivent être incluses dans le programme pédagogique (et ne doivent pas excéder un certain seuil en termes de pourcentage de l'enseignement obligatoire). Le pouvoir organisateur peut néanmoins refuser ces éléments supplémentaires s'ils ne peuvent se dérouler dans des conditions de ressources (notamment financières) satisfaisantes et/ou s'il considère que d'autres tâches sont plus importantes.

En Slovénie, la loi sur l'école élémentaire précise la liste des matières optionnelles dans laquelle les établissements doivent choisir. Ce choix des matières optionnelles doit figurer dans le projet annuel de l'établissement, qui est rédigé par le chef d'établissement en étroite coopération avec le conseil/l'assemblée des enseignants et adopté par le conseil de gestion.

Dans tous les autres pays, les matières à option sont décidées avec plus ou moins d'autonomie vis-à-vis des autorités supérieures soit par le chef d'établissement seul, soit en accord avec le conseil de gestion.

**Figure 2.2b. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le contenu du programme d'études des matières à option, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr):** au niveau CITE 1, le chef d'établissement (pour l'enseignement organisé par la Communauté française) ou le pouvoir organisateur (pour l'enseignement subventionné) peut porter l'horaire hebdomadaire à 29, 30 ou 31 périodes; il n'y a pas d'options supplémentaires à choisir. Au niveau CITE 2, l'horaire comporte quatre périodes hebdomadaires obligatoires d'activités complémentaires à choisir par l'établissement dans une liste établie centralement.

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Belgique (BE de):** au niveau CITE 1, les matières sont fixées dans le décret du 26 avril 1999 relatif à l'enseignement fondamental ordinaire; il n'y a pas d'options supplémentaires à choisir.

**République tchèque:** au niveau CITE 2, les enseignants participent au processus de décision même si c'est le chef d'établissement qui dispose de la responsabilité formelle.

**République tchèque, Irlande, Luxembourg:** au niveau CITE 1, il n'y pas de matières optionnelles.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** le chef d'établissement est responsable de la détermination du programme d'études global de l'établissement en accord avec la politique générale de l'établissement déterminée par l'organe de gestion. Le chef d'établissement délègue ensuite à l'encadrement, aux personnels en charge du programme d'études et aux chefs de département l'organisation détaillée du programme d'études de l'établissement.

**Liechtenstein:** pas d'autonomie au niveau CITE 1.

En France, le programme national d'études laisse peu de place aux initiatives des enseignants. Cependant, à l'école primaire (CITE 1), les activités linguistiques, culturelles et sportives dépendent de financements locaux et varient d'une commune à l'autre.

En Italie, il est possible de consacrer actuellement jusqu'à 99 heures par an aux activités optionnelles, facultatives et gratuites pour l'enseignement primaire, et jusqu'à 132 heures par an pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le choix du type d'activités relève de la compétence des établissements qui prennent en compte les requêtes des familles et des élèves, ainsi que la disponibilité des ressources en personnel enseignant. La décision est prise par le collège des enseignants et par le chef d'établissement en sa qualité de responsable de l'organisation de l'école. L'autonomie prévoit, en outre, d'autres possibilités d'élargissement de l'offre de formation en accord, par exemple, avec les entités locales. Dans ce cas précis, le conseil d'établissement prend également part à la décision, en déterminant quels sont les critères pour la conception et la mise en œuvre des activités supplémentaires dans le cadre du Plan de l'offre éducative.

En Bulgarie, les enseignants déterminent le contenu du programme d'études des matières à option. Le chef d'établissement soumet leur proposition pour approbation à l'autorité régionale après consultation de

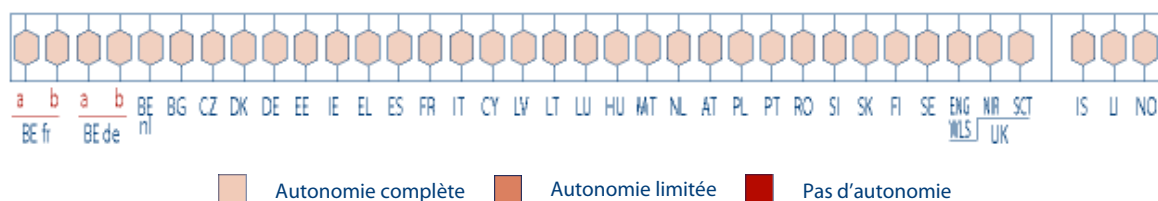
l'inspecteur régional. L'établissement est libre d'étendre le curriculum obligatoire en incluant les matières à option.

En Roumanie, la décision est prise par l'établissement (via son organe de gestion) après consultation d'un spécialiste de l'inspecteur local qui vérifie que la matière à option répond aux attentes du cadre législatif. Ce sont néanmoins les enseignants responsables de la matière concernée qui déterminent le contenu du programme avec l'approbation du conseil des enseignants. Au Royaume-Uni, les établissements doivent fournir un programme étendu et équilibré qui répond aux besoins de leurs élèves. Bien que devant couvrir le programme d'études minimum obligatoire, celui proposé par les établissements au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du nord) doit le dépasser, et les établissements ont une grande liberté pour déterminer le caractère et la nature spécifiques de leur programme d'études et pour tenir compte de leurs besoins et de leur situation particulière. L'inspection des établissements comprend une évaluation de la façon dont les programmes d'études rencontrent les exigences externes, les aspirations, le potentiel et les besoins des élèves ainsi que les particularités locales.

## 2.2. Méthodes pédagogiques

Les aspects pédagogiques prennent une part essentielle dans la pratique des enseignants, seuls certains aspects relevant de la pédagogie (choix des méthodes, des manuels scolaires et regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage) sont pris en compte ici. Dans ce domaine, les enseignants sont maîtres à bord.

**Figure 2.3a. Autonomie des établissements scolaires concernant les méthodes pédagogiques, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

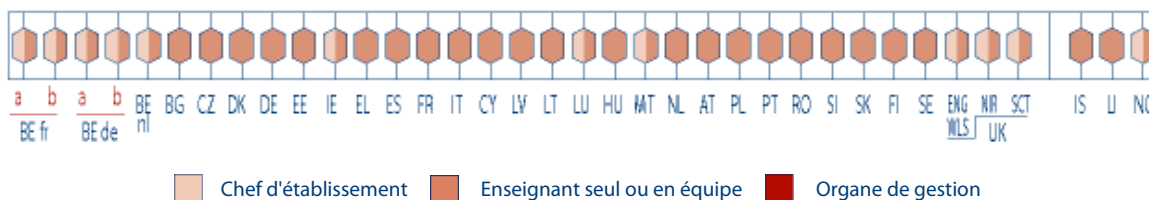
### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

Tous les pays laissent les établissements scolaires décider des méthodes pédagogiques utilisées même si des mécanismes de contrôle via, par exemple, des inspections sont souvent mis en place.

**Figure 2.3b. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les méthodes pédagogiques, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**République tchèque:** les enseignants ont une autonomie très large en la matière, mais ce sont les chefs d'établissements qui sont formellement responsables.

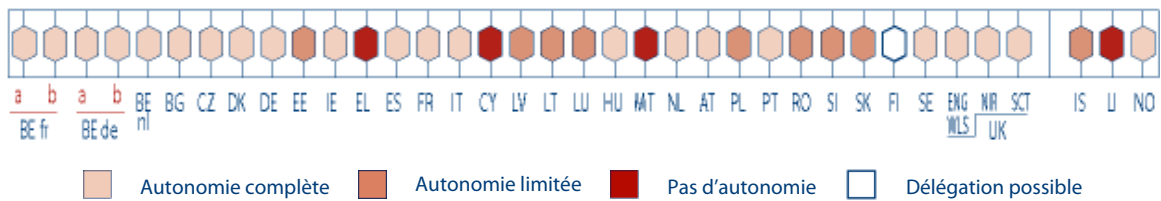
**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** dans le cadre de la politique générale du programme d'études de l'organe de gestion, le chef d'établissement est responsable de la conduite de l'établissement mais délègue de nombreuses décisions aux chefs de département, aux personnes chargées du programme d'études ou aux enseignants.

Les enseignants décident seuls (c'est-à-dire individuellement ou en équipe) ou en collaboration avec le chef d'établissement des méthodes d'enseignement, sans en référer au pouvoir organisateur. À titre d'exemple, en Espagne, conformément au principe d'autonomie pédagogique, le conseil des enseignants décide des stratégies/principes pédagogiques suivis dans l'établissement. Les enseignants, selon le même principe, adoptent les méthodes concrètes qu'ils vont suivre et qui se reflètent dans leur propre organisation du travail. Le choix pédagogique doit être adapté aux élèves. En France, depuis 1988, le projet d'établissement est l'outil de mobilisation collective, il permet de projeter différentes actions pédagogiques spécifiques: voyages scolaires, productions culturelles ou plus simplement remédiation cognitive. En Italie, la liberté de choix dans les méthodes d'enseignement est un des aspects constitutifs de la liberté d'enseignement garanti par la Constitution à chaque enseignant. Les méthodes choisies doivent cependant démontrer leur efficacité pour que les élèves puissent réaliser les objectifs d'apprentissage du programme. Il en va de même au Royaume-Uni où il n'existe pas de réglementations sur les méthodes d'enseignement mais où les inspections évaluent l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. En France, il existe un corps professionnel, l'inspection, qui est chargé du contrôle pédagogique des enseignants. Après avoir assisté à un de leurs cours et les avoir notés, les inspecteurs peuvent leur donner des conseils pédagogiques ou les inciter à suivre une formation continue.

Le choix des manuels scolaires est aussi majoritairement effectué au sein des établissements, seuls la Grèce, Chypre, Malte et le Liechtenstein font exception. À Malte, les établissements du primaire peuvent choisir les manuels d'anglais et de maltais dans une liste prédéterminée, il en est de même pour les manuels de sciences et d'anglais dans le secondaire. Au Liechtenstein (CITE 2), l'autonomie peut exister selon la matière enseignée.

**Figure 2.4a. Autonomie des établissements scolaires concernant le choix des manuels scolaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

**Notes complémentaires**

**Belgique (BE fr):** une procédure d'agrément s'applique aux manuels, logiciels et outils pédagogiques. Sur la base de l'avis de l'inspection et après avoir dûment motivé sa décision, la Commission de pilotage accorde ou non l'agrément indicatif de conformité. Un soutien financier est accordé aux écoles pour l'achat de manuels et de logiciels scolaires agréés par la Commission de pilotage.

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires. le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre

**Grèce:** les enseignants de langues étrangères peuvent choisir leurs manuels dans une liste prédéfinie.

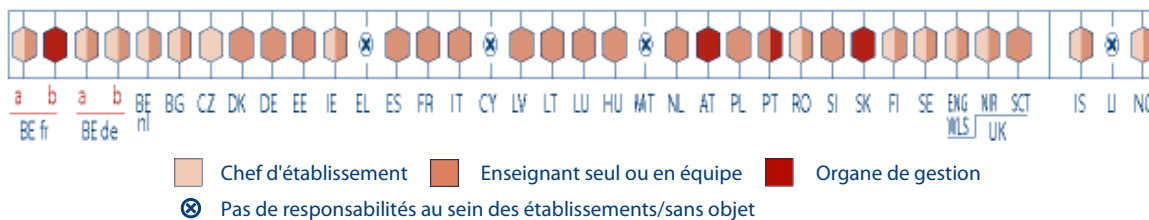
**Luxembourg:** pas d'autonomie au niveau CITE 1.

**Malte:** en littérature anglaise, italienne et maltaise (au niveau CITE 1 pour cette dernière) et en sciences, les établissements peuvent choisir les textes dans la sélection offerte.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

Ce choix est fait par les enseignants soit en toute autonomie (Danemark, Allemagne, Espagne, France, Italie, Hongrie, Pays-Bas (au niveau CITE 2; au niveau CITE 1, ils le font en collaboration avec le chef d'établissement) et Royaume-Uni (Écosse)), soit dans une liste de possibilités prédéfinies (Pays baltes, Luxembourg, Pologne et Slovaquie). En France, ce sont les collectivités territoriales qui assurent le financement des manuels scolaires et donc leur renouvellement. Les chefs d'établissement sont consultés pour le choix des ouvrages, ceux-ci en réfèrent le plus souvent à leurs équipes enseignantes. En Italie, le choix des manuels scolaires constitue une expression de l'autonomie didactique des établissements scolaires. Il est le résultat d'un processus qui prévoit la proposition de l'enseignant, l'avis du conseil interclasse (enseignement primaire) ou du conseil de classe (premier cycle de l'enseignement secondaire) et la décision du collège des enseignants. De plus, le règlement sur l'autonomie des établissements scolaires établit que le choix des manuels scolaires doit être cohérent avec le Plan de l'offre de formation et donc avec les objectifs définis au niveau national. En Slovaquie, le conseil pour l'enseignement général approuve les principaux manuels. Les recherches scientifiques montrent que les enseignants se détachent peu dans la pratique des contenus des manuels qu'ils ont choisis et qui détaillent souvent le programme d'études minimum établis au niveau central alors qu'ils en ont la possibilité. Les enseignants peuvent néanmoins choisir d'autres manuels en complément. En Hongrie, l'enseignant doit consulter l'équipe enseignante de la matière avant de choisir le manuel au sein de la liste établie par le ministère ou en dehors de celle-ci. Dans ce dernier cas, le pouvoir organisateur donne son opinion. De plus, il faut que chaque manuel choisi soit mis à la disposition de tous les élèves.

**Figure 2.4b. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le choix des manuels scolaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**République tchèque:** le ministère de l'éducation publie une liste de manuels et de textes validés sur la base de leur évaluation au regard des objectifs indiqués dans les bases légales et réglementaires (loi sur l'éducation, programmes éducatifs et règlements juridiques). Les chefs d'établissement peuvent décider de l'utilisation d'autres manuels et textes s'ils ne sont pas contraignants aux objectifs de l'enseignement.

**Grèce:** les enseignants de langues étrangères peuvent choisir leurs manuels dans une liste prédéfinie.

**Luxembourg:** pas d'autonomie au niveau CITE 1.

**Hongrie:** une réforme de la loi sur l'enseignement public, en discussion au printemps 2007, prévoit que seuls les manuels accrédités et enregistrés dans le registre des manuels pourront être commercialisés à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2008. Cette réforme a pour objectif d'assurer la qualité des manuels et de favoriser la transparence du financement public sur ce marché. Un autre aspect de la réforme transfère quelques responsabilités (révision, mise à jour du registre des manuels, publicité) concernant les manuels à l'Agence pour l'éducation.

**Malte:** en littératures anglaise, italienne et maltaise (au niveau CITE 1 pour cette dernière) et en sciences, les établissements peuvent choisir les textes dans la sélection offerte (liste prédéterminée).

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** il n'y a pas de contraintes spécifiques dans le choix du matériel pédagogique, mais l'inspection scolaire évalue l'adéquation des ressources éducatives, la façon dont elles promeuvent l'apprentissage et dont elles s'adressent aux besoins des élèves et dont elles correspondent aux exigences du programme.

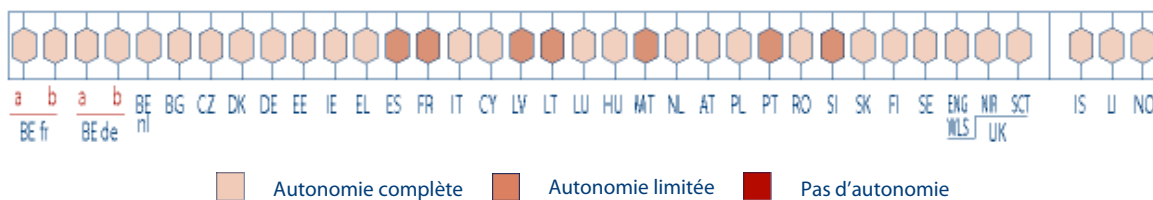
En Belgique (Communautés germanophone et flamande), en Bulgarie, en Irlande, aux Pays-Bas (CITE 1), en Suède, au Royaume-Uni et en Norvège, les enseignants décident en toute autonomie des manuels avec le chef d'établissement, alors qu'ils choisissent ceux-ci dans une liste prédéfinie en Roumanie et en Islande. En Suède, le chef d'établissement intervient uniquement en tant que responsable financier en la matière.

Les enseignants ne sont pas directement partie prenante dans ce domaine en République tchèque (où c'est le chef d'établissement seul qui décide), en Autriche et en Slovaquie (où les enseignants peuvent prendre part aux décisions en la matière via leur participation au conseil de gestion). En Finlande, les établissements et, en pratique, souvent les enseignants choisissent les manuels, mais la situation varie d'un établissement à l'autre selon que le pouvoir organisateur délègue ou non son pouvoir de décision.

L'autonomie laissée aux établissements scolaires est généralement plus importante en ce qui concerne la définition des critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage. Tous les pays laissent en effet une certaine latitude aux établissements en la matière.



**Figure 2.5a. Autonomie des établissements scolaires concernant les critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Estonie:** le critère principal est l'âge des élèves. À partir de la cinquième année, il est recommandé de séparer les garçons et les filles pour les cours d'éducation physique. Si l'établissement a les ressources financières suffisantes, les classes peuvent être divisées pour d'autres cours (par exemple les cours de langues) mais pas selon le critère de sexe.

**Hongrie:** à partir de 2008, les limites du nombre d'élèves par classe ou par groupe sont modifiées. Un minimum sera établi ainsi qu'un nombre maximum d'élèves par classe qui ne pourra être dépassé que si l'établissement dispose de deux classes pour un même niveau.

**Malte:** le chef d'établissement doit consulter le ministère de l'éducation pour voir s'il est possible d'offrir le sujet à option choisi, en fonction du nombre d'élèves dans chaque groupe.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

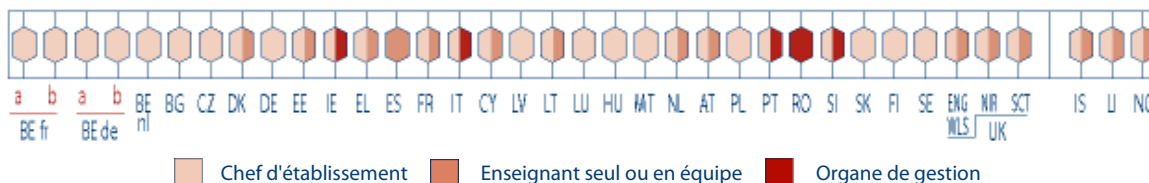
**Autriche:** dans les *Hauptschulen*, les élèves peuvent être divisés en trois groupes pour trois matières.

**Roumanie:** le minimum et le maximum d'élèves par classe est fixé au niveau national.

**Slovaquie:** le minimum et le maximum d'élèves par classe est fixé par la loi.

Dans bon nombre de pays, les enseignants avec le chef d'établissement jouent un rôle dans le regroupement des élèves: c'est le cas au Danemark, en Estonie, en Grèce (CITE 2), en France, à Chypre, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Autriche (*Hauptschule*), au Royaume-Uni (Écosse), en Islande, au Liechtenstein (pour un regroupement temporaire) et en Norvège. En France, le chef d'établissement peut notamment décider de construire des classes homogènes ou de brasser les élèves de niveaux différents. En Espagne, ce sont les enseignants qui agissent en la matière. Dans les autres pays, les enseignants ne sont pas directement impliqués car c'est la tâche du chef d'établissement et/ou du conseil de gestion, même s'ils peuvent intervenir à un stade ou l'autre du processus de décision.

**Figure 2.5b. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** le chef d'établissement est responsable de la conduite de l'enseignement et de l'apprentissage de l'établissement dans le cadre stratégique défini par l'organe de gestion. Selon la taille de l'établissement, les décisions relatives à l'organisation des groupes peuvent être déléguées aux chefs de département et aux personnes chargées du programme d'études.

En Italie, le chef d'établissement forme les classes sur la base des critères généraux établis par le conseil d'établissement et des propositions avancées par le collège des enseignants. Les établissements peuvent prévoir, sur la base de l'autonomie didactique, la réalisation d'activités avec des groupes d'élèves de la même classe ou de classes différentes. En Hongrie, le chef d'établissement décide aussi des possibilités d'organisation des groupes après consultation des enseignants. En Slovénie, les critères de regroupement sont définis par la loi et les règlements mais, lors des trois dernières années de l'enseignement obligatoire, les élèves peuvent être regroupés selon leurs capacités dans un certain nombre de cours: les enseignants ont donc une plus grande autonomie. Pour ce faire, le chef d'établissement, après consultation des enseignants et tout en suivant les réglementations pertinentes, propose différentes possibilités de différenciation des élèves selon les matières. La décision est alors prise par le conseil de gestion après consultation du conseil des enseignants et du conseil des parents.

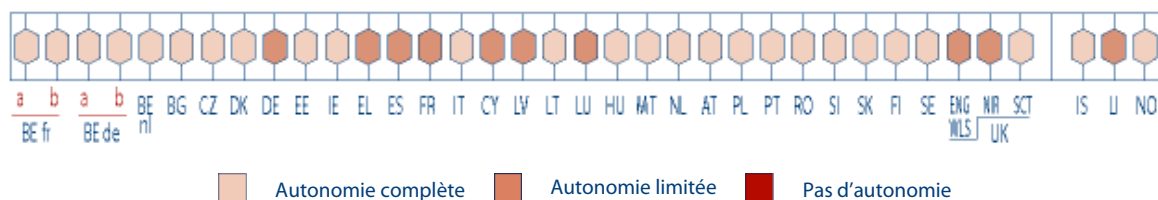
## 2.3. Évaluation des élèves

Les enseignants disposent d'une large autonomie de décision dans un autre aspect important de leur activité d'enseignement: l'évaluation des élèves. Trois aspects sont présentés ici: la définition des critères d'évaluation interne des élèves (figures 2.6a et b), les décisions de redoublement des élèves (figure 2.7a et b) et la conception du contenu des examens certificatifs écrits (figures 2.8a et b).

Dans une grande majorité de pays, les **critères d'évaluation interne des élèves** sont du ressort des établissements (même si l'autonomie est limitée en Allemagne, en Espagne, en France, en Lettonie, au Luxembourg, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du nord) et au Liechtenstein).



**Figure 2.6a. Autonomie des établissements scolaires concernant les critères d'évaluation interne des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr):** pour les années scolaires 2006/2007 et 2007/2008, deux filières permettent la délivrance du certificat d'études de base (pour les élèves inscrits en sixième année de l'enseignement primaire): *la filière externe*, reposant sur une épreuve externe commune à l'ensemble des établissements scolaires, et *la filière interne*, organisée au sein de chaque établissement scolaire. La *filière externe* sera obligatoire à partir de l'année scolaire 2008/2009.

