LIVRE BLANC SUR L'AVENIR DES ENSEIGNANT·ES ET DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE



Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation

27e Session
Podgorica, Monténégro
3 et 4 décembre 2026

Presidence du / Presidency of
MONTÉNÉGRO / MONTENEGRO
Conseil de L'Europe / Council of Europe
11/2026 - 05/2027

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Version anglaise :
WHITE PAPER ON THE FUTURES OF TEACHERS AND THE TEACHING PROFESSION MED-27(2026)09

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité de (des) (l') auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe. Toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doit être adressée à la Direction de la communication (F-67075 Strasbourg ou publishing@coe.int).

Couverture : Luna Lazzarini Graphic Design
Photos : Magnific, galerie du Conseil de l'Europe
Mise en page : Luna Lazzarini Graphic Design

Conseil de l'Europe, décembre 2026

Traduction non-officielle
supervisée par le Secrétariat

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ 8

INTRODUCTION 12

FONDEMENTS 20

La mission du Conseil de l'Europe en matière d'éducation 21
Les finalités de l'éducation et le droit à une éducation de qualité pour toutes et tous 22
Raisons d'être du présent Livre blanc 24
Définir la profession enseignante 27
Instruments internationaux existants et paysage politique 29
Processus d'élaboration et méthodologie 31

CARACTÉRISTIQUES, TENDANCES ET ÉVOLUTIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE 32

Difficultés d'évaluation de l'état de la profession 33
Principales caractéristiques de la profession enseignante 35
Tendances et évolutions qui façonnent la profession 42

SIX CONDITIONS FAVORABLES À UNE PROFESSION ENSEIGNANTE RÉSILIENTE 52

Élaborer des stratégies de fidélisation des enseignant·es de qualité 55
Préserver le professionnalisme des enseignant·es 59
Renforcer la formation des enseignant·es 62
Améliorer le pilotage des établissements et la culture professionnelle 67
Protéger l'autonomie des enseignant·es et leur capacité d'action professionnelle 70
Orienter l'utilisation des technologies émergentes dans l'enseignement 73

AVENIRS POSSIBLES 78

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 84

Conclusions 85
Recommandations 86

RÉFÉRENCES 90

ANNEXE – POSITIONNEMENT DANS LE PAYSAGE POLITIQUE INTERNATIONAL 105

AVANT-PROPOS



Tout ce que le Conseil de l'Europe s'efforce d'accomplir dans le domaine de l'éducation, du droit à une éducation de qualité à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, se concrétise — ou non — grâce aux enseignant·es, dans les salles de classe. C'est par les enseignant·es que nos normes deviennent pratique. Notre Stratégie pour l'éducation 2024-2030 s'intitule « Priorité aux apprenants » ; donner la priorité aux apprenant·es, c'est investir dans les personnes qui leur enseignent.

Au cours des dernières décennies, une grande partie de nos travaux a porté sur ce que les enseignant·es devraient savoir et faire. Le présent Livre blanc s'intéresse quant à lui aux besoins des enseignant·es. Son argument central est que la qualité de l'enseignement ne peut être garantie en demandant à chaque enseignant·e d'en faire davantage. Elle dépend des conditions dans lesquelles les enseignant·es travaillent, de la solidité des établissements scolaires et de leur direction, ainsi que de la voix collective et de la capacité d'action de la profession dans les décisions qui la concernent. Cette conception s'appuie sur la reconnaissance, par le Comité des Ministres, du caractère collectif de la profession enseignante, façonnée par les structures et les institutions au sein desquelles les enseignant·es travaillent(Recommandation CM/Rec(2019)9). La responsabilité de l'état de la profession incombe donc aux systèmes éducatifs et aux instances qui les gouvernent, et non aux seul·es enseignant·es.

Il s'agit tout autant d'une question de résilience démocratique que de politique éducative. Le Nouveau Pacte Démocratique pour l'Europe réaffirme que la démocratie doit s'apprendre et se pratiquer, et l'école est l'un des premiers lieux où cela se produit. Les enseignant·es ne se contentent pas de transmettre des savoirs. Leur rôle est d'aider les enfants et les jeunes à développer l'esprit critique, le respect mutuel et le sens des responsabilités dont dépendent les sociétés démocratiques. Or, nous ne pouvons attendre des enseignant·es qu'elles et ils remplissent cette mission s'ils sont surchargés, sous-valorisés ou exclus des décisions qui touchent leur profession. C'est aussi une question d'égalité : la pénurie d'enseignant·es et leur départ de la profession touchent le plus durement les apprenant·es issus de milieux défavorisés , qui ont le plus besoin de stabilité et d'expertise.

La transformation numérique de l'éducation rend cette question plus urgente encore. La Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur l'intelligence artificielle et les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit (STCE n° 225) fournit un cadre visant à garantir que le développement et l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) respectent les droits humains, la démocratie et l'État de droit. Nos travaux sur l'éducation à la citoyenneté numérique et la littératie en IA soulignent l'importance de doter les enseignant·es des connaissances, du temps et de l'autonomie professionnelle nécessaires pour prendre des décisions éclairées quant à l'utilisation de l'IA dans l'éducation. La technologie à elle seule n'améliore pas l'éducation ; ce sont les enseignant·es qui le font.

Le Livre blanc a été commandé par le Conseil de l'Europe et élaboré par l'UCL Institute of Education, en étroite collaboration avec le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE). Il est présenté à la 27e session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation (Podgorica, décembre 2026), dont le thème, « Donner les moyens d'agir aux professionnel·les de l'éducation pour une Europe démocratique à l'ère du numérique », résume son propos. Les neuf recommandations du Livre blanc s'adressent aux États membres ; deux d'entre elles appellent également l'Organisation à agir : un programme intergouvernemental consacré à la profession enseignante et une recommandation du Comité des Ministres sur l'avenir des enseignant·es et de la profession enseignante.

Un livre blanc fixe un cap ; sa valeur tient à ce qui s'ensuit. Sa véritable mise à l'épreuve consistera à savoir si, dans les années à venir, les enseignant·es de toute l'Europe verront leurs conditions de travail et leur statut professionnel s'améliorer. J'invite donc les ministres à traduire ces recommandations en un engagement politique commun, soutenu par des investissements durables, et à placer l'avenir de la profession enseignante, et avec lui la qualité de l'éducation pour chaque apprenant·e, au cœur de leurs priorités en matière d'éducation.

Marja Ruotanen
Directrice générale de la démocratie
et de la dignité humaine
Conseil de l'Europe

AVANT-PROPOS DU CSEE

Enseigner est un métier merveilleux et stimulant, lorsque les conditions sont réunies. Quand j'ai commencé à enseigner, je me concentrais surtout sur le fait de devenir un meilleur enseignant dans ma classe. Les premières années peuvent être impitoyables en l'absence d'un accompagnement adapté. Mais au bout de quelques années, on progresse.

On met en place des routines qui permettent de prendre du recul, de souffler et de porter un regard d'ensemble sur le système éducatif. Dès le début de ma carrière, j'ai été frappé par l'absence de voix collective des enseignant·es – de ma voix. Des réformes étaient imposées d'en haut, dont on savait, par une longue expérience de la classe, qu'elles ne fonctionneraient pas. Et la situation ne s'est pas améliorée au fil des années. Cette absence de voix collective, je l'ai ressentie, et les enseignant·es la ressentent encore partout en Europe.

Selon l'enquête TALIS, seuls 18 % des enseignant·es européen·nes (UE22) estiment pouvoir influer sur les politiques éducatives. C'est le signe manifeste que l'enseignement n'est pas traité comme une profession. L'OCDE l'a reconnu dans le rapport TALIS : « contrairement à d'autres professions, les enseignant·es travaillent fréquemment sous la direction de responsables politiques et administratifs qui ne participent pas aux activités quotidiennes de la classe ». Changer cela est la clé pour rendre l'enseignement attractif : traiter l'enseignement comme une profession.

Une profession dispose d'une large autonomie professionnelle collective à tous les niveaux et d'un droit de regard essentiel sur la définition et la mise en œuvre de ses propres normes, qui guident la pratique en classe, la formation des enseignant·es, la recherche, l'insertion professionnelle et le développement professionnel. Une profession dispose de ses propres organisations représentatives démocratiques – syndicats et associations d'enseignant·es – ainsi que de ses propres politiques et points de vue, élaborés au terme d'une réflexion et de processus approfondis. C'est la voix collective de la profession, et elle se distingue nettement des échanges entre responsables politiques et enseignant·es pris·es individuellement, ou d'une relation avec les enseignant·es passant uniquement par leurs établissements, où existe souvent une structure d'emploi hiérarchique qui ne représente pas une voix collective autonome des enseignant·es et ne permet pas son expression. Le CSEE est cette voix collective européenne des enseignant·es : il représente 5 millions d'enseignant·es et de personnels de l'éducation par l'intermédiaire de 120 syndicats nationaux d'enseignant·es et de l'éducation.

Ce Livre blanc remarquable aborde les défis sans précédent auxquels sont confrontés nos établissements scolaires et ma profession. Nous faisons face à d'immenses mutations sociétales, à des fractures géopolitiques, à l'urgence climatique, à des démocraties sous pression et aux bouleversements numériques. Ces changements entrent chaque jour dans la classe, et l'école publique devrait être le lieu où nous préparons collectivement nos élèves à prendre leurs responsabilités face au monde et à ses défis. Le Livre blanc apporte également une solution, en plaçant la profession enseignante au centre et en l'associant à sa rédaction. Le Conseil de l'Europe et l'University College Londres ont dialogué en profondeur avec les enseignant·es et ont montré la manière dont nous devrions travailler ensemble. Il en résulte un document important dans lequel nous reconnaissons nos préoccupations et nos espoirs pour l'avenir. Nous espérons profondément que ce document et ce dialogue jetteront les bases d'un changement éducatif et d'une profession enseignante forte et attractive, afin que chaque élève en Europe bénéficie de l'éducation de qualité qu'il ou elle mérite.

Jelmer Evers
Directeur, Comité syndical
européen de l'éducation (CSEE)

PRÉFACE DE L'UCL INSTITUTE OF EDUCATION

Façonner l'avenir de l'éducation



En tant que doyen d'une faculté de l'University College Londres qui accompagne chaque année la formation professionnelle de milliers d'enseignant·es et dont la recherche en éducation est reconnue au niveau international, je suis fier de préfacer le présent Livre blanc. Son analyse et ses recommandations répondent directement à l'une des tâches les plus urgentes qui nous attendent : soutenir et renforcer la profession enseignante afin que chaque apprenant puisse s'épanouir. Il s'agit bien sûr d'une préoccupation politique de longue date. Aujourd'hui, et pour les années à venir, elle se heurte à des défis nouveaux et pressants, nés de profondes mutations sociétales et technologiques. Il est essentiel que nous relevions ces défis, au nom de notre résilience démocratique comme de notre résilience économique. Les enseignant·es figurent parmi les principaux contributeurs et contributrices à l'une comme à l'autre.

Les travaux de notre faculté en matière de formation initiale des enseignant·es, de développement professionnel continu et de recherche au service des politiques et des pratiques s'inscrivent dans une histoire de 125 ans. Tout au long de cette histoire, elle a défendu nombre des principes qui se retrouvent dans le présent Livre blanc : l'importance capitale d'un enseignement et d'une direction d'établissement de grande qualité pour l'apprentissage des élèves et, à ces fins, l'importance de l'autonomie des enseignant·es et de leur capacité d'action professionnelle. Cette autonomie et cette capacité d'action sont rendues possibles en partie par la formation des enseignant·es, mais elles sont aussi influencées par les contextes dans lesquels les enseignant·es travaillent, des systèmes de responsabilisation aux cultures organisationnelles. Tous ces éléments influeront sur la capacité des systèmes éducatifs à fidéliser les enseignant·es et à tirer parti de leur expérience.

En plaidant pour une approche « centrée sur la profession », le Livre blanc souligne la nécessité d'un cadrage global des politiques – selon ses propres termes, « créer des environnements propices qui entretiennent l'engagement professionnel, l'enthousiasme et la capacité des enseignant·es à faire la différence tout au long de leur carrière ». Non seulement les politiques nationales, mais aussi la direction des établissements doivent renforcer le capital professionnel des enseignant·es, étayer un jugement éclairé par les données probantes et, désormais, veiller à ce que l'innovation technologique serve les objectifs pédagogiques au lieu de les supplanter.

Face à des mutations sociales et technologiques rapides, notre tâche collective est de créer les conditions dans lesquelles les enseignant·es peuvent rester dans la profession, s'y épanouir et y jouer un rôle moteur. Le présent Livre blanc est à la fois un diagnostic opportun et une feuille de route cohérente et pratique ; il devrait servir de référence aux ministères, aux institutions et aux établissements scolaires. Ma faculté est prête à collaborer avec les responsables politiques, les personnels de direction et les associations professionnelles pour traduire ces recommandations en une action durable.



Professeur Li Wei, PhD, FBA, MAE, FAcSS, FRSA
Doyen exécutif, UCL Institute of Education (IOE)
University College London

REMERCIEMENTS

Le Conseil de l'Europe remercie les membres du Comité directeur pour l'éducation (CDEDU), et en particulier sa présidence et son Bureau, pour leurs orientations et leur soutien tout au long de l'élaboration du présent Livre blanc. Les délégations des États membres y ont contribué lors de la discussion en plénière du 23 septembre 2026, par des commentaires écrits et des exemples nationaux, ainsi que par des propositions d'amendements aux recommandations. Il remercie également le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), associé au Livre blanc dès le départ, qui a fait entendre la voix collective des enseignant·es et de leurs organisations représentatives tout au long de son élaboration, ainsi que les délégations participantes et observatrices du CDEDU pour leurs contributions.

Les opinions exprimées dans cet ouvrage relèvent de la responsabilité de leurs autrices et auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

COORDINATION

L'élaboration du présent Livre blanc a été coordonnée par le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe :

Villano Qiriazi
Chef du Service

Ahmet Murat Kilic
Chef de l'Unité de la transformation numérique

Gulden Serbest
Assistante de projet

AUTEURS

Le présent Livre blanc a été élaboré par une équipe de l'UCL Institute of Education :

Qing Gu
UCL Institute of Education, University College London, Royaume-Uni

Elaine Long
UCL Institute of Education, University College London, Royaume-Uni

Wayne Holmes
UCL Institute of Education, University College London, Royaume-Uni

Kaska Porayska-Pomsta
UCL Institute of Education, University College London, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

L’avenir de l’éducation est indissociable de l’avenir de la profession enseignante.

Alors que les sociétés européennes sont confrontées à des mutations sociales et technologiques rapides, l’importance d’une profession enseignante hautement qualifiée, engagée et reconnue n’a jamais été aussi grande. La persistance et l’aggravation des inégalités d’accès à une éducation de qualité, la diversité croissante des populations d’élèves, l’incertitude mondiale grandissante, aggravée par les conflits géopolitiques et les crises touchant les personnes réfugiées, les défis liés au climat et à la durabilité, l’évolution des marchés du travail, les menaces qui pèsent sur les institutions démocratiques et les technologies émergentes telles que l’intelligence artificielle (IA) transforment les sociétés et accroissent les exigences pesant sur les systèmes éducatifs. Dans de nombreux pays, s’y ajoute le vieillissement du corps enseignant : quatre enseignant·es sur dix ont aujourd’hui plus de 50 ans.

Conformément à la mission du Conseil de l’Europe visant à sauvegarder les droits humains, la démocratie et l’État de droit, le présent Livre blanc entend aider les responsables politiques, les responsables de l’éducation, les syndicats d’enseignant·es et les associations professionnelles à créer les conditions dans lesquelles la profession enseignante peut se développer et s’épanouir, aujourd’hui comme demain, au service des quatre finalités permanentes de l’éducation reconnues par le Conseil de l’Europe : la préparation à la citoyenneté démocratique, le développement personnel, le progrès des connaissances et la préparation à la vie professionnelle.

Les raisons d’être optimiste ne manquent pas. L’enseignement est fondamentalement une profession fondée sur le savoir, qui repose sur des connaissances disciplinaires et pédagogiques spécialisées, sur une pratique éclairée par la recherche et sur l’exercice du jugement professionnel. Partout en Europe, des possibilités croissantes de collaboration, d’apprentissage professionnel et d’engagement avec la recherche renforcent la capacité des enseignant·es à répondre aux nouveaux défis. La profession enseignante conserve en outre un sens aigu de sa mission et un engagement collectif à faire la différence dans les apprentissages et la vie des élèves. Ce sont là des fondements importants sur lesquels s'appuyer.

Pourtant, la fidélisation des enseignant·es demeure l’un des défis les plus profonds auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans le monde. Dans le même temps, l’autonomie professionnelle et la participation à la prise de décision sont de plus en plus mises sous pression, tandis que les technologies émergentes, dont l’IA, posent des défis à la fois technologiques et professionnels. Pour relever ces défis, il ne suffit pas de compter sur l’engagement moral des enseignant·es ou de demander à chaque enseignante et à chaque enseignant d’acquérir des compétences supplémentaires. Il faut un investissement durable et collectif dans la profession enseignante, dans les établissements scolaires et dans des systèmes éducatifs qui soutiennent le travail, le bien-être et l’évolution professionnelle des enseignant·es.

Par conséquent, au lieu de se demander comment les enseignant·es devraient s’adapter aux changements à venir, le présent Livre blanc pose une question plus large : comment soutenir et renforcer la profession enseignante dans les années à venir ? Une approche centrée sur la profession s’impose donc.

Cette approche reconnaît que les enseignant·es n’agissent pas individuellement, de manière isolée. Les politiques se sont souvent attachées à développer les connaissances, les aptitudes et les compétences de chaque membre du corps enseignant, mais cela ne suffit pas. Les enseignant·es sont membres de communautés professionnelles dont la capacité à répondre au changement dépend de la force de leur identité collective et des systèmes éducatifs plus larges qui soutiennent et rendent possible leur travail. Avant tout, la capacité des enseignant·es à apprendre, à collaborer, à exercer leur capacité d’action professionnelle et à conserver leur attachement à la profession dépend des conditions qui règnent dans leurs établissements. Les établissements scolaires ne sont donc pas de simples lieux de mise en œuvre



des politiques éducatives ; ce sont des environnements dans lesquels la capacité professionnelle peut stagner ou se développer. C’est dans ces environnements que se nouent les relations et que se forgent les décisions de rester dans la profession. Le présent Livre blanc appelle à une approche plus intégrée des politiques relatives aux enseignant·es, comprenant notamment un investissement durable dans le développement du leadership, qui place les établissements scolaires au cœur des efforts visant à bâtir une profession enseignante collaborative, durable et dotée de solides capacités professionnelles.

La perspective centrée sur la profession revêt une importance particulière lorsqu’on examine les technologies émergentes, telles que l’IA, y compris l’IA générative. Les évolutions technologiques ne sont pas un phénomène nouveau et ne remettent pas en cause les finalités fondamentales de l’éducation. La question n’est donc pas de savoir comment les enseignant·es peuvent utiliser ces technologies, mais comment des enseignant·es compétent·es et engagé·es peuvent se développer et s’épanouir dans un monde de plus en plus marqué par les technologies émergentes, sans compromettre les relations humaines, le jugement professionnel et l’autonomie pédagogique dont dépend une éducation de qualité.

Cela suppose d’envisager le changement sous l’angle de la profession enseignante et d’examiner la manière dont les technologies émergentes rencontrent les défis permanents de la profession, plutôt que de considérer la technologie comme un moteur indépendant et déterministe de l’amélioration de l’éducation. Cela implique de reconnaître que les effets des technologies émergentes seront toujours façonné par les valeurs, les connaissances professionnelles et les capacités de la profession par l’intermédiaire de laquelle elles sont mises en œuvre. Cela suppose également de renforcer les capacités et l'autonomie des enseignant·es afin qu'ils puissent exercer un jugement professionnel fondé sur des données probantes dans des environnements sociaux, géopolitiques et technologiques complexes, grâce à un investissement durable dans l’apprentissage et le développement professionnels.

Le présent Livre blanc définit six conditions favorables et interdépendantes pour une réponse au changement centrée sur la profession :

01 élaborer des stratégies efficaces de fidélisation des enseignant·es ;

02 préserver le professionnalisme des enseignant·es ;

03 renforcer la formation des enseignant·es ;

04 améliorer le pilotage des établissements scolaires et la culture professionnelle ;

05 protéger l’autonomie des enseignant·es et leur capacité d’action professionnelle ; et

06 orienter l’utilisation des technologies émergentes, dont l’IA, dans l’enseignement.

