

SESSION 2023

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT OU DE FORMATION**

Epreuve écrite d'admissibilité

Le candidat rédige une note de synthèse qui peut donner lieu à des propositions d'actions. Cette épreuve est destinée à apprécier les capacités du candidat à se situer dans un environnement professionnel, à mesurer ses connaissances du système éducatif du second degré et à saisir la problématique soulevée.

Cette épreuve prend appui sur l'étude d'un dossier en lien avec l'actualité du système éducatif contenant des documents de diverses natures, principalement d'ordre juridique.

Durée : 5 heures

Coefficient : 1

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Le dossier contient **10 documents** imprimés en recto.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

Tournez la page S.V.P.

SUJET

L'une des préconisations de l'évaluation externe de l'établissement dans lequel vous venez d'être nommé proviseur indique qu'il convient de « *mobiliser l'ensemble des ressources humaines de l'établissement, afin de déployer une politique éducative et pédagogique au service de la réussite de tous les élèves* ».

En vous aidant des documents inclus dans le dossier, vous rédigez une note de synthèse de 4 à 6 pages maximum, à l'attention de l'IA-DASEN¹, et destinée à compléter la rédaction du diagnostic de l'établissement.

Cette synthèse devra porter sur l'exposé des principaux leviers que vous avez identifiés pour optimiser l'implication, la collaboration et le bien-être des personnels au service de la réussite des élèves.

Vous développerez également trois pistes d'actions opérationnelles permettant d'illustrer vos propositions visant la mobilisation individuelle et collective des ressources humaines de votre établissement.

¹ Inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale

Composition du dossier documentaire

Document 1 - (1 page) : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *BO 31 du 26 août 2021, Charte des pratiques de pilotage en EPLE.*

Document 2 (1 page) : Code de l'éducation, *Le conseil pédagogique.*

Document 3 (2 pages) : IGEN mai 2011 - Rapport n° 2011-049 - IGEN mai 2011 - *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement.*

Document 4 (6 pages) : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Note d'information DEPP 20.11 – Mars 2020. *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis.*

Document 5 (2 pages) : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Circulaire de rentrée 2022, Extraits.*

Document 6 (2 pages) : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative. 2011. *Vademecum « Innover pour une école des réussites ».*

Document 7 (3 pages) : MARSOLLIER (C.), *Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux.* Sept. 2019.

Document 8 (3 pages) : FEYFANT (A.) - Dossier de veille IFÉ - n°87, Novembre 2013. « *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants* ».

Document 9 (2 pages) : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. 2016 *Vademecum en matière de prévention de risques psycho-sociaux.*

Document 10 (1 page) : Code de l'éducation Article R421-10 - Le chef d'établissement.

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en tête de votre copie. Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
DCI	0010N	101	2543

Document 1 : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. *BO 31 du 26 août 2021*
Charte des pratiques de pilotage en EPLE

[...] 1. Réaffirmer l'EPLE comme un espace autonome de pilotage pédagogique et éducatif

L'autonomie de l'EPLE est inscrite juridiquement dans son statut et désigne, de manière générale, la capacité de l'établissement à mobiliser différents moyens et leviers pour concevoir une politique pédagogique et éducative adaptée à ses caractéristiques et aux besoins du public scolaire qu'il accueille, tout en tenant compte de son environnement propre. D'un point de vue réglementaire, l'autonomie en matière éducative et pédagogique se décline dans de nombreux domaines qui sont décrits et codifiés dans l'article R. 421-2 du Code de l'éducation. Cette autonomie marque la confiance accordée aux équipes de direction et aux équipes éducatives pour mettre en place l'action pédagogique nécessaire à la réussite des élèves en tenant compte des spécificités locales de l'EPLE.

Pour faire vivre l'autonomie au sein de l'EPLE et permettre l'exercice effectif de ses compétences, les différentes instances jouent un rôle clé sous l'égide et l'impulsion de l'équipe de direction. Parmi ces instances, le conseil pédagogique constitue un organe consultatif essentiel qui permet notamment de construire un diagnostic partagé au sein de l'établissement, d'identifier les besoins des élèves et de définir des priorités en matière d'action pédagogique. Compris comme un lieu privilégié au sein duquel les personnels peuvent exposer leurs pratiques, en débattre et les mettre en cohérence, le conseil pédagogique joue donc un rôle essentiel de concertation et de régulation. Sa tenue régulière, en lien avec d'autres instances (conseils d'enseignement et conseils de classe notamment), contribue à l'instauration d'une dynamique pédagogique au sein de l'établissement.

Pour donner son plein effet, l'autonomie pédagogique de l'EPLE doit en effet s'appuyer sur un collectif qu'il revient au chef d'établissement de susciter et de faire vivre, en impliquant les personnels dans le pilotage afin de partager avec eux les diagnostics, de les faire participer à la conception et à la mise en œuvre du projet de l'établissement et de développer ainsi une culture commune. Pour faire vivre l'intelligence pédagogique collective au sein de l'établissement, le chef d'établissement et l'équipe de direction favorisent le travail d'équipe entre les professeurs et avec la vie scolaire. Ils peuvent également encourager l'exercice de responsabilités particulières et s'appuyer sur des personnes-ressources, investies dans leurs missions, dans la classe mais aussi au-delà, et reconnues par leurs collègues. L'identification de ces personnels (professeurs principaux, coordinateurs de discipline, responsables de dispositifs ou de projets, professeurs référents, membres du conseil pédagogique, etc.) et la mobilisation de ces fonctions relais sont essentielles pour étayer le pilotage pédagogique et éducatif du chef d'établissement et en étendre la portée au sein de l'établissement. Compte tenu de l'importance de ce réseau pour l'exercice de l'autonomie pédagogique de l'EPLE, il convient de conforter sa dynamique collective et de renforcer sa coordination.

En appui à la constitution du collectif au sein de l'EPLE, le développement d'actions de formation en direction des équipes pédagogiques et éducatives constitue un levier majeur pour les aider à mieux percevoir l'établissement en tant qu'unité globale. À cet égard, il est nécessaire de conforter les dispositifs de formation dédiés à la connaissance du fonctionnement de l'EPLE (rôle des instances, compréhension des documents de pilotage, environnement de l'EPLE, cadre institutionnel académique, etc.). Conjointement, le renforcement de la formation initiale et continue des personnels de direction aux compétences managériales (animation d'équipes, accompagnement au changement, méthodologie de projet, conduite du dialogue social, gestion de crise, etc.) constitue le complément logique de la formation des personnels d'enseignement et d'éducation. Les services académiques veilleront donc à accompagner les EPLE dans ce double objectif. [...]

**Document 2 : Légifrance - Code de l'éducation - Version en vigueur au 16 septembre 2022 - Sous-section 4 :
Le conseil pédagogique**

Partie réglementaire (Articles D111-1 à D977-2)
Livre IV : Les établissements d'enseignement scolaire. (Articles D401-1 à D497-2) Titre II : Les collèges et les lycées. (Articles R421-1 à R426-22)
Chapitre Ier : Organisation et fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement. (Articles R421-1 à D421-169)
Section 2 : Organisation administrative. (Articles R421-8 à R421-56)
Sous-section 4 : Le conseil pédagogique (Articles R421-41-1 à R421-41-6)

[...]

Paragraphe 2 : Compétences (Article R421-41-3)

Article R421-41-3

Modifié par Décret n°2019-1404 du 18 décembre 2019 - art. 2

Le conseil pédagogique :

1° Dans les collèges, fait toute suggestion au chef d'établissement en vue de la désignation par ce dernier des enseignants :

- qui participeront au conseil école-collège ;
- qui, enseignant en classe de sixième, participeront au conseil du cycle 3 dans les écoles scolarisant les élèves du secteur de recrutement du collège ;

2° Est consulté sur :

- l'organisation et la coordination des enseignements ;
- la coordination relative au suivi des élèves et notamment aux modalités d'évaluation des acquis scolaires ;
- les modalités des liaisons entre les différents degrés d'enseignement ;
- les modalités générales d'accompagnement des changements d'orientation ;
- les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers ;

3° Formule des propositions quant aux modalités de l'accompagnement pédagogique des élèves, que le chef d'établissement soumet ensuite au conseil d'administration. Ces propositions portent plus particulièrement sur la différenciation des approches pédagogiques, notamment les aides pour les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages scolaires ;

4° Prépare, en liaison avec les équipes pédagogiques et, le cas échéant, avec le conseil école-collège :

- la partie pédagogique du projet d'établissement, en vue de son adoption par le conseil d'administration ;
- les propositions d'expérimentation pédagogique, dans les domaines définis par l'article L. 314-2 du code de l'éducation ;

5° Contribue à l'organisation pédagogique des cycles, y compris le suivi et l'évaluation de leur mise en œuvre ;

6° Assiste le chef d'établissement pour l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement mentionné au 3° de l'article R. 421-20 ;

7° Peut être saisi, pour avis, de toute question d'ordre pédagogique par le chef d'établissement, le conseil d'administration ou la commission permanente.