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Danemark:** afin de renforcer le processus d'évaluation des élèves (*Folkeskole*), un nouveau système a été introduit à tous les niveaux (année scolaire 2008/2009). Chaque élève doit avoir un bulletin écrit qui contient des informations sur les résultats des évaluations en cours dans toutes les matières et sur les actions entreprises basées sur ces résultats. Ce bulletin doit être préparé au moins une fois par année scolaire et être donné aux parents. Un modèle unique de bulletin n'a pas encore été introduit.

**Luxembourg:** un nombre fixe d'épreuves internes doit être organisé par an et la notation est basée sur une échelle de 0 à 60 points.

**Hongrie:** à partir de 2008, au niveau CITE 2, les établissements où les résultats des élèves (basés sur l'échelle nationale d'évaluation des compétences) sont inférieurs au minimum requis pour la catégorie d'établissement (classé selon le type d'établissement, le type de localisation et la situation socio-économique des familles) défini par le gouvernement doivent préparer un plan d'aménagement. Si les résultats restent inférieurs au niveau requis une deuxième année, les niveaux d'études impliqués sont supervisés officiellement par l'Agence pour l'éducation.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

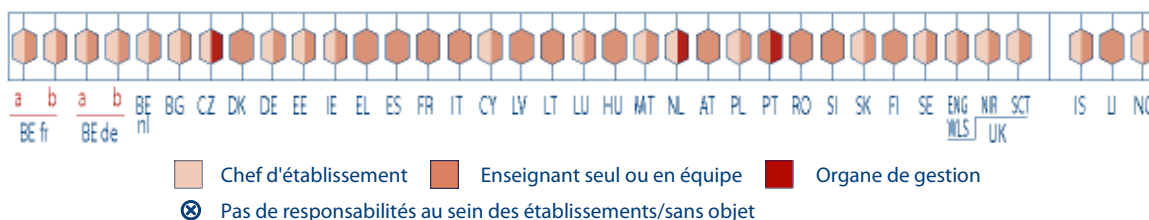
**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** il y a des exigences spécifiques pour rendre compte des résultats des élèves à la fin de chaque *Key stage*. Les établissements sont libres de compléter ce cadre. En Irlande du Nord, une nouvelle organisation des évaluations faites par les enseignants (avec un accent plus prononcé sur les commentaires qualitatifs) est en cours d'introduction.

**Liechtenstein:** le système de notation est réglé par la loi (notes de 1-6) au niveau national. Seul le poids de l'évaluation orale de l'élève peut varier d'une école à l'autre.

Les enseignants seuls ou avec le chef d'établissement définissent les critères d'évaluation des élèves dans la grande majorité des pays européens. Les enseignants mettent souvent en place ces critères avec le chef d'établissement (Belgique, Bulgarie, Allemagne, Estonie, Irlande (CITE 2), Malte, Pologne, Slovaquie, Suède, Royaume-Uni (Écosse), Islande et Norvège). Ainsi en Pologne, c'est le conseil des enseignants présidé par le chef d'établissement qui en a la charge. En Belgique (Communautés française et germanophone), l'évaluation des élèves pour un cours est l'affaire de l'enseignant concerné, mais l'évaluation globale de l'élève et les décisions de passage de classe et de certification sont de la compétence du conseil de classe dont le chef d'établissement (ou un de ses représentants) est membre. Au Danemark, en Italie, en Lituanie (pour la note finale annuelle les enseignants doivent néanmoins se conformer à l'échelle de 10 points

prescrite par le ministère de l'éducation et des sciences), en Hongrie, en Autriche, en Slovénie, en Roumanie et en Finlande (tout en étant guidés par le programme national d'études), les enseignants décident seuls en toute autonomie. C'est aussi le cas en Grèce, en Espagne, en France, en Lettonie, au Luxembourg et au Liechtenstein, mais respectivement avec l'approbation de l'autorité supérieure ou selon une liste prédéfinie de critères pour la Grèce, l'Espagne, la Lettonie, le Luxembourg et le Liechtenstein. Logiquement, cette autonomie s'exerce souvent dans un cadre propre à l'enseignement, qui impose parfois certaines conditions générales. En Estonie, par exemple, l'évaluation des élèves est règlementée par le ministère de l'éducation et de la recherche. Selon la loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire supérieur, les connaissances, les compétences et l'expérience des élèves sont évaluées sur une échelle de cinq points. L'établissement peut utiliser un système d'évaluation différent, mais la note annuelle doit être donnée sur cette échelle. L'évaluation du comportement et de l'application de l'élève est basée sur les compétences générales incluses dans le programme général de l'établissement ainsi que sur son règlement intérieur. À Malte, des lignes directrices sont fournies par la direction de l'enseignement.

**Figure 2.6b. Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les critères d'évaluation interne des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**République tchèque:** le conseil d'établissement approuve les règles d'évaluation qui font partie du règlement interne de l'établissement. Le cadre général de l'évaluation des élèves (dont l'échelle de 5 points) est fixé par la loi sur l'éducation et le décret sur l'enseignement élémentaire.

**Luxembourg:** au niveau CITE 2, le chef d'établissement est responsable de la surveillance pédagogique et intervient en cas de problème, souvent à la demande des enseignants.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

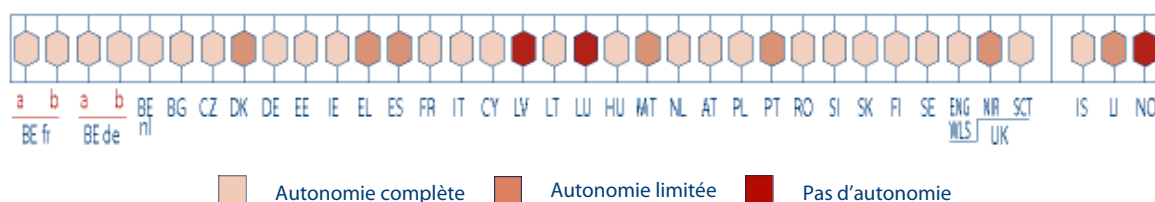
**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** le chef d'établissement est responsable de la conduite de l'enseignement et de l'apprentissage de l'établissement, y compris de l'évaluation des élèves dans le cadre stratégique défini par l'organe de gestion. Selon la taille de l'établissement, certaines décisions relatives à une planification plus détaillée peuvent être déléguées aux chefs de département et aux personnes chargées du programme d'études.

En Slovénie, si chaque enseignant choisit ses critères d'évaluation en prenant en compte les exigences minimales fixées par le syllabus, il doit néanmoins suivre les règles publiées par le ministère de l'éducation et des sports qui précisent les principes, les méthodes, les procédures, l'échelle de note, ainsi que – par exemple – la nécessité de transparence des critères et des méthodes utilisés. Certains garde-fous peuvent aussi exister: ainsi en Hongrie, les critères sont fixés par le programme de gestion de la qualité des établissements (*School Quality Management Programme – SQMP*), mais les formes/types d'évaluation peuvent être choisis

librement. Au niveau CITE 2, les établissements doivent utiliser les résultats de l'échelle nationale d'évaluation des compétences des élèves. Le programme de gestion de la qualité des établissements est accepté par le personnel enseignant; le conseil de gestion et les associations de parents et d'élèves donnent leur opinion. Le pouvoir organisateur doit l'approuver, il peut le refuser s'il contrevient à la loi, s'il n'est pas cohérent avec le programme de qualité de l'autorité locale (LEAQMP) ou s'il ne satisfait pas aux exigences du programme. En Finlande, le programme national fixe les critères spécifiques de chaque niveau et les critères de bonne performance.

À différents stades du processus, les enseignants peuvent travailler en équipe. Par exemple, en Italie, le conseil des enseignants développe les critères généraux auxquels les enseignants doivent se conformer pour l'évaluation des élèves dans le cadre du Plan d'offre de formation élaboré par l'établissement scolaire. L'évaluation continue de l'élève est prise en charge par chaque enseignant. L'évaluation périodique (trimestrielle ou quadrimestrielle) et finale est réalisée par le groupe des enseignants qui intervient dans chaque classe. C'est aussi le cas en Roumanie où les critères d'évaluation interne des élèves sont établis par une commission composée du personnel enseignant spécialiste d'une partie du programme ou d'une matière particulière.

**Figure 2.7a. Autonomie des établissements scolaires concernant les décisions de redoublement des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique:** au niveau de l'enseignement secondaire, une procédure de recours peut être opérée contre les décisions des conseils de classe en fin d'année scolaire. En Communauté française, il existe également un Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Chypre:** au niveau CITE 1, il n'y a pas d'autonomie car les élèves progressent automatiquement d'une classe à l'autre, sauf situation exceptionnelle et avec l'accord du chef d'établissement et de l'inspecteur de l'établissement.

**Lettonie:** selon les règles édictées par le cabinet des ministres, les élèves qui ont obtenus des résultats insuffisants aux évaluations dans plus de deux matières doivent recommencer l'année.

**Luxembourg:** au niveau CITE 1, les établissements sont autonomes en la matière.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Slovenie:** les élèves ne peuvent généralement pas redoubler les première et deuxième années d'un cycle de 3 ans. À la demande des parents, des enseignants ou des travailleurs sociaux, l'élève peut redoubler en cas de résultats médiocres, de maladie ou de toutes autres raisons valables.

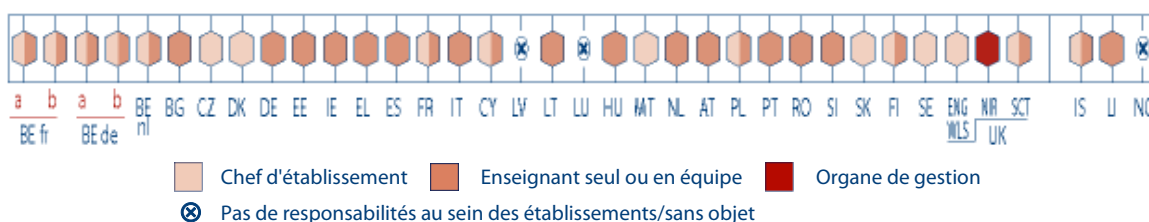
**Royaume-Uni (NIR):** l'âge auquel l'élève passe du niveau primaire au niveau secondaire est fixé par la législation. Dans des circonstances exceptionnelles, le passage d'un élève peut se faire un an plus tard que la normale à la discrétion de l'établissement.

**Liechtenstein:** au niveau CITE 1, les élèves progressent automatiquement d'une année sur l'autre.

En Lettonie, au Luxembourg (CITE 2), au Liechtenstein (CITE 1) et en Norvège, le **redoublement** n'est pas du ressort de l'établissement. En Norvège, les élèves passent normalement automatiquement en classe supérieure tout au long de leur scolarité obligatoire, il en est de même au Liechtenstein au niveau CITE 1. Au Royaume-Uni, les établissements décident de la formation des groupes d'élèves. Néanmoins, on attend des établissements qu'ils prennent en charge les élèves en difficultés par un enseignement différencié ou une aide spécifique plutôt que par le redoublement. Les élèves ne répètent donc pratiquement jamais une année. Ailleurs, les établissements et très souvent les enseignants, seuls ou accompagnés du chef d'établissement, sont autonomes pour ce type de décisions. En République tchèque, au Danemark, à Malte, en Slovaquie, en Suède et au Royaume-Uni, ce sont les chefs d'établissement qui décident en la matière.

Comme dans les pays où le chef d'établissement joue un rôle formellement prépondérant, à Malte, c'est le chef d'établissement qui prend la décision seul même s'il consulte habituellement son adjoint et les enseignants.

**Figure 2.7b. Décideurs au niveau des établissements en ce qui concerne les décisions de redoublement des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Italie:** la décision de ne pas admettre un élève à l'année suivante dépend du groupe d'enseignants qui intervient dans la classe.

**Chypre:** au niveau CITE 1, les élèves progressent automatiquement d'une classe à l'autre, sauf situation exceptionnelle et avec l'accord du chef d'établissement et de l'inspecteur de l'établissement. Au niveau CITE 2, la progression des élèves d'une classe à l'autre n'est pas automatique.

**Luxembourg:** au niveau CITE 1, l'enseignant décide si l'élève passe dans la classe suivante ou non. Les parents ont le droit d'introduire un recours auprès de l'inspecteur pour contester la décision.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Roumanie:** la décision est prise par le conseil des enseignants conformément aux règlements spécifiques à l'éducation.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** dans le cadre de la politique générale du programme d'études de l'organe de gestion, le chef d'établissement est responsable de la conduite de l'établissement mais délègue de nombreuses décisions aux chefs de département, aux personnes chargées du programme d'études ou aux enseignants.

**Liechtenstein:** au niveau CITE 1, les élèves progressent automatiquement d'une année sur l'autre.

Dans certains pays, l'autonomie des établissements scolaires peut être contrebalancée par l'intervention des parents. Ainsi, ils doivent être consultés en Irlande (CITE 1), en France (CITE 2) et au Luxembourg (CITE 1) et y consentir au Danemark et au Liechtenstein (CITE 1). En Irlande (CITE 1), les élèves peuvent être autorisés à répéter une année pour des raisons académiques dans des circonstances exceptionnelles après consultation des parents. En France, outre le fait que les établissements (CITE 2) doivent en référer aux parents, les recteurs comme les inspecteurs d'Académie peuvent mener une politique en matière de gestion des flux et donc des redoublements.

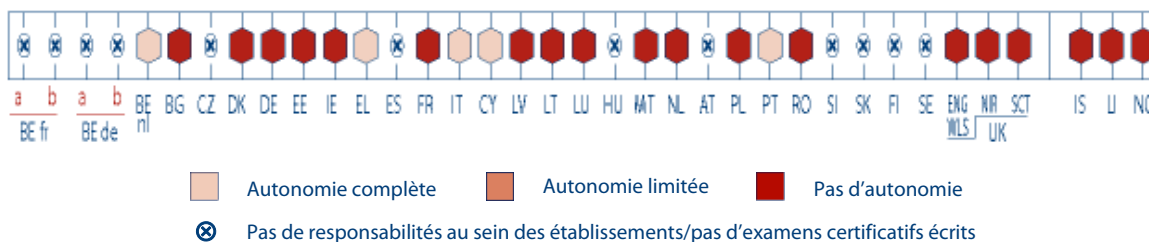
D'autre part, au niveau CITE 1, l'autonomie affichée ici peut être contrainte par différentes dispositions qui restreignent de facto l'autonomie des établissements et de ses intervenants. Ainsi, la Belgique, l'Espagne et Chypre limitent le nombre de redoublements possibles au cours du primaire, alors que d'autres (Danemark, Grèce, Italie, Malte, Pologne et Portugal) ne le prévoient que de façon exceptionnelle.

En République tchèque, sur décision du chef d'établissement, un élève répète l'année s'il n'a pas réussi dans toutes les matières obligatoires du programme (à l'exception de celles ciblées sur l'éducation à la santé) à la fin de l'année scolaire ou après avoir repassé ses examens. Par contre, un élève qui a déjà redoublé durant un cycle peut continuer quels que soient ses résultats. En Estonie, accéder au niveau supérieur, demander une période d'études supplémentaire ou le redoublement est du ressort du conseil des enseignants de l'établissement. On peut exiger d'un élève qu'il participe à des cours supplémentaires après l'année scolaire dans les matières pour lesquelles les notes qu'il a obtenues durant l'année sont de niveau 2 (c'est-à-dire «pauvres») ou de niveau 1 (c'est-à-dire «faibles»). Il devra redoubler si ses notes – pour toute l'année scolaire – dans au moins trois matières sont de niveau 2 ou 1; si les cours supplémentaires n'ont pas abouti aux résultats nécessaires et s'il n'est pas raisonnable d'envisager un programme individualisé ou tout autre système d'aide. La décision de redoublement émise par le conseil des enseignants doit être pondérée et justifiée; elle doit faire intervenir un représentant légal de l'élève et permettre à ce dernier de donner son opinion. En Espagne (au niveau CITE 1), l'enseignant décide du passage à la classe supérieure au regard des objectifs fixés par la législation et par l'établissement ainsi qu'en fonction des critères d'évaluation et de promotion précisés dans le plan de l'établissement. L'enseignant principal prend aussi en compte l'avis des autres enseignants. À la fin de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), l'élève redouble si ses évaluations sont insuffisantes dans plus de deux matières sur toutes les années. Il doit alors répéter la dernière année et recommencer les matières pour lesquelles il a échoué. En Hongrie, les élèves de primaire ne redoublent que s'ils n'ont pas les acquis nécessaires en raison de leurs absences durant les trois premières années de scolarité (niveau 1 à 3) ou sur demande des parents (niveau 1 à 4) et décision du chef d'établissement. Au niveau CITE 2, c'est le personnel enseignant qui décide au regard de l'évaluation et des résultats annuels de l'élève. En France, et en particulier au niveau CITE 2 (*collège*), c'est le conseil de classe composé du principal et des enseignants qui donne son verdict sur les redoublements et les passages en classe supérieure. Les parents peuvent faire appel de cette décision par le biais d'une commission spécifique qui se réunit en fin d'année scolaire.

En Slovénie, les élèves peuvent redoubler après approbation du conseil des enseignants de l'établissement. Celui-ci prend sa décision sur la base des explications écrites officielles de l'enseignant en charge de la classe.

La situation est très différente en ce qui concerne la **conception du contenu des examens certificatifs écrits**. Peu de pays européens prévoient un examen certificatif à l'issue de l'enseignement primaire (CITE 1). Au niveau CITE 2, dans les pays où il existe des examens certificatifs écrits, ceux-ci sont rarement conçus au niveau de l'établissement. Les établissements sont impliqués et autonomes dans cette tâche dans trois pays: la Grèce, l'Italie et Chypre.

**Figure 2.8a. Autonomie des établissements scolaires concernant la conception du contenu des examens certificatifs, CITE 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Estonie:** à la fin de l'enseignement obligatoire (CITE 1 et 2), les étudiants en neuvième année passent un examen conçu au niveau central. Les copies sont notées au sein de l'établissement par une commission qui procède selon les grilles de notation nationales par matière. C'est l'établissement de l'élève qui lui octroie le certificat/diplôme.

**Italie:** les types d'épreuve et les critères pour établir les contenus de chacune d'entre elles sont définis au niveau national. La commission d'examen établit ensuite les contenus des épreuves. Depuis l'année scolaire 2007/2008, l'examen national terminant le premier cycle d'enseignement comprend – outre les épreuves préparées par les enseignants (épreuves écrites en italien, en 2 langues communautaires, en mathématiques, en sciences et technologie, ainsi qu'une épreuve orale pluridisciplinaire) – une épreuve écrite en italien et en mathématiques, visant à vérifier les niveaux d'apprentissage des élèves et à promouvoir leur alignement progressif à des standards nationaux.

**Chypre:** les types d'épreuve et les critères pour établir les contenus de chacune d'entre elles sont définis au niveau national. La commission d'examen établit ensuite les contenus des épreuves.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé, sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Portugal:** les établissements n'ont aucune autonomie concernant la conception du contenu des examens nationaux certificatifs de portugais et de mathématiques. Dans les autres matières du programme, les établissements ont de l'autonomie.

**Slovénie:** à la fin de l'enseignement de base, les examens certificatifs sont obligatoires pour tous les élèves. Leurs résultats comptent pour le diplôme final. Néanmoins, les résultats ne sanctionnent plus le succès et l'accomplissement du programme de l'enseignement de base. Le contenu de ces examens est défini par des institutions externes.

**Slovaquie:** à titre expérimental, il existe un test national en langue maternelle et en mathématiques à la fin de l'enseignement secondaire inférieur (MONITOR). Ses résultats peuvent être utilisés à l'entrée de l'enseignement secondaire supérieur.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** les examens peuvent comprendre des éléments de cours définis par les enseignants dans un cadre spécifié par l'organisme qui octroie les diplômes ou définis par les enseignants et approuvés par l'organisme certificateur.

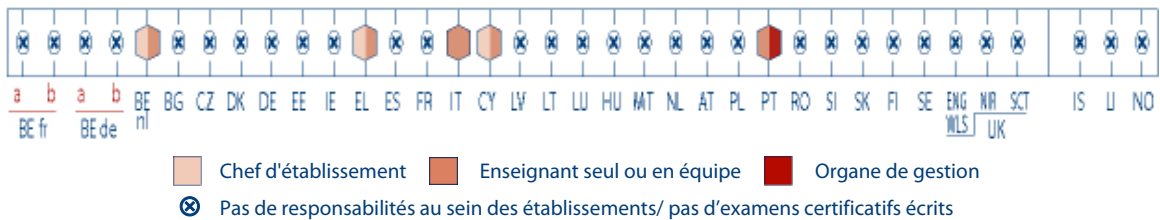
**Islande:** à la fin de l'enseignement obligatoire, les élèves peuvent choisir de passer les examens nationaux en islandais, mathématiques, anglais, danois (norvégien et suédois), sciences naturelles et sciences sociales. Ces examens sont préparés, notés et organisés par l'Institut des tests éducatifs. Tous les élèves obtiennent un certificat reprenant les notes des examens nationaux et celles concernant les matières achevées à la fin de la dernière année. Les enseignants de l'enseignement obligatoire sont uniquement responsables du contenu des évaluations écrites réalisées par l'établissement.

**Liechtenstein:** examens de «transition» au niveau CITE 2 (*Übertritts- und Aufnahmeprüfungen*).



Dans ces pays, les enseignants seuls (Italie) ou avec le chef d'établissement (Grèce et Chypre) élaborent les examens certificatifs écrits. En Italie, à partir de l'année 2007/2008, l'examen national terminant le premier cycle d'enseignement comprend, outre les épreuves préparées par les enseignants (épreuves écrites en italien, en deux langues communautaires, en mathématiques et en sciences et technologie ainsi qu'une épreuve orale pluridisciplinaire), une épreuve écrite nationale visant à vérifier les niveaux d'apprentissage des élèves et à promouvoir leur alignement progressif à des standards nationaux. Cette épreuve se compose de questions à choix multiples et de questions ouvertes en italien et en mathématiques.