Au cœur de ces conditions se trouve une proposition simple : une éducation de qualité dépend du développement et de la fidélisation d’enseignant·es hautement qualifié·es. Développer et fidéliser un corps enseignant compétent et capable, attaché à l’apprentissage des élèves et à l’amélioration de son

établissement, est fondamental pour la qualité, l'équité et la continuité de l'éducation.

Une fidélisation de qualité ne consiste pas simplement à maintenir les enseignant·es dans la profession ; elle consiste à créer des environnements qui entretiennent leur engagement professionnel et leur enthousiasme et renforcent leur capacité à faire la différence tout au long de leur carrière. Les six conditions agissent de concert pour créer ces environnements. Le professionnalisme des enseignant·es fournit les connaissances, les valeurs et les fondements éthiques d'une profession forte ; la formation des enseignant·es développe l'expertise nécessaire pour assumer ces responsabilités ; le pilotage des établissements et la culture professionnelle renforcent les capacités collectives et créent des environnements de travail favorables ; l'autonomie des enseignant·es et leur capacité d'action professionnelle leur permettent d'exercer un jugement professionnel éclairé ; des stratégies de fidélisation efficaces favorisent la continuité et l'engagement ; enfin, orienter l'utilisation des technologies émergentes permet à la profession de veiller à ce que les évolutions technologiques servent les finalités de l'éducation.

Prises ensemble, ces conditions façonnent le développement du capital professionnel des enseignant·es et au sein des établissements. Le capital professionnel est la force vive d'une profession résiliente : il associe capital humain, capital social et capital décisionnel, qui permettent aux enseignant·es et aux établissements de répondre efficacement à la complexité. Investir dans le capital professionnel renforce la capacité collective des enseignant·es à exercer leur jugement professionnel, à collaborer efficacement et à s'adapter aux évolutions sociales et technologiques. Cet investissement favorise également les conditions organisationnelles qui permettent à des enseignant·es compétent·es de rester dans la profession, de s'y développer et de s'y épanouir dans la durée.

Le Livre blanc recommande au Conseil de l'Europe et à ses États membres d'adopter, pour l'élaboration de politiques, un principe directeur centré sur les professions, qui fait du développement et de la fidélisation d'enseignant·es hautement qualifié·es une stratégie essentielle pour la qualité de l'éducation, l'amélioration des établissements scolaires et l'équité.

Dans une perspective d'avenir, le présent Livre blanc présente également trois avenirs possibles pour l'éducation dans les États membres du Conseil de l'Europe. Ces scénarios montrent que les évolutions technologiques ne détermineront pas à elles seules les résultats éducatifs. L'avenir sera façonné par les choix que feront les responsables politiques, les professionnel·les de l'éducation et les sociétés quant à la manière dont la profession est valorisée, soutenue et développée. Un investissement durable dans le capital professionnel permet aux enseignant·es et aux personnels de direction d'orienter le changement technologique de manière à faire progresser la qualité de l'éducation, la participation démocratique et l'inclusion sociale de l'ensemble des apprenant·es.

Les **neuf recommandations spécifiques** du Livre blanc, présentées en détail au chapitre 5, sont les suivantes :

1 Adopter, comme principe directeur des politiques, une approche centrée sur la profession, dont la voix des enseignant·es constitue le cœur.

2 Donner la priorité à la fidélisation des enseignant·es hautement qualifié·es, en reconnaissant que le recrutement est la conséquence d'une profession plus forte.

3 Donner la priorité au renforcement des capacités de leadership et de la gouvernance partagée dans les établissements scolaires.

4 Renforcer le professionnalisme, l'autonomie professionnelle et la capacité d'action des enseignant·es grâce à une responsabilité collective.

5 Faire du bien-être des enseignant·es une priorité collective et institutionnelle.

6 Développer une littératie en IA centrée sur le jugement professionnel et la dimension humaine de l'IA.

7 Assurer un investissement durable et équitable afin de garantir à toutes et à tous des enseignant·es hautement qualifié·es.

8 Soutenir une réforme cohérente à l'échelle des systèmes éducatifs au moyen d'un programme intergouvernemental spécifique du Conseil de l'Europe.

9 Préparer une recommandation du Comité des Ministres sur l'avenir des enseignant·es et de la profession enseignante.



Garantir durablement une éducation de grande qualité pour toutes et tous exige un investissement durable dans les enseignant·es, les établissements scolaires, le leadership et les cultures professionnelles qui permettent aux professionnel·les de l'éducation de s'épanouir. La réponse la plus efficace aux mutations sociales et technologiques n'est pas de réduire le rôle des enseignant·es, mais de renforcer la profession dont dépendent en définitive la qualité, l'équité et les finalités démocratiques de l'éducation. Pour l'avenir de la qualité et de l'équité de l'éducation, c'est une question de recrutement, de développement et de fidélisation : il s'agit de créer les conditions permettant à des enseignant·es compétent·es, savant·es et capables d'entrer dans la profession et d'y rester, de se développer et de s'épanouir dans des établissements scolaires qui les aident à faire réellement la différence. Cela contribue à garantir que chaque élève bénéficie d'un enseignement et d'un apprentissage de grande qualité, éprouve un sentiment d'appartenance et soit motivé et outillé pour réussir, aujourd'hui comme tout au long de sa vie.

Les ministres de l'éducation sont invités à approuver le présent Livre blanc en particulier ses recommandations (mentionnées ci-dessus et examinées au chapitre 5), qui constituent le cadre de référence des politiques des États membres concernant la profession enseignante, avec le soutien des futurs travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine, notamment au cours de la période de programmation 2028-2031.

INTRODUCTION

L'éducation n'est pas étrangère au changement. Tout au long de l'histoire, elle a évolué en réponse aux transformations sociales, culturelles, économiques et techniques. Aujourd'hui, toutefois, le rythme, l'ampleur et l'interdépendance des changements s'intensifient, faisant peser des exigences croissantes sur les systèmes éducatifs. Au cœur de ces changements se trouve le corps enseignant.

On attend des enseignant·es qu'elles et ils agissent comme moteurs du changement dans leur contexte professionnel – en développant de nouvelles compétences leur permettant de transformer l'enseignement et l'apprentissage et de tirer parti des technologies émergentes, le tout afin que leurs élèves bénéficient de chances équitables de réaliser pleinement leur potentiel et de contribuer à un avenir durable et démocratique. En d'autres termes, on attend des enseignant·es non seulement qu'ils excellent dans un contexte de mutations sociales et technologiques rapides, mais aussi qu'ils préparent de leurs élèves à se développer et à s'épanouir au sein de ce contexte.

Cette attente n'est pas injustifiée. Pas plus que ne l'est l'importance croissante accordée par les organisations internationales à la refondation et au renforcement de l'enseignement en tant que profession collaborative, grâce à l'investissement dans la formation des enseignant·es, l'insertion professionnelle et le mentorat, ainsi que le développement professionnel continu (Conseil de l'Europe 2018, Unesco et TTF, 2025a, 2025b). Toutefois, de nombreuses données montrent que l'investissement dans le capital humain individuel des enseignant·es au sein des systèmes éducatifs ne se traduit pas nécessairement, à lui seul, par de meilleurs résultats des élèves ou par une meilleure fidélisation des enseignant·es. De fait, la fidélisation des enseignant·es demeure l'un des défis les plus profonds auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans le monde, aggravé par le vieillissement du corps enseignant (Commission européenne, 2025).

Ces défis soulèvent une question fondamentale quant à la manière dont l'avenir de la profession est conçu. Lorsque les réformes successives et les évolutions technologiques ne produisent pas les améliorations attendues en matière de qualité de l'éducation, de vie professionnelle des enseignant·es ou de fidélisation, les responsables politiques et les systèmes éducatifs peuvent, de manière compréhensible, revenir à des approches familières, en mettant souvent de nouveau l'accent sur ce que chaque membre du corps enseignant doit savoir et savoir faire. Or c'est précisément ce schéma récurrent qui appelle une approche différente. L'avenir de l'enseignement et d'une éducation de qualité ne saurait être garanti simplement en demandant aux enseignant·es d'acquérir des compétences supplémentaires. Il dépend également des conditions dans lesquelles les enseignant·es travaillent, de l'organisation des établissements scolaires, du statut de la profession et de la capacité des enseignant·es à travailler collectivement.

Commandé par le Conseil de l'Europe, le présent Livre blanc propose une autre manière d'envisager l'avenir des enseignant·es et de la profession enseignante. Plutôt que de considérer les enseignant·es principalement comme des individus chargés de s'adapter aux défis futurs, il met en avant les enseignant·es en tant que corps professionnel collectif travaillant dans les contextes structurels et organisationnels qui sont les leurs (Conseil de l'Europe, 2019). Renforcer la profession enseignante exige une action collective et cohérente de la part de toutes les personnes qui se préoccupent de la qualité et de l'équité de l'éducation dans les sociétés européennes.

Pour étayer cette proposition, le présent Livre blanc commence non pas par prédire l'avenir, mais par examiner le présent. En effet, les nouvelles technologies n'arrivent pas en terrain vierge : elles rencontrent des défis permanents de l'éducation, tels que le maintien d'une fidélisation de qualité des enseignant·es et la garantie d'un accès équitable à une éducation de qualité (Conseil de l'Europe, 2012) pour l'ensemble des élèves. Comprendre ces défis permanents, et la manière dont les nouvelles technologies peuvent interagir avec eux, offre un éclairage essentiel sur les avenirs possibles de la profession et sur les conditions dont les enseignant·es auront besoin pour aider les élèves à se développer et à s'épanouir.

Cette perspective nécessite une évolution de la réflexion politique : passer d'une attention portée uniquement au capital humain de chaque enseignant à la mise en place des conditions professionnelles et organisationnelles dans lesquelles les enseignant·es peuvent nouer des collaborations constructives et maintenir leur engagement envers la profession. Les établissements scolaires sont au

> *L'avenir de l'enseignement et d'une éducation de qualité ne saurait être garanti simplement en demandant aux enseignant·es d'acquérir des compétences supplémentaires*

cœur de cette évolution. Ils ne sont pas de simples lieux de mise en œuvre des politiques éducatives. Les capacités et les cultures des établissements déterminent la manière dont les efforts collectifs des responsables politiques, des syndicats d'enseignant·es et des associations professionnelles influent sur la vie professionnelle des enseignant·es, sur leur apprentissage professionnel et sur leurs décisions de rester dans la profession.

La recherche internationale a depuis longtemps établi que ce sont les établissements scolaires qui recrutent et fidélisent les enseignant·es (Johnson, 2004, 2019 ; Leithwood et al., 2026), et que la direction d'établissement influe sur toutes les autres conditions au sein de l'établissement (Darling-Hammond et al., 2026). Ainsi, une réalité fondamentale de l'éducation est qu'un apprentissage professionnel et une collaboration efficaces dépendent des ressources, du soutien et des environnements sociaux positifs qu'offrent les établissements. Le présent Livre blanc appelle donc à des stratégies politiques qui reconnaissent le rôle central des établissements scolaires et de leur direction dans le développement d'une profession enseignante collaborative, durable et dotée de solides capacités professionnelles.

Cette perspective est particulièrement importante dans les contextes éducatifs où intervient l'IA (y compris, mais pas uniquement, l'IA générative). Le présent Livre blanc répond à la nécessité de veiller à ce que les systèmes et outils d'IA ne remplacent pas, n'isolent pas et ne diminuent pas le jugement professionnel et l'autonomie pédagogique des enseignant·es (Holmes et al. 2022a). L'IA représente donc un défi non seulement technologique, mais aussi professionnel. À une époque où les technologies numériques, plutôt que les enseignant·es en personne, sont souvent placées au centre des débats sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, il importe de rappeler que ce sont les enseignant·es qui donnent vie à l'éducation par leurs interactions quotidiennes avec les apprenant·es. Toute réflexion sur l'avenir de l'éducation doit donc porter non seulement sur le changement et l'innovation, mais aussi sur la protection et la pérennité de la profession dont dépend en définitive la réussite du système. En conséquence, le présent Livre blanc formule des recommandations en vue d'une action coordonnée visant à protéger et à renforcer la profession dans des environnements où l'IA intervient et où elle a un impact.

Il est tentant d'espérer que l'innovation technologique apportera des solutions aux défis complexes auxquels est confrontée la profession enseignante. Il est pourtant essentiel de ne pas négliger les conditions structurelles et organisationnelles durables qui façonnent la vie professionnelle des enseignant·es et leurs décisions d'entrer dans la profession, d'y rester ou de la quitter, et qui influent à leur tour sur la stabilité, la qualité et la résilience des systèmes éducatifs. Si l'avenir ne peut être prédit avec certitude, les réalités du passé et du présent sont riches d'enseignements. Comprendre les forces qui ont façonné la profession permet d'anticiper le changement, de répondre aux défis à venir et de créer les conditions dans lesquelles les enseignant·es (et donc leurs élèves) peuvent se développer et s'épanouir.

Améliorer la qualité, le bien-être et le statut professionnel des enseignant·es est donc essentiel pour concrétiser la vision du Conseil de l'Europe en matière d'éducation de qualité (Conseil de l'Europe, 2012). Chaque élève, quelle que soit son origine, a le droit de recevoir l'enseignement d'enseignant·es compétent·es et engagé·es qui, tout en bénéficiant de reconnaissance et de soutien, s'attachent à donner à l'ensemble de leurs élèves l'envie d'apprendre et de réussir. Conformément à la mission du Conseil de l'Europe[1] de sauvegarder les droits humains, la démocratie et l'État de droit, le présent Livre blanc vise à éclairer l'élaboration des politiques et à aider les responsables politiques, les responsables de l'éducation, les syndicats d'enseignant·es et les associations professionnelles à créer les conditions dans lesquelles l'ensemble des enseignant·es peut assumer leurs responsabilités professionnelles et sociétales et offrir une éducation de qualité à l'ensemble des élèves.

1 Il s'agit notamment du Statut du Conseil de l'Europe (1949), qui a institué le Conseil de l'Europe ; du Protocole no 1 à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1952), qui dispose que « [n]ul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction » ; de la Convention culturelle européenne (1954), qui énonce pour la première fois une conception de l'éducation, centrée toutefois uniquement sur l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation, afin de favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe ; de la Charte sociale européenne (1961), conçue comme le pendant économique et social de la Convention, qui énonce des droits relatifs à l'éducation et à la formation professionnelle ; et de la Charte sociale européenne (révisée) de 1996, qui renforce l'engagement du Conseil de l'Europe à considérer l'éducation comme un moyen de promouvoir la compréhension mutuelle, les valeurs démocratiques, les droits humains et le patrimoine culturel : les articles 9, 10, 15 et 17 portent sur le droit à l'éducation et à la formation professionnelle et réaffirment l'importance de l'inclusion sociale et de la participation, et l'article E confirme le droit à la non-discrimination dans la jouissance de tous les droits garantis par la Charte, y compris l'éducation.

LE PRÉSENT LIVRE BLANC COMPREND CINQ CHAPITRES

CHAPITRE 1 · FONDEMENTS



Le chapitre 1 pose les fondements conceptuels, normatifs et méthodologiques du présent Livre blanc. Il inscrit ces travaux dans l'engagement de longue date du Conseil de l'Europe en faveur des droits humains, de la démocratie, de l'inclusion sociale et du **droit à une éducation de qualité**. L'éducation y est présentée comme servant de multiples finalités : soutenir la citoyenneté démocratique, le développement personnel, la création de connaissances et la préparation à l'emploi. Le chapitre considère les enseignant·es comme essentiel·les à la réalisation de ces finalités. Le chapitre établit une définition de l'enseignement à la fois comme profession et comme service public, dans l'optique de garantir que l'éducation soit considérée comme un bien commun, et soutient que la profession enseignante doit être comprise comme une institution collective inscrite dans des contextes sociaux, organisationnels et politiques plus larges. Il passe en revue les cadres d'action internationaux existants et met en évidence la contribution propre du présent Livre blanc : placer le professionnalisme collectif des enseignant·es et les conditions organisationnelles de l'enseignement au centre des débats sur les avenirs de l'éducation. Le chapitre se termine par une présentation de la base factuelle sur laquelle repose le présent Livre blanc.

CHAPITRE 2 · CARACTÉRISTIQUES, TENDANCES ET ÉVOLUTIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Ce chapitre examine l'état actuel de la profession et les forces qui façonnent son avenir. Il souligne la complexité de l'évaluation de l'enseignement dans des contextes nationaux variés, tout en dégageant des tendances communes à l'échelle européenne. L'enseignement y est décrit comme une profession définie par un savoir expert, des compétences spécialisées, une responsabilité éthique, une identité professionnelle et une forte mission de service public. Le chapitre soutient que la qualité de l'enseignement dépend non seulement de l'expertise individuelle, mais aussi des cultures scolaires, du pilotage des établissements et des conditions systémiques.

Le chapitre distingue deux grandes catégories de changements. Les forces non technologiques (ci-après « forces sociales ») qui façonnent l'avenir de l'enseignement comprennent un environnement social et géopolitique plus complexe et plus instable, l'élargissement des responsabilités sociétales, civiques et éthiques des enseignant·es, et des difficultés croissantes à préserver le statut, l'attractivité et les capacités de la profession. Les forces technologiques comprennent la transformation numérique, l'IA, la mésinformation, l'évolution des défis en matière d'évaluation et une demande croissante de littératie numérique et de littératie en IA. Si la technologie peut créer des possibilités, le chapitre conclut que son incidence dépend de l'expertise, du jugement et de la capacité d'action professionnels des enseignant·es, ainsi que des capacités organisationnelles. L'avenir de l'enseignement est donc façonné non par la seule technologie, mais par l'interaction entre forces technologiques et non technologiques et par la capacité de la profession et des systèmes éducatifs à y répondre.



CHAPITRE 3 · SIX CONDITIONS FAVORABLES À UNE PROFESSION ENSEIGNANTE RÉSILIENTE

Ce chapitre définit six conditions interdépendantes permettant d'apporter aux mutations sociales et technologiques une réponse centrée sur la profession. Ensemble, ces conditions renforcent le capital professionnel de la profession enseignante en développant l'expertise, la collaboration, le leadership, l'autonomie et les capacités organisationnelles dont les enseignant·es et les établissements ont besoin pour se développer et s'épanouir dans des environnements de plus en plus complexes. Loin de constituer des programmes d'action distincts, elles sont des conditions qui se renforcent mutuellement au service d'une profession enseignante résiliente, durable et de grande qualité.

Le chapitre commence par la condition relative à la fidélisation des enseignant·es, en reconnaissant que le maintien d'un vivier suffisant d'enseignant·es compétent·es et expérimenté·es est fondamental pour la qualité et l'équité de l'éducation et pour la résilience démocratique. Les enseignant·es apportent une contribution unique par leur jugement professionnel, leurs relations avec les apprenant·es et leur capacité à soutenir le développement intellectuel, social et émotionnel des élèves. Si le recrutement reste important, la fidélisation d'enseignant·es hautement qualifié·es est présentée comme une priorité stratégique. Les données disponibles indiquent que la fidélisation dépend moins de facteurs individuels que des conditions dans lesquelles les enseignant·es travaillent, notamment la qualité de la direction, la culture organisationnelle, l'autonomie professionnelle, les possibilités de développement et le sentiment d'efficacité des enseignant·es. Les établissements scolaires sont donc considérés comme des lieux déterminants pour renforcer l'engagement des enseignant·es et préserver l'expertise professionnelle dans la durée.

Le chapitre examine ensuite le professionnalisme des enseignant·es en tant que fondement d'une éducation de qualité et d'une école démocratique. Le professionnalisme y est présenté non pas comme un ensemble de compétences, mais comme l'intégration de connaissances professionnelles, d'une responsabilité éthique, d'un jugement professionnel et de valeurs démocratiques. S'appuyant sur l'acquis du Conseil de l'Europe, le chapitre avance la notion de professionnalisme démocratique, qui considère les enseignant·es comme des professionnel·les de l'éducation favorisant l'inclusion, l'esprit critique, les droits humains et la participation démocratique. Dans un contexte marqué par le changement climatique, la mésinformation, les défis socio-économiques et géopolitiques, les préoccupations relatives au bien-être et des évolutions technologiques rapides, renforcer le professionnalisme exige davantage que l'ajout continuel de nouvelles compétences. Cela suppose au contraire une réflexion éthique, une démarche d'investigation collaborative et une formation professionnelle tout au long de la vie, qui permettent aux enseignant·es de répondre aux nouveaux défis tout en restant ancrés dans des finalités et des valeurs professionnelles durables.