[...]

LE CADRE ET LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE EDUCATIVE D'ETABLISSEMENT

Le rôle éducatif de plus en plus prégnant dans les établissements

Les inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ont souligné, dans leur rapport de décembre 2006 sur « L'EPL et ses missions », que « le rôle social et éducatif de l'école pèse souvent autant désormais, en poids relatif, que sa mission première d'enseignement et de transmission des connaissances ». De nombreux établissements scolaires doivent quotidiennement faire face aux difficultés d'élèves vivant dans des familles touchées par le chômage, la précarité, les difficultés de logement, d'accès aux soins, etc.² Les personnels d'éducation comme les enseignants sont de plus en plus souvent confrontés aux problèmes de comportement des élèves et à leur mal-être tant sur le plan personnel que scolaire. Les manifestations d'incivilité, de plus en plus courantes, et d'indiscipline ainsi que les phénomènes d'absentéisme, dont la dernière étude de la DEPP a montré l'augmentation significative (en 2007-2008, en moyenne 7 % des élèves ont été absents quatre demi-journées ou plus par mois sans régularisation alors que ce taux n'était que de 5 % durant les quatre années précédentes), requièrent une attention conjointe des différents personnels des établissements. Les actes de violence, qui touchent désormais fréquemment les élèves dès leur entrée au collège et concernent aussi de plus en plus les jeunes filles, se sont développés dans certains établissements dont ils perturbent parfois gravement le climat.

La politique éducative concerne tous les établissements

La réalité des difficultés rencontrées, ou leur simple perception par les acteurs, est bien sûr très différente selon les académies et les établissements. Pour autant, la définition d'une politique éducative ne peut être réservée aux seuls établissements réputés les plus difficiles : c'est souvent dans ceux considérés comme plus favorisés que les élèves sont les plus indifférents à la vie de l'établissement, qu'ils ont le plus faible sentiment d'appartenance collective et qu'ils sont les plus exposés au stress de la compétition scolaire. C'est aussi dans ces établissements que le clivage entre les domaines pédagogique et éducatif est le plus marquant : la sérénité apparente du climat scolaire peut alors facilement masquer la carence ou le peu d'efficacité des objectifs éducatifs. L'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative dans un collège ou un lycée doivent d'abord prendre en compte le contexte particulier de chaque établissement et se fonder sur un diagnostic réellement partagé par les personnels.

[...]

Le cadre législatif d'une politique éducative d'établissement

La finalité et les principaux objectifs de la politique éducative sont fixés par la loi. Dans son article initial sur les principes généraux de l'éducation (article L111.1), le Code de l'éducation définit les missions de l'école : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ». Ces valeurs sont celles énoncées dans le Préambule et l'article premier de la Constitution : liberté, égalité, fraternité, laïcité, égalité entre les hommes et les femmes, mixité, refus de toutes les discriminations. L'article L111.1 précise : « *Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs* ». L'article L111.2 établit le lien entre la formation scolaire et la mission éducative de l'école : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen [...]. Les familles sont associées à l'accomplissement de ses missions* ». L'article L121.1 précise le rôle des établissements scolaires dans la réalisation de ces missions : « *Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la*

² L'étude de l'INSEE de 2010 indique que 13 % de la population française vit en dessous du seuil de pauvreté et le rapport de la défenseure des enfants estime que 2 millions d'enfants sont aujourd'hui considérés comme pauvres.

connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte ».

Le projet de politique éducative d'établissement s'inscrit dans le respect des obligations et des droits des élèves: « *Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements* » (article L. 511.1) ; « *Dans les collèges et lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement* » (article L. 511.2).

Les objectifs de la politique éducative

Tous les enseignements et toutes les disciplines concourent à l'accomplissement de la mission éducative des établissements : l'enseignement et l'éducation ont en commun une même finalité qui est la transmission, entre générations, de l'héritage du monde humain et de son patrimoine culturel. Éduquer un élève, c'est aussi en faire un adulte éclairé.

Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent être articulés dans le projet d'établissement et ne pas être simplement juxtaposés. La vie scolaire a certes comme mission prioritaire de faire respecter l'ordre et la discipline indispensables à la sérénité et à l'efficacité du climat scolaire mais son action éducative ne peut se cantonner à régler les conflits et les problèmes d'incivilité et d'indiscipline.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- De s'approprier les règles de la vie collective, du « vivre ensemble » ;
- De se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- De se comporter de manière de plus en plus autonome et de prendre des initiatives ;
- De s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ;
- D'étudier dans les meilleures conditions possibles.

Le rôle des personnels dans la mise en œuvre de la politique éducative

Les différents personnels de l'établissement, dont le rôle dans l'accomplissement de la politique éducative est défini par leurs statuts et leurs missions, doivent être associés à sa conception et en assurer collectivement le suivi et l'évaluation.

Selon les termes de son référentiel de métier, le chef d'établissement « *impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement* ». La fonction éducative du chef d'établissement est ainsi envisagée comme distincte et complémentaire de sa fonction pédagogique. Responsable de l'unité éducative de l'établissement, il anime et réunit régulièrement les équipes pédagogiques et éducatives. À l'écoute des personnels, des élèves et des parents, il est le garant d'une action collective et cohérente. Il doit à la fois valoriser le travail des élèves et leur implication dans la vie d'établissement et veiller, comme seul administrateur de la sanction disciplinaire, au respect des principes généraux du droit dans l'application de ces sanctions ainsi qu'à leur effet éducatif. Il doit promouvoir l'image et l'identité de son établissement et favoriser l'organisation d'une vie collective en encourageant et soutenant des activités et des initiatives qui valorisent la responsabilisation et l'autonomie des élèves.

[...]

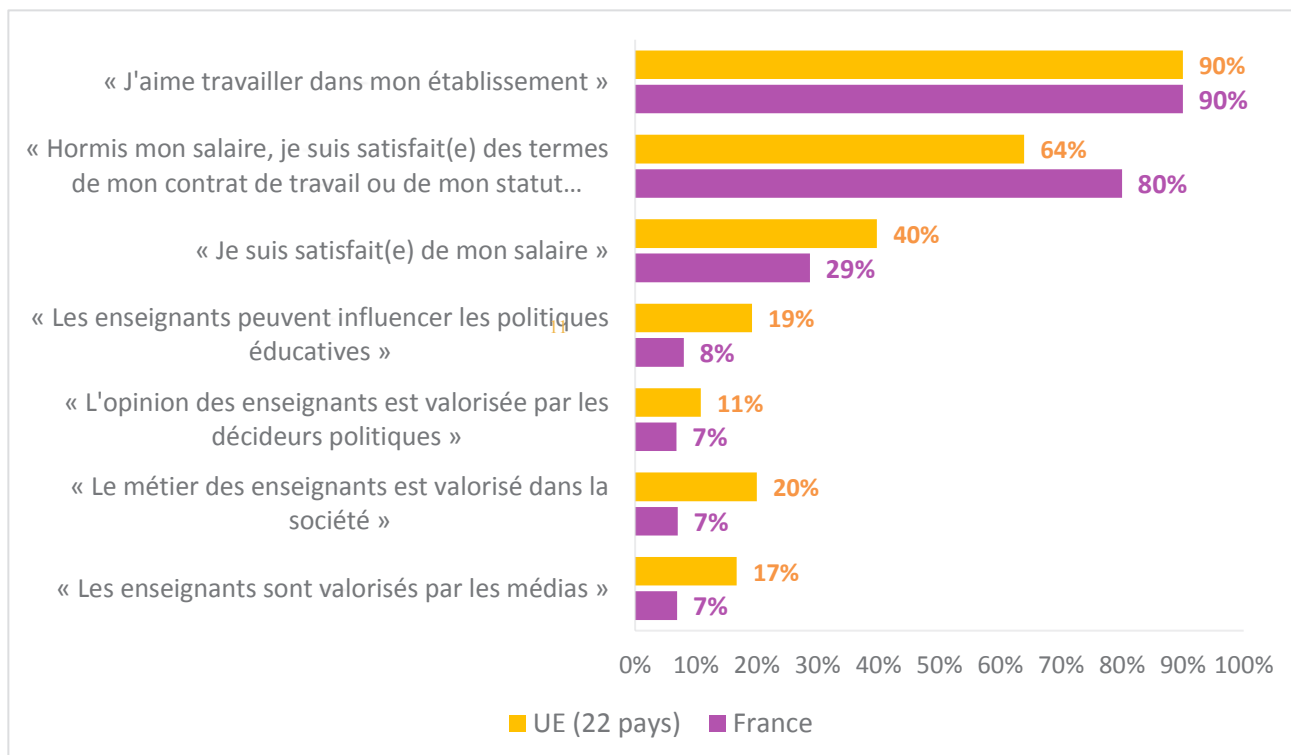
Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis.

Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018

► L'enquête Talis 2018 témoigne d'une satisfaction professionnelle contrastée pour les enseignants du collège en France. Ainsi, moins d'un enseignant sur 10 considère que son métier est valorisé dans la société. Ils expriment certains regrets quant à leur choix de carrière. En revanche, ils font état d'une grande satisfaction liée à leur environnement de travail : 9 enseignants sur 10 déclarent aimer travailler dans leur établissement. Les enseignants s'estimant les plus satisfaits à cet égard décrivent un mode de fonctionnement des établissements marqué par une plus grande implication, autonomie et collaboration des personnels. Ils affirment également user plus fortement de leur liberté pédagogique et travailler davantage avec leurs collègues. Les enseignants les moins satisfaits signalent quant à eux un niveau de stress supérieur et citent principalement le maintien de la discipline comme étant à l'origine de celui-ci. Les enseignants français s'estiment peu préparés par leur formation initiale à cet aspect-là de leur métier, mais seul 1 sur 10 exprime un besoin élevé de formation dans ce domaine.

► L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis), réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement [...]. Elle fournit des données très riches sur les pratiques déclarées des enseignants, leur satisfaction personnelle, leur représentation du métier et leur ressenti quant à ses conditions d'exercice, ainsi que sur le mode de fonctionnement de leur établissement. Près de 50 pays dans le monde, dont 23 dans l'Union européenne (UE), ont participé à la dernière interrogation conduite en 2018. Pour la France, il s'agit de sa seconde participation après celle de 2013. Les résultats restitués dans cette note concernent le second degré pour lequel plus de 3 000 enseignants de collège en France, 150 000 dans le monde, ont répondu à l'enquête.

Figure 1 Pourcentage d'enseignants exprimant un ressenti positif sur la satisfaction que leur procure leur métier : comparaison européenne (en %).



Lecture : en 2018, 90 % des enseignants français et européens interrogés sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle ils aiment travailler dans leur établissement.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège français et européens interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

L'enseignement : un métier trop peu valorisé socialement selon les enseignants

Alors que leurs motivations de choix de carrière renvoient à l'image d'un métier porteur de sens (Charpentier et Solnon, 2019), les enseignants français associent également à leur métier, tout comme en 2013, un faible niveau de prestige : moins d'un enseignant sur 10 considère que son métier est valorisé dans la société, que les enseignants sont valorisés par les médias, qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives ou que leur opinion est valorisée par les décideurs politiques (cf. **figure 1**). [...]

L'environnement de travail reste une source de satisfaction professionnelle forte

A contrario, les enseignants français expriment une forte satisfaction s'agissant de l'exercice du métier au quotidien. C'est un paradoxe déjà souligné dans de nombreuses études (Chesné, Do et al., 2014). Neuf enseignants sur 10 déclarent être satisfaits de leur action et de ses résultats au sein de leur collège et rapportent aimer y travailler. Enfin, il convient de souligner qu'une grande majorité d'enseignants en France (80 % contre 64 % dans l'UE) portent un jugement positif sur les termes de leur contrat de travail (hors salaire) et leur statut. [...]

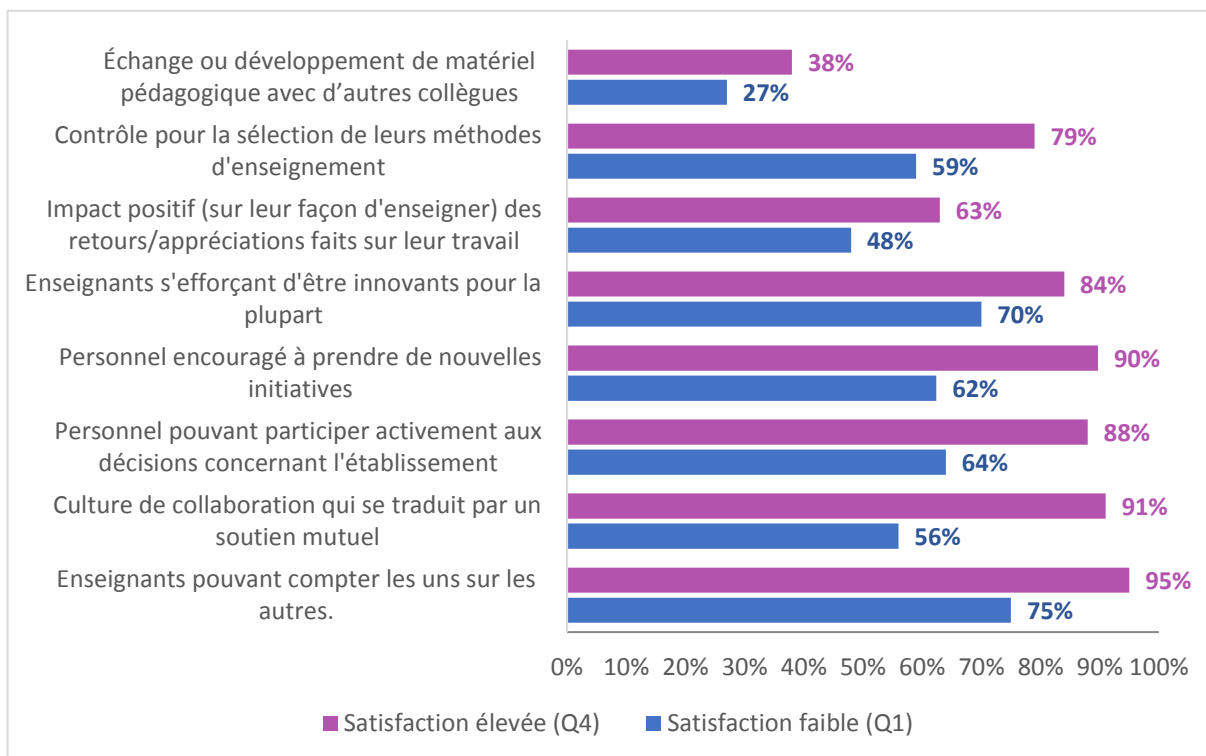
L'exploitation des réponses à toutes les questions portant sur la satisfaction professionnelle liée à l'environnement de travail permet la construction d'un indicateur global pour chaque enseignant français. Ce score de satisfaction est utilisé par la suite pour définir et comparer des groupes d'enseignants (quartiles) : le premier quartile (Q1 ou quartile inférieur) comprend les 25 % d'enseignants dont le score est le plus faible (dont le niveau de satisfaction est le plus faible) ; à l'opposé, le quatrième quartile (Q4 ou quartile supérieur) regroupe les 25 % d'enseignants dont le score est le plus fort (dont le niveau de satisfaction est le plus élevé). [...]

Les enseignants les plus satisfaits décrivent un environnement de travail plus participatif et collaboratif

La littérature (voir, par exemple, Lothaire *et al.*, 2012) a mis en évidence le rôle des facteurs organisationnels dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Les données françaises suggèrent en effet l'existence d'un « effet établissement » dans certains collèges : la dispersion des scores de satisfaction au sein des collèges tend à être plus faible dans ceux caractérisés par une satisfaction moyenne élevée. Tous les enseignants ont tendance à y être satisfaits de la même manière, tandis que dans les collèges où la satisfaction moyenne est inférieure, des écarts individuels plus marqués y sont observés.

Les enseignants français les plus satisfaits (Q4) rapportent exercer dans des collèges favorisant l'implication des personnels dans les processus décisionnels et leur autonomie : 88 % d'entre eux rapportent que dans leur collège « *les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement* » contre 64 % pour les enseignants les moins satisfaits (Q1). Neuf sur 10 considèrent également que dans leur collège le personnel est encouragé à prendre de nouvelles initiatives (contre 6 sur 10 pour les enseignants les moins satisfaits). (Cf. **figure 4**)

Figure 4 Pourcentage d’enseignants répondant à l’affirmative aux différentes situations, selon leur score de satisfaction professionnelle lié à leur environnement de travail (en %)



Lecture : en France en 2018, 27 % des enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail (Q1) déclarent échanger et développer du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins une fois par mois contre 38 % des enseignants les plus satisfaits (Q4). **Champ :** l’échantillon est restreint aux enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis

De manière générale, les données collectées auprès des enseignants et des chefs d’établissement révèlent quelques écarts de perception : par rapport à la perception qu’en ont les enseignants, les chefs d’établissement surestiment notamment la part d’autonomie laissée aux personnels ainsi que la possibilité pour eux de participer aux processus décisionnels du collège.