**Figure 2.8b. Décideurs au niveau des établissements en scolaires ce qui concerne la conception du contenu des examens certificatifs, CITE 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

**Notes complémentaires**

**Belgique (BE fr, BE de):** (a) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (b) réfère aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Pays-Bas:** chaque établissement (public ou privé) possède une autorité compétente (*bevoegd gezag*) qui peut être responsable d'un établissement (*eenpitters*) ou de plusieurs établissements (par exemple, *Ons Middelbaar Onderwijs* dans la province du Brabant). Formellement, l'autorité compétente a la responsabilité dans tous les domaines. Selon la loi, le chef d'établissement dans l'enseignement primaire sera chargé sous la responsabilité de l'autorité compétente, de la gestion des aspects éducatifs et organisationnels. Dans l'enseignement secondaire, la loi donne au chef d'établissement la responsabilité du développement pédagogique de l'établissement, de l'adéquation du processus pédagogique, de l'animation du personnel et de la gestion financière. La façon dont les enseignants sont impliqués dans les processus de décision reste à la discrétion de l'établissement.

**Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR):** dans le cadre de la politique générale du programme d'études de l'organe de gestion, le chef d'établissement est responsable de la conduite de l'établissement mais délègue de nombreuses décisions aux chefs de département, aux personnes chargées du programme d'études ou aux enseignants.

\*

\* \*

Sans surprise, les systèmes éducatifs (au moins pour les aspects qui sont étudiés dans ce chapitre) semblent organisés autour d'une communauté d'objectifs et d'une relative liberté de concrétisation. Les établissements scolaires et les enseignants ont peu d'autonomie dans les domaines qui touchent à la structure des systèmes éducatifs (et qui garantissent notamment une forme d'égalité des élèves devant l'éducation), c'est-à-dire vis-à-vis du contenu du programme d'études minimum obligatoire (que celui-ci soit basé sur les contenus à enseigner ou sur les objectifs à atteindre) et du contenu des examens certificatifs quand ils existent.

À l'opposé, l'autonomie des établissements scolaires et celle des enseignants (souvent accompagnés des chefs d'établissements) est plus importante dans la mise en œuvre opérationnelle. Cette autonomie, encore limitée quand il s'agit de compléter l'offre éducative des établissements par les matières à option ou de décider du redoublement d'un élève, est plus grande dès qu'il s'agit des méthodes d'enseignement, du choix des manuels scolaires et même du mode de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage.





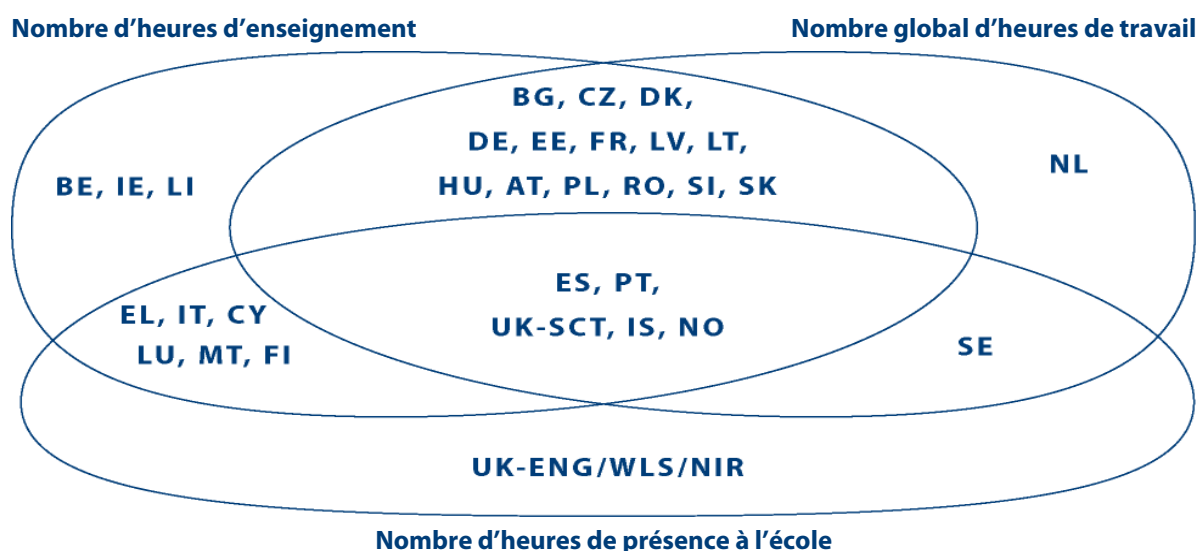
## CHAPITRE 3. TEMPS DE TRAVAIL ET TÂCHES REQUISES DES ENSEIGNANTS

### 3.1. Définitions contractuelles du temps de travail

Dans la plupart des pays, le **temps de travail** fait référence au temps dévolu à deux activités principales: les cours, d'une part, et les préparations de cours et les corrections, d'autre part. Dans de nombreux pays, ce temps de travail inclut des activités supplémentaires.

Le **nombre global d'heures de travail** correspond au nombre d'heures hebdomadaires négocié dans le cadre de conventions collectives ou fixé par d'autres biais. Ce concept prévaut dans plus de la moitié des pays couverts dans l'étude (voir figure 3.1).

Figure 3.1. Définitions officielles de la charge de travail des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.



Source: Eurydice.

#### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr, BE de) :** au niveau primaire, un nombre maximal d'heures de présence obligatoire dans l'établissement (qui inclut les heures d'enseignement proprement dit) est également spécifié.

**Danemark :** la figure n'indique pas le temps de présence obligatoire dans l'établissement, compte tenu qu'il est exprimé uniquement en nombre de jours (par année scolaire).

**Estonie :** le temps de présence obligatoire dans l'établissement n'est pas indiqué car il est laissé à l'appréciation de chaque établissement.

**France :** le statut des enseignants est régi par une loi de 1950 qui spécifie les obligations de service en termes d'heures d'enseignement par grade. Après diverses tentatives pour faire évoluer ces obligations depuis 1980, le rapport de M. Pochard (2007) préconise d'assortir les heures d'enseignement d'une obligation de présence supplémentaire pour assurer la concertation, des activités pédagogiques innovantes et des heures d'études surveillées ou le remplacement de collègues. Il préconise également l'annualisation des services.

**Italie :** le nombre global d'heures de travail n'est pas représenté, dès lors qu'il est défini uniquement en nombre de jours (par année scolaire) et en termes de prestations (non quantifiables) que les enseignants doivent assurer.

**Luxembourg :** les données ne concernent que les enseignants qui ont le statut de fonctionnaire. Pour les enseignants employés sous contrat à durée déterminée (chargés d'éducation), un nombre d'heures de présence qui s'ajoute aux heures d'enseignement est spécifié.

**Hongrie :** des amendements législatifs datant de septembre 2006 précisent que les heures de présence dans l'établissement sont définies par l'employeur; elles ne sont en revanche pas fixées en nombre exact d'heures de travail. Ces amendements précisent également les tâches qui peuvent être accomplies par les enseignants au sein et en dehors de l'établissement.

### **Note explicative**

Toutes les informations concernent les situations d'emploi à temps plein. Les enseignants qui ne sont pas encore diplômés ou qui débutent leur carrière ne sont pas pris en compte lorsqu'ils font l'objet de conditions horaires particulières.

Les **définitions officielles** font référence au temps de travail tel que défini dans les contrats de travail des enseignants, les descriptions de poste ou autres documents officiels. Ces définitions sont établies soit par les autorités centrales, soit par les autorités régionales s'il s'agit de pays où ces dernières correspondent à l'autorité supérieure en matière d'éducation.

Le **nombre d'heures d'enseignement** fait référence au temps que l'enseignant passe auprès de groupes d'élèves. Dans quelques pays, il s'agit du seul temps de travail stipulé dans les contrats. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Le **nombre d'heures de présence à l'école** correspond aux heures disponibles pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Dans certains cas, il s'agit d'un certain nombre d'heures spécifié qui s'ajoute au nombre d'heures d'enseignement; dans d'autres cas, d'un nombre global d'heures de présence qui inclut le temps d'enseignement. Ce dernier peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Le **nombre global d'heures de travail** comprend le nombre d'heures d'enseignement, le nombre d'heures de présence à l'école ainsi que le temps de travail passé dans des activités de préparation et de correction qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire. Le nombre d'heures peut être affecté spécifiquement à différentes activités ou défini globalement. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle

---

Quatorze pays précisent aussi un nombre d'**heures de présence dans l'établissement** dévolues à d'autres activités, telles que les réunions ou les tâches de gestion. La plupart de ces pays précisent également le temps d'enseignement et/ou le temps de travail global. Dans les deux cas, la situation est identique pour les niveaux primaire et secondaire.

Le temps de travail des enseignants est défini contractuellement en nombres d'heures d'enseignement uniquement dans trois pays européens (Belgique, Irlande et Liechtenstein), alors qu'en Grèce, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, à Malte et en Finlande, il englobe les heures d'enseignement et les heures de présence dans l'établissement. Dans un grand nombre de pays s'ajoute à cette indication du temps d'enseignement un temps de travail global qui, en principe, comprend toutes les prestations de l'enseignant.

Enfin, dans trois pays, à savoir les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le nombre d'heures d'enseignement pouvant être exigé des enseignants n'est pas spécifié au niveau central. Aux Pays-Bas, seul le temps de travail global est défini dans la législation. En Suède, une charge de travail globale annuelle, en nombre d'heures, est spécifiée, ainsi qu'un temps de présence obligatoire dans l'établissement. Il convient cependant de noter que, dans certains établissements scolaires suédois, les modes de calcul antérieurs du nombre de cours sont toujours utilisés dans le cadre de la nouvelle définition du temps de travail. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les textes officiels définissent le temps durant lequel les enseignants doivent être disponibles pour s'acquitter de tâches dans l'établissement ou, éventuellement, dans tout autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Ces tâches incluent l'enseignement, la planification, la préparation et l'évaluation (rassemblés dans un module appelé PPA), d'autres activités liées au bien-être et aux progrès des élèves, aux réunions d'enseignants, à la formation professionnelle continue, aux réunions avec les parents et aux tâches de gestion. En Angleterre et aux pays de Galles, le temps maximal dévolu à l'enseignement n'est pas formellement spécifié, mais des règlements portant sur l'équilibre entre l'enseignement et les activités rassemblées sous le module PPA existent désormais.

### 3.2. Tâches exigées des enseignants par la législation ou autres documents officiels

Outre les tâches d'enseignement et de préparation/correction, les enseignants peuvent être contractuellement tenus d'assurer diverses autres prestations qui pèsent plus ou moins lourdement sur leur charge de travail. Cette section traite essentiellement des tâches qui exigent un réel investissement en termes de temps supplémentaire. La figure 3.2 énumère diverses tâches qui peuvent être exigées des enseignants par la législation ou tout autre document officiel. Il convient de noter que, dans la pratique, la situation peut être très différente. Dans certains pays, les tâches que les enseignants seraient dans l'obligation d'accomplir si les prescriptions étaient appliquées à la lettre ne sont, dans la pratique, effectuées que sur une base volontaire. Dans d'autres pays, il est fréquent que les enseignants effectuent des tâches non prescrites dans les textes officiels. À cela il faut ajouter les différences dans les niveaux de responsabilités au sein de l'établissement et dans les trajectoires de carrière des enseignants. Ces différences ne sont pas prises en compte ici.

**Figure 3.2. Tâches spécifiques exigées des enseignants par la législation ou tout autre document officiel et précisées dans les contrats de travail, CITE 1 et 2, 2006/2007.**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Surveillance après l'horaire scolaire	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Remplacement de collègues absents	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Soutien aux futurs enseignants et aux nouveaux entrants	●	●	●			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Surveillance après l'horaire scolaire	●		○	○	●		○		●		○	●		●			
Remplacement de collègues absents		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	
Soutien aux futurs enseignants et aux nouveaux entrants	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	

● Requis ○ Variable selon l'établissement

Source: Eurydice.

#### Notes complémentaires

**Belgique:** le soutien apporté aux futurs enseignants peut donner lieu à une légère rémunération supplémentaire. Celle-ci est réglementée centralement en Communautés française et germanophone. En Communauté flamande, elle relève de l'autonomie scolaire où des subventions allouées aux écoles pour le tutorat peuvent être utilisées.

**Belgique (BE de, BE nl):** outre les conditions générales de travail des enseignants spécifiées dans les cadres propres à chaque communauté, les fonctions et les tâches spécifiques sont définies au niveau de l'établissement et énoncées essentiellement dans trois documents: le contrat de travail, la réglementation du travail et le descriptif d'emploi. Il n'existe pratiquement pas d'incitations financières ou de suppléments salariaux destinés aux enseignants.

**France:** la situation est très différente pour les niveaux CITE 1 et 2. Au niveau CITE 1, les décisions sont du ressort du chef d'établissement qui peut exiger des enseignants qu'ils assurent des prestations de surveillance des élèves, remplacent des collègues ou encadrent des collègues plus jeunes. Au niveau CITE 2, ces tâches sont souvent endossées à titre volontaire et des négociations sont en cours pour les organiser sur une base plus formelle et systématique.

**Chypre:** le remplacement de collègues absents ne peut être exigé pour plus de sept heures.

**Lettonie:** l'indication dans les contrats des tâches spécifiques susmentionnées est laissée à l'appréciation de l'établissement. Ces tâches sont précisées dans les «Normes professionnelles pour les enseignants», qui n'ont pas encore été approuvées. Dans le cadre de la réforme visant à intégrer la rémunération des enseignants dans le système unifié des salaires de la fonction publique, un descriptif d'emploi unifié pour les enseignants, qui devrait être adopté d'ici à février

2010, a été établi par le ministère de l'éducation et des sciences. En outre, les tâches susmentionnées compteront parmi les critères utilisés pour définir les qualifications dans la grille de progression de carrière des enseignants intégrée à cette réforme. Ces critères sont d'ores et déjà établis et ont été publiés en janvier 2008.

**Luxembourg:** les tâches de «surveillance après l'horaire scolaire» et de «soutien aux futurs enseignants et aux nouveaux entrants» sont obligatoires au niveau primaire. Celles de «remplacement de collègues absents» et de «soutien aux futurs enseignants et aux nouveaux entrants» sont facultatives au niveau secondaire inférieur. Elles peuvent toutefois être incluses dans les heures obligatoires de disponibilité des enseignants et sont dans ce cas rémunérées.

**Autriche:** dans les *allgemein bildende höhere Schulen*, des «enseignants-tuteurs» pour les matières générales sont chargés d'initier les enseignants stagiaires à la pratique de l'enseignement et de remettre un rapport d'évaluation de ces derniers au chef d'établissement à la fin de l'année scolaire. Ces tuteurs sont rémunérés pour ces prestations conformément aux dispositions de la loi sur les émoluments (*Gehaltsgesetz*).

**Slovénie:** la surveillance des élèves après l'horaire scolaire n'est pas une tâche supplémentaire des enseignants. Elle est considérée comme une activité professionnelle à part entière dont sont chargés les «enseignants extrascolaires» qui occupent des postes distincts. La législation spécifie que les établissements scolaires doivent organiser l'instruction extrascolaire et la surveillance des élèves de niveau primaire (années 1 à 6) après les cours. Les tuteurs des futurs enseignants et des enseignants stagiaires bénéficient d'une réduction de leurs heures d'enseignement; ils obtiennent des crédits de promotion et, par conséquent, peuvent prétendre à une augmentation de salaire.

**Finlande:** les enseignants perçoivent une rémunération pour leurs activités de surveillance et de soutien aux élèves après l'horaire scolaire, ainsi que pour les prestations d'enseignement effectuées en remplacement de collègues absents. Cette rémunération leur est versée au titre du paiement normal des heures supplémentaires stipulé dans la convention collective.

---

Parmi les tâches spécifiques exigées des enseignants, le **remplacement de collègues absents** et le **soutien aux futurs enseignants et aux nouveaux entrants** semblent les plus répandues.

Le **remplacement de collègues absents** est requis dans la moitié des pays. En règle générale, cette prestation compte parmi les tâches ordinaires des enseignants. En République tchèque, le remplacement d'un collègue absent est même considéré comme relevant directement des activités éducatives (le chef d'établissement peut exiger qu'un maximum de quatre cours fasse l'objet d'un remplacement tandis qu'un nombre d'heures supplémentaires peut être décidé en accord avec l'enseignant concerné).

Le nombre d'heures à consacrer à cette tâche est parfois expressément défini. Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), par exemple, le document relatif à la rémunération et aux conditions de travail des enseignants des établissements scolaires (*School Teachers' Pay and Conditions Document*) stipule qu'aucun enseignant ne peut être tenu d'assurer plus de 38 heures de remplacement de collègues absents durant l'année scolaire. Cette limite s'applique depuis septembre 2004, conformément à l'accord national sur la réforme de la charge de travail conclu en 2003.

Il semble que cette tâche ne soit rémunérée qu'en République tchèque, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en Finlande, en Islande et en Norvège.

En **Italie**, les enseignants ne sont rémunérés lorsqu'ils remplacent des collègues absents que si la durée du remplacement dépasse la durée spécifiée dans le contrat de travail.

En **Pologne**, la rémunération de l'enseignant qui effectue des heures ponctuelles de remplacement est calculée sur la base du barème correspondant à sa catégorie et en tenant compte des indemnités prévues pour certaines conditions de travail (particulièrement difficiles ou exigeantes).

En **Finlande**, les enseignants qui assurent les cours de collègues absents sont rémunérés selon le barème normal des heures supplémentaires fixé dans la convention collective.

Le **soutien aux futurs enseignants et aux nouveaux entrants** est une pratique généralisée, dès lors qu'il est exigé des enseignants dans plus de la moitié des pays. Dans certains de ces pays, il est précisé que ce soutien doit être assuré par des enseignants expérimentés. C'est le cas à Chypre, où les enseignants qui ont plus de cinq ans d'ancienneté peuvent assumer le rôle de tuteur auprès d'enseignants nouvellement

nommés et en période d'essai. En Lituanie, le soutien aux futurs collègues en formation initiale ou aux collègues nouvellement diplômés peut constituer un élément positif pour l'affectation de l'enseignant à une catégorie de poste supérieur.

Dans certains autres pays ou régions, la situation peut différer selon les acteurs concernés.

En **Belgique**, le soutien apporté aux futurs enseignants est clairement spécifié dans les documents officiels, tandis que le soutien aux nouveaux entrants peut avoir un caractère obligatoire ou facultatif en fonction de l'établissement.

Les activités de soutien ne donnent lieu à une rémunération supplémentaire qu'en Autriche, en Slovénie et en Finlande. Toutefois, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les enseignants qui interviennent dans la formation initiale de futurs collègues (par exemple par le biais d'un tutorat au sein de l'école) peuvent percevoir une rémunération au titre de ces prestations; cette décision est laissée à l'appréciation des organes directeurs des établissements. En Angleterre, cela ne s'applique pas aux enseignants relevant du barème distinct des «enseignants de compétences avancées» (*advanced skills teachers – AST*), dès lors que ce soutien entre dans le cadre de leurs obligations professionnelles.

Il semble que, parmi les tâches mentionnées dans la figure 3.2 ci-dessus, la **surveillance après l'horaire scolaire** soit la moins répandue. Cette tâche n'est exigée des enseignants que dans un tiers environ des pays. La situation varie toutefois d'un pays à l'autre, dès lors que les références contractuelles à cette tâche peuvent en préciser le caractère obligatoire ou facultatif (Communauté française de Belgique, par exemple).

Bien que dans la plupart des cas cette activité ne donne lieu à aucun supplément salarial, trois pays – Belgique (Communauté flamande), Finlande et Islande – indiquent qu'un tel supplément est prévu.

Dans dix pays (Belgique, Estonie, Irlande, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Roumanie, Suède, Liechtenstein et Norvège), les tâches spécifiques exigées présentent parfois des différences considérables d'un établissement et/ou d'un contrat à l'autre.

Aux **Pays-Bas**, les trois éléments mentionnés dans la figure ci-dessus font l'objet de conventions collectives entre l'autorité compétente et les enseignants ou d'un accord au niveau de l'établissement.

En Suède et en Norvège, la décentralisation a des effets sur les conditions de travail des enseignants.

En **Suède**, les activités de développement des établissements, par exemple, ne sont plus réglementées au niveau central; depuis 1991, elles sont entièrement mises en œuvre au niveau local et en fonction des spécificités locales.

La **Norvège** se caractérise par la coexistence de cadres centraux et locaux en matière de contrats de travail. Depuis l'automne 2007, les établissements scolaires peuvent établir leurs propres contrats de travail, qui peuvent être identiques au modèle fixé au niveau central ou s'en écarter. Ces contrats peuvent être établis par chaque établissement ou être communs à l'ensemble des établissements relevant d'une même municipalité. Les établissements peuvent définir des tâches spécifiques; ces derniers devraient être tous régis par des protocoles locaux d'ici à 2010.

### 3.3. Place du travail en équipe

Dans plusieurs pays, les enseignants sont amenés à travailler en équipe. Par travail en équipe est entendu le temps consacré à la collaboration entre enseignants en vue d'accomplir certaines de leurs tâches. Cette collaboration englobe différentes situations, dont l'élaboration du plan de développement de l'établissement et du curriculum, la mise en œuvre d'activités interdisciplinaires et la participation à l'évaluation interne de l'établissement ou à l'évaluation des élèves. D'autres catégories de personnel éducatif peuvent aussi intervenir.

Les données présentées dans la figure 3.3 font apparaître que, dans la majorité des pays, le travail en équipe est inclus non seulement dans les tâches des enseignants mais aussi que la palette des activités qu'il englobe est relativement uniforme, tant à l'échelle nationale que transnationale.

**Figure 3.3. Promotion du travail en équipe intégré aux tâches des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Travail en équipe pour le projet d'école	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Travail en équipe pour l'élaboration du curriculum	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Travail en équipe pour des activités interdisciplinaires	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Travail en équipe pour l'évaluation interne de l'établissement		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Travail en équipe pour l'évaluation des élèves	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Travail en équipe pour le projet d'école	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●
Travail en équipe pour l'élaboration du curriculum			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Travail en équipe pour des activités interdisciplinaires		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●
Travail en équipe pour l'évaluation interne de l'établissement		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Travail en équipe pour l'évaluation des élèves			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●

● Requis ○ Variable selon l'établissement

Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique:** la plupart des établissements scolaires réserve habituellement certaines journées par semaine, par mois ou par trimestre à des réunions de travail entre enseignants; leur organisation relève de l'autonomie accordée aux établissements scolaires, sauf au niveau primaire en Communautés française et germanophone où il existe un cadre réglementaire sur le temps de travail des enseignants.