L'analyse porte ensuite sur la formation des enseignant·es, présentée comme un processus tout au long de la vie, qui s'étend de la formation initiale à l'apprentissage professionnel continu, en passant par l'insertion professionnelle et le mentorat. Le chapitre soutient que des environnements éducatifs de plus en plus complexes exigent que les enseignant·es développent une expertise adaptative plutôt que des compétences routinières. Une formation des enseignant·es de grande qualité repose donc sur l'intégration de la théorie, de la pratique, de la démarche d'investigation et du mentorat, ainsi que sur une attention délibérée portée à l'identité professionnelle, au sentiment d'efficacité personnelle et au jugement professionnel. La formation des enseignant·es est par conséquent envisagée comme un processus de construction professionnelle plutôt que comme une formation technique, qui dote les enseignant·es des capacités nécessaires pour faire face à l'incertitude, exercer un jugement avisé et affiner continuellement leur pratique tout au long de leur carrière.

Reconnaissant que les enseignant·es ne travaillent pas de manière isolée, le chapitre met ensuite en lumière le rôle déterminant de la direction des établissements et de la culture professionnelle. Le leadership est considéré comme l'un des facteurs les plus influents sur la qualité de l'éducation, l'équité, la fidélisation des enseignant·es et l'amélioration des établissements. Des responsables efficaces créent les conditions dans lesquelles les enseignant·es peuvent collaborer, apprendre et exercer leur capacité d'action professionnelle. En période d'incertitude sociale et technologique, les établissements scolaires doivent être en mesure de s'adapter, d'apprendre et de s'améliorer collectivement. Une amélioration durable repose donc sur des cultures caractérisées par la confiance, la démarche d'investigation, la collaboration et la responsabilité partagée. Le développement du leadership à tous les niveaux du système est présenté comme une stratégie à fort effet de levier pour renforcer les capacités organisationnelles des établissements et faire en sorte que les enseignant·es bénéficient d'un soutien dans leur épanouissement professionnel.

Le chapitre souligne également l'importance de l'autonomie des enseignant·es et de leur capacité d'action professionnelle. La capacité des enseignant·es à répondre efficacement à des situations complexes et changeantes dépend des possibilités qui leur sont offertes d'exercer leur jugement professionnel et d'influer sur la prise de décision en matière d'éducation. L'autonomie n'y est pas comprise comme une exemption de l'obligation de rendre des comptes, mais comme la latitude professionnelle nécessaire pour agir de manière responsable et éthique dans l'intérêt des apprenant·es. Le chapitre soutient que l'amélioration de l'éducation réussit le mieux lorsque les enseignant·es participent activement à la conduite du changement plutôt que d'appliquer passivement les politiques. Toutefois, la standardisation croissante, les pressions liées à l'obligation de rendre des comptes et l'alourdissement de la charge de travail restreignent les possibilités d'exercer cette latitude professionnelle. Renforcer la capacité d'action des enseignant·es exige donc d'investir dans les conditions plus larges qui étayent le jugement professionnel, notamment une direction efficace, des cultures professionnelles solides, une formation des enseignant·es de grande qualité et le développement du capital professionnel.

La dernière condition porte sur les technologies émergentes, dont l'IA, selon une perspective centrée sur la profession qui évalue la technologie au regard des finalités de l'éducation plutôt que des capacités technologiques. Le chapitre reconnaît que, si les technologies émergentes peuvent offrir certaines possibilités de soutenir l'enseignement, l'apprentissage et l'administration (bien que les données étayant ce soutien soient minces et contestées), elles soulèvent aussi d'importantes questions concernant les programmes scolaires, le jugement professionnel, le savoir, la participation démocratique et l'équité en matière d'éducation. Si la technologie peut aider les enseignant·es dans certaines tâches, elle ne saurait remplacer la compréhension du contexte, le raisonnement éthique, l'expertise pédagogique et les capacités relationnelles qui caractérisent l'enseignement en tant que profession. Les préoccupations relatives à la déqualification, à la mésinformation, à l'autorité algorithmique et à l'inégalité d'accès à un enseignement humain de grande qualité soulignent l'importance de préserver une expertise professionnelle solide. En définitive, l'incidence éducative des technologies émergentes telles que l'IA dépendra de la solidité de la profession enseignante par l'intermédiaire de laquelle elles sont mises en œuvre. Investir dans les connaissances professionnelles, le jugement professionnel, la capacité d'action des enseignant·es et la littératie en IA est donc présenté comme le moyen le plus efficace de garantir que la technologie serve des objectifs éducatifs plutôt que technologiques ou économiques.

Prises ensemble, ces six conditions montrent que préparer la profession aux changements à venir ne peut se faire simplement en demandant aux enseignant·es d'en faire davantage. Une réponse centrée sur la profession exige un investissement durable dans les conditions qui permettent aux enseignant·es, aux personnels de direction et aux établissements de développer des capacités collectives, d'exercer un jugement professionnel éclairé et de répondre avec assurance aux défis et aux possibilités d'un avenir incertain. Le chapitre présente donc le capital professionnel, composé du capital humain, social et décisionnel, comme le fondement d'une profession enseignante forte et le principal levier par lequel les systèmes éducatifs peuvent garantir la qualité, l'équité et la résilience démocratique au cours des décennies à venir.

CHAPITRE 4 · AVENIRS POSSIBLES

Ce chapitre présente trois scénarios portant sur les avenirs possibles de l'éducation européenne en 2040. Le premier scénario, Érosion démocratique par l'automatisation de l'éducation, décrit un avenir possible dans lequel un faible investissement dans la profession entraîne une dépendance croissante à l'égard des systèmes automatisés, un creusement des inégalités et un affaiblissement de la résilience démocratique.

Le deuxième scénario, Adoption encadrée, professionnalisme fragile, décrit un avenir possible dans lequel des garde-fous technologiques existent, mais où une attention insuffisante a été portée au renforcement de l'expertise et du jugement professionnels.

Le troisième scénario, Renouveau démocratique par le capital professionnel, expose ce qu'un investissement durable dans le capital professionnel permet d'accomplir. Dans cet avenir, la technologie est régie par les finalités de l'éducation, les enseignant·es orientent activement le changement technologique et un capital professionnel solide permet aux systèmes éducatifs de concilier innovation, valeurs démocratiques, équité et qualité de l'éducation.

CHAPITRE 5 · CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

La conclusion rassemble le message central du présent Livre blanc : l'avenir de l'éducation est indissociable de l'avenir de la profession enseignante. Les mutations sociales et technologiques continueront d'affecter les établissements scolaires, mais la qualité de l'éducation, l'équité et la résilience démocratique dépendent en définitive de la solidité de la profession. Le chapitre réaffirme la nécessité d'une approche du changement centrée sur la profession, d'un investissement durable dans le capital professionnel et d'une action coordonnée entre politiques publiques, direction des établissements, formation des enseignant·es et organisations professionnelles. Cela suppose que les enseignant·es restent au centre de l'innovation éducative et que la technologie renforce, au lieu de les remplacer, les connaissances, le jugement et les relations professionnels dont dépend une éducation de qualité. Le chapitre se termine par une série de recommandations portant sur la fidélisation, le professionnalisme, la formation des enseignant·es, la direction des établissements, la capacité d'action des enseignant·es et la gouvernance des technologies.



FONDEMENTS

Ce chapitre pose les fondements du présent Livre blanc et expose le cadre et le champ dans lesquels il a été élaboré. Il présente d'abord la mission du Conseil de l'Europe dans ce domaine de l'éducation et le cadre normatif qui sous-tend ses travaux. Il explique ensuite les raisons qui ont motivé l'élaboration du présent Livre blanc et propose une définition opérationnelle de la profession, en la situant dans le paysage politique plus large. Le chapitre décrit également la méthodologie qui a présidé à l'élaboration du présent Livre blanc. Ensemble, ces éléments fournissent le contexte nécessaire à l'analyse qui suit. Le chapitre est donc avant tout descriptif : il établit la mission, les concepts, le contexte politique et l'approche méthodologique qui encadrent l'ensemble du Livre blanc.

LA MISSION DU CONSEIL DE L'EUROPE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Le Conseil de l'Europe envisage depuis longtemps l'éducation comme un moyen de promouvoir la compréhension mutuelle, les valeurs démocratiques, les droits humains et le patrimoine culturel. Comme le montrent plusieurs publications, l'intérêt du Conseil de l'Europe pour l'éducation est passé d'une préoccupation centrée sur la compréhension culturelle à une conception plus large de l'éducation en tant que droit fondamental et fondement essentiel de la participation démocratique, de l'inclusion sociale et de la dignité humaine.

Le Statut du Conseil de l'Europe (1949), qui a institué l'Organisation, fait référence à une « action commune dans les domaines [...] culturel ». Bien que l'éducation n'y soit pas expressément mentionnée, cette disposition a généralement été interprétée comme fondant l'engagement du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation. Une reconnaissance plus explicite de l'éducation est apparue avec le Protocole no 1 à la Convention européenne des droits de l'homme (1952), qui dispose que « [n]ul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction ». Il importe toutefois de noter que la Convention n'imposait pas aux États membres une obligation générale d'assurer l'éducation. Elle ne définissait pas non plus ce que l'éducation devait comprendre. Elle établissait plutôt un droit d'accès à l'éducation que les États doivent respecter.

La Convention culturelle européenne (1954) a ensuite fourni la première formulation explicite de l'éducation dans le cadre culturel du Conseil de l'Europe. Elle portait principalement sur l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation, dans le but de favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe. La Charte sociale européenne (1961), conçue comme le pendant économique et social de la Convention, a marqué une nouvelle étape en reconnaissant expressément un ensemble de droits relatifs à l'éducation et à la formation. L'article 17 impose aux États membres d'assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit et de favoriser la régularité de la fréquentation scolaire. L'article 7, relatif au travail des enfants, précise que les personnes encore soumises à l'instruction obligatoire ne doivent pas être employées, car cela les priverait du plein bénéfice de leur instruction. L'article 10 consacre le droit à la formation professionnelle, l'article 11 le droit à la liberté d'association, y compris le droit de fonder des syndicats et de s'y affilier, tandis que l'article 15 reconnaît le droit des personnes en situation de handicap à l'orientation, à l'éducation et à la formation professionnelles.

La Charte sociale européenne (révisée) de 1996 a encore renforcé la mission du Conseil de l'Europe en matière d'éducation. Les articles 9, 10, 15 et 17 portent sur les droits relatifs à l'éducation et à la formation professionnelle et réaffirment leur importance pour l'inclusion sociale et la participation. En outre, l'article E établit une interdiction générale de la discrimination dans la jouissance des droits énoncés dans la Charte, y compris ceux relatifs à l'éducation. La Charte énonce également des obligations juridiques pour les États parties afin de garantir des droits sociaux fondamentaux à l'ensemble des travailleuses et travailleurs, y compris les enseignant·es, s'agissant de conditions de travail équitables et d'une durée raisonnable du travail (article 2), de conditions de travail sûres et saines (article 3), d'une rémunération équitable (article 4), du droit syndical et du droit de négociation collective (articles 5 et 6), de l'information et de la consultation (articles 21 et 22) et de la dignité au travail (article 26).

Dans l'ensemble, cette évolution historique montre que l'engagement du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation repose sur un fondement juridique clair, qui découle de sa mission plus large de sauvegarde des droits humains, de la démocratie et de l'État de droit. Dans ce cadre, l'éducation n'est pas uniquement conçue comme un moyen de développer les connaissances et les aptitudes individuelles ou de renforcer la compétitivité économique. Elle est aussi un moyen de permettre à chaque personne de participer pleinement à la société démocratique, de comprendre et d'exercer ses droits, d'interagir de manière constructive avec autrui et de contribuer à la cohésion sociale.

LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION ET LE DROIT À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR TOUTES ET TOUS

Le présent Livre blanc s'appuie sur l'engagement du Conseil de l'Europe à garantir une éducation de qualité à l'ensemble des membres de la société, et en particulier aux élèves et étudiant·es de l'enseignement formel.

Il fait sienne la position du Conseil de l'Europe selon laquelle « si l'accès à l'éducation est important en soi, la véritable valeur de ce droit ne peut être réalisée que si l'éducation est d'une qualité suffisante et si les possibilités et les modalités d'apprentissage permettent aux élèves et aux étudiant·es d'achever leurs études dans un délai raisonnable et dans des conditions propices à une éducation de qualité » (Conseil de l'Europe, 2012).

Les finalités de l'éducation réaffirmées par le présent Livre blanc reflètent l'engagement de longue date du Conseil de l'Europe à veiller à ce que l'ensemble des élèves et des étudiant·es bénéficie d'une éducation de qualité, à la mesure de leurs aspirations et de leurs capacités. C'est une question de justice individuelle et, dans le même temps, d'utilisation optimale des ressources de nos sociétés. L'éducation de qualité n'est pas une fin en soi, mais un moyen de bâtir une société inclusive, démocratique et prospère dans laquelle chaque personne peut participer, se développer et s'épanouir. Elle sert donc diverses finalités interdépendantes, notamment la préparation à la vie de citoyennes et citoyens actifs dans des sociétés démocratiques, le développement personnel, la préparation à l'emploi, ainsi que le développement et le maintien d'une base de connaissances large et avancée.

Ensemble, ces finalités expriment la vision de l'éducation du Conseil de l'Europe et sous-tendent la manière dont le présent Livre blanc conçoit la contribution des enseignant·es et de la profession enseignante. L'éducation doit préparer les enfants et les jeunes à la citoyenneté démocratique comme à l'activité économique, favoriser leur développement personnel et leur épanouissement en tant que membres actifs de la société, et développer et consolider les aptitudes linguistiques, numériques et cognitives qui constituent le socle d'un apprentissage réussi dans toutes les disciplines.

Concrétiser cette vision d'une éducation de qualité exige une attention particulière aux profondes racines sociales des inégalités éducatives. Les systèmes éducatifs, les autorités éducatives, les établissements scolaires et les associations professionnelles soucieux d'améliorer la qualité de l'éducation doivent prendre pleinement la mesure des conséquences potentiellement durables du désavantage scolaire sur les perspectives et les trajectoires de vie des jeunes, notamment un accès limité à la formation continue et à l'enseignement supérieur, un accès réduit à l'emploi et aux perspectives de carrière, ainsi que des effets néfastes sur la santé physique et mentale et sur la qualité de vie en général (Marmot, 2010 ; Sutton Trust, 2026). Le présent Livre blanc réaffirme également la position du Conseil de l'Europe selon laquelle l'inclusion sociale fait partie intégrante d'une éducation de qualité (Conseil de l'Europe, 2012). Il s'agit donc d'aller au-delà de la garantie du droit de chaque enfant et de chaque jeune d'accéder à l'éducation, pour veiller à ce que la qualité des possibilités d'apprentissage dont bénéficient les jeunes leur permette d'acquérir les connaissances, les aptitudes et les dispositions personnelles nécessaires pour réaliser leur potentiel, se développer et s'épanouir.

> *Si l'accès à l'éducation est important en soi, la véritable valeur de ce droit ne peut être réalisée que si l'éducation est d'une qualité suffisante et si les possibilités et les modalités d'apprentissage permettent aux élèves et aux étudiant·es d'achever leurs études dans un délai raisonnable et dans des conditions propices à une éducation de qualité*
>
> **CONSEIL DE L'EUROPE 2012**



Offrir une éducation de qualité consiste donc fondamentalement à créer et à maintenir des environnements d'apprentissage sûrs, sécurisants et équitables, dans lesquels l'ensemble des élèves et des étudiant·es, en particulier les personnes issues de groupes vulnérables, marginalisés ou défavorisés, ou ayant des besoins particuliers, peut développer pleinement des compétences, des talents et des capacités mentales et physiques appropriés et devenir des citoyennes et citoyens responsables. La qualité de l'éducation doit donc être comprise comme allant au-delà des seules mesures de l'excellence scolaire. Dans les systèmes éducatifs performants et équitables, la qualité de l'éducation ne s'obtient pas en créant un petit nombre d'établissements d'élite, mais en créant et en maintenant des environnements professionnels positifs et productifs dans tous les établissements. De tels environnements devraient permettre à l'ensemble des élèves, y compris aux élèves désavantagés par leur milieu social ou leur situation personnelle, de bénéficier d'apprentissages scolaires et sociaux de grande qualité et de développer les connaissances, les aptitudes et les dispositions dont ils auront besoin pour réussir dans leur vie future.

Concrétiser la véritable valeur et les finalités de l'éducation dans nos écoles primaires et secondaires dépend en définitive des personnes qui rendent possible une éducation de qualité : des enseignant·es engagé·es, compétent·es et soutenu·es sur le plan professionnel, qui travaillent chaque jour d'école avec des enfants et des jeunes.

RAISONS D'ÊTRE DU PRÉSENT LIVRE BLANC

Le présent Livre blanc reflète l'engagement de longue date du Conseil de l'Europe à garantir une éducation de qualité à l'ensemble des élèves et des étudiant·es (Conseil de l'Europe, 2012). Dans cette optique, la qualité, le statut, les conditions de travail, la capacité d'action professionnelle et le développement des enseignant·es doivent être considérés comme une préoccupation centrale des politiques éducatives, et non comme relevant de la responsabilité individuelle de chaque membre du corps enseignant. Les quatre points clés suivants expliquent pourquoi le présent Livre blanc est nécessaire aujourd'hui.

1 Le statut social et professionnel de l'enseignement risque d'être fragilisé en Europe et au-delà

Il convient de souligner que les difficultés de recrutement et de fidélisation des enseignant·es comportent une dimension d'équité. Parmi tous les facteurs scolaires sur lesquels il est possible d'agir, ce sont les enseignant·es de grande qualité qui expliquent la plus grande part des écarts de résultats entre élèves (OCDE, 2005b), et l'ampleur de cet effet est particulièrement élevée pour les élèves et étudiant·es défavorisé·es (Sutton Trust, 2011). Les enfants et les jeunes qui peuvent le moins se permettre une perturbation de leurs apprentissages et de leur développement sont souvent les plus durement touchés par les pénuries d'enseignant·es, une forte rotation des enseignant·es et un accès insuffisant à des enseignant·es qualifié·es et de grande qualité, en particulier dans les établissements accueillant des populations défavorisées.







2 Améliorer la qualité de l'éducation suppose d'améliorer les conditions dans lesquelles les enseignant·es enseignent

Au cours de la dernière décennie, la profession enseignante, en Europe et au-delà, a dû faire face à des pressions croissantes, enracinées dans les conditions structurelles, politiques et humanitaires du métier lui-même. Dans de nombreux systèmes éducatifs nationaux, l'insuffisance des investissements et les tensions sur les finances publiques ont contribué à la baisse des salaires en termes réels, au creusement des écarts entre l'enseignement et des professions comparables exigeant un diplôme de l'enseignement supérieur, et à l'aggravation des difficultés de recrutement et de fidélisation.

Dans le même temps, les classes sont devenues de plus en plus diverses et complexes. Le nombre croissant d'élèves ayant des besoins supplémentaires en matière d'apprentissage et d'accompagnement, les conséquences des perturbations scolaires liées à la pandémie et leurs effets sur la santé mentale des enseignant·es et de leurs élèves, ainsi que les effets de la pauvreté, des déplacements et des traumatismes ont accru les exigences pesant sur les enseignant·es et les établissements scolaires. Les conflits armés, dont la guerre en Ukraine et des conflits dans d'autres régions, ont entraîné des arrivées successives d'enfants en situation de refuge ou de déplacement dans les systèmes éducatifs des pays d'accueil. Nombre d'entre eux arrivent avec des parcours scolaires interrompus, d'importants besoins psychosociaux et une maîtrise limitée de la langue d'enseignement, ce qui oblige les établissements et les enseignant·es à répondre à des besoins qui dépassent largement les responsabilités pédagogiques habituelles. Dans certains systèmes éducatifs, l'affaiblissement de la voix professionnelle et la réduction de l'accès aux services de soutien spécialisés ont encore alourdi les responsabilités assumées par les enseignant·es, y compris en matière d'aide sociale, de santé mentale et de bien-être de la communauté au sens large. Prises ensemble, ces évolutions placent la profession enseignante à un tournant décisif.