En France, les enseignants les plus satisfaits font aussi état d’un climat de collaboration important au sein de l’équipe enseignante. (Cf. figure 4). Plus de 90 % déclarent que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ou qu’il existe une culture de collaboration impliquant un soutien mutuel (contre, respectivement, 75 % et 56 % des enseignants les moins satisfaits). À cet égard, il convient de noter qu’au moins 3 enseignants français sur 5 décrivent leur collège comme un lieu collaboratif : 60 % font état d’une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter et 67 % d’une conception commune de l’enseignement et de l’apprentissage. [...]

La satisfaction des enseignants est positivement corrélée à la place des pratiques innovantes dans le collège : 84 % des enseignants les plus satisfaits considèrent que « la plupart des enseignants de [leur] établissement s’efforcent d’être innovants dans la manière d’enseigner et d’apprendre », 76 % que « la plupart des enseignants de [leur] établissement cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants » ou que « la plupart des enseignants de [leur] établissement sont ouverts aux changements » (contre 70 %, 62 % et 63 %, respectivement, dans le quartile inférieur de satisfaction).

À cet égard, 56 % des principaux français (contre 64 % dans l’UE) indiquent agir pour favoriser la coopération entre enseignants afin d’élaborer des pratiques pédagogiques innovantes. [...]

Les enseignants les plus satisfaits déclarent à la fois plus d'autonomie et de coopération dans l'exercice du métier

En moyenne, plus d'un enseignant français sur deux estime que, parmi l'ensemble des appréciations reçues de la part de tous les acteurs du système éducatif au cours des douze derniers mois (dans un cadre officiel ou lors de rencontres informelles), l'une ou plusieurs d'entre elles ont eu un impact positif sur son enseignement (contre 7 enseignants sur 10 dans l'UE). Cette proportion s'élève à 63 % pour les enseignants les plus satisfaits contre 48 % pour les enseignants les moins satisfaits. (Cf. **figure 4**).

Parmi les enseignants considérant que ces appréciations ont eu un impact positif sur leur travail, 86 % affirment qu'il s'est traduit par un changement de leurs pratiques pédagogiques. Ils ne sont que 47 % à citer un changement positif de leurs pratiques en matière de gestion de classe.

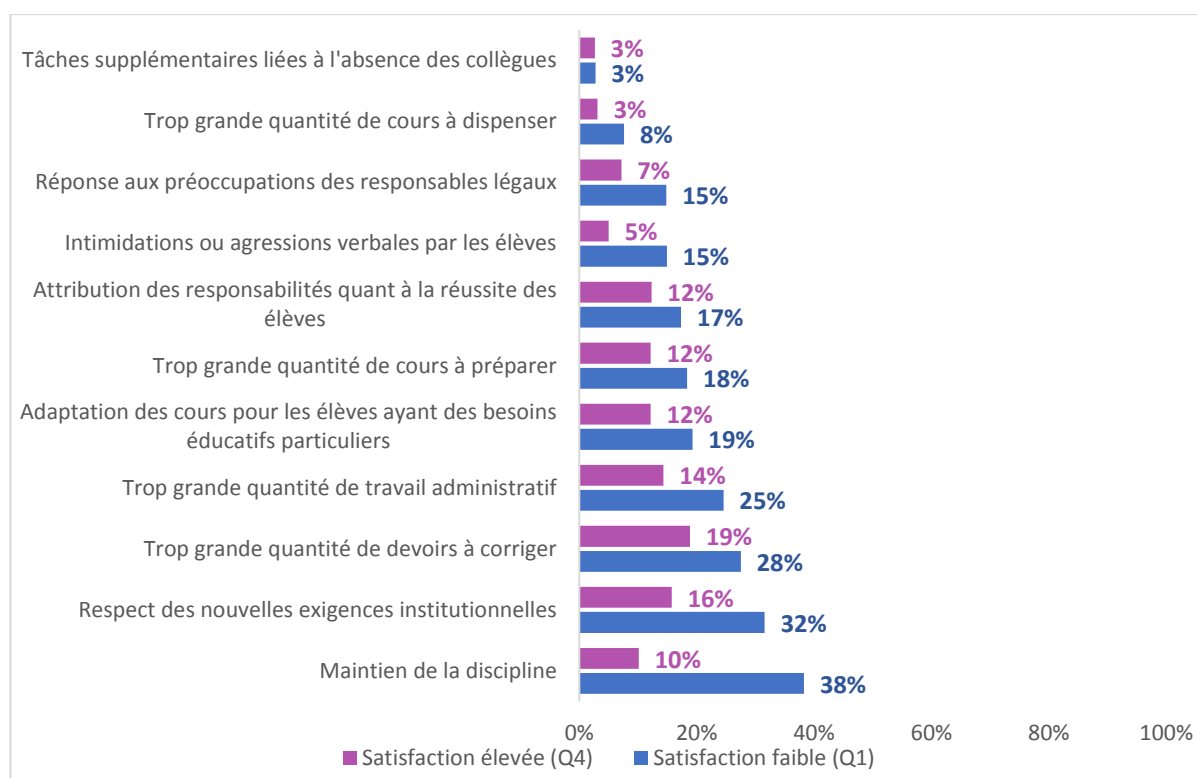
Les enseignants les plus satisfaits font aussi état d'une plus grande capacité à exercer leur liberté pédagogique : 79 % sont « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle ils ont le contrôle pour sélectionner les méthodes d'enseignement avec leur classe contre 59 % dans le quartile inférieur (cf. **figure 4**). Un écart comparable est également observé quand on interroge les enseignants sur leur latitude à choisir la quantité de devoirs à la maison à donner. Les enseignants les plus satisfaits sont également plus nombreux à déclarer au moins une fois par mois échanger ou développer du matériel pédagogique avec leurs collègues.

La France se situe en dessous de la moyenne européenne s'agissant de la participation à des activités de formation continue en groupe, de la mise en œuvre de pratiques de notation concertées entre collègues et du fait de faire cours à plusieurs dans la même classe. A cet égard, il faut noter que le besoin de formation le plus cité par les chefs d'établissement français (67%) concerne justement le développement de la coopération entre enseignants. C'est aussi le seul qui place la France au-dessus de la moyenne de l'UE.

La gestion de classe et le maintien de la discipline : une source de stress importante

L'enquête Talis interroge les enseignants sur leur niveau de stress et les déterminants qui pourraient les affecter dans l'exercice quotidien de leur métier. En France, comme dans l'UE, la moitié des enseignants se disent stressés par leur travail. Le niveau de stress déclaré est corrélé positivement avec le score d'épuisement professionnel de l'échelle de Maslach (Charpentier et Solnon, 2019). Un tiers des enseignants déclarent que leur métier a un effet négatif sur leur santé mentale (soit 1,5 fois plus que pour la moyenne UE) ou sur leur santé physique (soit deux fois plus que pour la moyenne UE). Toutefois, les enseignants français se déclarant « beaucoup » stressés au travail sont moins nombreux que dans le reste de l'UE (11 % contre 17 %). Ce ressenti vient compléter les résultats de l'enquête de climat scolaire de la DEPP administrée au printemps 2019, où seuls 37 % des enseignants de collège (secteur public) déclaraient se sentir capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite (Fréchou, Hubert et Touahir, 2019).

Figure 11 Sources importantes de stress évoquées par les enseignants, selon leur score de satisfaction professionnelle lié à leur environnement de travail (en %)



Lecture : en France, en 2018, 3 % des enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail jugent les tâches supplémentaires résultant de l'absence de collègues pour « beaucoup » à l'origine de leur stress au travail. Le pourcentage est similaire pour les enseignants les plus satisfaits par leur environnement de travail.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Le niveau de stress des enseignants français est variable selon la discipline et le contexte d'enseignement. Les disciplines artistiques, les lettres et la technologie sont celles où les taux d'enseignants se disant stressés (« dans une certaine mesure » ou « beaucoup ») sont les plus élevés (60 %, 58 % et 55 %, respectivement). À l'opposé, les sciences humaines, les mathématiques et l'EPS affichent des taux plus bas (respectivement 47 %, 46 % et 35 %). Les enseignants déclarent un niveau de stress équivalent dans le secteur public qu'ils soient en EP ou non (56 % et 53 %). [...]

Les sources de stress identifiées comme importantes et les plus citées par les enseignants français sont le fait d'« avoir trop de devoirs à corriger » (24 % contre 18 % pour la moyenne UE), le fait de « devoir respecter les nouvelles exigences des autorités nationales, académiques ou locales » (24 % contre 16 % pour la moyenne UE) et également le maintien de la discipline (22 % contre 13 % pour la moyenne UE). À cet égard, la quasi-totalité des enseignants français déclarent pourtant une bonne entente du corps enseignant avec les élèves : plus de 9 sur 10 déclarent qu'élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans le collège, attestent d'un intérêt des enseignants pour ce que leurs élèves ont à dire ou disent que le bien-être des élèves est important pour les enseignants. [...].

Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail se déclarent également les plus stressés par leur métier.

Ils identifient le maintien de la discipline (38 %, soit un écart de 28 points par rapport aux enseignants les plus satisfaits) et le respect des nouvelles exigences des autorités (31 %) comme des sources de stress importantes (cf. **figure 11**). De fait, ces enseignants signalent un climat de classe plus perturbé : ils sont plus nombreux à devoir attendre assez longtemps que les élèves se calment au début de la séance (50 % contre 22 % des enseignants les plus satisfaits), à perdre du temps à cause d'élèves perturbateurs (55 % contre 28 % des enseignants les plus satisfaits) et à avoir beaucoup de bruit qui perturbe la classe (45 % contre 20 % des enseignants les plus satisfaits).

À cet égard, il faut noter que la gestion de la classe et du comportement des élèves est l'un des domaines pour lesquels les enseignants français s'estiment les moins bien préparés par leur formation initiale. Ces derniers indiquent par ailleurs suivre peu d'activités de formation continue dans ce domaine : il ne figurait au programme de formation que pour 24 % des enseignants ayant suivi une activité de formation continue au cours des douze derniers mois (en comparaison, les enseignants de l'UE sont deux fois plus nombreux). Source de stress importante, la gestion de la classe et du comportement des élèves n'est pas identifiée comme un besoin de formation prioritaire par les enseignants français : seuls 13 % identifient un besoin de formation continue élevé sur cet aspect du métier (Charpentier et Solnn, 2019). Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail sont néanmoins deux fois plus nombreux que leurs pairs les plus satisfaits à signaler un besoin élevé de formation continue sur cet aspect du métier (et c'est d'ailleurs à cet endroit que l'écart de besoins de formation entre les deux groupes d'enseignants est le plus important).

Document 5 : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. **Circulaire de rentrée 2022** Extraits.

Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être

[...]

3. Une École engagée pour le bien-être des élèves

L'École doit être un lieu de bien-être pour les enfants et les adolescents. Chaque élève doit se sentir accueilli, encouragé dans ses efforts et ses réussites et préservé des discours dévalorisants, de toute forme de discrimination ou de violence et du fléau du harcèlement. En vis-à-vis, l'ensemble des personnels du service public d'éducation doivent se savoir écoutés, compris et soutenus par l'institution, par ses cadres et par l'ensemble de la société.

Une École fondée sur le respect de l'autre

Notre École doit se fonder sur le respect de l'autre. Respect des élèves, dans toutes leurs différences et leur diversité, dans le cadre des lois et principes de la République. Respect des élèves et des familles envers les professeurs, l'autorité de leur savoir, ainsi qu'à l'égard de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale. Le respect repose sur la réciprocité : il est dû à tout élève, comme l'élève et ses parents le doivent à l'institution et à ses représentants.

La laïcité, comme les valeurs de la République, constituent des piliers de notre École, lui assurant un cadre protecteur qui nous réunit. La transmission des valeurs de la République passe non seulement par les enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique (EMC), mais également par la participation des élèves à des actions éducatives amenées à se développer dans le champ civique et mémoriel, à l'instar du Concours national de la résistance et de la déportation. Elle repose également sur la valorisation de l'engagement des élèves dans le cadre du parcours citoyen. Aucune atteinte à la laïcité et aux valeurs de la République ne sera acceptée. Nos personnels doivent être assurés qu'ils seront soutenus et protégés par l'institution face à toutes les tentatives d'intimidation ou de menaces. Les atteintes à la laïcité feront l'objet d'une communication nationale désormais mensuelle. Dans les académies où ces faits sont plus nombreux, les équipes valeurs de la République seront renforcées et départementalisées.

Les discriminations, les paroles et actes de haine raciste, antisémite, ou à l'égard des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres (LGBT), les violences sexistes ou sexuelles n'ont aucune place à l'école et doivent y être combattus. Les intimidations, dévalorisations, des enfants comme des adultes, n'y ont pas plus droit de cité. Ce n'est qu'à l'aune de cette exigence fondamentale que nous pourrions former des citoyens libres, égaux et conscients d'une destinée partagée.

Nous devons réaffirmer dans nos actes et nos pratiques le fait que l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, est un impératif républicain. L'École, creuset de l'égalité, peut par son action contribuer à faire reculer les violences sexistes et sexuelles et les inégalités entre femmes et hommes qui existent au sein de notre société. Au-delà des actions de sensibilisation qui doivent continuer, il est nécessaire de donner une réalité plus tangible et systématique à l'éducation à la sexualité vue comme l'apprentissage d'un comportement responsable dans le respect de soi et des autres. La lutte contre les stéréotypes de genre, dans l'enseignement comme dans l'orientation, doit de même nous animer.

L'éducation nationale, en tant qu'organisation de travail, dans les recrutements comme dans les promotions, doit être exemplaire. L'attribution au ministère des deux labels Égalité et Diversité, en ce mois de juin 2022, constitue à la fois une reconnaissance du chemin parcouru et une incitation forte à approfondir et étendre nos actions en ces domaines.

La lutte contre toutes les formes de harcèlement, dans le prolongement des travaux déjà menés et de la loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, doit continuer à être promue. Dès la rentrée, l'ensemble des collèges devront s'être engagés dans le programme pHARe, dont l'une des ambitions est la

formation de tous les personnels et des élèves à la prévention et à la lutte contre le harcèlement. En vue du même objectif, chaque collège devra désigner des ambassadeurs Non au harcèlement. Les écoles élémentaires, dont 9 000 sont déjà engagées dans ce programme de formation de leurs personnels, devront également le mettre en place. Tous les élèves, suivant leur âge, seront par ailleurs sensibilisés, le jour ou dans la semaine de la rentrée, au phénomène du harcèlement et du cyberharcèlement.

Face au défi pour nos élèves de comprendre l'univers numérique, et notamment de savoir analyser, trier, distinguer les informations dont chacun peut désormais être l'émetteur autant que le récepteur, l'effort en matière d'éducation aux médias et à l'information sera poursuivi, dans le cadre du pilotage conjoint mis en place par la Direction générale de l'enseignement scolaire et le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi). L'ensemble des professeurs, autour notamment des professeurs documentalistes qui en sont le pivot dans le second degré, doivent sensibiliser et former à cette nécessaire prise de distance, première qualité d'un citoyen éclairé. Dans cet esprit, une expérimentation sera mise en place en classe de sixième dès la prochaine rentrée via une attestation de sensibilisation au numérique.

Une attention accrue à la santé mentale des élèves

Toutes les études menées dans le prolongement de la crise sanitaire montrent les effets délétères que celle-ci a eus sur la santé mentale des jeunes, conduisant notamment à des troubles anxieux ou à un affaiblissement de l'estime de soi. La santé psychique des élèves constitue donc une priorité absolue : il en va de leur santé et la construction de soi de chacun d'eux à long terme. Dès la rentrée, des travaux seront lancés pour conforter le rôle des personnels médico-sociaux et renforcer l'attractivité de leurs métiers. Au-delà, c'est bien l'ensemble de la communauté éducative qui doit veiller à créer un cadre d'apprentissage serein, bienveillant, à l'écoute des besoins des élèves et de nature à leur donner confiance en eux-mêmes. Une attention toute particulière devra être portée au repérage et au suivi des élèves qui montrent des signes de grande fragilité psychologique.

[Document 6 : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative **Vademecum**
« **Innover pour une école des réussites** ».

[...]

Une démarche collective de changement à l'échelon local

L'innovation est une démarche transversale. Elle se construit souvent à partir d'une volonté partagée de travailler autrement pour répondre d'une manière plus adaptée et plus efficace aux besoins et aux difficultés des élèves.

La mise en œuvre d'une innovation interroge les contenus et les représentations ; elle s'appuie sur une volonté de travailler en équipe.

Principes

L'innovation et l'expérimentation sont d'abord des processus qui interrogent les pratiques de classe, l'organisation individuelle et/ou collective du travail dans l'école ou l'établissement. Ces démarches engagent les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, sur leur place au sein d'une équipe, sur leur positionnement dans la relation pédagogique. S'engager dans une telle démarche implique, pour les équipes en place, une certaine prise de risque qu'il convient d'anticiper et de gérer tout au long du processus.

Le descriptif initial du projet innovant ou le cahier des charges de l'expérimentation permet à cet égard de préciser l'objet et le périmètre des changements envisagés. La « taille » de l'action n'est pas l'enjeu premier. Innover, ce peut être « faire un pas de côté », la réussite des élèves ne nécessitant pas forcément de modifier l'ensemble des pratiques usuelles. Un « micro-changement », engageant par retour la modification du regard des élèves sur l'École et ses attendus, permettra éventuellement de conduire l'expérimentation à un stade plus ambitieux.