**France:** le travail en équipe est préconisé, mais ses modalités d'organisation présentent des variations considérables d'un établissement à l'autre.

**Italie:** le travail en équipe est régi par des dispositions législatives depuis 1974.

**Lettonie:** aucune obligation spécifique relative au travail en équipe n'est prévue par la législation, mais la situation varie d'un établissement à l'autre, en fonction des contrats de travail.

**Luxembourg:** l'information présentée dans la figure ci-dessus ne porte que sur le niveau secondaire inférieur.

**Slovaquie:** les enseignants peuvent se joindre à l'équipe chargée de l'évaluation interne de l'établissement, mais ils sont le plus souvent supervisés par des acteurs externes. Pour l'instant, peu de dispositifs organisationnels favorisant l'autonomie ont été mis en place au niveau des établissements.

**Finlande:** outre la charge d'enseignement hebdomadaire et autres tâches qui leurs sont assignées (en vertu de la convention collective), tous les enseignants sont tenus de consacrer trois heures par semaine à des activités de planification de l'enseignement, de concertations au sein de groupes disciplinaires ou thématiques, de coopération entre l'établissement et les parents d'élèves, ainsi qu'à des tâches en lien avec l'organisation de l'enseignement et le fonctionnement de l'établissement.

**Islande:** il n'existe aucune disposition législative qui promeuve le travail en équipe. Le contrat salarial stipule que l'enseignant doit consacrer 4,14 heures par semaine à diverses activités ou tâches impliquant un travail en équipe, telles que l'élaboration du plan de développement et du curriculum de l'établissement, la planification de projets interdisciplinaires et l'évaluation interne de l'établissement. Les tâches à effectuer sont déterminées chaque semaine par le chef d'établissement.

Dans la plupart des pays, des dispositions législatives ou des lignes directrices promeuvent le travail en équipe. Dans divers pays, tels que la République tchèque, l'Autriche, la Slovénie et le Royaume-Uni (Écosse), les documents officiels en lien avec les récentes réformes nationales et/ou les obligations supplémentaires des enseignants mettent en avant ce type d'activité.

En **République tchèque**, tous les documents officiels soulignent l'importance du travail en équipe quant à la préparation des programmes éducatifs (élaboration du curriculum de l'établissement et des projets interdisciplinaires) dans le cadre du récent remaniement des programmes d'études.

En **Italie**, le contrat national de travail stipule que les enseignants doivent consacrer, en dehors de leurs activités d'enseignement, jusqu'à 40 heures par an aux réunions collégiales d'enseignants, jusqu'à 40 heures par an aux activités collectives des conseils de classe et 2 heures (uniquement pour le niveau primaire) par semaine à la planification collective des enseignements.

En **Autriche**, le travail en équipe dans les domaines spécifiques de l'élaboration du curriculum de l'établissement et des projets interdisciplinaires revêt une grande importance depuis que les établissements peuvent développer leurs programmes de manière autonome.

En **Slovénie**, alors que le travail en équipe était antérieurement réservé à quelques éléments du curriculum (tels que la planification et l'organisation des journées culturelles, scientifiques et sportives), il fait désormais l'objet d'une attention considérablement accrue dans le programme d'éducation de base. L'introduction de l'éducation de base en neuf ans, qui fait une plus large place à l'interdisciplinarité, est susceptible d'exiger davantage de travail en équipe.

Le **Royaume-Uni (Écosse)** s'oriente, via son initiative *Curriculum for Excellence*, vers une nouvelle approche du curriculum, de l'apprentissage et de l'enseignement. L'un des principes directeurs de cette approche est d'inciter plus fermement les établissements scolaires à explorer les synergies possibles entre les diverses matières, à développer l'interdisciplinarité et à identifier les domaines qui se prêtent à des activités collaboratives.

Si, dans la plupart des pays, les enseignants tendent à conserver leurs responsabilités d'évaluation de leurs propres classes, les activités collaboratives d'évaluation des élèves semblent également s'imposer en tant que pratique complémentaire courante (qu'elle soit spécifiée ou non dans les documents officiels) dans plus de la moitié des pays couverts. À Malte, le travail en équipe ne concerne pour l'instant que les examens oraux de langues étrangères.

Si la législation ou les lignes directrices mettent en avant le travail en équipe des enseignants dans de nombreux pays, elles ne sont pas toujours assorties d'une définition statutaire du temps de travail (qui précise le nombre d'heures à y consacrer ou même le temps disponible dans l'établissement pour les rencontres indispensables au travail en équipe).

En **Belgique (Communauté germanophone)**, un décret de 1999 précise qu'au niveau CITE 1, les prestations hebdomadaires à fournir au sein de l'école ont une durée maximale de 26 heures. Si l'on décompte le temps d'enseignement proprement dit (24 périodes de 50 minutes), il reste par semaine six heures de prestations à l'école pour diverses tâches, y compris le travail en équipe.

En **Lituanie**, les contrats de travail des enseignants ne précisent pas le nombre d'heures à consacrer au travail en équipe. Toutefois, la législation prévoit que tous les enseignants doivent disposer d'une plage de deux heures sur leur temps de travail à consacrer à une tâche pouvant être effectuée en équipe.

En **Pologne**, toutes les tâches liées au travail en équipe s'effectuent durant les 40 heures du temps de travail des enseignants.

En **Slovénie**, certains établissements scolaires ont établi des règlements internes qui précisent les tâches dont les enseignants doivent s'acquitter pour honorer leur charge de travail hebdomadaire de 40 heures, tandis que d'autres n'ont établi aucun règlement de ce type.



Outre les éléments mentionnés dans la figure 3.3, le travail en équipe concerne aussi d'autres domaines ou des projets spécifiques, comme le soulignent plusieurs pays. C'est le cas à Malte, par exemple, où plusieurs établissements scolaires ont participé à un «projet de synergie» (portant sur les arts, le théâtre, la musique et l'éducation physique). En Slovénie, l'intégration des élèves à besoins éducatifs spécifiques constitue un autre domaine dans lequel le travail en équipe est considéré comme particulièrement important. En Autriche, le travail collaboratif d'évaluation interne de l'établissement fait partie intégrante de l'initiative «Qualité dans les établissements scolaires» lancée en 1999.



## Exigences en termes de temps à consacrer

Tous les pays dans lesquels la formation professionnelle continue est une obligation professionnelle ne précisent pas le temps que les enseignants doivent y consacrer. Lorsque cela est précisé, la durée annuelle minimale de participation présente des écarts considérables d'un pays à l'autre.

À Chypre, la durée annuelle de participation prescrite pour les enseignants au niveau CITE 1 est de plus de 50 heures. En Estonie, en Lettonie, en Lituanie, au Royaume-Uni et en Norvège, la durée minimale prescrite est de plus de 30 heures par an. Dans tous les autres pays, à l'exception de la Belgique (Communautés française et germanophone), la durée annuelle prescrite est inférieure à 20 heures.

Dans plusieurs pays, la durée de participation à la formation professionnelle continue est exprimée soit en nombre de jours par an, comme en Belgique (Communautés française et germanophone), en Lituanie, à Malte, en Finlande, au Royaume-Uni et en Norvège, soit en jours ou en heures étalés sur un certain nombre d'années, comme en Estonie, en Lettonie, en Hongrie et en Roumanie.

**Figure 4.2. Durée annuelle minimale (en heures) de la formation professionnelle continue prescrite pour les enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.**

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
CITE 1 et 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Aucune durée prescrite	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Belgique (BE fr):** chaque enseignant consacre tous les ans trois journées ou six demi-journées obligatoires aux questions pédagogiques et est libre de choisir les formations dans les thèmes ou les orientations prioritaires définis par le gouvernement.

**Belgique (BE de):** chaque établissement scolaire consacre tous les ans au maximum trois journées ou six demi-journées aux questions pédagogiques et est libre de décider du thème à traiter.

**Estonie:** 160 heures par période de cinq ans.

**Chypre:** les données concernent les enseignants au niveau CITE 1 et la formation continue dispensée à l'école même. Ceux au niveau CITE 2 sont tenus de suivre un séminaire d'une heure et demie deux fois par an.

**Lettonie:** la réglementation prévoit 36 heures par période de trois ans. En conséquence, les enseignants peuvent participer à une seule action de formation professionnelle de 36 heures sans obligation de suivre aucune autre formation de ce type au cours des deux années suivantes.

**Lituanie:** cinq jours par an.

**Luxembourg:** depuis 2007, les enseignants du secondaire sont tenus de suivre au minimum huit heures de formation par an.

**Hongrie:** 120 heures obligatoires par période de sept ans.

**Malte:** trois demi-journées par an, au début ou à la fin de l'année scolaire. De plus, les enseignants suivent trois séances de deux heures de formation continue par an pour lesquelles ils sont rémunérés.

**Autriche:** pour le niveau CITE 2, les données concernent les enseignants des *Hauptschulen*. Le volume de formation des enseignants attachés aux *allgemein bildende höhere Schulen* n'est pas précisé.

**Roumanie:** 95 heures par période de cinq ans, sauf si les enseignants préparent un diplôme professionnel durant cette période.

**Finlande:** trois à cinq journées par an, de six heures chacune.

**Royaume-Uni:** les données concernent les cinq jours durant lesquels les enseignants sont soumis à une obligation de présence au poste de travail alors que l'établissement n'est pas ouvert aux élèves. Ces jours ont été introduits en vue de promouvoir une série d'activités qui ne concernent pas l'enseignement, dont la formation continue.

**Islande:** hormis les heures de présence dans l'établissement, les enseignants doivent consacrer 150 heures par an à des activités de préparation, de formation continue et d'autres obligations professionnelles.

### Note explicative

**Mode de calcul:** sauf indication contraire contenue dans les notes complémentaires ci-dessus, une journée correspond à sept heures. Pour les pays dans lesquels un certain volume de formation étalé sur plusieurs années est obligatoire, le calcul se fonde sur une moyenne.

## Choix des programmes et contraintes pour les enseignants

Le choix des programmes de formation professionnelle continue peut être tributaire d'un plan de formation établi en vue de mettre en œuvre les priorités éducatives des autorités centrales en termes de compétences et de savoir-faire des enseignants. Les plans de formation peuvent aussi être élaborés au niveau des établissements ou au niveau local, dans le cadre des plans de développement des écoles. En l'absence d'un plan, la décision de suivre des programmes de formation peut aussi être entièrement laissée à l'enseignant.

**Figure 4.3. Élaboration d'un plan de formation pour la formation professionnelle continue des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	
A	● ○	● ○	○	● ○	○	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	✓	✓	✓		✓											✓			✓										✓	✓			

<b>A</b>	<b>Niveau de responsabilité:</b>	● Central	○ Établissement ou local	⊗ Pas de plans de formation explicite
<b>B</b>	<b>Fait obligatoirement partie intégrante du plan de développement des établissements:</b>	✓ = Oui		

Source: Eurydice.

Dans 12 pays, les plans de formation sont élaborés au niveau des établissements ou au niveau local comme au Danemark, en Suède et en Norvège.

En **Norvège**, par exemple, un plan stratégique élaboré par le ministère de l'éducation et de la recherche dans le cadre de la préparation de la réforme «Promotion des connaissances» en 2006 définit les matières et les domaines qu'il importe de développer. Ce document n'est pas contraignant pour les autorités locales ou les établissements. Chaque municipalité est libre de définir ses propres stratégies au regard de ses besoins spécifiques en matière de perfectionnement des compétences des enseignants. Les modalités de mise en œuvre au niveau local diffèrent, mais les plans de formation continue doivent être établis et approuvés au niveau municipal.

Dans six pays, la formation est planifiée au niveau central, conformément aux priorités centrales (nationales ou régionales) en matière d'éducation. Dans les autres pays, les deux niveaux (central et local/établissements) interviennent dans l'élaboration des plans de formation. En Slovaquie et au Liechtenstein, il n'existe pas de plans de formation.

Les établissements sont tenus de mettre en place un plan de formation professionnelle continue pour leurs enseignants dans le cadre de leur plan de développement de l'établissement en Belgique, en République tchèque, en Lituanie, à Malte, au Royaume-Uni et en Islande.

Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les besoins de formation professionnelle continue des enseignants sont pris en compte dans ces plans de formation.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, par exemple, les entretiens d'évaluation (*review meetings*) sont l'occasion de faire le point sur les besoins individuels des enseignants mais dans l'optique des priorités définies au niveau de l'établissement ainsi qu'aux niveaux local et national. Le plus souvent, cet exercice d'évaluation fait très clairement référence aux objectifs essentiels énoncés dans le plan de développement de

l'établissement. Cet exercice a induit chez beaucoup d'enseignants une meilleure conscience de soi et une meilleure compréhension tant de leurs besoins individuels que de ceux de l'établissement.

Dans tous les pays, indépendamment de la manière dont sont élaborés les plans de formation qui leur sont proposés et bien qu'ils soient tenus de respecter certaines conditions préalables en termes d'organisation (voir section suivante consacrée aux modalités d'organisation), les enseignants disposent d'une liberté de choix face à l'offre de formation disponible. Cependant, dans la plupart des pays, les plans de développement peuvent comporter des modules de formation obligatoires qui sont généralement liés à la mise en œuvre de réformes des programmes (ou autres), telles que l'introduction de nouvelles matières ou méthodologies. Dans ce cas, il va sans dire que les enseignants n'ont pas le choix du thème de la formation. Ce type de formation obligatoire peut aussi être organisé dans le cadre d'un plan de développement de l'établissement qui prévoit la participation de tous les enseignants.

## 4.2. Aspects organisationnels

### Modalités d'organisation et remplacement des enseignants

Dans la plupart des pays, les activités de formation continue sont généralement organisées en dehors du temps de travail. Cependant, de nombreux pays autorisent les enseignants à y participer durant les heures de travail, sous certaines conditions.

En règle générale, pour pouvoir participer à des activités de formation durant les heures de travail, les enseignants doivent obtenir l'autorisation préalable de la direction de l'établissement (chef d'établissement ou autre responsable). En France, au Luxembourg (pour les enseignants au niveau CITE 1) et à Malte, les enseignants doivent obtenir l'autorisation du rectorat ou du ministère, respectivement.

L'admission à une action de formation peut aussi être conditionnée par le nombre de places disponibles.

Dans plusieurs pays, les enseignants ont le droit de consacrer un certain nombre d'heures de travail (rémunérées) à des activités de formation professionnelle continue.

En **République tchèque**, les enseignants ont le droit de consacrer 12 journées de travail par année scolaire à la formation de leur choix.

En **Italie**, dans le cadre de la liberté dont disposent les établissements pour moduler l'horaire scolaire, certains établissements suspendent leurs cours durant quelques jours pour organiser des actions de formation intensive. De plus, le contrat de travail stipule que les enseignants ont le droit d'être déchargés de leurs tâches ordinaires durant cinq jours pendant l'année scolaire à des fins de formation.

En **Lituanie**, la législation dispose que les enseignants ont le droit de consacrer cinq jours par an à la formation professionnelle continue, durant lesquels ils perçoivent une rémunération correspondant à leur salaire moyen journalier. La situation est comparable en **Slovénie**. En **Finlande**, trois à cinq jours par an sont réservés à la formation continue.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, le statut des enseignants prévoit que ces derniers doivent être à leur poste de travail, sous la direction du chef d'établissement, durant 195 jours par an, dont seuls 190 sont consacrés à l'enseignement. Les cinq jours non assortis d'une obligation d'enseignement ont été introduits afin de développer certaines activités autres que l'enseignement, telles que le perfectionnement professionnel.

En **Roumanie**, la «journée de méthodologie» (plusieurs heures ou une journée complète par semaine scolaire) prévoit l'organisation de diverses activités, dont la formation continue. Des dispositifs similaires ont été mis en place en **Belgique** et au **Luxembourg**.

Au **Portugal**, les enseignants sont autorisés à participer à des activités de formation continue durant leur horaire de travail, sous réserve que la formation n'excède pas 10 heures si elle se fait à leur propre initiative. Le cas échéant, la durée du congé formation qui leur est accordé annuellement ne peut dépasser 5 à 8 jours.

Dans la quasi-totalité des pays, lorsque les enseignants participent à la formation professionnelle continue durant leurs heures d'enseignement, la direction de l'établissement ou les autorités éducatives sont chargées d'organiser leur remplacement. La majorité des pays déclare que le manque de remplaçants et le coût des remplacements découragent la participation à la formation professionnelle continue.

## Gestion budgétaire

Aucun pays n'alloue de budget individuel relatif à la participation des enseignants aux activités de formation continue. Par contre, au Royaume- Uni (pays de Galles), le gouvernement de l'Assemblée galloise finance des bourses de formation pour les enseignants afin de répondre à leurs besoins individuels de développement professionnel.

Dans certains pays, le budget global de la formation continue est géré par l'autorité supérieure en charge de l'éducation. C'est le cas en Bulgarie, en Allemagne, en Irlande, en Espagne, en France, à Malte, en Hongrie et au Portugal. En Italie, le budget est alloué aux établissements par le ministère, tandis qu'en Roumanie, le ministère alloue les fonds aux comtés. En Estonie, les financements sont transférés aux autorités locales sur la base du «fonds salarial des enseignants».

En **Estonie**, au moins 3 % du fonds salarial des enseignants rémunérés sur le budget de l'État doivent être utilisés pour la formation professionnelle. Les autorités locales peuvent affecter des fonds supplémentaires à la formation professionnelle des enseignants et déterminer les domaines de formation qui bénéficieront d'un soutien financier.

Dans de nombreux pays (Belgique, Bulgarie, Estonie, Chypre, Lettonie, Hongrie, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande et Liechtenstein) – qui sont pour la plupart de nouveaux États membres de l'Union européenne –, les programmes organisés par le ministère ou par toute autre autorité officielle au niveau régional/local sont gratuits ou quasiment gratuits.

En **Hongrie**, les coûts de la participation à la formation continue sont couverts par le budget central à hauteur de 80 % du montant total. Les 20 % restants sont à la charge de l'établissement ou de l'enseignant. Le ministère de l'éducation a défini des normes de financement et alloue des fonds aux collectivités locales, lesquelles subventionnent la plupart des établissements et sont chargées de leur transférer les fonds.

En **Finlande**, la formation continue dispensée dans l'établissement où travaille l'enseignant est organisée et financée par le prestataire d'éducation. En règle générale, les municipalités consacrent un montant annuel de 200 à 220 euros par enseignant à ce type de formation, tandis que la formation continue liée à des priorités nationales et financée par le gouvernement est coordonnée par le Conseil national de l'éducation. L'employeur n'est pas tenu de prendre en charge les frais de déplacement et d'hébergement des remplaçants, ni les coûts liés à leur recrutement et à leur rémunération. Les enseignants qui prennent eux-mêmes l'initiative de suivre une formation continue peuvent aussi bénéficier d'un soutien financier, sous la forme d'une bourse de formation.

En République tchèque et aux Pays-Bas, le budget de la formation continue fait partie d'une dotation globale aux établissements. La situation est comparable au Royaume-Uni. En Lituanie, le système éducatif repose sur le principe de la «corbeille de l'élève». Une part des fonds de cette «corbeille» peut être utilisée par les établissements pour financer des actions de formation.

### 4.3. Incitants à la participation

Divers moyens peuvent être mis en œuvre pour inciter les enseignants à participer aux activités de formation continue, dont les augmentations de salaire ou les crédits de promotion. En outre, des politiques stratégiques ou des campagnes spécifiquement destinées à accroître la participation peuvent être mises en place.

**Figure 4.4. Incitants à la participation des enseignants aux activités de formation professionnelle continue, CITE 1 et 2, 2006/2007.**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Augmentations de salaire				●	●						●						●
Promotions		●		●			●	●		●	●			●		●	
Politiques stratégiques/ campagnes						●											
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Augmentations de salaire	●					●			●				●				
Promotions				●	●	●	●	●									
Politiques stratégiques/ campagnes											●	●				●	

● Dispositif mis en place

Source: Eurydice.

#### Notes complémentaires

**République tchèque:** l'information se réfère aux ajustements salariaux et non aux augmentations de salaire strictu sensu.

**Chypre:** les diplômes universitaires sanctionnant au minimum un an d'études donnent lieu à des crédits de promotion supplémentaires.

**Luxembourg:** les augmentations de salaire ne concernent que les enseignants du niveau CITE1.

**Royaume-Uni (SCT):** le dispositif d'augmentation de salaire ne s'applique que si la formation continue s'inscrit dans un programme de perfectionnement plus large, tel que celui qui prépare à la qualification de *Chartered Teacher* (enseignant agréé), et sous réserve que l'enseignant ait achevé ce programme avec succès.

**Norvège:** certains cours de formation continue dispensés par les établissements d'enseignement supérieur peuvent donner lieu à des crédits d'études supplémentaires qui, dans certains cas, se traduisent par une augmentation de salaire pour l'enseignant. Cependant, la plupart des cours de formation continue ne donnent lieu ni à des crédits d'études, ni à une promotion, ni à une augmentation de salaire.

#### Note explicative

Les augmentations de salaire liées exclusivement à l'obtention d'un diplôme de *Master* ou de doctorat ne sont pas prises en compte.

La participation à des activités de formation continue ne donne lieu à une augmentation de salaire que dans un petit nombre de pays.

En **Espagne**, ce type de mesure incitative consiste en une majoration de la rémunération versée aux enseignants qui ont le statut de fonctionnaire et qui ont au minimum cinq ou six ans d'ancienneté dans la profession (selon la Communauté autonome concernée), sous réserve qu'ils justifient d'un nombre minimal d'heures de formation relevant d'activités officiellement reconnues. Ce nombre minimal est de 60 à 100 heures. Les enseignants peuvent bénéficier de cinq majorations de ce type au maximum durant leur carrière.



En **Hongrie**, les activités de formation continue ne donnent pas lieu à une augmentation de la rémunération mais à une promotion normale sur l'échelle des salaires. Pour progresser sur cette échelle, l'enseignant doit avoir achevé avec succès un programme par période de sept ans.

En Lettonie, le perfectionnement professionnel comptera parmi les critères utilisés pour déterminer les qualifications pédagogiques dans le cadre de la réforme visant à intégrer les salaires des enseignants dans le système unifié des salaires de la fonction publique. Cette réforme a débuté en 2006 et il est prévu de mener à bien la transition graduelle vers le nouveau système d'ici à 2010. La formation continue sera prise en compte dans la progression sur l'échelle des salaires.

Il convient d'ajouter que tous les types de formation continue ne sont pas nécessairement considérés dans le cadre d'une augmentation de salaire. En Islande, les contrats salariaux des enseignants stipulent que seules les qualifications complémentaires telles que les diplômes de *Master* ou de doctorat donnent lieu à une augmentation de salaire.