3 Les évolutions technologiques exercent une influence de plus en plus importante sur les conditions, la pratique et le bien-être des enseignant·es

Les technologies émergentes ont peut-être créé des possibilités pour l'enseignement et l'apprentissage, mais elles ont aussi engendré de nouvelles pressions au lieu de réduire celles qui existaient. Les technologies grand public, dont les smartphones et les plateformes de réseaux sociaux, ont modifié la manière dont les jeunes communiquent, interagissent et (parfois) apprennent, tout en introduisant dans l'environnement scolaire des difficultés telles que le cyberharcèlement, les conflits en ligne et les préoccupations relatives au bien-être numérique. De même, les technologies éducatives ont peut-être créé des possibilités pour l'enseignement et l'apprentissage, mais leur mise en œuvre a aussi, dans certains contextes, ajouté aux charges de travail existantes des couches d'administration numérique, de gestion de plateformes et de responsabilités liées aux données. Lorsque la technologie est introduite sans attention suffisante à la finalité pédagogique, aux données probantes, à l'interopérabilité, à la charge de travail ou à l'autonomie professionnelle, elle peut accroître plutôt que réduire les exigences pesant sur les enseignant·es.

Le développement et l'adoption rapides de l'IA générative ont ajouté un niveau supplémentaire de complexité. Les enseignant·es doivent répondre à des questions nouvelles concernant l'intégrité académique, l'évaluation, la qualité d'auteur, la protection des données, les biais et l'utilisation appropriée de l'IA dans l'apprentissage, souvent alors même que la base de connaissances relative à son efficacité et à ses implications à long terme est encore en cours de constitution et fait débat.

Ces évolutions soulèvent une question fondamentale au sujet de la capacité d'action professionnelle : le changement technologique sera-t-il quelque chose que les enseignant·es subissent, ou quelque chose qui est élaboré avec leur participation, en s'appuyant sur leurs connaissances et leur expérience professionnelles ? La préoccupation centrale n'est pas la technologie en soi – même s'il est essentiel de disposer de données probantes solides et positives avant d'intégrer des technologies émergentes dans l'éducation –, mais la question de savoir si le changement technologique est conçu et mis en œuvre avec les enseignant·es ou s'il leur est imposé, au risque d'alourdir la charge de travail, de réduire l'autonomie professionnelle et d'entraîner une déqualification.

4 Les évolutions technologiques n'améliorent pas d'elles-mêmes la qualité de l'éducation – ce sont les enseignant·es qui le font

L'innovation (qu'elle soit technologique, pédagogique, organisationnelle ou autre) se traduit rarement, par ses seuls mérites intrinsèques, par des améliorations durables de la pratique en classe. Une éducation de qualité dépend d'enseignant·es et de personnels de direction capables d'interpréter, d'adapter et d'appliquer de nouvelles approches de manière pertinente dans leur contexte particulier. L'expérience des changements éducatifs des dernières décennies montre qu'une mise en œuvre réussie et durable dans les classes et les établissements exige une solide expertise professionnelle – or les professionnel·les de l'éducation sont rarement pleinement associé·es aux décisions relatives à l'introduction de technologies dans les classes. Les enseignant·es et les personnels de direction doivent comprendre non seulement ce qui fonctionne (et doivent avoir la faculté de rejeter les technologies dont l'effet positif n'est pas suffisamment démontré), mais aussi comment faire fonctionner dans leur propre contexte ce qui a fonctionné ailleurs, et pourquoi cela a fonctionné ici, avec leurs élèves. L'expertise professionnelle n'est donc pas un obstacle à l'innovation. Elle est l'une des principales conditions grâce auxquelles l'innovation peut devenir efficace et durable.

Ces quatre conditions et évolutions ne s'exercent pas de manière indépendante. Les pressions non technologiques auxquelles est confrontée l'éducation – notamment les conflits et les déplacements, les évolutions démographiques et sociales, les pressions économiques et le creusement des inégalités – et les pressions technologiques liées aux technologies grand public, aux technologies éducatives et aux technologies reposant sur l'IA se croisent de plus en plus et façonnent les environnements dans lesquels les enseignant·es travaillent. En cette période de mutations sociales et technologiques rapides, les enseignant·es redéfinissent leur identité et leurs responsabilités professionnelles au sein de systèmes éducatifs en profond bouleversement.

Le présent Livre blanc place les enseignant·es au centre du débat sur l'avenir de la profession et d'une éducation de qualité. Une éducation de qualité repose sur des enseignant·es hautement qualifié·es. Le terme est employé ici au sens large : des enseignant·es qui non seulement ont le statut d'enseignant reconnu par la législation et la pratique nationales, mais qui s'investissent aussi dans leur développement professionnel continu et disposent des connaissances, des capacités et des valeurs nécessaires pour influer durablement sur l'apprentissage, le développement et les chances dans la vie de l'ensemble des élèves et des étudiant·es.

Le présent Livre blanc établit que l'amélioration de la qualité des enseignant·es ne peut être traitée comme une responsabilité individuelle. Les enseignant·es ont besoin d'établissements bienveillants, de communautés professionnelles solides et de systèmes éducatifs bien coordonnés, qui leur offrent les conditions sociales et intellectuelles, les ressources et les possibilités nécessaires pour développer et entretenir leur expertise professionnelle tout au long de leur vie professionnelle. Il faut tout un établissement scolaire et, en définitive, tout un système éducatif pour soutenir, faire progresser et fidéliser des enseignant·es engagé·es et compétent·es.



DÉFINIR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Conformément à la Recommandation OIT/Unesco de 1966, le présent Livre blanc emploie le terme « enseignant·es » pour désigner les personnes qui éduquent ou forment des enfants, des élèves et des étudiant·es dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Le terme recouvre l'ensemble du personnel qualifié exerçant des responsabilités d'enseignement, y compris les personnels de direction. L'enseignement supérieur ne relève pas du champ du présent Livre blanc. Le rôle essentiel du personnel d'appui, des assistants d'éducation et des personnels spécialisés pluriprofessionnels est reconnu, mais ceux-ci ne constituent pas l'objet principal du présent Livre blanc.

Le Livre blanc adopte deux positions, éclairées par la recherche, sur la nature de l'enseignement et de la profession enseignante. La première concerne le statut et la nature de l'enseignement : l'enseignement est et doit être reconnu comme une profession et comme une forme de service public (Organisation internationale du Travail et Unesco, 1966). En tant que profession, l'enseignement se caractérise par un savoir expert et des compétences spécialisées, acquis et entretenus grâce au développement professionnel continu, ainsi que par une responsabilité morale et éthique à l'égard de l'éducation et du bien-être des élèves et étudiant·es. La qualité, le statut et les conditions de la profession ont des implications plus larges pour la résilience, la durabilité et la prospérité à long terme des sociétés.

Les enseignant·es, toutefois, n'agissent pas de manière indépendante. La seconde position considère la profession enseignante comme une institution collective et systémique, dont la qualité et l'avenir dépendent de l'interaction entre les enseignant·es, les organisations professionnelles et les contextes éducatifs, sociaux et institutionnels plus larges de leur travail. La définition du Conseil de l'Europe ajoute cette dimension systémique en définissant le corps enseignant comme « l'ensemble des enseignants professionnels dans le cadre structurel et organisationnel dans lequel ils exercent » (Conseil de l'Europe, 2019, 2c). Cette perspective reconnaît que la profession est une institution collective au sein de laquelle les enseignant·es et leurs organisations représentatives contribuent à définir les normes professionnelles, les valeurs, les responsabilités, l'identité et les conditions d'exercice.

La nature collective de la profession soulève également la question de savoir qui détient l'autorité légitime pour en définir les contours, les normes et les responsabilités. Les syndicats d'enseignant·es jouent des rôles complémentaires : ils expriment la voix professionnelle des enseignant·es, contribuent aux normes professionnelles et aux cadres éthiques, soutiennent l'apprentissage professionnel et participent au dialogue social et à l'élaboration des politiques éducatives. Leur rôle ne se limite pas à la défense des intérêts liés à l'emploi ; ils jouent aussi un rôle important dans le développement collectif, la reconnaissance et la gestion responsable de la profession.

Les contours de la profession ne sont donc pas déterminés par les seuls enseignant·es, ni uniquement par les pouvoirs publics ou les employeurs. Ils se dessinent au fil des interactions et des négociations entre les enseignant·es, leurs organisations représentatives et professionnelles, les gouvernements, les employeurs, les établissements de formation des enseignant·es, la communauté scientifique, la société dans son ensemble et, de plus en plus, les entreprises technologiques. L'autonomie professionnelle ne s'entend pas comme une indépendance à l'égard de l'obligation de rendre des comptes au public, mais comme la capacité des enseignant·es et de leur profession à exercer de manière responsable un jugement



professionnel éclairé et à participer de manière effective à la définition des conditions, des normes et des finalités de leur travail.

Cette perspective systémique reconnaît que la profession enseignante est une construction sociale et institutionnelle. Toutefois, la mesure dans laquelle les enseignant·es peuvent exercer leur autonomie et leur capacité d'action professionnelles pour influer sur l'apprentissage, le développement et le bien-être des élèves, ainsi que les modalités de cet exercice, font l'objet de débats sociaux et dépendent du contexte. Les systèmes éducatifs nationaux, régionaux et locaux façonnent les conditions intellectuelles, sociales et organisationnelles dans lesquelles les enseignant·es travaillent. Ces conditions peuvent à leur tour favoriser ou entraver la capacité d'action professionnelle des enseignant·es et leur capacité à maintenir leur engagement et leur efficacité.

La « vie bonne » de l'enseignante ou de l'enseignant est à la fois un acte intellectuel et une entreprise morale (Goodlad, Soder et Sirotnik, 1990 ; Hansen 2021). Reconnaître la manière dont les valeurs éthiques, les principes et le sens de la mission des enseignant·es les incitent à chercher à mieux enseigner tout au long de leur vie professionnelle est indispensable pour comprendre le sens profond de la profession. Pour beaucoup, enseigner est par nature bien plus qu'un emploi (Day et Gu, 2010 ; Hansen, 2021 ; Palmer 2007). Toutefois, le sens de cette profession ne peut se concrétiser, se maintenir et se renforcer que dans des environnements intellectuellement stimulants, solidaires sur le plan professionnel et collaboratifs. Dans de tels environnements, les enseignant·es font preuve d'une motivation et d'un engagement accrus envers l'enseignement et leur établissement, éprouvent un sentiment d'appartenance plus fort et disposent de davantage de possibilités d'exercer leur capacité d'action au service d'une finalité éducative partagée avec leurs collègues. L'environnement de l'établissement est particulièrement déterminant pour savoir si et comment les enseignant·es parviennent à préserver leur engagement, leur temps, leur énergie et leur passion pour la profession (Johnson, 2004 ; Nieto, 2015 ; OCDE, 2025a).

La profession enseignante ne peut être renforcée simplement en améliorant chaque membre du corps enseignant. Renforcer la profession exige de prêter attention non seulement aux connaissances professionnelles, à la finalité éthique, à la voix collective, à l'autonomie et à la capacité d'action des enseignant·es, mais aussi aux conditions institutionnelles et aux systèmes éducatifs qui favorisent ou entravent leur capacité à les exercer. Ensemble, ces éléments décrivent la nature professionnelle, institutionnelle et morale de la profession enseignante. En réimaginant les avenirs de la profession, il importe de reconnaître que de nombreux enseignant·es continuent de faire preuve d'espoir, d'engagement et d'enthousiasme pour faire la différence dans les apprentissages et la vie de leurs élèves. Le présent Livre blanc part de ce constat : les avenirs de la profession enseignante devraient s'appuyer sur cet engagement professionnel et ce sens de la mission, les entretenir et les renforcer.

INSTRUMENTS INTERNATIONAUX EXISTANTS ET PAYSAGE POLITIQUE

Le recensement ci-après des instruments et politiques internationaux et régionaux existants n'a pas pour objet de dresser l'inventaire de ce que le Conseil de l'Europe, l'Unesco, l'OCDE, l'Organisation internationale de travail (OIT) et d'autres ont envisagé pour la profession enseignante.

Il examine plutôt dans quelle mesure l'architecture politique internationale et européenne existante reconnaît de manière adéquate la nature professionnelle, institutionnelle et morale de l'enseignement telle qu'elle est établie dans le présent Livre blanc. Ce faisant, il fournit une base factuelle permettant de recenser les points de convergence et les lacunes, et de formuler la conception propre de la profession enseignante que le présent Livre blanc entend promouvoir et faire progresser dans les politiques européennes.

Les instruments et politiques existants reflètent en partie les mandats, les orientations politiques et les formes d'autorité différents des organisations qui les ont élaborés. La Recommandation OIT/Unesco concernant la condition du personnel enseignant (1966), complétée par des publications ultérieures (Internationale de l'Éducation et Unesco, 2019), a établi un cadre international important pour le statut professionnel, les droits et les responsabilités des enseignant·es, ainsi que pour leur préparation et leur développement professionnels, leur recrutement, leur emploi et leurs conditions de travail. Ces instruments considèrent l'enseignement comme une profession exigeant des connaissances et des compétences spécialisées, une responsabilité professionnelle et des conditions de travail adaptées à l'exercice de la pratique professionnelle. Ces principes sont renforcés par des instruments contraignants de l'OIT (notamment les conventions fondamentales nos 87 et 98 et les conventions nos 151 et 154), ainsi que par les recommandations politiques formulées en 2024 par le Groupe de haut niveau sur la profession enseignante du Secrétaire général des Nations Unies.

Plus récemment, l'Unesco et l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (TTF) ont mis de plus en plus l'accent sur l'enseignement en tant que profession collaborative, en soulignant l'importance des communautés d'apprentissage inclusives pour soutenir la capacité d'action professionnelle et les compétences des enseignant·es dans le contexte d'évolutions technologiques et d'une IA en développement rapide (Unesco et TTF, 2025a, 2025b, 2026). Il s'agit d'une évolution importante vers la reconnaissance des dimensions collectives et relationnelles du travail des enseignant·es et de la nécessité de l'apprentissage professionnel et de la collaboration pour faire face au changement technologique.

L'OCDE a constitué une base de données comparatives considérable sur les enseignant·es et l'enseignement, en particulier grâce à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)[2]. Ses travaux ont porté sur le professionnalisme des enseignant·es, leurs conditions de travail, les exigences de leur métier, leur apprentissage professionnel, leur bien-être et leurs pratiques pédagogiques, y compris dans des systèmes éducatifs caractérisés par des attentes croissantes en matière de responsabilité, de qualité et d'innovation (OCDE, 2025a). Ces travaux fournissent des données importantes sur les conditions associées à un enseignement efficace et sur la manière dont les politiques menées à l'échelle des systèmes éducatifs façonnent le travail des enseignant·es. Toutefois, si TALIS 2024 couvre 55 systèmes éducatifs dans le monde, seuls une trentaine des 46 États membres du Conseil de l'Europe y ont participé. La pertinence des résultats pour l'ensemble des États membres du Conseil de l'Europe doit donc être appréciée en conséquence.

Le Conseil de l'Europe apporte une perspective normative propre, ancrée dans les droits humains, la démocratie, l'éthique et la cohésion sociale. Ses travaux sur la profession enseignante ont mis l'accent sur la responsabilité professionnelle, la pratique éthique, les droits et la participation des enseignant·es, l'autonomie professionnelle

et le rôle constructif de la profession et de ses organisations représentatives dans la qualité de l'éducation et la vie démocratique (Conseil de l'Europe, 2012, 2026). Cette perspective inscrit l'enseignement dans une conception plus large de l'éducation en tant que bien public et contribution importante aux sociétés démocratiques.

Ensemble, ces instruments et ces évolutions politiques constituent une architecture politique internationale et européenne substantielle concernant la profession enseignante. S'ils diffèrent par leur mandat, leurs priorités et leur forme d'autorité, le présent Livre blanc partage largement nombre de leurs principes, engagements et attentes politiques. Dans le même temps, il entend faire progresser la réflexion en plaçant le professionnalisme collectif des enseignant·es au centre de la réflexion politique sur l'avenir d'une éducation de qualité.

Cette perspective est particulièrement importante lorsqu'on examine les implications de l'IA et d'autres technologies émergentes. Le discours international actuel explore de plus en plus la « complémentarité » enseignant-IA, selon laquelle les technologies sont censées pouvoir accroître les capacités des enseignant·es et transformer certains aspects de la pratique professionnelle, bien qu'il existe peu de données solides montrant que cela se produise effectivement ou soit bénéfique pour l'éducation, les enseignant·es ou les apprenant·es. Le présent Livre blanc adopte un point de départ plus explicitement centré sur la profession : l'innovation technologique doit être comprise au regard des finalités, des valeurs et des responsabilités de la profession enseignante, et non comme un moteur indépendant du changement éducatif. La question centrale n'est donc pas simplement de savoir ce que l'IA peut faire pour ou avec les enseignant·es, mais si et comment le développement technologique pourrait soutenir le jugement et la capacité d'action professionnels des enseignant·es au service d'une éducation de qualité dans leur contexte.

Cette distinction est importante, car le changement technologique ne modifie pas les finalités fondamentales de l'éducation. Malgré la complexité croissante du travail des enseignant·es et l'apparition de nouvelles possibilités technologiques, une éducation de qualité consiste toujours à créer des environnements d'apprentissage dans lesquels chaque élève peut développer ses connaissances, ses capacités et son bien-être, et a la possibilité de participer, de se développer et de s'épanouir à l'école et au-delà. Les enseignant·es restent essentiels à la réalisation de ces finalités, car l'éducation ne se résume pas à la transmission d'informations ou à l'acquisition d'aptitudes. Elle implique un jugement professionnel, des relations, une responsabilité éthique et la création de conditions dans lesquelles les élèves peuvent devenir des membres de la société instruits, capables, pleinement accomplis et responsables.



Le présent Livre blanc entend donc recentrer l'attention des politiques sur les environnements professionnels et les organisations scolaires qui permettent aux enseignant·es de répondre au changement technologique avec assurance et esprit critique. Il part du principe que la profession enseignante est elle-même un lieu de capacité d'action professionnelle. Les technologies émergentes devraient renforcer, et non supplanter ou diminuer, les connaissances, le jugement, la capacité d'action, la collaboration et la finalité morale des enseignant·es. L'avenir d'une éducation de qualité ne dépend pas simplement de la disponibilité de nouvelles technologies, ni même de la disponibilité de technologies de qualité dont l'efficacité est bien établie. Il dépend de la capacité intellectuelle, sociale et technique des enseignant·es et des systèmes éducatifs à décider en connaissance de cause s'il convient de les utiliser et, dans l'affirmative, à les utiliser de manière réfléchie, critique, responsable, sûre et éthique, au service des finalités éducatives et démocratiques de l'école, ainsi que de la mesure dans laquelle les enseignant·es disposent de l'autonomie et de la capacité d'action nécessaires pour prendre ces décisions.

L'annexe expose, condition par condition, les points sur lesquels l'analyse et les recommandations du présent Livre blanc convergent avec les instruments récents de l'Unesco et de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, de l'OCDE et de l'Union européenne, et met en évidence la contribution propre du Conseil de l'Europe.

2 TALIS – l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, est la plus grande enquête internationale sur les enseignants et les chefs d'établissement.

PROCESSUS D'ÉLABORATION ET MÉTHODOLOGIE

Pour l'élaboration du présent Livre blanc, une revue exploratoire de la littérature a été réalisée afin de recenser les données nouvelles, le discours politique et les pratiques relatives à l'avenir des enseignant·es et de la profession enseignante en Europe et dans le monde.

La base factuelle comprend des études universitaires pertinentes publiées depuis 2020, ainsi que des documents d'orientation et de la littérature grise émanant d'organisations internationales, de gouvernements et d'organismes professionnels. L'étendue des sources permet à la revue d'examiner non seulement les résultats de la recherche sur les enseignant·es et l'enseignement, mais aussi les questions actuelles qui sont au cœur des débats politiques et professionnels sur les défis, les possibilités et les perspectives qui s'offrent à la profession enseignante dans un environnement éducatif de plus en plus numérisé.

Conformément à la visée exploratoire de la revue, les données ont fait l'objet d'une synthèse descriptive afin de dégager les thèmes dominants, les orientations politiques, les domaines de consensus émergent et les questions ou lacunes importantes. La revue vise donc à fournir une cartographie éclairée des données et du paysage politique actuels, plutôt qu'une évaluation systématique de la solidité ou des effets causaux de telle ou telle intervention.

La revue exploratoire situe les évolutions actuelles dans le contexte plus large de la littérature scientifique, politique et professionnelle, afin de fournir une base suffisamment large, ancrée et solide pour recenser les principaux défis et possibilités qui s'offrent aux enseignant·es et à l'enseignement, et pour élaborer et étayer les propositions et les arguments prospectifs du Livre blanc sur les avenirs possibles des enseignant·es et de la profession enseignante dans un contexte d'évolutions technologiques et sociétales rapides.