L'innovation permet également de favoriser les approches collectives, qu'il s'agisse de décroiser le pédagogique et l'éducatif, de développer des approches interdisciplinaires, favorisées par le socle.

Que ce soit pour les expérimentations ou les innovations, l'accompagnement proposé aux équipes par les CARDIE³ facilitera l'élaboration du projet et son suivi. Les corps d'inspection sont également en soutien pour appuyer les équipes dans l'émergence de projets et de démarches pédagogiques innovantes comme dans l'évaluation des actions conduites.

Il s'agit de créer les conditions dans lesquelles la prise de risque, en étant partagée, devient un élément moteur du projet. Cela implique la mise en œuvre d'une ingénierie de la conduite du changement assurée, dans le premier degré, par l'IEN de circonscription, en lien avec la direction d'école et, dans le second degré, par le chef d'établissement.

Pistes d'actions

■ **Solliciter la CARDIE** pour une expertise partagée sur la nature de l'action et une inscription éventuelle dans le cadre [...] [d'une expérimentation]

■ **Associer** en tant que de besoin les inspecteurs pédagogiques à la réflexion sur les enjeux de l'innovation à l'échelle de l'école ou de l'établissement

■ **Proposer des temps de concertation** susceptibles de faciliter une réflexion sur les innovations et expérimentations à l'échelle de l'école ou de l'établissement :

- associer le premier degré aux instances pédagogiques des établissements publics locaux d'enseignement pour initier la dynamique de l'École du socle commun ;
- utiliser le conseil pédagogique comme instance de réflexion ; croiser les réflexions avec les professeurs des écoles ou collèges de rattachement, notamment dans le cadre des commissions de liaison, afin de favoriser la continuité des approches et des prises en charge.

³ Cellule académique recherche développement innovation expérimentation

L'innovation comme processus de développement professionnel

Le regard d'une équipe sur l'organisation de son travail, la focalisation sur les acquis des élèves, l'expertise apportée par les partenaires, l'analyse partagée de l'action entreprise, induisent des changements qui participent d'un cycle de développement professionnel.

Des compétences, tant individuelles que collectives, se forment dans un tel contexte « apprenant », au-delà des dispositifs classiques de formation.

Principes

En rompant avec la pratique habituelle, l'équipe engagée dans un dispositif d'innovation pédagogique s'est mise collectivement à la recherche d'un nouveau point d'équilibre, en sollicitant différemment les compétences des uns et des autres, et en en générant de nouvelles.

Derrière l'expérimentation se jouent des opérations complexes qui élargissent les compétences des acteurs de l'éducation et de la formation : par exemple, analyser des besoins, identifier des ressources, conduire un projet, chercher des partenaires, réguler l'action, l'évaluer, rendre compte de son bilan.

L'expérimentation finalisée par la réussite des élèves, s'appuyant sur un processus concerté et rigoureux, est l'occasion pour chaque acteur d'amplifier ses propres compétences et de mobiliser des compétences collectives.

Pistes d'actions

- **Repérer les potentiels et les acquis** existant dans l'établissement, en s'appuyant sur les entretiens professionnels et sur les aspirations de chacun
- **Valoriser** le rôle tenu par les professeurs engagés dans chacune des étapes de l'action entreprise
- **Entreprendre et participer** à une politique de formation tout au long de la vie ; les actions de formation venant en appui de cette dynamique se fonderont sur une logique d'établissement
- **Formaliser les connaissances** issues de l'expérimentation ou relayer les ouvrages et articles issus de la recherche, encourager les enseignants à participer à des travaux de recherche
- **Ouvrir l'établissement** aux étudiants et aux professeurs stagiaires

[...]

Document 7 : MARSOLLIER (C.), Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux.

État de la recherche par Christophe Marsollier, docteur en sciences de l'éducation, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Cet auteur mène des recherches sur l'éthique de la relation pédagogique.

De plus en plus, les enseignants cherchent à offrir aux élèves les meilleures conditions pour favoriser leur réussite scolaire et leur épanouissement personnel. Quels sont les fondements et les enjeux du bien-être à l'école ? Quels repères peut-on donner aux équipes pédagogiques en la matière ?

Ces dernières années, le développement de pratiques visant le bien-être des élèves constitue un phénomène sans précédent qui témoigne d'une aspiration plus grande des enseignants à rechercher des conditions qui permettent non seulement la réussite scolaire mais favorisent aussi l'épanouissement personnel et le bonheur d'aller à l'école. Au regard du nombre croissant de colloques rassemblant sur ces thèmes des chercheurs et des professionnels, de demandes de formation aux techniques et pratiques favorisant l'attention, la concentration, la discipline bienveillante et la résilience des élèves, et de la multiplication des rapports sur la santé des adolescents et le moral des personnels, c'est manifestement tout un mouvement de recherche autour du bien-être subjectif et de la qualité de vie au travail qui se développe.

Le bien-être, une valeur émergente à la convergence de multiples mouvements

Les notions de qualité de vie, de bien-être et de bonheur apparaissent de plus en plus fréquemment parmi les arguments qui orientent les analyses et les choix des citoyens dans de nombreux domaines. Dans le champ de l'éducation, ces notions très proches, qui traduisent un même besoin, celui d'épanouissement personnel et de réalisation de soi, occupent aujourd'hui une place importante non seulement dans les discours des parents et des élèves eux-mêmes – surtout les lycéens – mais aussi parmi les objectifs de pratiques innovantes des enseignants, de projets d'établissement et de projets d'académie.

Devant les nombreux phénomènes convergents qui participent de la valorisation du bien-être à l'école, on peut notamment relever :

- au sein de la société, le refus croissant de la violence et une aspiration grandissante au bonheur : que l'on se place dans une optique *hédoniste* – qui cherche à éprouver du plaisir et des émotions agréables (joie, enthousiasme, réussite) à court terme –, ou *eudémoniste* – qui cherche à atteindre des objectifs et à réaliser des projets par la motivation et les efforts –, l'univers des médias et les réseaux sociaux dans lesquels sont immergées les nouvelles générations cultivent ce double mouvement. Un nombre croissant de parents recherchent donc des établissements scolaires où leur enfant puisse bénéficier de pédagogies alternatives, en rupture avec ce qu'ils ont connu élève, et des conditions de travail épanouissantes ;
- la lutte contre la violence scolaire : depuis 1992, elle a fait l'objet de nombreux plans et s'est intensifiée en 2012, avec la nomination d'un délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Alors que les enquêtes de victimation (menées par la DEPP de 2011 à 2018) ont conduit à objectiver en France la réalité des violences scolaires, le rapport rendu en 2018 par l'OCDE à partir des données de l'enquête PISA (2015) a donné une place beaucoup plus significative au bien-être, en fournissant des statistiques éclairantes sur des variables telles que l'anxiété au travail des élèves, leurs motivations, le sentiment d'appartenance, le harcèlement ;
- l'essor des pratiques de développement personnel (relaxation, pleine conscience, etc.) : celles-ci se diffusent au sein de toute la société et un nombre croissant d'enseignants les transfèrent dans leurs pratiques professionnelles pour créer un climat de classe fécond ;
- la multiplication des travaux de recherche et des colloques sur le bien-être en éducation : tous ces travaux irriguent la formation des enseignants.

Voir au-delà de la réussite scolaire

La corrélation entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire a été établie depuis plusieurs années par la recherche. Pour la majorité des acteurs de l'éducation, elle relève d'ailleurs du bon sens et de l'éthique professionnelle. Mais un travail de formation reste à accomplir, comme en témoignent les résistances, certes minoritaires, de personnels à l'égard de la bienveillance en éducation. Celui-ci devra rendre l'ensemble des personnels capables d'apprécier combien les expériences scolaires douloureuses peuvent durablement affecter l'estime de soi et le rapport au savoir, et plus largement, le rapport à l'apprendre.

Le pouvoir déterminant des feed-back positifs et de la relation de confiance de l'enseignant avec l'élève sur sa motivation et sa réussite scolaire est manifestement établi par les chercheurs.

L'étude des récits de vie et des lettres d'anciens élèves à leurs enseignants aide ainsi à mesurer combien la souffrance émotionnelle provoquée par des dérapages verbaux (jugements de valeur sur la personne de l'élève, comparaisons, humour déplacé d'un enseignant, etc.) peut avoir des effets dévastateurs sur l'orientation et la destinée de certains élèves. D'autre part, d'après la méta-analyse de J. Hattie (2009), le pouvoir déterminant des feed-back positifs et de la relation de confiance de l'enseignant avec l'élève sur sa motivation et sa réussite scolaire est manifestement établi par les chercheurs.