La situation est peu ou prou similaire en matière de promotion. Rares sont les pays à avoir mis en place des mécanismes de promotion liés à la participation aux activités de formation continue.

En **Belgique (Communauté germanophone)**, la participation régulière à la formation continue est l'un des critères d'évaluation qui peuvent donner lieu à l'appréciation «bien» ou «très bien» dans les conclusions du rapport périodique d'évaluation que le chef d'établissement doit établir et cette participation est prise en compte dans la promotion des enseignants.

En **Estonie**, 160 heures au minimum de formation professionnelle sont nécessaires pour obtenir les grades professionnels d'enseignant de niveau avancé et d'enseignant-méthodologiste.

En **Lituanie**, les enseignants qui ont achevé avec succès un programme de formation continue peuvent prétendre à une catégorie supérieure de qualification. Les qualifications de la profession enseignante se déclinent en quatre catégories, chacune étant associée à un échelon supérieur de rémunération: enseignant, enseignant de niveau avancé, enseignant-méthodologiste et enseignant spécialiste.

En **Autriche**, les enseignants se voient délivrer des attestations de participation qui peuvent avoir un poids significatif lors de leur candidature à un poste plus élevé (de chef d'établissement, par exemple). En règle générale, la participation à des activités de formation complémentaire formelle augmente leurs chances d'obtenir un poste permanent, dès lors qu'elle débouche sur des qualifications supplémentaires.

Au Danemark, en Suède, au Royaume-Uni et en Norvège, l'investissement dans la formation continue des enseignants est au cœur des politiques stratégiques et des campagnes du gouvernement.

Au travers de sa campagne de «promotion des enseignants», le gouvernement **suédois** encourage les municipalités et les enseignants à participer à la formation continue. Au titre de la période quadriennale 2007-2010, il a mis en place pour 30 000 enseignants pleinement qualifiés (soit quelque 25 % de l'ensemble des enseignants du primaire et du secondaire) des formations destinées à perfectionner leurs connaissances dans la matière qu'ils sont chargés d'enseigner et à renforcer leurs compétences pédagogiques. Une enveloppe de 2,9 milliards de couronnes suédoises a été affectée à des programmes de formation approfondie et 500 millions supplémentaires sont prévus pour des actions de développement des compétences qui ont pour but d'accroître le nombre d'enseignants titulaires d'un doctorat.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la formation continue de l'ensemble des personnels des établissements scolaires, y compris des enseignants, est une priorité du gouvernement. La loi de 2005 sur l'éducation a remplacé l'Agence de formation des enseignants (*Teacher Training Agency – TTA*) par l'Agence de formation initiale et continue des enseignants (*Training and Development Agency for Schools – TDA*), à laquelle a été confié le rôle supplémentaire d'organiser la formation continue des enseignants en poste.

L'offre de formation dans l'ensemble du pays présente un paysage complexe, dans lequel les responsabilités et les financements sont transférés vers les établissements. La TDA a pour missions de documenter et de stimuler la demande de formation continue, par le biais des mécanismes de gestion des performances récemment remaniés (mis en œuvre en 2007) et du nouveau cadre de normes professionnelles (également en vigueur depuis 2007), et d'assurer la cohérence de la formation continue en fournissant leadership et guidance aux établissements et aux autorités locales.

En **Norvège**, le ministère de l'éducation et de la recherche a affecté des ressources substantielles au perfectionnement professionnel des enseignants et des dirigeants d'établissement, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme «Promotion des connaissances».

Non seulement peu de dispositifs ont été mis en place pour inciter les enseignants à participer à la formation professionnelle continue mais, de surcroît, la non-participation semble rarement pénalisée. Les seuls pays où la non-participation est pénalisée ou considérée comme un élément négatif dans l'évaluation des enseignants sont la Belgique (Communautés germanophone et flamande), Malte et le Portugal.

## CHAPITRE 5. PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AUX RÉFORMES ET AUX INNOVATIONS ÉDUCATIVES

---

Au-delà des responsabilités qui leur sont dévolues dans leur classe et leur établissement, les enseignants sont également conviés à participer à la définition du cadre général de leur activité, à travers une implication dans les réformes concernant à la fois leurs statuts et leurs conditions de travail, les contenus d'enseignement et, plus généralement, le fonctionnement du système scolaire.

Historiquement, ces responsabilités dans la formulation des politiques scolaires ont principalement été confiées aux acteurs collectifs – les syndicats – plutôt qu'aux enseignants à titre individuel. Depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la participation aux réformes s'est inscrite principalement dans un modèle d'association des syndicats, consultés le plus souvent sur des mesures de nature descendante (modèle *top-down*), plutôt que dans un modèle de participation des enseignants sur une base individuelle dans le cadre d'une action publique ascendante <sup>(1)</sup> (construction *down-top* des politiques scolaires).

En effet, surtout en ce qui concerne les conditions de service des enseignants, il s'agit de négociations sociales instituées par les États centraux et les partenaires sociaux et organisées, le plus souvent, au plan national ou au niveau de l'autorité supérieure chargée de l'éducation. Il peut en résulter une coformulation des politiques scolaires dans certains pays.

Ce modèle d'association collective perdure, surtout en ce qui concerne la définition des statuts et des conditions de travail des enseignants. Il est cependant complété, depuis le milieu des années 1990, dans certains pays, par une participation des enseignants aux réformes sur une base individuelle, comme dans les trois Communautés de Belgique, en Espagne, en Lettonie, en Finlande ou encore en Norvège.

Si ce modèle est encore largement dominant en ce qui concerne la définition des statuts et des conditions de travail des enseignants (section 1), un nouvel équilibre entre représentation collective et participation individuelle tend à voir le jour pour les réformes touchant aux curricula (section 2) ou plus globalement au fonctionnement des systèmes scolaires (section 3).

### 5.1. Définition des statuts et des conditions de travail des enseignants: le poids dominant des syndicats et de la négociation collective

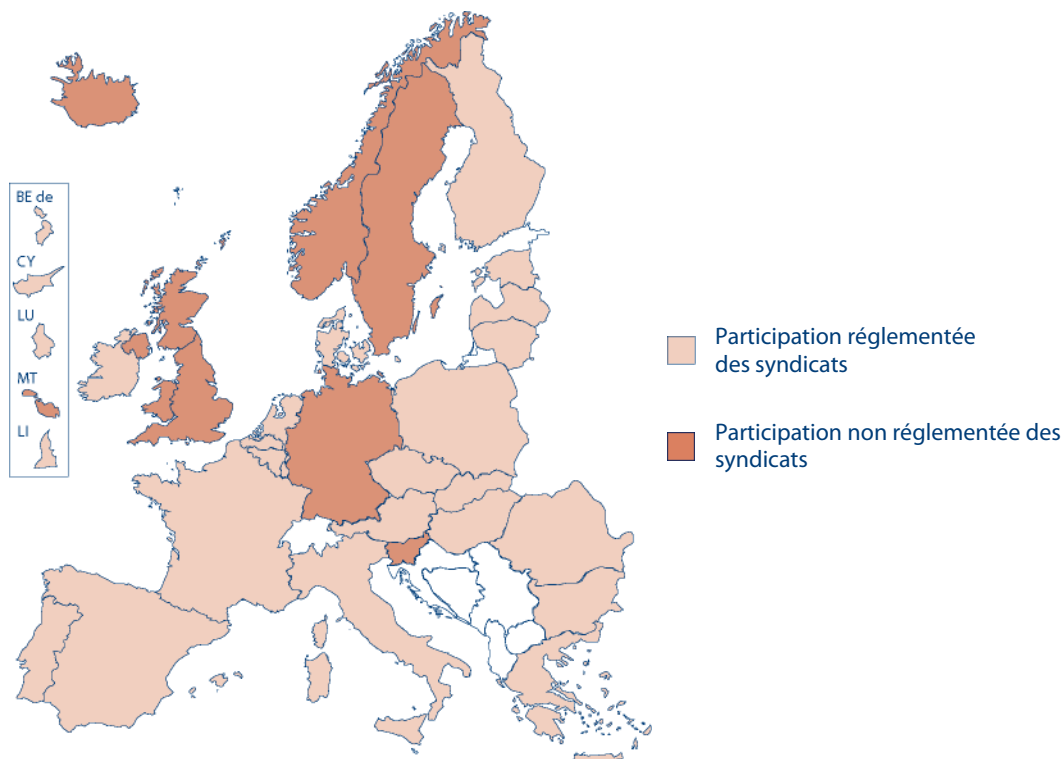
La formulation des statuts et des conditions de service des enseignants relève aujourd'hui dans la totalité des pays européens de **négociations et/ou de consultations avec les syndicats représentatifs de cette profession**. Dans certains pays, cette association est institutionnalisée sous la forme de consultations obligatoires des organisations professionnelles ou de participation à des comités mixtes de suivi des réformes. C'est, par exemple, le cas en Autriche où, pour la préparation de la nouvelle loi sur les conditions de travail des enseignants des Länder, cette collaboration étroite a donné lieu, en 2000, au financement conjoint par l'État et les syndicats d'une enquête sur l'activité des enseignants. Les trois Communautés de Belgique prévoient également une relation institutionnalisée avec les syndicats. Ainsi, même si au final la décision appartient à chacun des trois Parlements communautaires qui se prononcent sur la base des propositions des ministères respectifs de l'éducation, en amont, les conditions d'emploi des enseignants sont l'objet de négociations dans le cadre institutionnalisé de l'Accord collectif sur l'emploi (le CAO). Dans la Communauté flamande, cette démarche a ainsi permis aux organisations professionnelles de s'opposer jusqu'en 2007 à certains projets gouvernementaux comme l'évaluation des performances individuelles des enseignants.

---

(1) Pour cette analyse de l'élaboration des politiques publiques, voir Gaudin J.-P. (2004) L'action publique, sociologie et politique, Paris: Presses de Sciences Po et Dalloz.

En France, toutes les réformes concernant les enseignants, leur carrière ou leur statut doivent obligatoirement être présentées devant le Comité Technique Paritaire Ministériel (CTPM). Ce comité comprend, en nombre égal, des représentants de l'administration et des représentants des organisations syndicales des enseignants.

**Figure 5.1. Participation des enseignants et/ou des syndicats aux réformes sur les statuts et conditions de travail des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

**Note explicative**

**Participation réglementée des syndicats:** consultation obligatoire des syndicats prévue par la réglementation, le plus souvent sous la forme de participation à des comités mixtes de suivi des réformes.

Dans d'autres pays, sans être engagés dans une relation institutionnalisée, les syndicats ont été un acteur crucial dans la rénovation des conditions de service des enseignants. Ainsi, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), l'accord *Raising Standards and Tackling Workload* de 2003 qui prévoit, entre autres, une réduction des tâches administratives des enseignants, un temps minimum garanti dédié à leur travail pédagogique et une limitation des remplacements des collègues absents a été négocié avec les syndicats suite, entre autres, à un rapport remis par un cabinet de conseils privé montrant la charge importante que représentent les nouvelles responsabilités confiées aux enseignants. De même, en Écosse, le *Teacher's agreement* de 2001, fondé, entre autres, sur les propositions du Comité McCrone a fait l'objet de négociations avec les syndicats.

En définitive, dans la grande majorité des pays européens, la définition des statuts et des conditions de service des enseignants reste l'affaire conjointe de l'État central et des syndicats dans le cadre de négociations nationales. À l'exception de certains pays comme l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, la Suède (avec un revenu minimum national cependant) ou la Norvège, la décentralisation et l'autonomie croissantes n'ont fait évoluer cette organisation qu'à la marge. Au mieux, les collectivités locales – quand elles sont les employeurs directs des enseignants – sont invitées à la table des négociations. Ainsi, au Danemark, ces

négociations sont tripartites: État, syndicats et représentants des collectivités locales. De même, en Belgique, les discussions sur les conditions de travail des enseignants associent le ministère de l'éducation dans chaque Communauté, les organisations professionnelles et les pouvoirs organisateurs.

À l'exception de quelques pays, la décentralisation et l'autonomie scolaire n'ont donc pas conduit à décentraliser la définition des statuts et des conditions de service des enseignants. On assiste même au mouvement inverse dans certains pays historiquement décentralisés. Ainsi, en Communauté française de Belgique, suite à la grève de 1991, les syndicats ont obtenu que les conditions de travail des enseignants relèvent désormais d'une convention collective sectorielle et non plus de décisions prises dans le cadre des pouvoirs organisateurs et des écoles.

En ce qui concerne la participation des enseignants aux réformes sur les contenus et les objectifs d'enseignement, l'implication de ces professionnels revêt des formes plus variées.

## 5.2. Réformes curriculaires: des participations variées des enseignants

Puisque les réformes curriculaires sont au cœur du métier et des compétences des enseignants, ces derniers ont, dans tous les pays européens, été historiquement associés aux mesures décidées dans ce champ. Les comités de travail – constitués d'un **petit nombre d'enseignants reconnus pour leur expertise** et/ou de membres d'associations – organisés autour de ces sujets ont toujours été l'occasion pour les enseignants de collaborations. Sont souvent désignés dans ce cas des enseignants lambda de la discipline, reconnus comme spécialistes du champ ou nommés du fait de l'appartenance à une association disciplinaire professionnelle ou à un inspectorat chargé de la définition des contenus d'enseignement. En Lituanie, la loi sur l'éducation prévoit une consultation des associations d'enseignants sur toutes les réformes curriculaires.

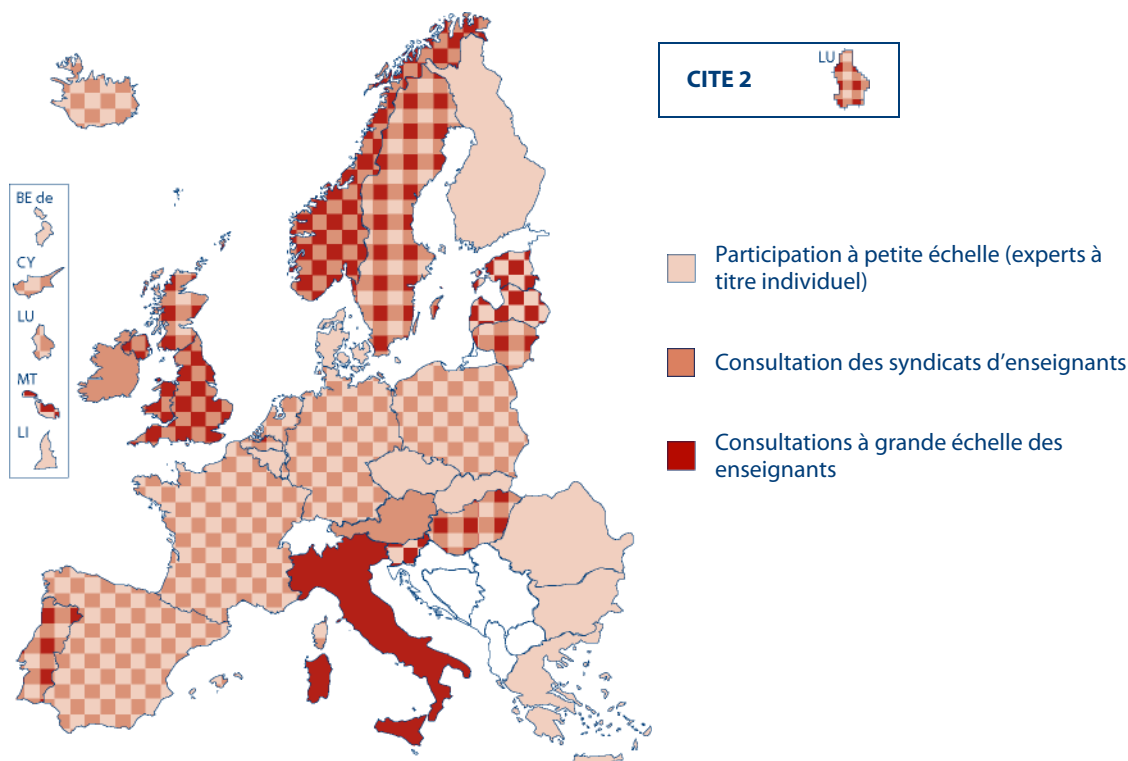
Au-delà de cette implication classique individuelle des enseignants, les trois dernières décennies ont vu se développer leur participation dans deux directions: **une participation collective des syndicats**, parfois institutionnalisée, et des consultations individuelles en expansion. Ainsi, en Communauté flamande de Belgique, les réformes curriculaires et, en particulier, la définition des «objectifs finaux» – des standards éducatifs – sont discutés au sein du VLOR, le Comité flamand de l'éducation, où siègent des représentants des organisations professionnelles. De même, en Bulgarie, la participation des syndicats est prévue dans les textes lors de l'élaboration de nouveaux programmes ou du développement des standards permettant d'évaluer les élèves. Chypre a également mis en place une consultation institutionnalisée dans ce domaine depuis 2003. L'Allemagne prévoit aussi des comités de révision des curricula qui associent les syndicats. En France, toutes les réformes curriculaires doivent être présentées devant le Conseil supérieur de l'éducation, un comité mixte avec avis consultatif. C'est le cas aussi au Luxembourg (CITE 1) à travers la Commission d'instruction grand-ducale. En Norvège, les organisations professionnelles participent aussi à la définition des curricula, des standards et des évaluations standardisées.

Aux côtés de ces participations collectives, **la consultation individuelle à grande échelle des enseignants tend aussi à se développer**. Ainsi, en Communauté flamande de Belgique, une méthode de travail spécifique a été introduite afin d'impliquer davantage les enseignants dans la réforme du programme de base. Cette consultation se fait à l'occasion de l'évaluation des performances des élèves à différentes parties du curriculum à travers des enquêtes échantillonnées. Les résultats de ces tests sont largement diffusés et discutés par les différentes parties impliquées. Les enseignants sont invités à exprimer leur opinion via Internet. Ils sont également invités à participer à des conférences où le processus de décision et l'adaptation au curriculum sont systématiquement discutés. En Italie, même s'il n'existe pas de réglementations établissant l'obligation d'une consultation des enseignants sur les réformes des programmes d'enseignement, cette pratique est également désormais commune. Par exemple, en 1998/1999, une consultation générale sur les nouveaux programmes scolaires a été ouverte à tous les établissements. De même, les «Recommandations pour le curriculum» de 2007 seront expérimentées pendant deux ans par tous les établissements avant la rédaction finale du texte. L'Islande associe aussi fortement les enseignants aux

politiques sur les contenus d'enseignement. Par exemple, la réforme de 1999 du Programme national a permis l'expression individuelle de plus d'une centaine d'enseignants. De même, au Luxembourg, au niveau CITE 2, la conférence des enseignants de chaque *lycée* fait remonter leur avis sur les mesures proposées. Ces consultations peuvent être décisives. Ainsi, en Estonie, la réforme du *National curriculum* a été annulée en 2006 suite aux retours négatifs des enseignants sur le sujet.

Au-delà des domaines réservés que constituent les conditions de service et les curricula, les enseignants sont aussi associés aux réformes qui touchent plus largement le fonctionnement du système éducatif. Leur participation revêt des modalités variées et se traduit par une implication individuelle de plus en plus forte.

**Figure 5.2. Participation des enseignants et/ou des syndicats aux réformes curriculaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

**Note complémentaire**

**République tchèque:** les enseignants sont impliqués dans les réformes curriculaires via les membres des associations nationales. Les associations sont spécialisées par matière, par niveau éducatif ou par catégories de fonctions.

**Note explicative**

**Participation à petite échelle:** certains enseignants, du fait d'une expertise particulière ou de l'appartenance à une association disciplinaire professionnelle, sont associés aux réformes curriculaires.

### 5.3. Autres réformes du système scolaire: la recherche d'un équilibre entre participation collective et implication individuelle

Pour les réformes qui ne touchent ni aux conditions de travail des enseignants, ni au curriculum de façon générale, certains pays prévoient une **consultation des syndicats**, sous forme institutionnalisée ou non. C'est le cas, par exemple, à travers des comités mixtes ou des consultations en Espagne, en France, à Chypre, au Luxembourg ou encore en Autriche. En Espagne, c'est la Constitution de 1978 qui prévoit la participation de tous les acteurs aux réformes du système éducatif sous la forme institutionnalisée de comités mixtes. Le fonctionnement est alors assez proche de celui décrit précédemment pour les conditions de travail des enseignants.

Aux côtés de ces consultations collectives traditionnelles, de plus en plus de pays cherchent à solliciter individuellement les enseignants, entre autres pour les engager dès l'amont dans le processus de réformes. Les modalités de ces participations individuelles sont multiples. **Les enseignants peuvent tout d'abord répondre à des consultations menées de façon systématique ou à des enquêtes à grande échelle.** Ce fut le cas en Communauté française de Belgique lors de l'élaboration du Contrat pour l'école de 2005. En France, la consultation dite Thélot, qui visait à proposer des pistes de réformes pour rénover le système éducatif à partir de l'organisation d'un vaste débat public, a associé, entre autres, la majorité des personnels. Elle n'a cependant abouti à aucune mesure spécifique. De même, en Espagne, les enseignants ont été consultés à grande échelle sur le projet d'amélioration des performances du système éducatif «Qualité éducative pour tous et partagée par tous». À Malte également, la réforme de 1999 a donné lieu à une analyse des besoins et au suivi de son application. En Norvège, des enquêtes sont régulièrement réalisées auprès des enseignants, à la fois sur les réformes à venir et leur mise en œuvre. En Slovénie, les enseignants ont été directement consultés sur la réforme du curriculum national de 1996 pour donner leur point de vue sur le programme de leur discipline, mais aussi plus largement sur l'opportunité générale des modalités de la réforme. En 2006, la consultation était plus économique; il a été demandé aux enseignants de donner leurs commentaires via Internet.