CARACTÉRISTIQUES, TENDANCES ET ÉVOLUTIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

DIFFICULTÉS D'ÉVALUATION DE L'ÉTAT DE LA PROFESSION

La profession enseignante est une institution collective et systémique. Partout en Europe, sa qualité dépend de l'interaction entre les enseignant·es, leurs organisations représentatives et associations professionnelles, et les contextes éducatifs, sociaux et institutionnels plus larges de leur travail.

Les normes professionnelles, les valeurs et l'identité des enseignant·es sont façonnées par des facteurs tangibles, tels que les politiques, les qualifications, les structures de carrière et les conditions d'emploi, ainsi que par des facteurs moins tangibles, tels que le statut professionnel, l'autonomie et le degré de confiance que la société accorde à la profession. En outre, l'enseignement étant une profession, les enseignant·es doivent jouer un rôle dans la définition et l'établissement de normes appropriées, comme le font les membres d'autres professions.

Il existe d'importantes tendances communes dans le vécu de la profession enseignante dans les États membres du Conseil de l'Europe. Le travail des enseignant·es devient de plus en plus complexe et exigeant, tandis que de nombreux systèmes éducatifs sont confrontés à des difficultés de recrutement et de fidélisation, au vieillissement du personnel et à la perte d'attractivité de la profession. Dans le même temps, il existe d'importantes similitudes quant à ce qui motive les enseignant·es à bien enseigner et à la manière dont les responsables d'établissement performants créent et entretiennent des environnements porteurs de sens, sur les plans culturel et éducatif, pour l'apprentissage et le développement des enfants comme des adultes. Toutefois, ces tendances communes sont vécues et s'expriment différemment selon les contextes nationaux, régionaux et locaux.

Évaluer l'état de la profession enseignante est donc par nature complexe. Les comparaisons simplistes ou instrumentales entre pays sont d'une utilité limitée en raison de la diversité des contextes socioculturels, économiques et politiques dans lesquels s'exerce l'enseignement. Le contexte de l'éducation est multidimensionnel et mouvant. Comprendre la profession exige de prêter attention non seulement aux résultats mesurables, aux ressources et à l'efficience, mais aussi aux forces normatives, culturelles et éthiques qui façonnent au fil du temps les finalités éducatives et la pratique professionnelle (Luke, 2011). Cela exige d'examiner la relation entre la capacité des enseignant·es à remplir leur rôle professionnel et leurs conditions de travail, en reconnaissant que ces conditions sont elles-mêmes façonnées par des contextes sociaux, culturels, économiques, technologiques et institutionnels plus larges.

L'organisation de l'établissement scolaire revêt une importance particulière dans ce système. Les enseignant·es n'exercent pas leurs connaissances, leur jugement et leur capacité d'action professionnels de manière isolée. L'organisation et la direction de l'établissement fournissent aux enseignant·es les ressources intellectuelles et techniques nécessaires pour apprendre et progresser, ainsi que les environnements sociaux et culturels qui permettent à de nombreux enseignant·es d'appliquer leurs nouveaux acquis en classe (Bryk et al., 2010; Day et Gu, 2018; Gu et al., 2023; Johnson, 2019). Les personnels de direction jouent eux-mêmes un rôle déterminant dans la définition des conditions organisationnelles de l'enseignement et comptent parmi les facteurs qui influent le plus sur la qualité de la vie professionnelle des enseignant·es et sur leurs décisions de rester dans la profession.

Le contexte de la profession reflète également les valeurs culturelles, les traditions et les finalités de l'éducation, ainsi que l'environnement socio-économique, politique et culturel dans lequel elle s'inscrit et la diversité des parcours disciplinaires et professionnels des enseignant·es. Par conséquent, la notion de « bon enseignant » est ancrée socialement et culturellement. Certaines qualités ont cependant une pertinence générale, quel que soit le contexte : être compétent et efficace en classe,

attaché à l'apprentissage des élèves, et désireux et capable de contribuer à l'amélioration de son établissement (Johnson et al., 2005). Ces qualités englobent des engagements éthiques et vocationnels, la passion et la résilience, ainsi que les ressources et dispositions cognitives, sociales et psychologiques de la personne derrière la fonction enseignante.

Pourtant, les qualités personnelles ne suffisent pas. La mesure dans laquelle les enseignant·es peuvent traduire leurs connaissances, leurs valeurs et leurs engagements en une pratique efficace dépend des conditions techniques, organisationnelles et relationnelles de leur établissement, ainsi que des évolutions sociétales, technologiques, politiques et en matière de responsabilité plus larges auxquelles il leur faut s'adapter. La qualité de la profession enseignante doit donc être comprise comme une relation entre la capacité professionnelle individuelle et les conditions qui permettent d'exercer cette capacité.

Il en découle une implication importante pour le présent Livre blanc : renforcer la profession enseignante exige davantage que de développer les compétences de chaque membre du corps enseignant ou de prescrire un modèle universel d'enseignement efficace exigeant d'être appliqué à l'identique dans tous les contextes. Il s'agit de permettre aux enseignant·es de répondre aux besoins d'apprentissage variés de leurs élèves grâce à une expertise et à un jugement professionnels éclairés sur le plan culturel et porteurs de sens sur le plan éducatif.



PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le Conseil de l'Europe reconnaît que les enseignant·es jouent un rôle de médiation du changement (Conseil de l'Europe, 2007). Reconnaître ce rôle fondamental exige des systèmes éducatifs qu'ils apportent un soutien stratégique constant et efficace, permettant aux enseignant·es de répondre à des établissements de plus en plus divers et multiculturels et à l'évolution des contextes sociaux, culturels et technologiques. Les enseignant·es ne peuvent remplir ce rôle par leurs seuls efforts individuels. Leur capacité à accompagner le changement dépend des connaissances et des compétences professionnelles dont elles et ils disposent, de la composition et de la pérennité du corps enseignant, ainsi que des conditions organisationnelles et systémiques dans lesquelles ils travaillent. Les caractéristiques suivantes de la profession enseignante constituent une base importante pour comprendre ces conditions et déterminer les domaines dans lesquels une intervention des pouvoirs publics peut renforcer la profession.

1 UNE PROFESSION DÉFINIE PAR UN SAVOIR EXPERT ET DES COMPÉTENCES SPÉCIALISÉES

La Recommandation OIT/Unesco concernant la condition du personnel enseignant (1966) constitue un premier fondement normatif international pour envisager l'enseignement comme une profession exigeant un savoir expert, des compétences spécialisées et un jugement professionnel. S'appuyant sur cette conception, le Conseil de l'Europe (2019) définit le corps enseignant comme « l'ensemble des enseignants professionnels dans le cadre structurel et organisationnel dans lequel ils exercent ». L'enseignement n'est donc pas simplement une activité consistant à dispenser un programme prescrit. C'est une forme de pratique professionnelle qui exige des connaissances spécialisées, du jugement et de la responsabilité.

Comme dans d'autres professions à forte intensité de savoir, la qualité et l'équité de l'éducation dépendent de la préparation et des qualifications appropriées des enseignant·es et des possibilités qui leur sont offertes de faire évoluer leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière. Si la législation nationale, les exigences en matière de qualifications et les normes professionnelles varient, le professionnalisme des enseignant·es peut être globalement appréhendé à travers trois domaines interdépendants : les connaissances et la compréhension professionnelles, la pratique pédagogique et la qualité des relations d'enseignement et d'apprentissage. Ces domaines exigent une préparation spécialisée, une expérience pratique et un apprentissage professionnel continu (Internationale de l'Éducation et Unesco, 2019). Dans les systèmes éducatifs européens, l'accès à l'enseignement est généralement accompagné ou réglementé par des parcours structurés de formation initiale des enseignant·es, qui associent études universitaires, préparation pédagogique et expérience pratique. Dans de nombreux systèmes éducatifs, des périodes d'insertion professionnelle ou de stage précèdent la certification ou l'inscription définitive. Les cadres nationaux de compétences, les exigences en matière de qualifications et les normes professionnelles façonnent en outre les attentes concernant les connaissances et la pratique des enseignant·es.

Ces dispositifs constituent un socle institutionnel important pour la profession. Toutefois, la professionnalisation ne doit pas être comprise uniquement en termes de qualifications d'accès, de certification ou de conformité à des normes définies de l'extérieur. Elle doit aussi englober le développement et l'exercice du professionnalisme : un processus continu par lequel les enseignant·es développent, mettent en œuvre et renouvellent leurs connaissances, leur jugement et leurs responsabilités professionnels. La capacité des enseignant·es à répondre à l'évolution des situations éducatives dépend donc non seulement de la formation initiale, mais aussi de l'apprentissage professionnel continu, de l'autonomie professionnelle et de réelles possibilités de participer au développement collectif de la profession.

2 UNE PROFESSION REPOSANT SUR UN CORPS ENSEIGNANT EN MUTATION

L'avenir de la profession ne dépend pas simplement du nombre d'enseignant·es dont disposent les systèmes éducatifs, mais aussi de la capacité des conditions et des moyens de ces systèmes à entretenir un corps collectif d'enseignant·es suffisamment qualifiés, expérimentés et engagés sur le plan professionnel. Ce constat rejoint directement la position du présent Livre blanc selon laquelle la profession enseignante est une institution collective : sa pérennité dépend de la capacité des systèmes éducatifs à attirer, préparer, soutenir, faire progresser et fidéliser les enseignant·es en tant que membres d'une communauté professionnelle.

La profession enseignante est façonnée par d'importantes évolutions démographiques et structurelles du corps enseignant. Les données d'Eurydice (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021) font apparaître des écarts considérables entre les systèmes éducatifs de l'UE, de nombreux pays connaissant des pénuries d'enseignant·es et des déséquilibres dans la répartition des enseignant·es entre disciplines, zones géographiques et établissements. De même, dans sa base de données « Skills for Jobs », l'OCDE (s.d.) désigne l'enseignement comme la profession la plus touchée par les pénuries. Les pénuries sont particulièrement marquées dans certaines disciplines STIM, dans les zones rurales et isolées et dans les établissements accueillant des populations socio-économiquement défavorisées. Parmi les autres difficultés figurent le vieillissement du personnel, les départs d'enseignant·es et des effectifs relativement faibles en formation initiale des enseignant·es. Ces évolutions sont liées à des préoccupations plus larges concernant les conditions de travail, les perspectives de carrière, la charge de travail et le bien-être professionnel. Il est probable, mais non confirmé, que toutes ces difficultés concernent également les 19 États membres du Conseil de l'Europe qui ne font pas partie de l'Union européenne.

Les données empiriques d'Eurydice mettent également en évidence des écarts considérables de rémunération des enseignant·es entre les systèmes éducatifs de l'UE. Les salaires statutaires de début de carrière diffèrent sensiblement d'un pays à l'autre, et les hausses des salaires nominaux ne se traduisent pas nécessairement par une amélioration du pouvoir d'achat réel. Dans certains systèmes éducatifs, l'inflation a annulé les augmentations de salaire, contribuant à une stagnation ou à une baisse des revenus réels. La rémunération est une composante importante de l'attractivité de l'enseignement, mais ses effets sur le recrutement et la fidélisation doivent être appréciés au regard des autres conditions de travail et des perspectives de carrière.

Le recrutement et la fidélisation des enseignant·es dépendent de facteurs très divers, notamment la perception du statut et de l'attractivité de l'enseignement, la rémunération et les possibilités de carrière, les crises économiques, sanitaires et autres, ainsi que la manière dont les enseignant·es vivent leur charge de travail, leur autonomie, le manque de personnel et la précarité, la reconnaissance et le soutien de la direction, l'apprentissage professionnel et leurs conditions de travail (par exemple des classes surchargées). Ces facteurs n'agissent pas indépendamment les uns des autres. Même lorsque la recherche met en évidence des relations statistiquement significatives entre certaines conditions de travail et les décisions des enseignant·es de rester dans la profession, de changer de poste au sein de celle-ci ou de la quitter, les mécanismes qui sous-tendent ces décisions sont complexes et dépendent du vécu plus large qu'ont les enseignant·es de leur travail et de leur vie professionnelle. Un enseignant confronté à une lourde charge de travail peut, par exemple, rester néanmoins dans un établissement en raison de relations solides avec ses collègues, d'une direction bienveillante, de son épanouissement professionnel ou de sa satisfaction à l'égard d'autres aspects du métier. À l'inverse, des conditions favorables dans un domaine peuvent ne pas compenser des difficultés persistantes dans d'autres (Leithwood et al., 2026).

Cette complexité a également des implications importantes pour les politiques. Il n'existe pas de levier unique, en matière de personnel, qui permette de garantir l'avenir de la profession enseignante. Une politique efficace en matière de personnel enseignant doit prendre en compte l'ensemble des conditions matérielles, professionnelles, organisationnelles et relationnelles qui façonnent les choix de carrière des enseignant·es et leur capacité à maintenir durablement leur attachement à l'enseignement.

Les tendances relatives au personnel enseignant ont donc des implications qui dépassent l'offre de main-d'œuvre. Un corps enseignant en mutation et potentiellement vieillissant influe sur la capacité collective de la profession elle-même. Lorsque le recrutement devient de plus en plus difficile, les systèmes éducatifs peuvent réagir en multipliant les voies d'accès alternatives à l'enseignement, en recourant davantage à du personnel moins qualifié ou en alourdissant la charge de travail des enseignant·es en poste. De telles réponses peuvent atténuer les tensions immédiates en matière d'effectifs, mais elles peuvent aussi soulever, à plus long terme, des questions relatives au statut professionnel, à l'expertise, aux conditions de travail ainsi qu'à la qualité et à la pérennité de la profession.



L'autre voie consiste à considérer la politique relative au personnel enseignant comme un investissement dans les capacités professionnelles et organisationnelles et dans une éducation de qualité. Les politiques qui tirent parti de la nature collective de la profession et renforcent les capacités organisationnelles et professionnelles des établissements offrent une base plus prometteuse et plus durable pour permettre aux enseignant·es d'atteindre des objectifs ambitieux et socialement valorisés pour l'ensemble des élèves. Une telle approche reconnaît que la pérennité du corps enseignant est indissociable de la qualité et de la pérennité de la profession elle-même.

3 UNE PROFESSION PORTÉE PAR UNE FORTE MISSION DE SERVICE PUBLIC ET SOCIAL

L'enseignement repose fondamentalement sur une forte mission de service public et social, qui traduit la reconnaissance du fait que l'éducation est essentielle non seulement au développement et au bien-être individuels, mais aussi à la vitalité, à la cohésion et à la résilience des sociétés démocratiques : il convient de placer la démocratie « au cœur des systèmes éducatifs en renforçant l'éducation à la citoyenneté, en développant les compétences démocratiques et interculturelles et en encourageant le dialogue et la coopération fondés sur des valeurs démocratiques communes dans toute l'Europe [...] en préservant les droits des élèves, notamment l'égalité d'accès à l'éducation, le respect de la vie privée et la liberté d'expression, et en favorisant ainsi la citoyenneté active » (Conseil de l'Europe, 2024a). De même, un rapport d'Eurydice (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021) observe que « les enseignant·es et les formateurs ont la responsabilité de faciliter l'acquisition par les apprenant·es de compétences clés et de compétences professionnelles, de favoriser leur responsabilité sociale et leur engagement civique, de transmettre des valeurs humaines et de soutenir leur épanouissement personnel et leur bien-être ».

Cette mission de service public confère à l'enseignement une finalité éthique et démocratique propre. Les enseignant·es jouent un rôle central dans la préservation et le renouvellement de la démocratie : elles et ils développent l'esprit critique, promeuvent le respect de la diversité et cultivent les connaissances, les aptitudes et les dispositions nécessaires à une citoyenneté active et responsable. Par leur pratique quotidienne, elles et ils créent des environnements d'apprentissage inclusifs dans lesquels le dialogue, la participation et le respect mutuel sont incarnés et vécus, permettant aux jeunes d'aborder de manière constructive des réalités sociales et politiques complexes. La profession repose donc sur un engagement éthique clair, qui va au-delà de la mise en œuvre des programmes pour s'étendre à la promotion active de l'équité, des droits humains et des valeurs démocratiques. En ce sens, l'enseignement n'est pas simplement un métier technique, mais une profession investie d'une profonde responsabilité : préserver et renforcer la vie démocratique dans les sociétés européennes.

La mission de service public et social de l'enseignement a également des implications sur la manière dont la profession est comprise et soutenue. Elle impose des responsabilités aux enseignant·es, mais aussi aux systèmes éducatifs et à la société, qui doivent offrir les conditions permettant aux enseignant·es d'assumer leurs responsabilités. L'autonomie professionnelle, des ressources suffisantes, des environnements de travail favorables et une participation effective à la prise de décision en matière d'éducation ne sont donc pas de simples conditions d'emploi ; ils font partie des conditions institutionnelles et organisationnelles nécessaires pour que les enseignant·es puissent remplir les missions publiques de l'éducation.



L'enseignement ne peut donc être réduit à une activité instrumentale ou technique. C'est une profession dans laquelle le savoir expert, le jugement professionnel, la responsabilité éthique et les relations avec les apprenant·es se rejoignent au service de finalités éducatives individuelles et collectives. Sa contribution à la vie démocratique fait donc partie intégrante de son identité professionnelle et du statut que la société accorde à la profession.

4 UNE PROFESSION RENFORCÉE PAR L'IDENTITÉ ET LE STATUT PROFESSIONNELS

Une identité professionnelle forte dans l'enseignement se caractérise par un sens clair de la mission professionnelle, la confiance dans ses connaissances et compétences professionnelles, l'attachement à une pratique éthique et la volonté de s'engager dans un apprentissage et un développement professionnels continus. L'identité professionnelle est étroitement liée au statut et à la reconnaissance accordés à la profession. Lorsque l'enseignement est reconnu comme un travail qualifié, à forte intensité de savoir et socialement important, les enseignant·es ont davantage de chances d'éprouver un fort sentiment de valeur professionnelle et d'appartenance. À l'inverse, lorsque la profession bénéficie d'un faible statut, d'une autonomie limitée ou d'une reconnaissance insuffisante, la capacité des enseignant·es à construire et à préserver une identité professionnelle positive peut s'en trouver affaiblie.

L'identité professionnelle se construit à travers les relations des enseignant·es avec leurs collègues, leurs établissements, les organisations professionnelles et la société dans son ensemble, ainsi qu'en fonction de la mesure dans laquelle leurs connaissances et leur jugement professionnel sont reconnus et suscitent la confiance. Les enseignant·es doté·es d'une identité professionnelle forte ne se considèrent pas seulement comme des individus qui enseignent dans des classes souvent isolées ; elles et ils se considèrent comme membres de la communauté scolaire de leur établissement et d'une profession plus large partageant des valeurs, des normes, des connaissances et des responsabilités communes.

Cette dimension collective se reflète dans le sentiment de capacité d'action professionnelle des enseignant·es, dans leur capacité à porter des jugements éclairés sur l'enseignement et l'apprentissage, dans leur engagement dans une pratique réflexive et dans leur participation à des communautés professionnelles. Elle suppose également de concilier convictions et engagements personnels, valeurs et normes professionnelles, et attentes établies par les politiques éducatives et les contextes institutionnels.

La reconnaissance des connaissances, des compétences et de la capacité des enseignant·es à contribuer à l'amélioration de l'éducation est donc importante pour renforcer à la fois l'identité professionnelle et le statut de l'enseignement dans la société (Conseil de l'Europe, 2024a ; Unesco, 2024). Un sentiment d'identité professionnelle bien développé permet aux enseignant·es de se considérer non pas simplement comme chargé·es d'appliquer les politiques, mais comme des membres d'une profession, compétents et réfléchis, qui s'appuient sur leur expertise, leur jugement professionnel, leurs valeurs et leurs engagements pour assumer la responsabilité de leur pratique, poursuivre leur apprentissage et contribuer au développement collectif de la profession.

En d'autres termes, l'identité professionnelle n'est pas quelque chose que les responsables politiques peuvent simplement « construire » chez chaque membre du corps enseignant. Elle naît et se maintient à travers la relation entre les enseignant·es et les environnements professionnels, organisationnels et sociétaux de leur travail.

> *Les enseignant·es jouent un rôle central dans la préservation et le renouvellement de la démocratie : elles et ils développent l'esprit critique, promeuvent le respect de la diversité et cultivent les connaissances, les aptitudes et les dispositions nécessaires à une citoyenneté active et responsable.*

5 UNE PROFESSION ÉCLAIRÉE PAR LA RECHERCHE

Une profession enseignante éclairée par la recherche repose sur le principe selon lequel les décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage devraient être guidées par les meilleures données disponibles. Au cours des deux dernières décennies, les progrès des sciences de l'apprentissage ont considérablement élargi notre compréhension de la manière dont les élèves apprennent et se développent. Parallèlement, les données relatives à un enseignement de grande qualité, aux pratiques essentielles qui le soutiennent et aux connaissances et capacités attendues des enseignant·es se sont elles aussi considérablement étoffées.

Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement, les sciences cognitives et les théories de l'apprentissage efficace ont par exemple apporté des éclairages utiles sur des pratiques dont il a été démontré qu'elles avaient un effet causal sur les résultats cognitifs, sociaux et émotionnels des élèves. S'appuyant sur ces données, l'OCDE (2025b) recense 20 pratiques qui, ensemble, soutiennent cinq dimensions clés d'un enseignement de grande qualité :

- **Garantir l'engagement cognitif ;**
- **Élaborer des contenus disciplinaires de qualité ;**
- **Apporter un soutien socio-émotionnel ;**
- **Favoriser les interactions en classe ;**
- **Recourir à l'évaluation formative et à la rétroaction.**

Dans de nombreux systèmes éducatifs, les enseignant·es reçoivent de plus en plus d'encouragements et d'aide pour adopter des pratiques et des innovations dont il a été démontré qu'elles amélioraient les résultats cognitifs et/ou non cognitifs des élèves, et à les mettre en œuvre fidèlement dans leurs classes. Cet accent mis sur l'utilisation de données de grande qualité pour éclairer les décisions pédagogiques renforce la conception de l'enseignement comme profession éclairée par la recherche.

Toutefois, les données sur la manière dont les pratiques et innovations éclairées par la recherche peuvent être efficacement intégrées dans le travail quotidien des enseignant·es pour améliorer l'apprentissage des élèves dans différents contextes de classe restent limitées. Compte tenu de la nature diverse, complexe et dynamique des environnements de classe, considérer l'application stricte de pratiques prescrites comme un moyen d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage est à la fois erroné sur le plan conceptuel et irréaliste sur le plan pratique. L'enjeu est de comprendre comment des pratiques étayées par des données probantes peuvent être mises en œuvre efficacement dans différents contextes de classe et d'établissement. À mesure que s'accumulent les données sur l'efficacité de telle ou telle pratique, les enseignant·es ont besoin d'un soutien non seulement pour comprendre les connaissances et les théories qui sous-tendent ces pratiques, mais aussi pour apprendre à les mobiliser et à les appliquer afin d'obtenir les résultats recherchés dans leur propre cadre éducatif (Joyce et Cartwright, 2020).

Par extension, dans une profession éclairée par la recherche, apprendre à appliquer et à étendre des pratiques fondées sur des données probantes à l'échelle des classes, des établissements et des systèmes éducatifs consiste fondamentalement à développer l'expertise professionnelle au sein des établissements. Cela permet aux enseignant·es non seulement de mieux comprendre ce qui fonctionne, mais aussi de déterminer comment des pratiques jugées efficaces ailleurs pourraient fonctionner dans leur propre contexte, et comment recueillir des données sur leurs effets pour comprendre pourquoi elles ont fonctionné « ici » (Bryk, 2015; Gu et al., 2020).

Les efforts visant à bâtir une profession enseignante éclairée par la recherche doivent donc placer le renforcement du professionnalisme des enseignant·es en leur centre. Cela ouvre la possibilité de concevoir l'utilisation de la recherche comme un processus consistant à apprendre à faire vivre, et non simplement à appliquer des pratiques étayées par des données probantes. Ce processus à la fois exige et renforce les connaissances, les compétences et le jugement professionnel des enseignant·es, qui interprètent les innovations dans leur travail quotidien et les adaptent et les appliquent de manière pertinente, sur les plans éducatif et culturel, au regard des expériences et des besoins d'apprentissage de leurs élèves.

Une telle pratique exige de l'autonomie professionnelle, du jugement et une démarche réflexive, qui permettent aux enseignant·es de prendre des décisions éclairées sur la meilleure manière de présenter les contenus disciplinaires, de mobiliser les apprenant·es, de réagir aux indices de compréhension des élèves et de maintenir des environnements d'apprentissage porteurs de sens. Les enseignant·es ont également besoin de pouvoir évaluer les effets de leur pratique et affiner leurs approches en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Une profession enseignante éclairée par la recherche dépend donc non seulement de la disponibilité de données de grande qualité, mais aussi de la capacité professionnelle des enseignant·es à les interpréter, à les adapter, à les mettre en œuvre et à les évaluer en contexte. L'autonomie professionnelle et l'apprentissage professionnel continu ne sont donc pas des aspects périphériques de l'enseignement : ils sont inhérents à l'exercice et au développement du professionnalisme individuel et collectif des enseignant·es.



6 UNE PROFESSION DYNAMIQUE ET INTERCONNECTÉE

La profession enseignante ne peut être comprise ni évaluée indépendamment de son contexte. La pratique des enseignant·es est façonnée par chaque élève de leur classe, par ses besoins et ses comportements, ainsi que par les cultures et les sociétés plus larges auxquelles ces élèves appartiennent. La profession enseignante est également façonnée par les conditions matérielles et organisationnelles du travail des enseignant·es, notamment la disponibilité de ressources technologiques et non technologiques, et par l'environnement professionnel et culturel de leur lieu de travail. En ce sens, la profession enseignante ne se contente pas de réagir aux influences plus larges du système ; les enseignant·es jouent aussi un rôle de médiation et contribuent à façonner ces contextes par leurs pratiques quotidiennes.

Ces influences contextuelles ne sont pas figées. La nature et l'étendue du travail des enseignant·es évoluent au rythme des besoins des apprenant·es et des sociétés. Par exemple, les données de TALIS 2024 (OCDE, 2025a) font état de préoccupations croissantes concernant la santé mentale et le bien-être des élèves dans les systèmes éducatifs. Cela a contribué à accroître les attentes selon lesquelles les enseignant·es doivent soutenir non seulement l'apprentissage scolaire des élèves, mais aussi certains aspects de leur développement social et émotionnel et de leur bien-être. Ces responsabilités ne doivent toutefois pas être comprises comme des ajouts distincts au rôle central des enseignant·es. Elles sont étroitement liées aux processus fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les classes sont, par essence, des espaces d'interaction et de lien humains. L'apprentissage est intrinsèquement social : dès la petite enfance, les relations et interactions sociales contribuent au développement des capacités cognitives, émotionnelles et sociales. Un nombre croissant de données souligne également l'importance de relations humaines bienveillantes pour le bien-être et l'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2025a; Unesco, 2024). Les dimensions relationnelles de l'enseignement ne sont donc pas périphériques à la pratique éducative ; elles sont indispensables pour stimuler la motivation et l'engagement des élèves et créer les conditions d'un apprentissage porteur de sens.

À ce titre, les pratiques d'enseignement doivent être considérées comme un « tout dynamique » plutôt que comme des « pratiques isolées » (OCDE, 2025b). Les enseignant·es doivent mobiliser et combiner différentes pratiques en fonction des besoins des différents apprenant·es et des circonstances dans lesquelles se déroule l'apprentissage. Le jugement professionnel est au cœur de ce processus : il permet aux enseignant·es d'interpréter ces circonstances, de prendre des décisions éclairées et d'adapter leur pratique au fil de l'enseignement et de l'apprentissage.



TENDANCES ET ÉVOLUTIONS QUI FAÇONNENT LA PROFESSION

La profession enseignante est soumise à l'influence de deux ensembles de forces étroitement liés mais distincts.

Le premier regroupe des forces non technologiques découlant des évolutions sociales, culturelles et politiques de la société, notamment l'évolution des attentes à l'égard des enseignant·es, l'élargissement de leurs responsabilités, les tensions en matière de personnel et les conditions qui façonnent leur statut professionnel et leur vie professionnelle. Le second regroupe les évolutions technologiques qui transforment les environnements dans lesquels s'exerce l'enseignement et redéfinissent les exigences de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit notamment de la nécessité de maintenir l'engagement des élèves face aux sollicitations du monde numérique, de développer une littératie numérique critique et de s'orienter dans des environnements où intervient l'IA.

Bien que distinctes sur le plan analytique, ces forces interagissent : les évolutions sociétales façonnent les attentes à l'égard de l'éducation, les réponses des pouvoirs publics traduisent ces attentes en nouvelles exigences pour les établissements, et les conditions organisationnelles et de personnel influent sur la capacité des enseignant·es à y répondre. Il est essentiel de comprendre comment ces forces interagissent pour les responsables politiques et les parties prenantes de l'éducation qui cherchent à façonner l'avenir de la profession enseignante et à créer les conditions nécessaires pour aider les enseignant·es à répondre à des exigences en évolution, tout en préservant la qualité et l'équité de l'éducation dans leurs classes et leurs établissements.

FORCES NON TECHNOLOGIQUES

La profession enseignante a évolué au fil des décennies et continuera d'être façonnée par diverses forces non technologiques qui soutiennent, remettent en question et parfois redéfinissent ce que l'on attend des enseignant·es, les connaissances et l'expertise nécessaires, les responsabilités assumées et la marge dont elles et ils disposent pour exercer leur jugement professionnel.

Ces facteurs comprennent des évolutions socio-économiques, culturelles et politiques plus larges, ainsi que les conditions sociales et organisationnelles dans lesquelles les enseignant·es travaillent. Elles influent également sur la manière dont les enseignant·es et les systèmes éducatifs réagissent au changement technologique, y compris à l'IA. Leur importance tient non seulement aux pressions qu'elles créent individuellement, mais aussi à la manière dont elles se combinent pour façonner les conditions dans lesquelles les enseignant·es peuvent travailler, apprendre et exercer leur capacité d'action professionnelle.

Parmi les forces non technologiques figure les effets des populations déplacées et réfugiées qui doivent être intégrées dans les communautés locales, ce qui met souvent à rude épreuve les infrastructures publiques et oblige les établissements d'enseignement à faire face à des barrières linguistiques diverses, à des adaptations culturelles complexes et à d'importants besoins d'accompagnement tenant compte des traumatismes, sans financement proportionné ni personnel spécialisé. Les professionnel·les de l'éducation doivent aussi composer avec des écarts croissants entre les jeunes en matière de santé socio-émotionnelle et mentale, marqués par une hausse des taux d'anxiété chronique, de dépression et de troubles du comportement chez les élèves, qui exigent une prise en charge pastorale continue et transforment les classes en centres de soutien social de première ligne. De nombreux systèmes éducatifs doivent également faire face à un sous-financement public chronique et à de fortes disparités de ressources entre quartiers aisés et quartiers socio-économiquement défavorisés, ce qui laisse les établissements marginalisés mal armés pour répondre à des besoins de fonctionnement de base croissants. À cela s'ajoutent l'aggravation de la pauvreté structurelle, l'instabilité du logement et l'insécurité alimentaire des familles, qui se traduisent directement par un absentéisme chronique et par la fatigue des élèves, et font peser sur l'école la charge de répondre aux besoins sociaux de base. En outre, des exigences bureaucratiques rigides et des directives politiques descendantes sont souvent en décalage avec les réalités locales de la classe, générant des frictions administratives qui détournent du temps de l'enseignement proprement dit.

Par conséquent, la question centrale pour les responsables politiques n'est pas simplement de savoir comment la profession doit s'adapter, mais quelles conditions sont nécessaires pour permettre aux enseignant·es de répondre efficacement au changement. La manière dont ces pressions croissantes, et souvent cumulatives, affectent le bien-être et la capacité professionnelle des enseignant·es est particulièrement préoccupante. Il est essentiel d'examiner le soutien organisationnel dont les enseignant·es ont besoin pour que l'ensemble des élèves puisse s'épanouir dans des conditions de plus en plus difficiles.

LA VOLONTÉ DE GÉNÉRALISER LES INTERVENTIONS ÉCLAIRÉES PAR LES DONNÉES PROBANTES POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE

La dernière décennie a vu croître la prise de conscience et l'intérêt à l'égard des interventions éclairées par les données probantes visant à améliorer les pratiques d'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves dans les établissements scolaires, en Europe et dans le monde. Les tenants de ces interventions font valoir que les études expérimentales et quasi expérimentales, notamment les essais contrôlés randomisés (ECR), qui évaluent l'efficacité d'interventions à visée pédagogique ont produit des données prometteuses sur leur incidence sur la qualité de l'enseignement. Les voix critiques soulignent toutefois que si les essais d'efficacité peuvent établir si des ensembles particuliers, souvent étroitement définis, de stratégies d'intervention peuvent fonctionner dans des conditions contrôlées, ils nous renseignent moins sur la manière dont ces approches fonctionnent, et sur les raisons pour lesquelles elles fonctionnent, avec différents élèves dans différents contextes. Les décisions relatives à leur application dans des classes et des établissements réels exigent une compréhension plus approfondie des mécanismes par lesquels les interventions opèrent, des conditions qui favorisent ou limitent leur efficacité et de la manière dont elles interagissent avec les

contextes locaux.

De fait, l'accès à la recherche et aux données probantes ne se traduit pas automatiquement par une amélioration des pratiques. Les données issues de la science de la mise en œuvre, de la science de l'amélioration et d'autres études sur le passage à l'échelle mettent en évidence deux facteurs interdépendants qui influent profondément sur le déroulement et les résultats des efforts de mise en œuvre d'interventions fondées sur des données probantes dans des contextes éducatifs divers. Le premier concerne la pertinence, l'adéquation et l'applicabilité d'une intervention à son contexte local. Le second englobe la connaissance qu'ont les professionnel·les de l'éducation des contextes locaux et des caractéristiques de la population, leur compréhension des théories qui sous-tendent les interventions, ainsi que les compétences et capacités professionnelles nécessaires pour adapter, mettre en œuvre et suivre les interventions de manière à favoriser une amélioration réelle dans leur contexte. Point essentiel, cela exige davantage que l'adoption fidèle de programmes conçus à l'extérieur. Il faut que les professionnel·les de l'éducation acquièrent une compréhension éclairée de la logique et des théories qui sous-tendent une intervention, et le jugement professionnel nécessaire pour déterminer comment la mettre en pratique. Ce n'est que lorsqu'une innovation conçue à l'extérieur, avec les théories qui la sous-tendent, devient « une pratique fondée sur la théorie, comprise et soutenue en interne » (Stokes et al., 1997 : 21) que les enseignant·es et les établissements peuvent l'utiliser et l'adapter de manière à produire un changement profond et durable.

Les efforts de passage à l'échelle échouent souvent dans l'éducation parce que même une « bonne » innovation éclairée par la recherche parvient rarement, par ses seuls mérites, jusqu'aux réalités quotidiennes de la classe. Sa mise en œuvre réussie dépend de personnels de direction capables d'aider les enseignant·es à examiner les données de manière critique, à comprendre la logique d'une intervention et à l'appliquer et l'adapter au contexte de leur classe. Compte tenu de la diversité des contextes éducatifs et de la complexité des processus d'apprentissage, les campagnes d'amélioration des établissements à l'échelle des systèmes éducatifs doivent reconnaître et comprendre la manière dont les tâches, les facteurs organisationnels et la diversité des conditions contextuelles interagissent pour produire des résultats variables (Bryk, 2015 ; Gutiérrez et Penuel, 2014).

La clé du succès réside donc dans la manière dont les établissements et les systèmes éducatifs soutiennent et cultivent les connaissances, les compétences et les capacités professionnelles des personnels de direction et des enseignant·es afin de leur permettre d'affiner et de mettre en œuvre des programmes d'intervention qui interagissent avec les systèmes complexes dans lesquels s'inscrivent leur travail et l'apprentissage des élèves, au lieu de simplement s'y ajouter (Bryk, 2015 ; Gu et al., 2020). Cela impose de nouvelles exigences à la profession enseignante : les enseignant·es doivent disposer des outils nécessaires non seulement pour mettre en œuvre des approches éclairées par les données probantes, mais aussi pour les interpréter, les évaluer et les adapter en exerçant leur expertise et leur jugement professionnels. La capacité à travailler intelligemment avec les données probantes, plutôt que de se conformer simplement à des interventions prescrites, devient donc une dimension de plus en plus importante de la pratique professionnelle.

L'ÉLARGISSEMENT DES ATTENTES SOCIÉTALES ET DES RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANT·ES

Dans le même temps, l'étendue des responsabilités professionnelles des enseignant·es s'élargit. La Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'éducation 2024-2030 souligne la nécessité d'environnements d'apprentissage inclusifs capables de soutenir activement la démocratie, les droits humains et la cohésion sociale dans toute l'Europe. Cette priorité doit être comprise dans le contexte géopolitique et sociétal plus large dans lequel évoluent actuellement les systèmes éducatifs européens. La montée des inégalités socio-économiques, la guerre en Ukraine et les conflits ailleurs dans le monde, ainsi que les mouvements de personnes réfugiées et de populations déplacées qui en résultent, font peser des exigences sans précédent sur les établissements scolaires en tant que lieux d'intégration et de stabilité sociale. À ces pressions s'ajoutent des signes d'instabilité politique et de recul démocratique dans certaines parties de l'Europe, ainsi que la montée de la discrimination, de la radicalisation et de l'intolérance, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Les enseignant·es se trouvent de plus en plus en première ligne des efforts visant à préserver la cohésion sociale : elles et ils atténuent les effets de ces tensions plus larges tout en aidant les jeunes à développer l'esprit critique et les dispositions civiques nécessaires pour défendre les valeurs démocratiques. Ces attentes ajoutent à la profession un niveau supplémentaire de complexité, souvent insuffisamment reconnu, qui dépasse largement la compétence pédagogique pour toucher au domaine de la résilience sociale et politique. L'évolution de fond est que l'on attend de plus en plus des établissements qu'ils répondent à des défis dont l'origine se situe en dehors de l'éducation elle-même. Les enseignant·es doivent en traiter les conséquences pour l'apprentissage, les relations et la participation, tout en continuant d'assumer leurs responsabilités en matière de programmes et de pédagogie. Cet élargissement des attentes rend les contours du rôle des enseignant·es moins nets et accroît l'importance du soutien institutionnel, de la collaboration professionnelle et de priorités claires.

Les effets de ces exigences sur le bien-être émotionnel des enseignant·es sont profonds et ajoutent une autre dimension importante à la charge professionnelle actuelle. Les données de TALIS 2024 (OCDE, 2025a) font apparaître un constat préoccupant : de nombreux enseignant·es



accomplissent dans leur travail un travail émotionnel intense, souvent lié à la gestion des comportements en classe, à la gestion des dynamiques sociales et à la réponse aux besoins psychosociaux plus larges des apprenant·es. Ce vécu peut encore être intensifié par une surveillance parentale accrue, des attentes complexes de la part de la communauté et la montée des inégalités socio-économiques qui perturbent l'expérience scolaire des apprenant·es. Ces pressions ne sont pas de simples tâches supplémentaires : elles exigent un investissement émotionnel soutenu et un jugement professionnel, souvent dans des situations où les enseignant·es n'ont qu'une maîtrise limitée des circonstances plus larges qui affectent les apprenant·es. Faute de temps, de soutien et de possibilités de collaboration suffisants, l'accumulation de ces exigences peut mettre encore davantage à rude épreuve le bien-être des enseignant·es et leur capacité à maintenir une

pratique efficace.

L'ACCÉLÉRATION DES RÉFORMES ET LES EXIGENCES CROISSANTES PESANT SUR LES CAPACITÉS PROFESSIONNELLES

Le rythme et l'ampleur du changement constituent en eux-mêmes un défi supplémentaire. L'environnement de travail des enseignant·es se caractérise généralement par des changements politiques et organisationnels continus, parfois fragmentés et décousus. Alors que les établissements évoluent dans des sociétés en mutation rapide, les inflexions politiques et les nouvelles initiatives sont des caractéristiques constantes de la vie professionnelle des enseignant·es. De l'élargissement de l'accès pour les apprenant·es défavorisé·es, migrant·es et réfugié·es à l'introduction de réformes des programmes axées sur la citoyenneté, les valeurs et la durabilité, les enseignant·es doivent exercer dans des environnements en évolution permanente. Ces évolutions s'accompagnent d'exigences de formation supplémentaires pour les enseignant·es. La stratégie pour une union de la préparation (Commission européenne et Haute Représentante, 2025), par exemple, préconise d'intégrer la préparation aux crises dans les programmes scolaires et dans la formation du personnel éducatif, afin que les enseignant·es puissent aider les apprenant·es à anticiper, prévenir et gérer des crises telles que les catastrophes naturelles, les cyberattaques et les crises sanitaires. Si ces priorités peuvent se justifier individuellement, le rythme et l'ampleur avec lesquels elles surviennent, ainsi que la complexité de leurs effets cumulés, créent de fortes tensions pour des enseignant·es qui disposent souvent de peu de temps et d'espace pour consolider leur pratique et développer les capacités professionnelles nécessaires pour adapter ces changements à leur contexte particulier. Le défi n'est donc pas le changement en soi, mais la manière dont il est conçu, échelonné et accompagné. Lorsque de nouvelles attentes sont introduites sans coordination, préparation ou possibilités de contribution professionnelle suffisantes, les enseignant·es peuvent n'avoir qu'une marge limitée pour les intégrer de manière constructive dans leur pratique. Il peut en résulter un décalage entre les ambitions des réformes et la capacité des établissements à les mettre en œuvre efficacement.