Psychologues, chercheurs en éducation, cliniciens, ainsi que de nombreux enseignants, CPE, infirmiers et cadres s'accordent à penser que l'école ne doit pas uniquement viser la performance mais aussi la réalisation de soi. Ainsi, en France, la réforme du lycée d'enseignement général et technologique ouvre des perspectives nouvelles en termes de bien-être scolaire, en permettant aux jeunes de trouver plus aisément la voie qui leur convient. Des mesures d'accompagnement sont déjà mises en œuvre par de nombreuses équipes dès l'entrée dans la voie professionnelle (journées d'accueil et d'intégration, consolidation de l'orientation, semaine de préparation à l'arrivée en milieu professionnel), et elles se généralisent dans le cadre de la réforme de la voie professionnelle. Elles devraient contribuer à améliorer le bien-être des élèves à leur entrée en lycée professionnel.

Quels sont les facteurs du bien-être à l'école ?

Au-delà de la difficile compréhension des multiples influences qui font du bien-être une valeur importante dans le champ de l'éducation, les facteurs en jeu dans les mécanismes du bonheur à l'école restent complexes à appréhender en raison de la difficulté de les hiérarchiser et de les objectiver. Quatre grandes dimensions du bien-être des élèves se dégagent cependant de la littérature scientifique :

- le bien-être physique : fréquence des activités physiques ;
- le bien-être social : sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les enseignants, soutien entre pairs, etc. ;
- le bien-être psychologique : sentiment de sécurité dans la relation aux enseignants, satisfaction personnelle de la vie dans l'établissement ;
- le bien-être cognitif : sentiment de compétence, sentiment d'efficacité personnelle.

Au sein des « sciences du bonheur », de multiples approches se font concurrence. Il est intéressant pour les acteurs de l'éducation d'appréhender le bien-être des élèves et des personnels à travers les connaissances issues de la psychologie, car elles donnent des pistes claires sur les moyens d'approcher les mécanismes de la démotivation, parfois brutale, le mal-être et ses conséquences, et d'agir sur eux. En effet, chercheurs et médecins s'accordent à soutenir que le bien-être de toute personne et donc de tout élève, tout enseignant dans un cadre scolaire mais aussi en dehors, dépend principalement :

- du respect et de la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux : sécurité, appartenance, reconnaissance, écoute, estime, justice, réalisation de soi ;
- du respect de ses droits fondamentaux : droit d'être protégé contre toute forme de discrimination, droit à la liberté d'information, droit d'expression et de participation ;
- de la possibilité d'exprimer ses émotions et sentiments lorsque ses besoins ou droits ne sont pas respectés.

[...]

L'attention à la qualité de la communication

L'observation des activités pédagogiques en classe conduit à souligner l'importance de la qualité de la communication que propose l'enseignant, tant sur le plan verbal (l'attention portée aux mots qu'il choisit) que non verbal (postures, gestes, mimiques) et paraverbal (ton, débit et volume de la voix). Ces trois dimensions de la communication agissent directement sur les sentiments et les besoins de sécurité et de confiance des élèves.

Trois moments pédagogiques délicats reviennent fréquemment lors des séances d'enseignement-apprentissage :

- lorsqu'un élève, par son comportement, manifeste une résistance (difficulté, refus ou opposition) au projet que l'enseignant vise pour lui ;
- lorsque se trouve en jeu l'évaluation des apprentissages ;
- lorsque l'exercice d'une autorité immédiate s'impose.

Ils appellent une attention éthique, et donc une bienveillance plus particulière dans la manière d'interagir avec les élèves, notamment les plus vulnérables.

[...]

Document 8 : FEYFANT (A.) - Dossier de veille Institut français de l'Éducation - n°87, Novembre 2013.
Etablissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants.

[...]

LE TRAVAIL COLLECTIF DU POINT DE VUE DE L'ORGANISATION

Depuis une trentaine d'années (un peu moins en France), les transformations des formes de pilotage des systèmes éducatifs promeuvent le travail en commun des enseignants (pour un meilleur accompagnement des élèves, pour encadrer ou monter des projets interdisciplinaires, etc.).

« L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question-clé de la formation pour diminuer la prégnance du modèle "un enseignant-une classe". Gather Thurler et Perrenoud (2005) conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation "romantique" de la coopération professionnelle, et de comprendre que "coopérer" n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail » (Jamet, 2013).

Il s'agit le plus souvent d'adopter une vision de résolution de problèmes pédagogiques, le travail collectif se traduisant par un travail en petit groupe, sur un projet ponctuel. Dans la réalité, la collaboration relève plus d'intentions affichées que d'une pratique effective pour les enseignants du secondaire (Borges & Lessard, 2007).

Travail collectif, communauté de pratique ou communauté d'apprentissage ?

Si l'on considère que l'établissement scolaire permet un apprentissage organisationnel, peut-on en déduire qu'il puisse favoriser l'existence d'une communauté de pratique en son sein ? Partant du principe, en psychologie culturelle, qu'un bon apprentissage (ici en situation de travail) « a pour enjeu la participation du sujet apprenant dans une communauté de pratique » (Bourgeois & Mornata, 2012), on prend en compte l'apprentissage de savoirs, savoir-faire mais aussi « des valeurs, langage, codes culturels dont la maîtrise conditionnera la place et le rôle » du sujet dans l'organisation (Billett, 2001b).

La notion de communauté d'apprentissage utilisée ici peut être associée aux concepts de communauté d'intérêts, communauté stratégique et communauté de pratique. Cette dernière notion, sans doute la plus ancienne de cet ensemble, correspond à un groupe de « professionnels qui interragissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles » (Lave & Wenger, 1991 ; cités par Beaumont et al., 2010).

Une communauté d'apprentissage est constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage des expériences, l'échange de savoirs, de croyances et de valeurs ; qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif, « grâce au partage collectif d'enseignants concernant leur pratique pédagogique » (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; citées par Dionne et al., 2010).

Dès lors qu'est posé l'enjeu commun « d'accroître l'apprentissage des élèves », il est « nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les assister dans leur développement professionnel » (Dionne et al, 2010).

Il s'agit ensuite d'ancrer le dispositif de formation dans la pratique quotidienne des enseignants, pour les amener à effectuer les ajustements nécessaires. Enfin, pour que le dispositif soit plus efficace, il faut favoriser des ajustements quant aux pratiques collectives, toujours en contexte quotidien (*job-embedded-learning*). De plus, si le développement pédagogique collectif entrepris par les enseignants est articulé avec la tâche d'enseignement, alors il permet de relier curriculum et processus d'évaluation.

Pour le monde anglo-saxon, il est important « *d'offrir aux praticiens de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues, en ce qui à trait à l'enseignement et à l'apprentissage* » (Dionne et al.,2010).

Aux États-Unis, plusieurs travaux rendent compte des effets favorables des communautés d'apprentissage sur la réussite des élèves et le travail enseignant. Ces communautés se caractérisent par le développement du leadership enseignant (Endrizzi & Thibert, 2012), l'implantation de programmes d'études basés sur les standards, une prise de décision basée sur les évaluations formatives ou obligatoires, la recherche d'une équité pédagogique, une observation axée sur la collaboration et un projet d'établissement co-construit.

Au niveau des élèves, les résultats en anglais et en mathématiques se sont améliorés, dans plusieurs écoles « non performantes ». Au niveau des enseignants, le développement professionnel induit par ces pratiques collaboratives fixe la focale non pas sur l'acte d'enseigner mais bien sur l'acte d'apprendre à enseigner, pour améliorer les apprentissages des élèves.

Selon Roberts et Pruitt (2010), les travaux de recherche et les résultats observés (notamment à New-York) permettent de lister quelques-unes des stratégies gagnantes :

- conception des plans de formation continue à court et long terme axés sur l'évolution des pratiques enseignantes, avec comme priorité la réussite des élèves ;
- orientation des plans de développement professionnel sur des thèmes unificateurs (et non morcelés) ;
- construction de nouvelles situations d'apprentissage complétant les actions déjà réalisées ;
- évaluation annuelle des progrès par rapport aux objectifs (y compris pluriannuels) ;
- incitation des enseignants à envisager et évaluer leur développement professionnel sur le long terme.

Les pratiques collaboratives induisent des échanges sur des problèmes complexes, facilitant une communication interprofessionnelle mais aussi et surtout un soutien mutuel. Ces pratiques empêchent la démission des enseignants novices en ralentissant le déclin du sentiment d'auto-efficacité, à la fin de la première année. On peut ajouter que les études sur le travail collaboratif des enseignants observent une corrélation avec le développement d'attitudes positives des élèves envers l'école, un rendement scolaire amélioré, etc. (Beaumont et al., 2010).

Le travail contraint dans le cadre d'une communauté d'apprentissage

Bien que l'idée de communauté d'apprentissage soit *a priori* motivée par les apprentissages des élèves (curriculum, évaluation, adaptation aux changements), elle est souvent reçue comme un moyen de faire passer les réformes curriculaires ou d'adapter les pratiques pédagogiques aux réformes (Dionne et al., 2010). Les critiques les plus virulentes invoquent des valeurs liées à une idéologie néolibérale et au courant d'école efficace (cf. Barrère-2002 ; Lessard-2005).