**Les enseignants sont de plus en plus également impliqués en amont des politiques éducatives à travers leur participation à des projets pilotes** qui, s'ils aboutissent, serviront de base aux futures réformes. En Communauté flamande de Belgique, cette idée d'initiatives ascendantes comme fondement des réformes – les enseignants sont perçus comme des boîtes à idées pour les réformes futures – a conduit à la mise en place des «jardins d'expérimentation pédagogique». En France, à partir de 1988, la pratique des Projets d'Action Éducative (PAE) s'est banalisée. Chaque année, les établissements déposent des projets innovants qui peuvent retenir l'attention des instances de régulation et obtenir des financements. C'est le cas aussi en Autriche avec les «projets qualité». La Finlande associe également en amont les professionnels à travers des projets pilotes et la participation à des recherches qui pourront être la base de réformes futures. Ainsi, même si l'engagement dans des recherches n'est pas obligatoire, de nombreux enseignants finlandais participent à ces activités conduites par les universités, le ministère de l'éducation et le *Finnish National Board of Education*. En Norvège, le *Demonstration school system* mis en place depuis 2002 vise à mettre en valeur des expérimentations décidées par les écoles. En cas de succès de l'expérience, les établissements peuvent devenir des lieux d'observation et de formation. 58 écoles font partie de ce projet et reçoivent des subventions spécifiques.

\*

\*            \*



En conclusion, au-delà de leur engagement dans leur classe et dans leur établissement, les enseignants sont aujourd'hui aussi impliqués de façon variée dans les processus de réformes des systèmes scolaires. Traditionnellement, dans la grande majorité des pays, cette participation a surtout pris la forme d'une association étroite des syndicats dans la coformulation des politiques scolaires. Cette organisation reste aujourd'hui très prégnante dans la définition des statuts et des conditions de travail des enseignants. Au-delà de ce domaine réservé de l'action syndicale, la volonté d'impliquer les enseignants en amont des réformes a conduit au développement d'une multiplicité de formes de participations individuelles – consultation à grande échelle, enquête, projet pilote, etc. Ces nouvelles sollicitations remplissent un double objectif: puiser chez ces acteurs de terrain des idées de réformes mieux adaptées à la réalité scolaire et faire contrepoids à la résistance des enseignants aux réformes décidées unilatéralement dans le cadre de politiques descendantes.

## CHAPITRE 6. RESPONSABILISATION ET MESURES INCITATIVES

---

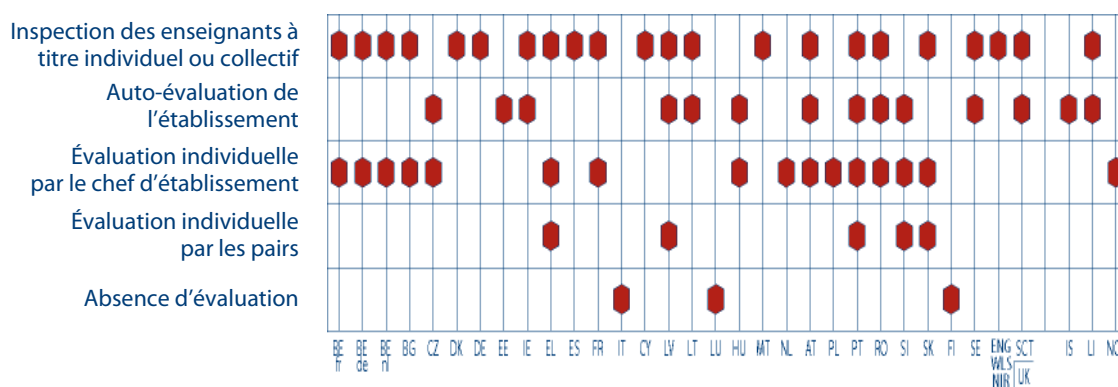
Comme cela a été souligné dans le premier chapitre, l'élargissement du périmètre d'activités des enseignants a rarement été le résultat d'une analyse structurée des spécificités de leur profession. Le plus souvent, des législations diverses – celles relatives à la conception des programmes scolaires, aux conditions de service, à la formation continue, etc. – se sont empilées pour conduire à un renouvellement pas à pas de l'activité enseignante. Aussi, dans la très grande majorité des pays européens, cet élargissement progressif des prérogatives n'a pas été accompagné par un mouvement mécanique et parallèle de responsabilisation et de contrôle structurés. Les mécanismes d'évaluation mais aussi d'incitation apparaissent en général chronologiquement décalés dans leur mise en œuvre par rapport à l'accroissement des responsabilités des enseignants.

Pour autant, si le lien n'a pas été automatique entre l'attribution de nouvelles compétences et leurs évaluations, un accroissement progressif du contrôle du travail enseignant se dessine sur les deux dernières décennies. Cette responsabilisation présente quatre principales caractéristiques. Elle revêt tout d'abord des formes variées, depuis l'inspection externe individuelle traditionnelle axée sur les processus jusqu'à l'auto-évaluation de l'école incluant une analyse du travail enseignant, en passant par des entretiens d'évaluation menés en interne par le chef d'établissement (section 1). Ces évaluations sont ensuite marquées par des analyses en termes de résultats qui accompagnent les observations et descriptions des processus (section 2). Troisième trait, l'évaluation actuelle oscille entre dimension collective et individuelle. Les années 1990 avaient été marquées par l'élargissement de l'autonomie scolaire et le développement d'une responsabilisation de l'équipe enseignante associée à de faibles conséquences pour les acteurs mais, depuis le milieu de la décennie 2000, on assiste à un renforcement des mécanismes de responsabilisation individuels à forts enjeux (section 3). Enfin, cet élargissement des attributions des enseignants et le développement de mécanismes de responsabilisation n'ont pas, dans la majorité des pays, été associés au développement en miroir de mesures incitatives (section 4).

## 6.1. Responsabilisation des enseignants: des modalités d'évaluation variées

Parce que le travail enseignant est compris aujourd'hui dans une logique à la fois individuelle – le travail du professionnel – et collective – les résultats de l'équipe pédagogique d'un établissement scolaire –, les modalités de contrôle de cette activité sont désormais multiples.

**Figure 6.1. Modalités d'évaluation individuelle ou collective des enseignants (cadre officiel), CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

### Notes complémentaires

**Danemark:** chaque établissement peut avoir ses propres procédures d'évaluation des enseignants, mais il n'existe pas de règlements officiels.

**Espagne:** un projet d'évaluation individuelle basée sur les performances est en cours de débat. En ce qui concerne l'auto-évaluation, les enseignants évaluent leur propre pratique générale dans certaines écoles (plan d'évaluation interne)

**Islande:** chaque école met en œuvre ses propres méthodes d'auto-évaluation et décide si et comment le travail de l'enseignant est évalué.

### Note explicative

L'auto-évaluation fait référence à l'évaluation de l'établissement qui inclut une évaluation globale des enseignants.

De nombreux pays sont tout d'abord restés attachés à **l'inspection des enseignants conduite par un corps de spécialistes externes à l'établissement**. Ces inspectorats peuvent être rattachés aux autorités nationales, comme en France, ou sous la tutelle des autorités régionales en charge de l'éducation, comme en Allemagne, en Espagne ou en Autriche. Dans certains pays, comme en Suède, ce sont à la fois les autorités locales et nationales qui mènent les inspections. Si ces inspections existent traditionnellement dans les systèmes scolaires, la période actuelle semble cependant marquée à la fois par une intensification de la fréquence de ces contrôles et par un accroissement de leurs enjeux.

Le contrôle de l'activité enseignante peut également se réaliser dans le cadre **d'auto-évaluations**. Cette forme de responsabilisation s'est développée depuis le milieu des années 1990. Elle peut être conçue comme une première étape dans l'évaluation des enseignants et ne pas être accompagnée d'un contrôle externe. C'est le cas de l'Islande qui, en l'absence de tout mécanisme de contrôle des performances des écoles et des enseignants, a développé l'auto-évaluation depuis 1995. La Hongrie, après avoir supprimé son inspection en 1985, a aussi introduit cette forme de responsabilisation à partir de 2000. Depuis 2007, un volet spécialement structuré autour du travail enseignant est inclus dans ce processus. À l'opposé, dans certains pays, l'auto-évaluation a été développée en complément d'une inspection externe déjà existante, comme en République tchèque. De même, en Suède, outre l'inspection menée par les autorités nationales et locales, chaque

établissement du système scolaire public rédigera chaque année un rapport de qualité, afin d'évaluer ses propres activités. La *Skolverket*, l'Agence nationale suédoise d'éducation, a émis des recommandations sur la façon de rédiger ces rapports et sur les éléments qui doivent y être inclus (formation du personnel, compétences par matière du personnel en relation avec les sujets enseignés, organisation du travail, etc.). En Slovénie, c'est l'évolution du rôle de l'Institut national d'éducation – d'une fonction d'inspection vers un rôle d'animation des équipes pédagogiques – qui a conduit le ministère à développer un cadre d'auto-évaluation. D'autres pays sont également en train de s'engager sur cette nouvelle voie. Ainsi, en Irlande, le Conseil des enseignants, qui vient d'être créé et qui est composé en majorité d'enseignants, a publié récemment des codes de conduite professionnelle pour les enseignants, qui posent les premières pierres de ce type d'évaluation. Dans la très grande majorité des pays, le développement de ce mode de responsabilisation s'accompagne d'une structuration des critères de contrôle ou d'une vérification, par un agent externe à l'établissement scolaire, des critères choisis par ce dernier.

L'évaluation de l'enseignant peut être également menée **en interne par l'interlocuteur de proximité**, à savoir le chef d'établissement dans la majorité des pays. C'est le cas, par exemple, dans les trois Communautés de Belgique, en République tchèque, en Grèce, en Lituanie, en Autriche, en Roumanie et en Slovénie. Aux Pays-Bas, c'est même la seule forme d'évaluation des enseignants.

Dans certains pays, le conseil d'école y est associé, comme en Lituanie, ou un interlocuteur extérieur à l'école intervient, comme c'est le cas en Grèce avec le conseiller scolaire. En Lettonie, c'est le chef de département didactique qui assure cette fonction d'évaluation. Au Royaume-Uni, dans le cas d'un vaste établissement secondaire, seule l'équipe de gestion expérimentée fera rapport directement au chef d'établissement. Le cas de la France est spécifique: si là aussi les chefs d'établissement participent à la notation des enseignants aux côtés des inspecteurs, ils ne sont cependant pas considérés comme leurs supérieurs hiérarchiques.

Toujours en interne, **l'évaluation peut être menée ou aidée par les pairs**. Cette forme de responsabilisation reste cependant aujourd'hui encore peu développée. Elle résulte le plus souvent de l'organisation de la conception des contenus d'enseignement dans un cadre d'autonomie qui implique un travail en équipe conduisant, à son tour, à un contrôle par les pairs. Dans certains pays, cependant, cette évaluation peut être explicite. C'est le cas, par exemple, en Grèce où le conseiller scolaire, qui est en charge, entre autres, des inspections individuelles, recueille également les avis des enseignants de la même discipline sur leurs pairs. De même, en Slovénie, le conseil des enseignants de l'établissement doit approuver par un vote secret à la majorité absolue les suggestions de promotion que le chef d'établissement présente au ministère de l'éducation pour aval final.

Enfin, le milieu de la décennie 2000 est marqué par l'apparition de **nouveaux mécanismes d'évaluation des performances des enseignants** (voir section 3). **Ces modalités de contrôle à forts enjeux** sont associées à la fois à des incitations financières et à l'organisation de carrières différenciées. Cette nouvelle forme de responsabilisation est déjà mise en œuvre en Communauté flamande de Belgique, en Bulgarie et au Portugal et est en cours de négociation en Espagne. Au Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord), les systèmes de *performance management* initiés dès les années 1990 dans le but de soutenir l'amélioration du travail des enseignants permettent aussi, désormais, de faire le lien entre l'évaluation des enseignants et leur rémunération.

En Suède, le gouvernement a nommé une Commission dans le cadre de la réglementation sur les compétences des enseignants dans le but de mettre en place de nouveaux mécanismes permettant d'améliorer les performances des enseignants. Cette commission proposera un modèle de qualification standard pour les enseignants et un modèle national d'accréditation. Ses conclusions seront connues au printemps 2008.

Ces différentes modalités d'évaluation tendent de plus en plus à se croiser, créant dans certains pays des réseaux d'évaluations internes et externes, individuelles et collectives. En effet, si traditionnellement l'inspection individuelle était le mode quasi unique de contrôle du travail enseignant, aujourd'hui les modalités multiples d'évaluation, décrites précédemment, tendent à se superposer.

C'est le cas de l'Autriche qui s'est longtemps cantonnée à une évaluation traditionnelle par l'inspection et le chef d'établissement (qui est le supérieur direct de l'enseignant) et qui développe, depuis 2006, un cadre national pour l'auto-évaluation. De la même façon, en République tchèque, le contrôle individuel exercé par le chef d'établissement se double d'une auto-évaluation depuis 2005. Le Royaume-Uni est aussi caractéristique du développement de ces réseaux d'évaluations. Le contrôle des écoles par l'inspection (HMIE) est associé à une auto-évaluation qui suit la structure standardisée des *Quality Indicators* et à des entretiens individuels.

Ces contrôles multiples permettent à la fois une analyse des processus du travail de l'enseignant et une évaluation par les résultats.

## 6.2. Une évaluation par les résultats

Traditionnellement, l'évaluation individuelle par l'inspection s'imposait surtout comme un contrôle des processus. Aujourd'hui, les nouvelles modalités de responsabilisation mettent l'accent sur les résultats, l'autonomie et la décentralisation croissantes permettant de moins en moins, par définition, d'imposer des normes nationales ou régionales.

Ainsi, au Royaume-Uni, l'évaluation interne vise, entre autres, à appréhender l'écart qui existe entre un référentiel présenté sous forme d'indicateurs de qualité et les performances de l'école. En particulier, les résultats aux examens sont analysés dans le cadre des indicateurs de qualité «How good is my school?». De même en République tchèque, en Estonie ou en Hongrie, l'auto-évaluation inclut l'analyse des performances des enseignants. Dans de nombreux pays, comme en République tchèque, en Espagne, en Autriche ou au Royaume-Uni, les inspections externes, de plus en plus structurées autour de normes standardisées, intègrent également une analyse en termes de résultat du travail de l'enseignant. Que ce soit dans le cadre des évaluations internes ou externes, les résultats des élèves aux évaluations standardisées nationales deviennent de plus en plus un critère de jugement de la performance de l'école et donc de l'équipe pédagogique, comme en Estonie, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse) ou au Liechtenstein.

De la même façon, se développent également depuis 2005 environ des politiques d'évaluation individuelle des enseignants strictement fondées sur l'étude de leurs résultats. Au Royaume-Uni (Angleterre), cette situation prévaut depuis 2001. Ces évaluations croisent un large ensemble de critères: depuis les performances académiques des élèves jusqu'à la participation à des activités de formation ou de recherche dans le cadre de projets pilotes, en passant par toute la gamme d'implications possibles au sein de l'école (soutien aux élèves, encadrement des nouveaux enseignants, etc.).

Si l'évaluation par les résultats tend sinon à remplacer du moins à fortement compléter le contrôle des processus et le respect des normes édictées nationalement ou localement, l'évolution est moins nette en ce qui concerne la dimension collective ou individuelle du contrôle du travail de l'enseignant.

## 6.3. Une évaluation qui oscille entre le collectif et l'individuel

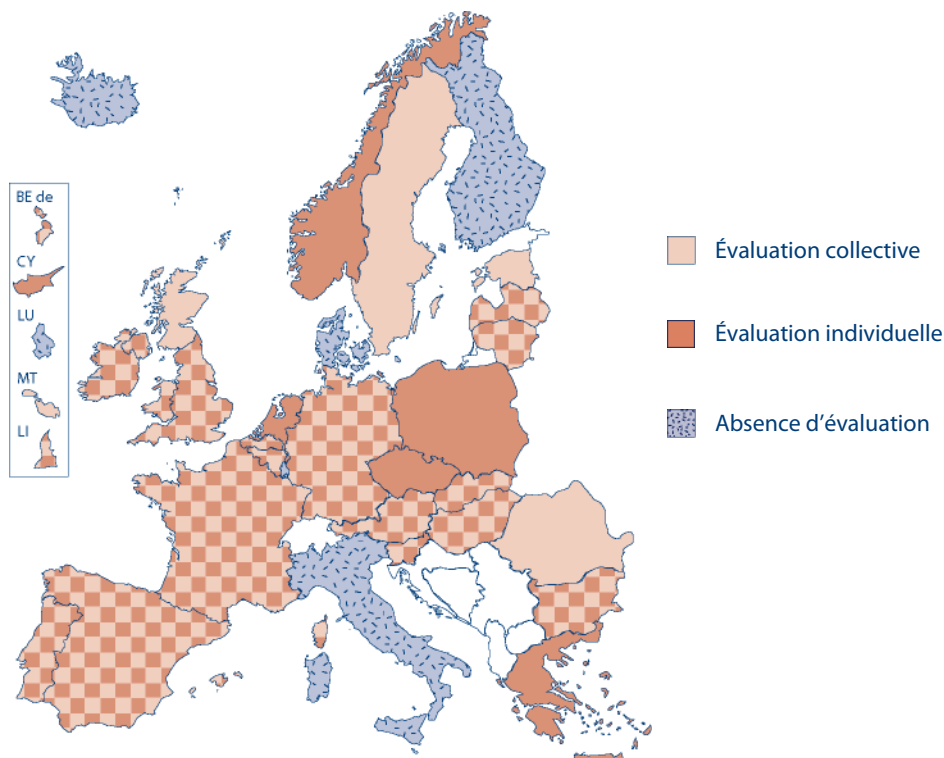
Dans beaucoup de pays, les années 1990 ont, semble-t-il, marqué la fin de l'évaluation individuelle des enseignants, le développement de l'autonomie scolaire permettant de faire apparaître un nouvel acteur collectif disposant de marges de manœuvre et donc évaluable en tant que tel: l'établissement scolaire (<sup>1</sup>). Le contrôle individuel a donc progressivement évolué vers une évaluation de l'équipe pédagogique. Ainsi, certains pays, comme la Communauté flamande de Belgique ou la Roumanie, ont vu se modifier les inspections individuelles au profit des évaluations de l'équipe enseignante. D'autres pays qui ont récemment développé leur inspection externe ou des formules d'auto-évaluation, comme l'Estonie ou Malte, ont directement mis en place un modèle de contrôle collectif. Enfin, quelques pays couplent désormais

---

(<sup>1</sup>) Pour des informations détaillées, voir Eurydice (2005) L'évaluation des établissements scolaires en Europe.

évaluation individuelle et collective. En France, outre les évaluations individuelles effectuées par le chef d'établissement et les corps d'inspection, des indicateurs de suivi et de classement des établissements (comme le palmarès des établissements au *baccalauréat*) peuvent être considérés comme des évaluations des établissements et donc collectives.

**Figure 6.2. Types d'évaluation collective et/ou individuelle des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Alors qu'elles étaient devenues largement minoritaires dans ce contexte de collectivisation de la responsabilisation, **les évaluations individuelles tendent de nouveau à se développer depuis le milieu de la décennie 2000**. Ainsi, en Bulgarie, l'évaluation individuelle des enseignants est désormais à la base d'un système de carrière différenciée qui comprend quatre niveaux, eux-mêmes reliés à des niveaux de rémunération variables et des programmes de formation distincts, depuis «l'enseignant débutant» jusqu'à «l'enseignant leader» en passant par «l'enseignant expérimenté». Ce système tient compte non seulement des performances individuelles des enseignants, mais aussi du contexte de travail dans lequel elles sont acquises. En Communauté flamande de Belgique, depuis 2007/2008 (2008/2009 pour le primaire), les enseignants sont soumis à un entretien d'évaluation de leurs performances, renouvelé tous les trois ans. Deux jugements négatifs consécutifs peuvent conduire à un licenciement (comme pour tout fonctionnaire). De même, en Communauté germanophone de Belgique, l'évaluation individuelle de l'enseignant par le chef d'établissement, qui existait depuis toujours dans les écoles organisées par la Communauté (par l'État avant 1989), a été introduite en 2006/2007 dans les statuts des personnels des réseaux de l'enseignement subventionné (public et privé). Des rapports d'évaluation concluant par la note «insuffisant» deux années de suite entraînent la cessation définitive de la fonction enseignante.

En Espagne, le ministère de l'éducation négocie actuellement un nouveau statut légal des enseignants des niveaux non universitaires, qui prévoit une carrière différenciée selon les performances individuelles ainsi qu'un «bonus de performance». Depuis 2007, le Portugal a aussi développé une évaluation individuelle qui

est en lien avec des rémunérations complémentaires et des progressions différenciées de carrière – la carrière enseignante portugaise comprend désormais deux grandes étapes correspondant à deux catégories: l'enseignant de base et l'enseignant expérimenté. Cette dernière qualification est ouverte à tous les enseignants qui remplissent les conditions suivantes: avoir 18 ans d'ancienneté, avoir gravi au moins 5 échelons dans la carrière, avoir été noté favorablement pendant toute sa carrière (sans que cette notation soit exceptionnelle), avoir suivi des cours de formation continue et avoir réussi au concours conduisant à ce grade.

Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les établissements sont responsables de la gestion des performances de leurs enseignants, bien que les dispositions pour le faire soient régies au niveau du gouvernement. Une révision des règlements pour l'Angleterre, qui prévoit des liens plus étroits avec les rémunérations, a eu lieu en 2006. Toutefois, l'objectif premier de ces dispositions et des mesures quasi-similaires développées au pays de Galles et en Irlande du Nord est d'aider les enseignants à remplir leur mission plus efficacement, et ce dans le contexte du plan d'amélioration de l'établissement. L'information collectée qui comprend les résultats des observations en classe peut également être utilisée à d'autres fins, par exemple pour documenter l'auto-évaluation de l'établissement et son plan de développement. Toutefois, comme ce processus est interne à l'établissement et qu'il est réalisé sur une base annuelle, il se distingue des inspections scolaires périodiques au cours desquelles les inspecteurs externes évaluent les leçons dans le cadre de l'évaluation de la qualité de l'enseignement, mais ne se focalisent pas sur les enseignants de façon individuelle.