Le défi s'accentue lorsque la capacité des enseignant·es à infléchir le changement est limitée. Selon TALIS 2024 (OCDE, 2025a), seuls quatre enseignant·es sur dix environ, en moyenne, travaillent dans des établissements qui les associent à la définition des priorités d'amélioration de l'établissement. Cette situation est particulièrement préoccupante lorsque la multiplication des initiatives submerge les enseignant·es ou qu'on leur demande de mettre en œuvre des réformes sans soutien adéquat. Dans le même temps, l'efficacité perçue de l'apprentissage professionnel reste contrastée : seule la moitié environ des enseignant·es déclarent qu'il a un effet réel sur leur pratique. Il s'agit là d'un profond défi non technologique, car il érode la capacité d'action professionnelle et compromet



la capacité des enseignant·es à participer de manière effective à la conduite du changement éducatif. Sans reconnaissance ni intervention à l'échelle du système, les enseignant·es subissent une pression croissante pour se conformer à des réformes sur lesquelles leur influence est minime.

Une question stratégique pour les politiques éducatives est donc de savoir comment combler l'écart persistant entre les ambitions politiques et les capacités professionnelles des enseignant·es. Alors que les institutions de l'UE mettent l'accent sur des systèmes éducatifs de grande qualité, inclusifs et tournés vers l'avenir, le vécu des enseignant·es sur le terrain brosse souvent un tableau de frustration et de découragement, caractérisé par une reconnaissance limitée de leur expertise, un soutien insuffisant à leur bien-être professionnel et à leur évolution de carrière, et des possibilités inadéquates de participer aux décisions qui touchent leur travail (Commission européenne/EACEA/Eurydice 2021). Se pose dès lors la question de savoir comment les attentes politiques, la gouvernance et les mécanismes de soutien peuvent être mieux ancrés dans le travail quotidien d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, afin de favoriser les expériences, le savoir-faire et les états d'esprit qui permettent aux enseignant·es et aux établissements de faire réellement la différence. Cet écart ne tient pas simplement au fait que les enseignant·es auraient besoin d'acquérir des compétences supplémentaires. Il reflète aussi la relation entre ce que les systèmes éducatifs attendent des enseignant·es et les conditions professionnelles que ces systèmes leur offrent. Pour le combler, les politiques doivent prendre en compte non seulement le contenu des réformes, mais aussi leurs exigences cumulées, leur adéquation aux réalités de la pratique en classe et le soutien disponible pour une mise en œuvre durable.

PÉNURIES D'ENSEIGNANT·ES, RÉPARTITION INÉGALE DU PERSONNEL ET PÉRENNITÉ PROFESSIONNELLE

Il n'est pas surprenant que le recrutement et la fidélisation des enseignant·es demeurent des défis de longue date dans de nombreux systèmes éducatifs du monde. Les données d'Eurydice (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021 ; De Witte et al., 2023) font état de pénuries d'enseignant·es généralisées dans les systèmes éducatifs européens, qui accroissent la pression sur les personnes qui restent dans la profession (comme indiqué plus haut, les données d'Eurydice ne couvrent pas tous les États membres du Conseil de l'Europe). Toutefois, le problème le plus alarmant est la répartition inégale des pénuries d'enseignant·es : les établissements accueillant des populations socio-économiquement défavorisées et marginalisées, ainsi que les établissements caractérisés par des cultures organisationnelles et des pratiques de gestion inefficaces, sont plus susceptibles de connaître des taux de départ plus élevés, en particulier parmi les enseignant·es expérimenté·es (De Witte et al., 2023).

De tels phénomènes de répartition inégale des enseignant·es ne sont ni nouveaux ni propres à l'Europe, mais ils posent un défi profond à la justice sociale à l'école et dans la société. Les enfants de ces communautés, qui peuvent déjà n'avoir qu'un accès limité au capital culturel et social au cours de leurs premières années, risquent d'être encore désavantagés par un accès inégal à une éducation de qualité lorsqu'ils entrent dans le système scolaire formel. Ces phénomènes révèlent aussi comment les tensions en matière de personnel et les inégalités éducatives peuvent se renforcer mutuellement. Lorsque les établissements accueillant des populations défavorisées peinent à recruter et à fidéliser des enseignant·es expérimenté·es, les apprenant·es peuvent se heurter à des obstacles supplémentaires pour accéder à un enseignement stable et de grande qualité. Dans le même temps, les conditions de travail et le soutien organisationnel offerts dans ces établissements déterminent si les enseignant·es peuvent y poursuivre leur travail. Le recrutement et la fidélisation ne sont donc pas seulement des questions de personnel ; ce sont aussi des questions d'équité, de pérennité professionnelle et de capacité des systèmes éducatifs à offrir à toutes et à tous des possibilités d'apprentissage de grande qualité.

LES EFFETS CUMULÉS ET INTERDÉPENDANTS DE CES FORCES

Prises ensemble, ces conditions d'exercice de l'enseignement révèlent un paradoxe important. Les exigences pesant sur les enseignant·es s'accroissent, tandis que certaines conditions essentielles qui leur permettent d'y répondre sont fragilisées. Le rôle des enseignant·es évolue d'une manière qui reflète des attentes plus larges quant à la contribution de l'éducation à des sociétés inclusives, démocratiques et cohésives, la pratique professionnelle s'étendant aux domaines du bien-être, de la participation et de la responsabilité sociale. Ces

> *Par conséquent, la question centrale pour les responsables politiques n'est pas simplement de savoir comment la profession doit s'adapter, mais quelles conditions sont nécessaires pour permettre aux enseignant·es de répondre efficacement au changement.*

évolutions montrent qu'enseigner aujourd'hui consiste à gérer une multiplicité d'attentes souvent interdépendantes et mouvantes, plutôt que clairement délimitées. Elles soulignent la complexité inhérente du rôle des enseignant·es et la nécessité d'exercer constamment un jugement professionnel parallèlement à l'utilisation des données de la recherche. Elles montrent également que l'expérience professionnelle est façonnée par une adaptation continue à l'évolution des priorités, tout en dépendant fortement de la voix, de l'autonomie et du soutien professionnels accordés aux enseignant·es pour faire face avec succès à ces évolutions. Avant tout, elles révèlent une vérité simple pour rendre possible un changement éducatif durable : l'apprentissage professionnel doit être relié aux difficultés que les enseignant·es rencontrent dans leur pratique, ancré dans leur contexte de travail, soutenu par du temps et des ressources pour la collaboration et le suivi, et évalué au regard de sa contribution à un enseignement et à un apprentissage de grande qualité.

Il existe néanmoins d'importantes raisons d'être optimiste. Dans de nombreux États membres, les enseignant·es ont la possibilité de participer à des communautés d'apprentissage professionnel, à des dispositifs de coaching et de mentorat, à des actions collaboratives de développement professionnel et à des réseaux professionnels plus larges. Ces possibilités de collaboration aident les enseignant·es à faire évoluer leur pratique, à partager leur expertise et à rompre l'isolement professionnel. Les résultats des enquêtes internationales de l'OCDE sont constamment encourageants, le dernier rapport indiquant à nouveau que près de 90 % des enseignant·es participant à l'enquête se déclaraient satisfait·es de leur emploi (OCDE, 2025a). Ce tableau positif est important, mais la satisfaction professionnelle ne rend pas compte à elle seule des conditions qui permettent aux enseignant·es de maintenir une pratique efficace dans la durée. L'existence d'un apprentissage professionnel porteur de sens, du soutien des collègues et de possibilités d'influer sur les décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage compte également, d'autant plus que les exigences professionnelles se complexifient dans le contexte des technologies émergentes.

FORCES TECHNOLOGIQUES

La rapidité du développement technologique transforme à la fois le contexte dans lequel les enseignant·es travaillent et les attentes quant à leur niveau de compétence à l'égard des nouvelles technologies (OCDE, 2026).

Si l'utilisation de technologies émergentes telles que l'IA pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage varie considérablement d'un État membre à l'autre, pour la première fois, les données de TALIS 2024 (veuillez tenir compte des limites des données TALIS pour l'ensemble des États membres du Conseil de l'Europe, évoquées précédemment) montrent que l'IA occupe une place très visible dans la vie professionnelle des enseignant·es, qui l'utilisent pour faciliter la préparation des cours, organiser le choix des options et accomplir des tâches administratives. Dans le même temps, l'utilisation de l'IA par les élèves soulève des questions fondamentales concernant l'évaluation, l'intégrité académique, le développement cognitif et, plus largement, les finalités et les pratiques de l'éducation.

Le Conseil de l'Europe considère la transformation numérique comme une caractéristique essentielle de l'éducation contemporaine. Les technologies numériques peuvent améliorer l'apprentissage, élargir l'accès et favoriser la littératie numérique (bien qu'il n'existe pratiquement aucune base empirique étayant ces affirmations), mais leur adoption doit rester ancrée dans les droits humains, la démocratie et l'État de droit. Cette perspective est importante, car la transformation numérique n'est pas une simple mise à niveau technologique des pratiques éducatives existantes. Il s'agit d'une mutation sociétale qui doit protéger les valeurs démocratiques et garantir que les environnements éducatifs restent inclusifs, équitables et participatifs.

Pour la profession enseignante, cela signifie que le changement technologique ne peut être compris comme une simple question d'acquisition de nouvelles compétences techniques. L'expansion du numérique soulève d'importantes questions professionnelles et éthiques, notamment en matière d'intégrité académique, de biais algorithmiques, d'équité, de respect de la vie privée, d'égalité, de délestage cognitif, de déprofessionnalisation et d'accès. Ces défis sont aggravés par l'immaturité relative de la base de connaissances concernant l'efficacité, la sécurité et les conséquences à long terme des technologies émergentes, en particulier des outils reposant sur l'IA. Par exemple, si les spéculations et les affirmations abondent, il n'existe à ce jour aucune étude longitudinale solide et indépendante démontrant l'efficacité ou l'innocuité des outils reposant sur l'IA en milieu éducatif (Holmes et al., 2022a, 2025), et nombre des études existantes font état de résultats négatifs (Bastani et al., 2024 ; Lodge et Loble, 2026 ; Strömberg et al., 2026 ; Turano et al., 2026). C'est dans ce contexte que la profession définit sa réponse à l'expansion du numérique.

Les lignes directrices 2026 de la Commission européenne reconnaissent que les enseignant·es doivent de plus en plus gérer les risques liés à l'IA, tels que les biais algorithmiques, les atteintes à l'intégrité académique et la propagation de la désinformation alimentée par l'IA, ce qui élargit considérablement leurs responsabilités éthiques et de surveillance (Commission européenne, 2026), tandis que le Conseil de l'Union européenne conclut que les enseignant·es ont besoin d'un ensemble élargi et évolutif de compétences pour travailler efficacement avec l'IA (Conseil de l'Union européenne, 2026). Les responsables d'établissement, quant à eux, assument également la charge stratégique de superviser l'acquisition de solutions d'IA, la conformité aux cadres réglementaires et la gouvernance de l'éthique des données au sein des établissements.

Toutefois, si les publications du Conseil de l'Europe rejoignent les défis recensés dans les travaux de l'Union européenne (et dans des politiques similaires d'autres pays), elles accordent plutôt la priorité aux effets de l'IA et des technologies émergentes sur les droits humains et la démocratie (Holmes et al., 2022a). Par exemple, le programme du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté numérique[3] convient que les enseignant·es doivent développer l'esprit critique et un comportement numérique éthique. Mais il va plus loin, en soulignant l'importance de la résilience face à des phénomènes tels que la désinformation et la manipulation en ligne. En particulier, contrairement au cadre de littératie en IA de la Commission européenne et de l'OCDE,[4] la Recommandation CM/Rec(2026)12 du Comité des Ministres sur la littératie en intelligence artificielle (qui introduit le modèle tridimensionnel de l'IA : dimension humaine, dimension technologique et dimension pratique) souligne qu'il est essentiel que les enseignant·es et leurs élèves aient une solide compréhension de la dimension humaine de l'IA (sa composition sociotechnique, ses origines historiques, son recours controversé à une main-d'œuvre des pays du Sud, ses effets sur les droits humains et la démocratie, ses effets sur l'environnement, etc.).

En d'autres termes, savoir comment fonctionnent les outils (la dimension technologique) et savoir comment ils pourraient être utilisés (la dimension pratique) sont deux conditions nécessaires, mais non suffisantes. La littératie en IA consiste plutôt à être capable de faire des choix éclairés au regard de la dimension humaine de l'IA. Une fois le besoin professionnel et pédagogique établi, la première question est de savoir s'il faut renoncer à l'IA – plutôt que de présumer qu'elle sera utilisée. Ensuite, si la décision éclairée est de l'utiliser, les questions suivantes portent sur la manière de l'utiliser de façon sûre, responsable et éthique. La littératie en IA des enseignant·es comprend également la capacité d'évaluer de manière critique les résultats produits par l'outil reposant sur l'IA et d'en expliquer les limites aux élèves. Cela souligne aussi l'importance du jugement pédagogique et de la capacité d'adaptation, les enseignant·es n'intégrant l'IA ou d'autres technologies numériques ou émergentes dans leur enseignement que lorsqu'elles apportent une réelle valeur ajoutée éducative – et non pour elles-mêmes. Il s'agit notamment de n'utiliser que des approches d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui font un usage réfléchi de l'IA et dans lesquelles l'enseignante ou l'enseignant garde la maîtrise d'ensemble (sans déléguer les décisions aux systèmes d'IA ou, plus exactement, aux entreprises qui conçoivent ces systèmes). Toutefois, la responsabilité de juger si les outils d'IA sont appropriés ne devrait pas reposer sur la seule littératie en IA des enseignant·es ; elle devrait s'appuyer sur des mécanismes solides et systématiques.

3 Le programme sur l'Education à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH)

4 AILit Framework



La recherche universitaire situe également l'enseignement dans le cadre plus large des luttes autour de la démocratie, de la désinformation et de la capacité d'action humaine dans des sociétés médiatisées par le numérique (Parker, 2023). Comme les élèves ont accès à de multiples sources d'information concurrentes, y compris des réponses générées par l'IA et souvent fabulées, les enseignant·es voient leur expertise de plus en plus souvent remise en question, ce qui les oblige à justifier et à expliquer les connaissances de manière encore plus transparente. Dans le même temps, la désinformation peut affecter les relations et les discussions en classe. Les enseignant·es doivent de plus en plus traiter des opinions erronées ou polarisées, souvent générées par un outil d'IA générative, que les élèves apportent en classe et qui sont parfois liées à des sujets sensibles ou controversés, ce qui exige une gestion attentive pour préserver un dialogue respectueux et un environnement d'apprentissage sûr. Cela peut accroître les exigences émotionnelles et cognitives pesant sur les enseignant·es, en particulier lorsque ces questions recoupent des débats de société plus larges.

De nombreux rapports, comme celui de l'Organisation internationale du travail et de l'Unesco (2024), relèvent que les technologies numériques transforment considérablement le travail des enseignant·es, et affirment qu'elles le font en simplifiant de nombreuses tâches administratives et de communication. L'idée est que l'IA et les technologies émergentes pourraient faciliter la notation, le suivi de l'assiduité, la rétroaction et la communication avec les familles, contribuant ainsi à améliorer l'efficacité, la transparence et la gestion globale des processus d'apprentissage, et qu'elles pourraient favoriser des pratiques d'évaluation plus efficaces et des liens plus étroits entre les enseignant·es, les élèves et la communauté scolaire au sens large. Toutefois, comme indiqué plus haut, les données étayant ces affirmations sont très minces, et la plupart de ces affirmations relèvent de l'aspiration ou de la spéculation.[5]

Quoi qu'il en soit, les avantages supposés s'accompagnent de nouveaux défis. Les problèmes techniques et l'inégalité d'accès à une connexion internet fiable peuvent alourdir la charge de travail des enseignant·es (comment changer facilement de cap, face à une classe de plus de 20 élèves, lorsque la technologie cesse de fonctionner ou que la connexion internet est interrompue, ce qui n'arrive que trop souvent dans de nombreuses classes ?), en les obligeant à tenir à la fois des systèmes numériques et des systèmes papier et à communiquer par de multiples canaux. Dans le même temps, la surveillance accrue exercée au moyen de systèmes numériques peut susciter des inquiétudes quant à l'autonomie professionnelle, tandis que certaines plateformes qui imposent les contenus et leur progression risquent de réduire la maîtrise qu'ont les enseignant·es de leur pratique. Cela peut contribuer à la déqualification et à la déprofessionnalisation de l'enseignement, au risque de limiter la capacité des enseignant·es à développer l'esprit critique et à exercer leur jugement professionnel.

La littérature universitaire récente converge également vers l'idée que l'avenir de l'enseignement à l'ère numérique dépend de la préservation du jugement, de la cognition et de l'expertise relationnelle humains, plutôt que de la recherche de l'automatisation comme une fin en soi. Dans l'ensemble de cette littérature, l'IA est présentée comme une force qui met en évidence la nature irréductiblement contextuelle, éthique et interprétative de l'enseignement. Ainsi, les travaux empiriques de Selwyn, Ljungqvist et Sonesson (Selwyn et al., 2025) montrent que l'IA générative ne réduit pas réellement (contrairement à ce qui est affirmé) la charge de travail des enseignant·es. Elle redistribue (déplace) et intensifie au contraire le travail professionnel, à travers des pratiques de vérification, de correction, de rejet et d'ajustement éthique des résultats produits par l'IA. Ces moments « où l'on cesse de saisir des requêtes » révèlent que l'enseignement repose sur des savoirs tacites, une responsabilité morale et une conscience affective qui ne peuvent être formalisés ni automatisés, ce qui fait de l'expertise des enseignant·es l'infrastructure invisible dont dépend l'IA éducative.

Un deuxième thème central des études universitaires concerne les risques épistémiques et cognitifs liés au remplacement du raisonnement humain par des systèmes algorithmiques. Les recherches fondées sur les sciences cognitives et la psychologie montrent que le recours fréquent aux outils d'IA est associé à un délestage cognitif accru, à un affaiblissement de l'esprit critique et à une déprofessionnalisation. Gerlich (2025) montre par exemple que l'IA ne se contente pas de coexister avec un engagement réduit, mais qu'elle transforme activement la manière dont les individus répartissent leur effort cognitif, les personnes utilisatrices les plus jeunes et les moins favorisées sur le plan scolaire étant particulièrement vulnérables. Shaw et Nave (2026) prolongent cette préoccupation en décrivant la « capitulation cognitive », situation dans laquelle les résultats produits par l'IA remplacent, au lieu de les soutenir, le raisonnement intuitif comme le raisonnement délibératif. Collectivement, ces résultats présentent l'enseignement comme un contrepoids essentiel aux pratiques éducatives qui risquent d'éroder les capacités d'analyse, d'évaluation et de réflexion.

En outre, les études universitaires soulignent que les systèmes d'IA restent fondamentalement différents de la pédagogie humaine, malgré des similitudes superficielles.

5 De nombreuses méta-analyses et synthèses de recherches, considérées comme la « référence absolue » en matière de recherche, ont été publiées, affirmant que les outils d'IA améliorent les résultats des élèves et présentent bien d'autres avantages supposés. Toutefois, si ces méta-analyses et leurs conclusions sont reprises par les médias, la plupart de celles qui ont été vérifiées par d'autres scientifiques se sont révélées exagérer de manière radicale et erronée leurs conclusions (O'Neill 2026). La réalité demeure : il n'existe aucune donnée indépendante et à grande échelle attestant l'efficacité ou la sécurité des technologies d'IA utilisées dans l'éducation.