Le décret de 1998 sur l'organisation de l'enseignement fondamental en Belgique francophone est un bon exemple des nouvelles orientations institutionnelles.

Les enseignants sont tenus de se concerter 60 heures par an, les chefs d'établissement en assurant la programmation et l'information à l'inspection.

Associée à toute une panoplie de dispositifs pour « la promotion d'une école de la réussite » (cycles, différenciation pédagogique, non-redoublement), la concertation « *est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements* » (Letor et al.,2005). Le travail en équipe fait partie des compétences à acquérir en formation : aptitude collective, prise en charge collective des apprentissages des élèves, mais aussi gestion participative des établissements (Letor et al., 2007).

L'un des paradoxes de la reconfiguration des systèmes de gouvernance est de faire passer le travail collectif d'une forme d'engagement personnel des enseignants (ex. des courants pédagogiques) à un outil de gestion « *visant notamment à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés* » (Dupriez, 2010) ; d'une logique externe aux individus (injonction descendante) à une nécessité interne de s'appuyer sur les pairs (Letor & Périsset Bagnoud, 2010).

Un des freins à un apprentissage collectif réside dans cette norme professionnelle qui veut que les pratiques pédagogiques de l'enseignant ont un caractère privé, l'enseignant étant autonome quant aux choix relatifs aux supports de cours, aux méthodes employées et à la gestion de la classe. Dès lors, tout dispositif n'entrant pas dans des critères individuels ou affinitaires est « *considéré comme une surcharge de travail* » (Malet & Brisard, 2005) ou, au mieux, comme l'acceptation de compromis.

Malet et Brisard (2005) montrent qu'en Angleterre « *l'injonction au travail collectif* » vient en résonance d'idées de communauté et de professionnalisme ancrées dans l'imaginaire professionnel et pédagogique « *pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de "collective professionalism"* ». Cette culture professionnelle, quelque peu différente de celle du secondaire français, trouve d'autant plus sa place du fait de « *l'émergence d'un ethos de département* » se traduisant par un espace physique dédié.

Le collectif au service des apprentissages

On peut considérer que les espaces de co-construction des connaissances sont des dispositifs de développement professionnel, dès lors qu'il y a émergence de groupes d'enseignants qui ressentent le besoin de se lancer dans un projet collaboratif. Ces formes de développement, collectivement situées, de partage pédagogique véritable, permettent à chaque enseignant d'ajuster sa pratique et de valoriser un savoir construit à partir de la pratique (Dionne *et al.*, 2010). Cela reprend l'un des quatre objectifs du modèle de développement professionnel proposé par Gather Thurler, celui de « *coopération continue dans le cadre d'une organisation apprenante* » (Bronckart & Gather Thurler, 2004).

Le concept de communauté d'apprentissage se décline selon trois dimensions : cognitive (apprentissage individuel, construction d'un savoir collectif, développement de la pratique, construction de sens), affective (partage, soutien) et idéologique (enseignants ouverts à la communauté éducative, producteurs de savoirs et d'objets produits par la communauté d'apprentissage, meilleure cohésion de l'école, voir Dionne *et al.*, 2010).

La collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche « *d'une amélioration de son travail pédagogique* » qui ne peuvent s'entendre que s'il y a articulation entre travail dans l'établissement et travail dans la classe (Dupriez, 2010). Le changement d'échelle de cette articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre un travail d'équipe informel, d'opportunité, et un travail collectif formalisé, conduit à un processus d'apprentissage « organisationnel ».

L'établissement scolaire devient un milieu de professionnalisation où il devient possible de créer des conditions et un contexte favorables aux pratiques collaboratives. Ce processus n'est en aucune manière uniforme d'une école à l'autre, d'une équipe à l'autre et semble tenir par la seule bonne volonté des acteurs, enseignants, chefs d'établissement et pilotes.

[...]

Document 9 : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. **Vademecum en matière de prévention de risques psychosociaux.**

La responsabilité de l'employeur et les principes généraux de prévention

Responsabilité de l'employeur

Les employeurs de la fonction publique sont soumis, en matière de santé et de sécurité au travail, aux mêmes exigences que tous les employeurs, en vertu des normes définies au niveau européen (notamment directive-cadre européenne 89/391/CEE), et également, sauf dispositions spécifiques, à leurs mesures de transposition inscrites en droit français dans la quatrième partie du code du travail.

En effet, l'article L4121-1 du code du travail précise que l'employeur « prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs.

Ces mesures comprennent :

- 1° Des actions de prévention des risques professionnels et de la pénibilité au travail ;
- 2° Des actions d'information et de formation ;
- 3° La mise en place d'une organisation et des moyens adaptés. L'employeur veille à l'adaptation de ces mesures pour tenir compte du changement des circonstances et tendre à l'amélioration des situations existantes. »

La responsabilité des chefs de service en matière de sécurité et de protection de la santé des agents placés sous leur autorité est prévue par l'article 2-1 du décret n°82-453 du 28 mai 1982 modifié relatif à l'hygiène et à la sécurité du travail ainsi qu'à la prévention médicale dans la fonction publique. Les chefs de service sont chargés de veiller à la sécurité et à la protection de la santé des agents placés sous leur autorité, dans la limite de leurs attributions et dans le cadre des délégations qui leur sont consenties. Ces chefs de services sont les autorités administratives ayant compétence pour prendre les mesures nécessaires au bon fonctionnement de l'administration placée sous leur autorité (directeur d'administration centrale, directeur de service déconcentré, etc...).

La jurisprudence a précisé la responsabilité de l'employeur dans ce domaine, en substituant à l'obligation de moyen, une obligation de résultat dans la protection de la santé de ses employés.

Les obligations fixées par le code du travail en matière de prévention

Pour satisfaire à leur obligation générale de sécurité, les employeurs doivent respecter les neuf principes généraux de prévention des risques professionnels (dont les risques psycho-sociaux font partie), définis par l'article L4121-2 du code du travail :

1. Éviter les risques ;
2. Évaluer les risques qui ne peuvent pas être évités ;
3. Combattre les risques à la source ;
4. Adapter le travail à l'homme, en particulier en ce qui concerne la conception des postes de travail ainsi que le choix des équipements de travail et des méthodes de travail et de production, en vue notamment de limiter le travail monotone et le travail cadencé et de réduire les effets de ceux-ci sur la santé ;
5. Tenir compte de l'état d'évolution de la technique ;
6. Remplacer ce qui est dangereux par ce qui ne l'est pas ou ce qui l'est moins ;
7. Planifier la prévention en y intégrant, dans un ensemble cohérent, la technique, l'organisation du travail, les conditions de travail, les relations sociales et l'influence des facteurs ambiants,

- notamment les risques liés au harcèlement moral, tel qu'il est défini à l'article L1152-1 ;
8. Prendre des mesures de protection collective en leur donnant la priorité sur les mesures de protection individuelle ;
 9. Donner les instructions appropriées aux travailleurs.

Dans cette perspective de prévention, l'article L. 4121-3 du code du travail prévoit une évaluation des risques, auxquels sont exposés les agents, qui permet de mettre en œuvre des actions de prévention « ainsi que des méthodes de travail et de production garantissant un meilleur niveau de protection de la santé et de la sécurité des travailleurs. Il intègre ces actions et ces méthodes dans l'ensemble des activités de l'établissement et à tous les niveaux de l'encadrement. ». Les résultats de cette évaluation sont inscrits dans le document unique d'évaluation des risques professionnels.

La prévention des risques psychosociaux est donc une obligation et doit être articulée avec la démarche globale de prévention de l'ensemble des risques auxquels sont exposés les agents.

En cas de manquement des employeurs à leurs obligations rappelées ci-dessus, des sanctions administratives et pénales sont susceptibles d'être prononcées.

[...]

Document 10 : Code de l'éducation Article R421-10 - **Le chef d'établissement**

En qualité de représentant de l'Etat au sein de l'établissement, le chef d'établissement :

1° A autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement. Il désigne à toutes les fonctions au sein de l'établissement pour lesquelles aucune autre autorité administrative n'a reçu de pouvoir de nomination. Il fixe le service des personnels dans le respect du statut de ces derniers ;

2° Veille au bon déroulement des enseignements, de l'information, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves ;

3° Prend toutes dispositions, en liaison avec les autorités administratives compétentes, pour assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'établissement ;

4° Est responsable de l'ordre dans l'établissement. Il veille au respect des droits et des devoirs de tous les membres de la communauté scolaire et assure l'application du règlement intérieur ;

5° Engage les actions disciplinaires et intente les poursuites devant les juridictions compétentes.

[...]