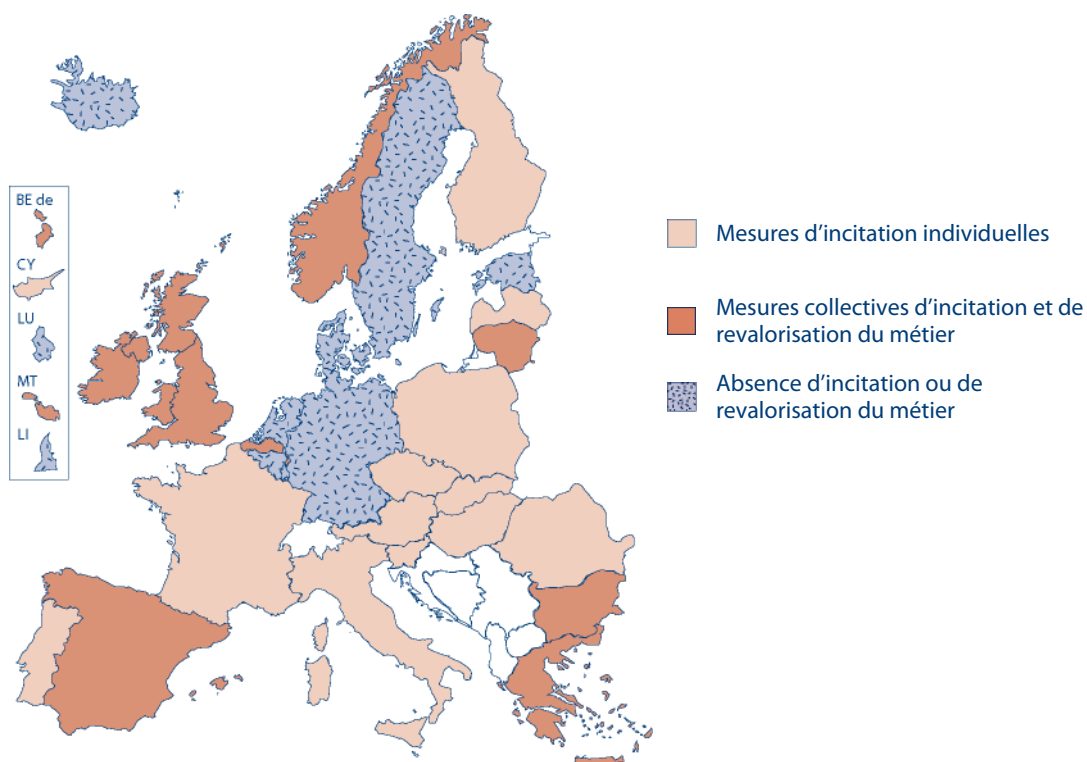
Ce mouvement de responsabilisation individuelle vient renforcer la famille des pays qui, de façon privilégiée, avait conservé une évaluation de l'enseignant par le chef d'établissement, comme en République tchèque, en Lituanie ou en Slovénie. Au total, à travers ce croisement croissant des contrôles sur l'individu et sur l'équipe, un double mouvement de responsabilisation de l'enseignant semble se dessiner: il est de plus en plus jugé à la fois à titre individuel en tant que responsable d'une classe et comme partie prenante d'une équipe pédagogique.



## 6.4. Des responsabilités élargies mais des mesures incitatives non systématiques

Les fortes mutations observées depuis 20 ans dans les attributions et la responsabilisation des enseignants n'ont pas été accompagnées partout de mesures incitatives. Que ce soit sous forme de rémunération additionnelle, d'allègement de cours ou de promotion, tous les pays n'ont pas systématiquement prévu de «récompenser» les enseignants qui rempliraient avec efficacité leurs nouvelles attributions.

**Figure 6.3. Mesures d'incitation individuelles et de revalorisation du métier, 2006/2007.**



Source: Eurydice.

Une minorité de pays – qui, dès les années 1980-1990, ont prévu de gratifier les enseignants dans un contexte de développement de leurs attributions – présente trois caractéristiques: ils ont développé le plus souvent une évaluation centrée sur le chef d'établissement, ils se situent dans les pays d'Europe centrale et, enfin, ils proposent principalement un incitant financier. Ainsi, en Hongrie, le chef d'établissement pratique un contrôle sur la qualité et la quantité de travail des enseignants qu'il encadre et peut octroyer à la fois des bonus exceptionnels ou des primes régulières. Depuis 2007, les résultats des élèves de l'enseignant aux épreuves standardisées peuvent également donner lieu à un bonus supplémentaire. En République tchèque, le chef d'établissement peut récompenser les enseignants pour des services supplémentaires ou un travail pédagogique de qualité. Ces revenus additionnels peuvent représenter jusqu'à 50 % du salaire de base. De plus, les enseignants peuvent bénéficier d'allègements de leur emploi du temps. La Slovaquie prévoit aussi la possibilité d'une rémunération supplémentaire pour les enseignants méritants. L'évaluation couvre un large spectre de critères, depuis les résultats académiques de la classe, en passant par la participation à des activités pédagogiques régionales, ou des services et actions développés au sein de l'établissement. La Lettonie, la Lituanie et la Roumanie distribuent également des primes aux enseignants.

À partir des années 2000, la mise en place de mesures incitatives s'est accélérée. Aujourd'hui, elles présentent deux formes principales: **les bénéfiques des mutations du métier d'enseignant peuvent être individuels et/ou collectifs.**

La reconnaissance d'un accroissement des tâches a ainsi conduit, souvent sous l'impulsion des syndicats, à une clarification des statuts et des missions ainsi qu'à des plans d'augmentation des salaires ou à des réévaluations des grilles de rémunération. Ainsi, au Royaume-Uni (Écosse), le *Teacher's agreement* de 2001 s'est traduit, entre autres, par une forte augmentation des salaires (23 % sur 3 ans), une révision des échelles de rémunération, un élargissement des opportunités de formation continue, davantage de libertés dans les obligations de service et un nombre d'heures de contact avec les élèves réduit. De même, comme cela a été précisé auparavant, en Angleterre, face aux nouvelles exigences d'élévation des standards qui ont pesé sur les enseignants, l'accord *Raising Standards and Tackling Workload* de 2003 prévoit à la fois une hausse des rémunérations et une amélioration des conditions de travail.

À Malte, l'élargissement du périmètre d'activités des enseignants a conduit, là aussi, à des améliorations des conditions de travail avec, en outre, des hausses salariales générales et, dans le primaire, à l'affectation d'une heure et demie par semaine au développement des programmes scolaires de l'école. En Lituanie également, les syndicats ont négocié à la fois une clarification des conditions de travail et un plan pluriannuel d'augmentations salariales. En Belgique, la Communauté germanophone suit la même voie. Le gouvernement a introduit au Parlement, fin février 2008, un projet de décret de revalorisation de la fonction enseignante prévoyant, entre autres, une plus grande sécurité d'emploi et une revalorisation financière par une hausse des salaires en début de carrière de 10 % (entre 2009 et 2011).

Aux côtés de ces réponses collectives, d'autres pays, comme nous l'avons vu précédemment, développent davantage des mesures incitatives individuelles. Ainsi, en Espagne, des réformes menées après la nouvelle loi de 2006 sur l'éducation prévoient que, désormais, l'évaluation des enseignants doit entrer en ligne de compte dans l'attribution des primes financières et dans les promotions. Au Portugal, des évaluations positives permettent à la fois d'obtenir des bonus et d'accélérer la progression dans la carrière enseignante. Depuis 2007, la Lettonie a lancé un projet pilote de système de carrières différenciées qui doit s'achever en août 2008. C'est l'enseignant qui choisit d'y participer sur une base volontaire en développant un élément de la nouvelle structure, par exemple l'auto-évaluation des enseignants, des travaux d'évaluation des élèves, l'observation et l'évaluation des leçons ou la participation à l'approbation de la structure globale de carrière différenciée. Environ 1 408 enseignants de 192 établissements ont participé à l'approbation de la structure.

\*

\*                      \*

En conclusion, si l'évaluation n'a pas accompagné – dans un ensemble légal cohérent – l'élargissement du périmètre d'activités des enseignants, on a assisté cependant au développement progressif des mécanismes de contrôle. Dans de plus en plus de pays, ils portent à la fois sur le professionnel à titre individuel et sur son équipe pédagogique, sur la réalité de son activité, son adéquation aux normes imposées et ses performances. Dans une logique de *New public management* <sup>(?)</sup>, ce croisement d'évaluations multiples a fait progresser la reddition des comptes qui s'impose désormais aux enseignants qui ne sont plus totalement seuls et pilotes dans leur classe. Le développement récent d'évaluations individuelles à forts enjeux en termes de rémunération, de promotion et de conditions de travail (comme, par exemple, la réduction des heures d'enseignement) constitue une nouvelle étape dans le renforcement du contrôle du travail de l'enseignant.

---

(?) Pour plus d'informations, voir Eurydice (2007) L'autonomie scolaire. Politiques et mécanismes de mise en œuvre.

## CONCLUSIONS

---

Ce rapport se penche sur l'évolution des attributions pédagogiques confiées aux enseignants en Europe au cours de ces deux dernières décennies et tente de cerner le cadre politique qui a motivé les réformes mises en place. Il confirme tout d'abord qu'aux côtés des prérogatives qui ont traditionnellement constitué le cœur du métier d'enseignant depuis la création au XIX<sup>e</sup> siècle de la forme scolaire classique, se sont développées de nouvelles missions qui renouvellent le regard porté sur cette profession. Au-delà des murs de sa classe, au-delà des interactions qu'il entretient au quotidien avec ses élèves, l'enseignant doit de plus en plus participer à des activités pédagogiques qui se développent au sein de son établissement. Il est progressivement appelé à intervenir également au-delà de son école, dans le cadre de l'élaboration des réformes éducatives ou du développement des innovations pédagogiques.

Certes, les fonctions classiques centrées sur les activités d'apprentissage au sein de la classe demeurent bien le cœur de son métier. Et dans ce cadre, ses missions et son autonomie sont vastes. Ainsi, dans la très grande majorité des pays, le choix des méthodes pédagogiques apparaît être une compétence privilégiée de l'enseignant (chapitre 2). Cette «liberté d'enseignement» est parfois même inscrite dans les textes constitutionnels, comme en Belgique ou en Italie. Ses marges de manœuvre tendent à s'élargir en ce qui concerne le choix des outils pédagogiques, et en particulier des manuels. Aux côtés des pays qui, comme la France, l'Italie ou la Suède, ont traditionnellement donné toute liberté aux enseignants dans ce domaine, le nombre de pays où les enseignants ont à choisir dans une liste prédéterminée tend à se réduire. La mission d'évaluation continue interne des élèves demeure également au cœur des activités des enseignants. Dans la grande majorité des pays européens, ils demeurent juges de la progression des apprentissages de leurs élèves. De même sont-ils le plus souvent pivots dans les décisions de redoublement qui sanctionnent une inadéquation entre les acquis des élèves et la poursuite dans la classe supérieure.

Aux côtés de ces missions traditionnelles qui s'inscrivent principalement dans le cadre de la classe, sans interaction forte avec les autres membres de l'équipe pédagogique, se sont développées de nouvelles attributions qui obligent désormais l'enseignant à participer à des activités qui dépassent le cadre strict des relations qu'il entretient avec les élèves dont il est responsable au quotidien. Cet élargissement du périmètre d'activités s'explique par des causes multiples. Les attributions des enseignants évoluent parce que le cadre scolaire dans lequel elles s'inscrivent a lui-même profondément changé depuis deux décennies.

Ainsi, la décentralisation et l'autonomie scolaire, qui s'appuient, entre autres, sur les préceptes du *New Public Management*, ont-elles modifié le fonctionnement des établissements scolaires <sup>(1)</sup> dans les domaines de la gestion des ressources humaines et des finances, mais aussi dans le champ des apprentissages. Cette nouvelle répartition des compétences entre les gouvernements centraux, les collectivités locales et les établissements scolaires renouvellent les modalités du travail pédagogique, en particulier dans la définition des contenus d'enseignement. Alors qu'historiquement, dans la majorité des États européens, la conception des programmes scolaires était le fait des gouvernements centraux ou des autorités supérieures en charge de l'éducation (comme les Länder en Allemagne), désormais une nouvelle répartition des compétences entre les acteurs s'impose, modifiant significativement l'activité de l'enseignant à la fois dans sa classe et dans son établissement. Dans la totalité des pays européens, les programmes scolaires centralisés, sans participation aucune des collectivités locales ou des établissements, ont disparu pour laisser la place à une définition des contenus d'enseignement à plusieurs étages qui octroie désormais une place significative à l'école et aux enseignants. Ces nouvelles autonomies pédagogiques peuvent prendre des formes variées. Dans un premier modèle que l'on retrouve principalement dans certains pays nordiques et d'Europe centrale, l'autorité publique centrale ou supérieure dessine un cadre général définissant à grands traits les contenus

---

(1) Voir Eurydice (2007) L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre.

d'enseignement qui seront ensuite détaillés par les collectivités locales et les enseignants au sein des établissements. Un second modèle – le curriculum fondé sur les résultats (*goal-based curriculum*) – pousse plus loin le processus d'autonomie scolaire: l'État central ne définit pas des contenus d'enseignement mais des objectifs à atteindre aux étapes clefs de la scolarité, laissant ainsi une large latitude aux établissements pour définir dans le détail les contenus d'enseignement. Des pays comme les Pays-Bas ou la Suède se classent dans cette famille. Selon les lignes directrices actuelles, le Royaume-Uni (Écosse) appartient au premier modèle, mais s'oriente de plus en plus vers le second modèle avec le développement du *Curriculum for excellence*. Enfin, un troisième modèle juxtapose, en toute indépendance, d'un côté, des programmes d'études définis par l'État central et, de l'autre, des enseignements conçus par les acteurs locaux (collectivités locales et établissements scolaires). Dans ces trois nouvelles formes d'organisation pédagogique, l'enseignant n'est plus invité à appliquer des programmes centralisés détaillés, mais doit contribuer à définir des enseignements sur mesure censés mieux répondre aux besoins des élèves que l'établissement accueille. À la standardisation pédagogique qui s'imposait comme le modèle dominant depuis le XIX<sup>e</sup> siècle dans la majorité des pays européens, succèdent des enseignements plus individualisés dont la conception renouvelle et élargit l'activité de l'enseignant.

Cette nouvelle organisation a des conséquences en cascade sur le travail des enseignants. Alors que la standardisation pédagogique permettait une activité isolée, le développement de nouveaux plans éducatifs au sein de chaque école accroît la nécessité d'un travail en équipe. Dans la quasi-totalité des pays européens, les textes officiels enjoignent désormais les enseignants à se concerter pour développer ensemble les contenus d'enseignement disciplinaires, des activités transdisciplinaires et des modalités d'évaluation commune.

Au-delà de l'autonomie scolaire, ce sont aussi les nouvelles missions de qualité et de socialisation assignées à l'école obligatoire qui renouvellent le métier d'enseignant. Alors que jusqu'aux années 1950-1970, ce sont principalement des exigences en termes d'accès universel à l'éducation secondaire qui pesaient sur les systèmes éducatifs, la question de la qualité de l'enseignement, en lien avec les théories du Capital humain <sup>(2)</sup> et des contraintes budgétaires plus draconiennes, a imposé un nouveau regard sur l'éducation. Les acquis des élèves sont devenus centraux dans l'évaluation des systèmes éducatifs. Les enquêtes standardisées nationales et internationales sur les compétences des élèves, développées à partir des années 1970 ont acquis une nouvelle importance. Le mouvement de la *School effectiveness* <sup>(3)</sup> a également mis l'accent sur les «effets-maîtres», c'est-à-dire la forte liaison entre les caractéristiques individuelles des enseignants et la qualité des apprentissages des élèves. En parallèle, l'ouverture de l'enseignement secondaire inférieur à des cohortes plus larges, le développement du modèle de l'école unique dans la grande majorité des pays européens, la nécessité d'intégrer les enfants migrants et les nouveaux objectifs d'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers ont aussi fait peser sur l'école de nouvelles exigences sociales.

Face à ces nouvelles missions – une efficacité accrue, la réduction des inégalités scolaires, etc., le métier d'enseignant a dû se renouveler. L'accent mis sur la qualité des apprentissages a produit de nouvelles interrogations sur les compétences professionnelles à développer chez les enseignants. La formation continue est perçue comme vitale (chapitre 4). De nouvelles missions collectives permettant d'améliorer l'efficacité du système en général, et des établissements scolaires en particulier, ont également été mises en avant. Ainsi, la nécessité de remplacer les collègues absents ou d'encadrer les enseignants débutants s'est imposée dans plus de la moitié des pays européens. Au-delà des murs de leurs établissements, les

---

(2) Schématiquement, cette théorie a mis l'accent sur la liaison entre les capacités de développement économique des pays et la qualité de leurs ressources humaines, reposant notamment sur celle de leur système éducatif.

(3) Mouvement de recherche, développé à partir des années 1980, qui vise à mettre en évidence les caractéristiques liées à l'enseignant, au fonctionnement de la classe et de l'établissement scolaire, qui ont un impact sur les apprentissages scolaires.

enseignants se voient également associés, sur la base de consultations élargies, à l'élaboration des réformes éducatives, tout particulièrement dans le domaine des programmes d'études (chapitre 5). Des cadres légaux et budgétaires leur permettent également de conduire des projets pilotes pour développer des innovations pédagogiques qui amélioreront au final les apprentissages. Dans les deux cas, l'association aux réformes et aux projets innovants vise à la fois à s'appuyer sur les connaissances et compétences des acteurs de base et à développer leur implication et leur motivation.

Ce périmètre d'activités élargi se traduit par un renouvellement de la définition contractuelle du temps de travail des enseignants (chapitre 3). Alors que traditionnellement les obligations horaires s'exprimaient exclusivement dans la quasi-totalité des pays européens par un nombre d'heures d'enseignement (c'est-à-dire d'heures en face-à-face avec les élèves), désormais la grande majorité des pays les définit aussi à travers un nombre d'heures global de travail. Certains pays ne font même plus référence au temps d'enseignement (l'Irlande, les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni (Écosse)).

Cet élargissement des missions de l'enseignant, observé dans presque tous les pays européens, pose la question à la fois de son autonomie, de sa responsabilisation et des moyens qui lui sont donnés pour remplir ces nouvelles attributions.

Première interrogation: quelle est l'autonomie de l'enseignant dans ce nouveau cadre de travail? Davantage interpellé sur un nombre élargi de champs d'intervention, bénéficie-t-il d'une plus grande liberté d'action? Plus libre d'intervenir dans des missions qui lui étaient hier étrangères, a-t-il vu ses marges de manœuvre s'élargir? Paradoxalement, la réponse à cette première interrogation n'est pas totalement affirmative. L'observation précise des mécanismes de répartition des pouvoirs mis en place dans la majorité des pays ne met pas en évidence un lien direct entre l'élargissement des missions de l'enseignant et sa latitude d'action.

En effet, il apparaît tout d'abord que, même si les États centraux ou les autorités supérieures en charge de l'éducation ont bien transféré une partie des pouvoirs en matière de pédagogie aux établissements, actuellement une nouvelle répartition du pouvoir se dessine qui contribue à accroître l'encadrement du travail quotidien de l'enseignant. La décentralisation et l'autonomie scolaire ont conduit à une spécialisation des acteurs qui interviennent dans le champ de l'éducation: aux États centraux et aux autorités supérieures en charge de l'éducation, la définition des cadres conceptuels qui posent les règles du jeu des systèmes éducatifs; aux acteurs de terrain l'opérationnalisation de ces règles, la gestion au quotidien. Ainsi, si les nouveaux programmes scolaires permettent réellement une adaptation locale des contenus d'enseignement dans la quasi-totalité des pays, les curricula obligatoires demeurent contraignants, les établissements intervenant majoritairement sur les options et la répartition des grilles horaires. On observe même dans certains pays des mouvements inverses de (re)centralisation du curriculum. Ainsi, après avoir libéralisé totalement les contenus d'enseignement, la Hongrie a réintroduit en 2003 un Programme scolaire national. La Suède s'interroge également actuellement sur la pertinence de son modèle de «programme scolaire fondé sur les résultats» qui semble conduire à un renforcement des inégalités entre établissements. De même, dans des pays historiquement décentralisés comme la Belgique et les Pays-Bas, même si les marges de manœuvre des établissements ou des pouvoirs organisateurs demeurent importantes, on observe ce même phénomène de centralisation à travers l'imposition de nouveaux standards.

L'analyse de la nouvelle répartition des pouvoirs en matière d'évaluation des élèves conduit à des conclusions identiques (chapitre 2). Certes, les enseignants gardent au quotidien des marges de manœuvre importantes dans ce domaine. Cependant, de nouveaux cadres guident de plus en plus leur activité. Ainsi, si le redoublement reste dans la quasi-totalité des cas une décision locale, pour autant dans de nombreux pays, comme la Belgique, l'Espagne ou la France, cette pratique est désormais encadrée par des législations nationales visant à en limiter l'usage. De même, en matière de contrôle des acquis des élèves, de nouvelles évaluations standardisées externes, qui se développent de plus en plus sur des échantillons larges, visent à imposer un second contrôle, aux côtés des évaluations pratiquées par les enseignants. En matière de certification à la fin de l'enseignement obligatoire, là où cela existe, le modèle de l'évaluation interne par les

enseignants est également en train progressivement de céder la place à un mouvement d'évaluation externe. Au total, l'évaluation des progressions des élèves au quotidien est gérée par l'enseignant, mais les temps forts de ce contrôle sont désormais externes à l'école dans de nombreux pays.

L'encadrement des autorités nationales ou supérieures en charge de l'éducation se fait également sentir dans la définition des statuts et des conditions de service des enseignants. Les pouvoirs de décision au niveau des établissements et les capacités de négociations individuelles des enseignants restent faibles et très contraintes par les règles édictées nationalement ou par les autorités supérieures en charge de l'éducation, dans le cadre de concertations avec les syndicats. La situation de la Belgique, de l'Espagne, des Pays-Bas ou de certains pays nordiques comme la Finlande ou la Suède tranche quelque peu par rapport à ces réglementations centralisées: s'il existe bien dans le domaine pédagogique des législations issues des instances nationales, les collectivités locales ou les pouvoirs organisateurs disposent cependant de marges de manœuvre conséquentes en la matière.

Au total, dans la grande majorité des pays européens, le domaine pédagogique et la gestion des acteurs qui en sont le pivot – les enseignants – se démarquent des autres fonctions du champ éducatif. Alors qu'une forte autonomie scolaire a pu, par exemple, être dévolue dans le domaine budgétaire et financier, alors que les ressources humaines non enseignantes peuvent être gérées par les acteurs locaux (collectivités locales ou établissements)<sup>(4)</sup>, les États centraux ou les autorités supérieures en charge de l'éducation ont, dans la grande majorité des pays, gardé la haute main sur ces fonctions stratégiques, notamment en en définissant le cadre de fonctionnement. Dans le domaine strictement pédagogique et dans la gestion des ressources humaines enseignantes, à quelques exceptions près, les acteurs locaux (collectivités locales et établissements) ne définissent pas de politique locale mais s'inscrivent dans des fonctions d'exécution. Puisque l'autonomie de l'établissement est fortement encadrée, les marges de manœuvre des enseignants sont en conséquence réduites.

En sus de ces réglementations nationales, la liberté individuelle des enseignants dans l'accomplissement de leurs nouvelles missions est aussi limitée au quotidien par une nouvelle collégialité enseignante et un encadrement qui s'imposent au sein de l'établissement. En effet, l'analyse fine de leurs nouvelles attributions montre que, dans la majorité des pays européens, ce sont moins les enseignants à titre individuel qui se sont vu attribuer ces responsabilités que l'équipe pédagogique collectivement, indépendamment ou conjointement avec le chef d'établissement. En matière de plans éducatifs d'école, d'évaluation continue, de choix des méthodes pédagogiques ou de sélection des manuels se développent de plus en plus des mécanismes de coordination interne à l'établissement qui, de fait, limitent grandement la liberté pédagogique de l'enseignant et octroient au chef d'établissement un nouveau leadership pédagogique.

Notre seconde interrogation porte sur le lien entre l'élargissement des prérogatives des enseignants et leur responsabilisation (chapitre 6). Y a-t-il un lien entre l'accroissement des attributions et la fréquence des contrôles? L'intensité de l'autonomie dont bénéficie les enseignants est-elle corrélée à certains mécanismes d'évaluation? L'analyse menée dans ce rapport apporte plusieurs enseignements sur ces sujets. Tout d'abord, les mécanismes d'évaluation des enseignants ont rarement été développés en parallèle avec l'élargissement de leur périmètre d'activités. À l'exception de quelques pays, il n'y a pas de liens mécaniques dans les législations, entre nouvelles missions et contrôle. Pour autant, on observe, avec un décalage dans le temps, le développement de mécanismes de responsabilisation. Ces nouvelles évaluations empruntent des formes variées qui ne semblent pas être en lien avec l'ampleur de l'extension des missions des enseignants. L'évaluation par les résultats, l'auto-évaluation, les inspections, etc. se développent dans des contextes d'autonomie et de responsabilités très variables. Il existe cependant des contre-exemples à ce phénomène de développement du contrôle de l'activité enseignante. Ainsi, la Finlande est caractérisée à la fois par une très forte autonomie pédagogique déléguée aux collectivités locales et aux établissements et par une

---

(4) Pour plus d'informations, voir Eurydice (2007) op. cit.



absence totale de mécanismes externes collectifs ou individuels d'évaluation des enseignants depuis la suppression de son inspection au début des années 1990. L'élargissement des prérogatives des enseignants ne s'est donc pas toujours accompagnée d'une extension des contrôles externes.

La relation entre l'extension des prérogatives enseignantes et le développement de mesures d'incitations est moins nette encore. Au terme de cette étude, on est marqué par la faiblesse actuelle des politiques d'accompagnement dans le domaine étudié. L'élargissement des tâches assumées par les enseignants n'a pas donné lieu à une amélioration de leurs conditions de travail dans tous les pays. Certes, certains pays ont mis en œuvre des plans de progression salariale individuels ou collectifs ou ont amélioré les conditions d'exercice de la profession en limitant le nombre d'heures d'enseignement par exemple. Mais ces mesures sont loin d'être systématiques. De plus, ces mesures d'incitations ne s'avèrent pas proportionnelles au développement des missions des enseignants. Il semblerait que ce soit davantage les capacités de mobilisation collective des enseignants, la perspective d'importants départs à la retraite qui entraîne la nécessité d'accroître l'attractivité de la profession ainsi que les résultats d'études sur l'état de motivation des enseignants qui sont à mettre en lien avec le déploiement de mesures incitatives.

Les moyens mis à la disposition des enseignants pour accomplir ces nouvelles missions ne sont également pas toujours encore en adéquation avec les tâches à accomplir. Il semble exister actuellement un écart non négligeable entre les injonctions officielles, la réalité des nouvelles missions et les ressources mises en œuvre pour atteindre ces objectifs. Le cas du travail en équipe, notamment dans le cadre du développement des plans éducatifs d'établissement, est significatif. Si la quasi-totalité des pays européens ont désormais inscrit dans leurs législations l'obligation de travailler en équipe pour définir les contenus d'enseignement, les évaluations et les activités transdisciplinaires, rares sont ceux qui ont mis en œuvre des moyens spécifiques facilitant cette nouvelle organisation. L'octroi d'heures spécifiques pour la coordination entre enseignants ou la mise à la disposition de locaux spécifiques demeurent rares. Dans de nombreux pays, la formation continue est aussi emblématique de cette disjonction entre exigences formelles, réalité des pratiques et moyens mis à la disposition. Alors que la grande majorité des pays prévoit que la formation continue fait désormais partie intégrante des tâches professionnelles de l'enseignant (chapitre 4), cette exigence n'est pas partout obligatoire, ni assortie d'un nombre d'heures quantifié, ni liée à un budget spécifique. Il semblerait donc que, dans une grande partie des pays, après avoir chronologiquement défini ces nouvelles prérogatives enseignantes et leurs mécanismes d'évaluation, se pose maintenant la question des conditions optimales de leur mise en œuvre et des mesures d'accompagnement permettant de les faciliter.

Cette actuelle inadéquation entre l'extension du périmètre d'action des enseignants, les politiques d'accompagnement, d'incitation et les mécanismes de contrôle révèle un mode spécifique d'élaboration de ces politiques éducatives. Dans la majorité des pays, l'ensemble de ces mesures résulte d'une multiplicité de législations qui se sont empilées sans plan d'ensemble cohérent. Ce n'est finalement qu'une fois ces nouvelles dispositions évaluées à l'épreuve du terrain, face aux résistances enseignantes collectives ou individuelles, aux signes de démoralisation de ces personnels, aux difficultés à recruter des personnes compétentes que des plans globaux de définition et de revalorisation des statuts et des conditions de travail sont élaborés. Certains pays comme l'Espagne, la Lituanie, le Portugal et le Royaume-Uni ont ouvert la voie. La France réfléchit aussi à une refonte des conditions de travail des enseignants. D'autres pays, comme la Finlande, après avoir revalorisé les conditions de salaire et de travail des enseignants ont développé des modes de gouvernance locale qui permettent de développer harmonieusement le périmètre d'activités de ces professionnels sans phénomènes d'opposition forts. En définitive, en 2008, la définition des statuts, des conditions de service et des responsabilités des enseignants apparaît encore comme une politique éducative en mouvement dans de nombreux pays européens.





## CODES ET ABRÉVIATIONS

### Codes des pays

<b>UE/EU-27</b>	Union européenne	<b>NL</b>	Pays-Bas
		<b>AT</b>	Autriche
<b>BE</b>	Belgique	<b>PL</b>	Pologne
<b>BE fr</b>	Belgique – Communauté française	<b>PT</b>	Portugal
<b>BE de</b>	Belgique – Communauté germanophone	<b>RO</b>	Roumanie
<b>BE nl</b>	Belgique – Communauté flamande	<b>SI</b>	Slovénie
<b>BG</b>	Bulgarie	<b>SK</b>	Slovaquie
<b>CZ</b>	République tchèque	<b>FI</b>	Finlande
<b>DK</b>	Danemark	<b>SE</b>	Suède
<b>DE</b>	Allemagne	<b>UK</b>	Royaume-Uni
<b>EE</b>	Estonie	<b>UK-ENG</b>	Angleterre
<b>IE</b>	Irlande	<b>UK-WLS</b>	Pays de Galles
<b>EL</b>	Grèce	<b>UK-NIR</b>	Irlande du Nord
<b>ES</b>	Espagne	<b>UK-SCT</b>	Écosse
<b>FR</b>	France		
<b>IT</b>	Italie	<b>Pays de l'AELE/EEE</b>	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
<b>CY</b>	Chypre		
<b>LV</b>	Lettonie		
<b>LT</b>	Lituanie		
<b>LU</b>	Luxembourg	<b>IS</b>	Islande
<b>HU</b>	Hongrie	<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>MT</b>	Malte	<b>NO</b>	Norvège

### Codes des légendes de figures

- : Données non disponibles
- (-) Sans objet



## TABLE DES FIGURES

---

### Chapitre 1. Cadre politique et évolution du métier d'enseignant

---

Figure 1.1.	Dates des grandes réformes ayant accru ou restreint l'autonomie pédagogique des enseignants (CITE 1 et 2) – période de 1950 à 2008.	10
-------------	---	----

### Chapitre 2. Degré d'autonomie pédagogique des enseignants

---

Figure 2.1a.	Autonomie des établissements scolaires concernant le contenu du programme d'études minimum obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.	18
Figure 2.1b.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le contenu du programme d'études minimum obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.	20
Figure 2.2a.	Autonomie des établissements scolaires concernant le contenu du programme d'études des matières à option, CITE 1 et 2, 2006/2007.	23
Figure 2.2b.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le contenu du programme d'études des matières à option, CITE 1 et 2, 2006/2007.	24
Figure 2.3a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les méthodes pédagogiques, CITE 1 et 2, 2006/2007.	25
Figure 2.3b.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les méthodes pédagogiques, CITE 1 et 2, 2006/2007.	26
Figure 2.4a.	Autonomie des établissements scolaires concernant le choix des manuels scolaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.	27
Figure 2.4b.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne le choix des manuels scolaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.	28
Figure 2.5a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.	29
Figure 2.5b.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.	30
Figure 2.6a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les critères d'évaluation interne des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.	31
Figure 2.6b.	Décideurs au niveau des établissements scolaires en ce qui concerne les critères d'évaluation interne des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.	32
Figure 2.7a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les décisions de redoublement des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.	33
Figure 2.7b.	Décideurs au niveau des établissements en ce qui concerne les décisions de redoublement des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.	34

Figure 2.8a.	Autonomie des établissements scolaires concernant la conception du contenu des examens certificatifs, CITE 2, 2006/2007.	36
Figure 2.8b.	Décideurs au niveau des établissements en scolaires ce qui concerne la conception du contenu des examens certificatifs, CITE 2, 2006/2007.	37

### **Chapitre 3. Temps de travail et tâches requises des enseignants**

---

Figure 3.1.	Définitions officielles de la charge de travail des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	39
Figure 3.2.	Tâches spécifiques exigées des enseignants par la législation ou tout autre document officiel et précisées dans les contrats de travail, CITE 1 et 2, 2006/2007.	41
Figure 3.3.	Promotion du travail en équipe intégré aux tâches des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	44

### **Chapitre 4. Formation professionnelle continue – Obligations et possibilités**

---

Figure 4.1.	Statut de la formation professionnelle continue des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	47
Figure 4.2.	Durée annuelle minimale (en heures) de la formation professionnelle continue prescrite pour les enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	48
Figure 4.3.	Élaboration d'un plan de formation pour la formation professionnelle continue des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	49
Figure 4.4.	Incitants à la participation des enseignants aux activités de formation professionnelle continue, CITE 1 et 2, 2006/2007.	52

### **Chapitre 5. Participation des enseignants aux réformes et aux innovations éducatives**

---

Figure 5.1.	Participation des enseignants et/ou des syndicats aux réformes sur les statuts et conditions de travail des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	56
Figure 5.2.	Participation des enseignants et/ou des syndicats aux réformes curriculaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.	58

### **Chapitre 6. Responsabilisation et mesures incitatives**

---

Figure 6.1.	Modalités d'évaluation individuelle ou collective des enseignants (cadre officiel), CITE 1 et 2, 2006/2007.	62
Figure 6.2.	Types d'évaluation collective et/ou individuelle des enseignants, CITE 1 et 2, 2006/2007.	65
Figure 6.3.	Mesures d'incitation individuelles et de revalorisation du métier, 2006/2007.	67

## ANNEXES

---

### Chapitre 2. Degré d'autonomie pédagogique des enseignants

---

Figure 2.1a.	Autonomie des établissements scolaires concernant le contenu du programme d'études minimum obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.	18
Figure 2.2a.	Autonomie des établissements scolaires concernant le contenu du programme d'études des matières à option, CITE 1 et 2, 2006/2007.	23
Figure 2.3a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les méthodes pédagogiques, CITE 1 et 2, 2006/2007.	25
Figure 2.4a.	Autonomie des établissements scolaires concernant le choix des manuels scolaires, CITE 1 et 2, 2006/2007.	27
Figure 2.5a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage obligatoire, CITE 1 et 2, 2006/2007.	29
Figure 2.6a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les critères d'évaluation interne des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.	31
Figure 2.7a.	Autonomie des établissements scolaires concernant les décisions de redoublement des élèves, CITE 1 et 2, 2006/2007.	33
Figure 2.8a.	Autonomie des établissements scolaires concernant la conception du contenu des examens certificatifs, CITE 2, 2006/2007.	36

- |  |   |
|--|---|
| <b>2.1a.</b> Contenu du programme d'études minimum obligatoire   | <b>2.5a.</b> Critères de regroupement des élèves pour les activités d'apprentissage obligatoire |
| <b>2.2a.</b> Contenu du programme d'études des matières à option | <b>2.6a.</b> Critères d'évaluation interne des élèves   |
| <b>2.3a.</b> Méthodes pédagogiques                               | <b>2.7a.</b> Décisions de redoublement des élèves   |
| <b>2.4a.</b> Choix des manuels scolaires                         | <b>2.8a.</b> Conception du contenu des examens certificatifs                                    |

	Fig. 2.1a		Fig. 2.2a		Fig. 2.3a		Fig. 2.4a		Fig. 2.5a		Fig. 2.6a		Fig. 2.7a		F. 2.8a
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	1 a	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE fr <sup>(2)</sup>	3	3	1 a	2 e	1 a	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE de <sup>(2)</sup>	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE nl	3	3	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b
BG	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	3
CZ	1 b	1 b	(-)	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	(-)
DK	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	3
DE	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IE	2 e	2 b	(-)	2 e	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	3	1 b	3
EL	3	3	3	3	3	1 a	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a
ES	3	3	(-)	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d	2 e	2 e	(-)
FR	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	3	1 a	1 a
LV	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	3	3	3
LT	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	3
LU	3	2 d	(-)	1 b	1 a	1 a	3	2 e	1 a	1 a	2 e	2 e	3	3	3
HU	2 d	2 d	2 d	2 d	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d	3
NL	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
AT	3	3	3	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
PL	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
PT	3	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b
RO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
SI	3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SK	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
FI	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
UK <sup>(1)</sup>	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	3
UK-NIR	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	3
UK-SCT	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IS	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	3
LI	3	3	3	1 b	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	(-)	2 d	3
NO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3

 UK<sup>(1)</sup> = UK-ENG/WLS

Source: Eurydice.



**Note complémentaire (Annexes relatives aux figures 2.1a à 2.8a)**

**Belgique (BE fr, BE de):** (1) réfère à la situation des établissements scolaires dépendant directement de la Communauté et pour lesquelles un ministre est le pouvoir organisateur et (2) aux établissements scolaires du secteur subventionné (incluant les réseaux libre et officiel). Dans le secteur subventionné, les pouvoirs organisateurs sont assimilés au niveau des conseils de gestion des établissements scolaires.

**Légende****1 Autonomie complète (ou relative)**

- a** L'établissement scolaire prend toutes les décisions relatives à ce paramètre dans les limites légales et/ou juridiques sans intervention extérieure.
- b** L'établissement scolaire prend toutes les décisions relatives à ce paramètre dans les limites d'un cadre général prédéterminé propre à l'éducation.
- c** L'établissement scolaire prend les décisions après consultation obligatoire auprès des organes situés à un niveau supérieur (local/régional/central). Des conseils peuvent être donnés par l'autorité consultée, mais l'établissement n'est néanmoins pas contraint de les suivre.

**2 Autonomie limitée**

- d** L'établissement prend les décisions avec ou sans l'autorité supérieure, mais doit les lui transmettre pour approbation. L'autorité peut demander une modification de la proposition soumise.
- e** L'établissement prend les décisions au sein d'une liste limitée de possibilités prédéfinies par l'autorité supérieure. Si une liste de propositions est mise à la disposition des écoles mais qu'elles peuvent choisir en dehors, les propositions ne sont dès lors pas contraignantes et l'autonomie est complète.

**3 Pas d'autonomie**

L'établissement ne prend pas de décisions sur ce paramètre qui ne relève pas de sa responsabilité. Les décisions sont prises uniquement par les autorités éducatives supérieures à l'établissement, et ce même si l'établissement peut être consulté à un moment ou un autre de la procédure.

**4 Délégation possible**

Les pouvoirs organisateurs/pouvoirs locaux peuvent déléguer leur pouvoir de décision aux écoles et la situation varie d'un pouvoir organisateur/ pouvoir local à l'autre.

**(-) Sans objet**



## RÉSEAU EURYDICE

### A. UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Avenue Louise 240  
B-1050 Bruxelles  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Direction scientifique**

Arlette Delhaxhe

#### **Expert externe et co-auteur**

Nathalie Mons (Département et laboratoire des sciences de l'éducation,  
Université Pierre Mendès France, Grenoble)

#### **Auteurs**

Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt

#### **Coordination de la production**

Gisèle De Lel

#### **Élaboration des graphiques et mise en page**

Patrice Brel

## B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

### BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel  
Contribution de l'unité: au sein du ministère flamand de l'éducation et de la formation: Gaby Hostens (Directeur général, chef de projet des relations internationales, Hilde Lesage (chef de la division des relations de travail), Sabine Meuwis (membre du personnel du département de la politique des conditions de travail); expert externe: Wouter Van den Berghe (*Managing Director Tilkon Consultancy*)

Unité Eurydice  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
4700 Eupen  
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers (expert)

### BULGARIA

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Kniiaz Dondukov Blvd.  
1000 Sofia  
Contribution de l'unité: Krassimira Todorova; Irina Vasseva (experte) et Eugenia Kostadinova (directrice) du Département de la politique de l'enseignement général du ministère de l'éducation et des sciences

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1  
Contribution de l'unité: Stanislava Brožová, Květa Goulliová; expert: Petr Drábek

### DANMARK

Eurydice Unit  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Contribution de l'unité: Vilja Saluveer (experte en chef, ministère de l'éducation et de la recherche)

### ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Directorate of European Union  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver; expert: Inmaculada Egido Gálvez

**FRANCE**

Unité française d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de  
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
 performance  
 Mission aux relations européennes et internationales  
 61-65, rue Dutot  
 75732 Paris Cedex 15  
 Contribution de l'unité: Thierry Damour;  
 experte: Catherine Agulhon (Université Paris Descartes / Cerlis)

**ÍSLAND**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education, Science and Culture  
 Office of Evaluation and Analysis  
 Sölvhólsgrötu 4  
 150 Reykjavík  
 Contribution de l'unité: Margrét Harðardóttir

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica  
 (ex INDIRE)  
 Ministero della Pubblica Istruzione  
 Ministero dell'Università e della Ricerca  
 Palazzo Gerini  
 Via Buonarroti 10  
 50122 Firenze  
 Contribution de l'unité: Simona Baggiani;  
 expert: Dino Cristanini (dirigeant technique, ministère de  
 l'instruction publique)

**KYPROS**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Kimonos and Thoukydidou  
 1434 Nicosia  
 Contribution de l'unité: Christiana Haperi;  
 expert: Danae Lordou-Kaspari

**LATVIJA**

Eurydice Unit  
 LLP National Agency – Academic Programme Agency  
 Blaumaņa iela 28  
 1011 Rīga  
 Contribution de l'unité: Jana Meržvinska;  
 expert: Aivars Opincāns (ministère de l'éducation et des  
 sciences, département de la coordination politique, unité des  
 enseignants)

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
 Schulamt  
 Austrasse 79  
 9490 Vaduz  
 Contribution de l'unité: Marion Steffens-Fisler avec le soutien  
 de Jürg Dinkelmann

**LIETUVA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Science  
 A. Volano g. 2/7  
 01516 Vilnius  
 Contribution de l'unité: : Jolanta Spurgienė (coordination de  
 l'unité); expert: Kęstutis Kaminskas, chef du bureau du Comité  
 de l'éducation, des sciences et de la culture du *Seimas*  
 (Parlement)

**LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
 professionnelle (MENFP)  
 29, Rue Aldringen  
 2926 Luxembourg  
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

**MAGYARORSZÁG**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Szalay u. 10-14  
 1055 Budapest  
 Contribution de l'unité: Katalin Zoltán (coordination);  
 experte: Anna Imre

**MALTA**

Eurydice Unit  
 Directorate for Quality and Standards in Education  
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport  
 Floriana VLT 2000  
 Contribution de l'unité: Raymond Camilleri (co-ordination);  
 expert: Raymond J. Camilleri (Director Curriculum  
 Management and eLearning)

**NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
 Directie Internationaal Beleid  
 IPC 2300 / Kamer 10.130  
 Postbus 16375  
 2500 BJ Den Haag  
 Contribution de l'unité: Raymond van der Ree

## NORGE

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

## ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

## POLSKA

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Socrates Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Contribution de l'unité: responsabilité collective; experte:  
Anna Dakowicz-Nawrocka (ministère de l'éducation nationale)

## PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
1399-54 Lisboa  
Contribution de l'unité: Maria Guadalupe Magalhães; experts:  
Carlos Ruela, Elsa Estevão

## ROMÂNIA

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Contribution de l'unité: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

## SLOVENIJA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Sport  
Office for Development of Education (ODE)  
Kotnikova 38  
1000 Ljubljana  
Contribution de l'unité: Mojca Peček Čuk (Université de  
Ljubljana)

## SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava  
Contribution de l'unité: Marta Ivanova;  
experts: Daniela Drobna, Vladislav Rosa

## SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

## SVERIGE

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Utbildningsdepartementet  
103 33 Stockholm  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

## TÜRKIYE

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş  
Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
06100 Ankara

## UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Unit Scotland  
International Team  
Schools Directorate  
2B South  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Contribution de l'unité: Alan Ogg (expert national)

---

## Production

Impression: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgique

Eurydice

Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe.

Bruxelles: Eurydice

2008 – 88 p.

ISBN 978-92-79-08899-5

DOI 10.2766/36367

Descripteurs: autonomie des enseignants, perspective historique, responsabilisation, gouvernance, responsabilités, enseignant, formation des enseignants, formation continue des enseignants, conditions de travail, temps de travail des enseignants, travail en équipe, statut professionnel, statut de l'enseignant, autorité éducative, méthode d'enseignement, manuel d'enseignement, réforme, programme d'études, réforme des programmes d'études, évaluation des étudiants, examen de sortie, évaluation des enseignants, participation des enseignants, enseignement primaire, enseignement secondaire, analyse comparative, AELE, Espace économique européen, Union européenne