L'analyse conceptuelle de Turvey et Pachler (2026) soutient que les systèmes algorithmiques simulent des fonctions pédagogiques par la mise en données, mais qu'ils sont dépourvus du jugement contextuel, du raisonnement éthique et de l'intention relationnelle qui caractérisent l'enseignement assuré par des êtres humains. Les auteurs avertissent que les discours politiques axés sur la productivité risquent de confondre simulation et équivalence, encourageant la substitution là où il faudrait un renforcement. Cette substitution, selon eux, conduit à une atrophie pédagogique, à une déqualification et à une érosion de l'ancrage professionnel des enseignant·es, en particulier dans des pratiques telles que l'interprétation des programmes, la rétroaction et la conception des cours (Turvey et Pachler, 2026).

Dans l'ensemble, l'expansion technologique peut, dans certaines circonstances limitées, être un facteur favorable, mais elle contraint sans aucun doute les enseignant·es et l'enseignement de manière importante. Les technologies numériques, dont l'IA, peuvent créer certaines possibilités en matière d'efficacité accrue, de nouvelles formes de pédagogie et d'accès élargi aux connaissances et aux ressources (bien que les données à cet égard restent très limitées). Elles imposent toutefois de nouvelles exigences aux connaissances, au jugement et aux responsabilités éthiques des enseignant·es et soulèvent des questions persistantes concernant la charge de travail, l'équité, l'autonomie et la qualité des données sur lesquelles repose l'adoption des technologies. Les technologies numériques ne modifient donc pas simplement la manière dont les enseignant·es enseignent ; elles commencent à influer sur les conditions, les attentes, les contours et le sens de la profession elle-même.

Les implications des forces technologiques pour le présent Livre blanc sont importantes, mais l'avenir de l'enseignement ne peut être compris comme une question purement technologique. L'IA et les autres technologies émergentes font leur entrée dans une profession qui connaît déjà de profondes mutations de ses responsabilités, de son personnel, de sa base de connaissances et de ses conditions de travail. Le principal défi pour les politiques n'est pas simplement de doter les enseignant·es de nouvelles technologies, mais de renforcer les conditions professionnelles et organisationnelles qui leur permettent d'exercer leur jugement, d'apprendre collectivement et d'utiliser à bon escient les ressources non technologiques comme technologiques pour améliorer l'apprentissage des élèves. En ce sens, renforcer la capacité de la profession à faire face au changement est en soi une condition essentielle pour parvenir à une éducation de grande qualité à l'avenir.

SIX CONDITIONS FAVORABLES À UNE PROFESSION ENSEIGNANTE RÉSILIENTE

Bâtir et pérenniser une profession enseignante résiliente exige davantage que des enseignant·es compétent·es, engagé·es et savant·es pris·es individuellement. L'avenir de la profession dépend aussi des conditions plus larges dans lesquelles s'exerce l'enseignement : la manière dont l'expertise professionnelle des enseignant·es est développée et reconnue, la manière dont les établissements sont dirigés et organisés, et la manière dont la profession est reliée et positionnée pour répondre aux mutations sociales et technologiques.

Une profession enseignante résiliente est une réalisation collective et institutionnelle, ancrée dans les connaissances, l'engagement et les capacités des enseignant·es, et entretenue par les politiques, les structures, les relations et les conditions organisationnelles qui leur permettent de se développer et de s'épanouir tout au long de leur carrière. Au cœur d'une profession enseignante résiliente se trouve la capacité des enseignant·es à trouver une satisfaction et un épanouissement profonds dans leur travail lorsqu'elles et ils inspirent leurs élèves et améliorent leurs apprentissages et leurs résultats, aujourd'hui comme demain.

Ce chapitre définit six conditions favorables à une profession enseignante résiliente. Ensemble, elles constituent un cadre de réflexion sur l'action coordonnée nécessaire pour renforcer la profession et lui permettre de s'épanouir dans des contextes sociaux et technologiques en mutation dans les États membres du Conseil de l'Europe :

01 Élaborer des stratégies de fidélisation des enseignant·es de qualité

02 Préserver le professionnalisme des enseignant·es

03 Renforcer la formation des enseignant·es

04 Améliorer le pilotage des établissements et la culture professionnelle

05 Protéger l'autonomie des enseignant·es et leur capacité d'action professionnelle

06 Orienter l'utilisation des technologies émergentes, dont l'IA, dans l'enseignement

Le développement et la fidélisation d'enseignant·es hautement qualifié·es constituent le point de départ, car la qualité et la pérennité du corps enseignant sont fondamentales pour l'avenir de la profession. Les stratégies de recrutement ne peuvent à elles seules remédier aux pénuries d'enseignant·es. Transformer le statut de l'enseignement et créer des environnements de travail dans lesquels les personnes qui exercent déjà la profession se sentent reconnues et efficaces est essentiel pour faire de l'enseignement une carrière attractive et valorisante et pour relever les défis en matière de personnel.

Les quatre conditions suivantes constituent les fondements professionnels et organisationnels qui façonnent le vécu de la profession par les enseignant·es et la capacité de celle-ci à s'épanouir. Le professionnalisme des enseignant·es englobe les connaissances, les valeurs et les responsabilités éthiques partagées qui définissent l'enseignement en tant que profession. La formation des enseignant·es développe et renouvelle l'expertise nécessaire pour assumer ces responsabilités tout au long de la carrière. Le pilotage des établissements et la culture professionnelle façonnent l'environnement de travail quotidien des enseignant·es et les possibilités de collaboration, d'apprentissage et de développement professionnels qui leur sont offertes. L'autonomie des enseignant·es et leur capacité d'action professionnelle déterminent leur marge de manœuvre pour mobiliser leur expertise et exercer un jugement professionnel éclairé pour orienter l'apprentissage des élèves.

Ensemble, ces conditions se renforcent mutuellement et contribuent au développement du capital professionnel dans les établissements (Hargreaves et Fullan, 2012). Cette notion réunit le capital humain (à savoir les connaissances et les capacités de chaque membre du corps enseignant), le capital décisionnel (à savoir la sagesse et l'expertise acquises par l'expérience pour porter des jugements avisés sur l'enseignement et l'apprentissage) et le capital social (à savoir les relations professionnelles et la force collaborative des groupes). Elle souligne l'importance de conjuguer l'expertise individuelle et les relations professionnelles pour bâtir une profession enseignante résiliente et compétente.

Le capital professionnel est la force vive d'une profession enseignante résiliente. Il permet de comprendre pourquoi l'expertise individuelle importe, tout comme les relations par lesquelles les connaissances et l'expertise sont partagées, les cultures organisationnelles qui soutiennent l'apprentissage



professionnel et la confiance, au sein des établissements et dans la société, qui permet aux enseignant·es de prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage. Développer et entretenir le capital professionnel est donc fondamental pour la capacité de la profession à répondre à des mutations sociales et technologiques complexes.

Chacune des cinq premières conditions est examinée dans une perspective d'avenir : il s'agit d'étudier comment les nouvelles pressions sociales et technologiques se recoupent avec les défis permanents de la profession et ce que cela implique pour sa contribution à la résilience démocratique en Europe.

La sixième condition, orienter l'utilisation des technologies émergentes (dont l'IA), fait l'objet d'une attention particulière en raison de l'influence croissante de ces technologies sur les systèmes éducatifs, les établissements et le travail des enseignant·es, et de leur capacité à les transformer davantage au cours des prochaines décennies. Elle est délibérément placée après les cinq conditions précédentes, car l'incidence des technologies émergentes dépendra dans une large mesure de la solidité de la profession par l'intermédiaire de laquelle elles sont mises en œuvre. Le capital professionnel des enseignant·es – c'est-à-dire leur expertise individuelle et collective, leur capacité d'action professionnelle et leur capacité à porter des jugements éclairés – sera essentiel pour déterminer la manière dont les technologies émergentes sont comprises, adoptées ou rejetées, et utilisées au service des finalités éducatives et des valeurs démocratiques.

Pour chaque condition, le chapitre explique pourquoi elle importe pour l'avenir de la profession enseignante, examine les possibilités et les défis, et formule des recommandations. Ensemble, ces analyses fournissent un cadre pour comprendre les conditions nécessaires au maintien d'une profession résiliente et au renforcement de sa contribution à une éducation équitable et de grande qualité en Europe.

1 ÉLABORER DES STRATÉGIES DE FIDÉLISATION DES ENSEIGNANT·ES DE QUALITÉ

Les enseignant·es comptent parmi les principaux artisans de la résilience démocratique. Veiller à ce que l'ensemble des élèves bénéficie d'enseignant·es engagé·es et compétent·es n'est pas seulement une priorité éducative, mais aussi une garantie essentielle d'équité et de cohésion sociale (Unesco, 2024). Toutefois, maintenir dans les établissements et dans la profession des enseignant·es compétent·es, engagé·es et enthousiastes demeure un défi de longue date pour de nombreux systèmes éducatifs. Pour relever ce défi, il faut penser autrement la fidélisation : placer l'apprentissage des élèves au cœur des politiques et donner la priorité à l'offre de réelles possibilités d'apprentissage, de développement et d'évolution de carrière pour les enseignant·es. Une fidélisation de qualité ne consiste donc pas simplement à maintenir les enseignant·es en poste, mais à permettre à des enseignant·es engagé·es et compétent·es de rester efficaces, de progresser professionnellement et d'assurer un enseignement de grande qualité tout au long de leur carrière.

LA CONTRIBUTION DES ENSEIGNANT·ES

La qualité des enseignant·es est l'un des facteurs les plus déterminants, à l'échelle de l'établissement, pour les performances des élèves, en particulier des élèves de milieux défavorisés, qui peuvent gagner l'équivalent d'une année d'apprentissage supplémentaire grâce à l'enseignement d'enseignant·es très efficaces (Sutton Trust, 2011 ; Leithwood, 2019). On ne saurait trop insister sur l'importance d'une profession enseignante de grande qualité pour élever le niveau de l'éducation et améliorer les résultats d'apprentissage de l'ensemble des élèves. Par leurs interactions quotidiennes avec les apprenant·es, les enseignant·es contribuent à façonner les connaissances, les valeurs et les comportements qui sous-tendent les sociétés démocratiques. Par exemple, leur jugement professionnel s'exerce chaque jour pour décider des textes, des points de vue et des exemples à intégrer dans l'enseignement, de la manière d'aborder des questions importantes et de la manière d'adapter l'apprentissage aux besoins des différents apprenant·es. Ce faisant, elles et ils incarnent et guident l'esprit critique et définissent les contours du savoir d'une manière qui reflète les priorités démocratiques (Biesta, 2015).

Le Conseil de l'Europe (2012) reconnaît le rôle essentiel que jouent les enseignant·es qualifié·es pour permettre à l'éducation de remplir quatre grandes finalités, liées entre elles et d'égale importance :

- la préparation à la vie de citoyennes actives et citoyens actifs dans des sociétés démocratiques ;
- le développement personnel ;
- le développement et le maintien d'une base de connaissances large et avancée ;
- la préparation au marché du travail.

Cette conception globale et inspirante des finalités de l'éducation renforce l'importance des dimensions sociales et relationnelles de l'apprentissage. Qu'il s'agisse de soutenir le développement personnel, de développer la citoyenneté active, de faire progresser les connaissances ou de préparer les élèves au marché du travail, il est essentiel, pour atteindre ces finalités, de maintenir la motivation des élèves et de favoriser leur engagement émotionnel et intellectuel dans l'apprentissage. Les enseignant·es occupent une place privilégiée pour y contribuer grâce aux relations solides qu'elles et ils peuvent nouer avec les élèves.

Les évolutions sociales et technologiques récentes mettent encore davantage en lumière la contribution propre des enseignant·es aux apprenant·es et à la société. La place centrale de l'apprentissage social dans le développement de l'enfant, et le rôle essentiel que jouent les enseignant·es pour le favoriser, sont apparus clairement pendant la pandémie de covid-19. Les longues périodes d'enseignement à distance ont révélé l'importance de la relation enseignant-élève, des interactions entre pairs et du sentiment d'appartenance pour maintenir l'engagement, le bien-être et les progrès scolaires des apprenant·es (Unesco 2023).

En outre, des études récentes portant sur les différences entre pédagogies humaines et algorithmiques (Turvey et Pachler, 2026) confirment la contribution propre des enseignant·es, grâce à leur expertise et à leur capacité à personnaliser l'éducation en fonction de la situation individuelle, des émotions, des motivations, des centres d'intérêt et du contexte social des élèves. Si la technologie peut soutenir l'enseignement et l'apprentissage, elle ne peut reproduire ni remplacer l'expertise et le jugement professionnels que les enseignant·es apportent à ce processus.

> *Par leurs interactions quotidiennes avec les apprenant·es, les enseignant·es contribuent à façonner les connaissances, les valeurs et les comportements qui sous-tendent les sociétés démocratiques.*



POSSIBILITÉS ET DÉFIS

Améliorer le statut et l'attractivité de la profession est une première réponse indispensable aux pénuries d'enseignant·es (Unesco 2024). Toutefois, si l'on considère le rôle que jouent les enseignant·es dans l'apprentissage des élèves et le renforcement de la résilience démocratique, la question n'est pas simplement de savoir comment recruter davantage d'enseignant·es, mais aussi comment faire en sorte que la profession continue d'attirer, de faire progresser et de fidéliser des enseignant·es de grande qualité (Gu, 2023). Fidéliser des enseignant·es compétent·es et engagé·es consiste à entretenir et à renforcer le capital professionnel du corps enseignant, afin de permettre aux enseignant·es de relever efficacement des défis complexes et de maintenir un apprentissage de grande qualité. Des études récentes sur la fidélisation (Leithwood et al., 2026) soulignent l'importance d'examiner l'évolution dans le temps des décisions des enseignant·es de rester ou de partir et préconisent d'améliorer les conditions organisationnelles dans lesquelles les enseignant·es travaillent, parallèlement à l'amélioration du statut et de l'attractivité de la profession. Pour le Livre blanc, cela suggère la nécessité de considérer la fidélisation des enseignant·es non pas simplement comme une question de planification des effectifs, mais comme un investissement stratégique dans les capacités professionnelles des systèmes éducatifs.

De nombreux gouvernements ont présenté le développement d'une offre de développement professionnel de grande qualité pour les enseignant·es comme une solution efficiente pour les fidéliser. Une telle solution relève principalement de l'approche par le capital humain, selon laquelle investir dans l'apprentissage et le développement des enseignant·es témoigne de la reconnaissance de la valeur sociale de la profession et incite les enseignant·es à rester en leur donnant un sentiment de respect et de reconnaissance. Toutefois, l'investissement dans les connaissances et les compétences de chaque membre du corps enseignant ne se traduit pas automatiquement par de meilleurs résultats des élèves ou par une meilleure fidélisation, car une approche du développement des enseignant·es exclusivement individuelle néglige l'organisation scolaire en tant que source déterminante d'amélioration et de fidélisation (Johnson, 2019). Les enseignant·es qui excellent, et dont les élèves excellent également, n'y parviennent pas isolément (Gu, 2014). Les établissements fournissent les ressources intellectuelles et techniques dont les enseignant·es ont besoin pour apprendre et progresser, ainsi que les conditions sociales et culturelles qui leur permettent d'appliquer leurs nouveaux acquis en classe, individuellement et collectivement (Bryk et al., 2010 ; Gu et al., 2018, 2026 ; Johnson, 2019). Conformément à cet argument, les données de la recherche montrent que les enseignant·es travaillant dans des environnements professionnels plus favorables continuent de progresser au-delà de trois ans, tandis que leur efficacité décline dans les établissements les moins favorables (Sutton Trust, 2011). Ce sont donc les établissements qui « trouvent et retiennent » les enseignant·es engagé·es, enthousiastes et compétent·es (Johnson, 2004, 2019).

La fidélisation des enseignant·es varie considérablement d'un État membre du Conseil de l'Europe à l'autre, reflétant la diversité des conditions économiques nationales, des modèles de gouvernance et des environnements de travail. Si les difficultés de fidélisation sont universelles, leurs causes diffèrent. Dans certaines régions, c'est une rémunération peu compétitive par rapport à des professions comparables exigeant un diplôme de l'enseignement supérieur qui entraîne les départs ; dans d'autres, ce sont la surcharge administrative, le manque de reconnaissance professionnelle et des dynamiques de classe difficiles qui prédominent (OCDE, 2025a). Malgré la diversité des causes de départ selon les contextes nationaux, un constat constant de TALIS 2024 est la forte corrélation entre la satisfaction professionnelle et l'intention des enseignant·es de rester dans la profession (même si TALIS ne couvre pas tous les États membres du Conseil de l'Europe, comme indiqué plus haut). Les études sur la fidélisation montrent également que la difficulté du travail des enseignant·es est fortement modulée par le climat organisationnel de leur lieu de travail. Par exemple, des données récentes sur la fidélisation montrent que les enseignant·es qui quittent la profession ne « fuient » pas nécessairement le mauvais comportement des élèves ou des conditions de travail irréalistes. Ces départs s'expliquent plutôt par une direction peu soutenante et des cultures d'établissement dysfonctionnelles (Gu, 2023).

Par conséquent, plutôt que de se concentrer sur ce qui donne aux enseignant·es l'envie de partir, les responsables politiques ont tout intérêt à se concentrer sur ce qui leur donne l'envie de rester. Les données établissent de manière constante un lien entre la satisfaction professionnelle des enseignant·es et les conditions de travail et l'environnement professionnel, une direction efficace et la culture organisationnelle jouant un rôle important dans ces conditions (Leithwood et al., 2026). Par exemple, dans les établissements où les enseignant·es hautement qualifié·es décident de rester, les responsables jouent un rôle déterminant pour créer les conditions qui rendent la vie professionnelle des enseignant·es plus gratifiante. Dans les établissements où les taux de départ sont élevés, la culture organisationnelle est plus susceptible de se caractériser par des priorités concurrentes, une direction défaillante, un manque d'autonomie et l'absence de retour constructif permettant aux enseignant·es d'améliorer leur pratique.



Le contexte extérieur influe également sur les décisions des enseignant·es de rester ou de partir. Par exemple, des salaires plus bas sont associés à des taux de départ plus élevés (Palma-Vasquez et al., 2022). Toutefois, s'il est indispensable de garantir aux enseignant·es des salaires compétitifs comme socle commun, la rémunération ne suffit pas à elle seule à fidéliser des enseignant·es hautement qualifié·es, en particulier dans les établissements accueillant des populations socialement et économiquement vulnérables, qui connaissent généralement des taux de rotation des enseignant·es exceptionnellement élevés. Parmi les autres stratégies prometteuses régulièrement associées à la fidélisation des enseignant·es figurent notamment l'accès à un apprentissage professionnel de grande qualité, une culture du mentorat, une charge de travail soutenable et un degré élevé d'autonomie.

Une autre stratégie de fidélisation particulièrement prometteuse, mais encore peu explorée, concerne le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignant·es. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne la conviction des enseignant·es d'être capables de surmonter les difficultés de leur pratique professionnelle et de faire progresser l'apprentissage de leurs élèves (Bandura, 1997). Depuis plusieurs décennies, la recherche montre de manière constante que les enseignant·es doté·es d'un sentiment d'efficacité personnelle plus fort font preuve d'une plus grande résilience, déclarent une plus grande satisfaction professionnelle et font preuve d'un engagement professionnel et d'un bien-être plus élevés (Leithwood et al., 2026). Il importe de souligner que le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas simplement une caractéristique individuelle. Il peut être activement développé grâce à une direction bienveillante, au mentorat, au coaching, à une rétroaction constructive et à des possibilités d'apprentissage professionnel. Lorsque les enseignant·es connaissent la réussite, bénéficient du soutien de leurs collègues et se sentent dignes de confiance en tant que professionnels, leur assurance et leur attachement à la profession s'en trouvent renforcés. Cela ouvre une piste potentiellement importante pour les politiques de fidélisation : plutôt que de considérer la résilience et l'assurance des enseignant·es comme des responsabilités individuelles, les systèmes éducatifs peuvent contribuer à les développer grâce à une direction bienveillante, à des cultures professionnelles collaboratives et à des possibilités durables d'apprentissage. Les politiques visant à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle devraient également comprendre des garanties structurelles en matière d'emploi, notamment des contrats à durée indéterminée, des taux d'encadrement raisonnables, une réduction systématique des charges administratives excessives, du temps rémunéré et contractuel hors enseignement, un soutien professionnel accessible, la prévention des risques psychosociaux et de l'épuisement professionnel, la protection contre la violence et le droit à la déconnexion.

Ces constats indiquent que les responsables politiques disposent, pour renforcer la fidélisation des enseignant·es, d'un éventail de leviers plus large qu'on ne le suppose souvent. Outre la garantie de salaires compétitifs, des stratégies telles que l'investissement dans le développement du leadership et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle par la culture professionnelle se révèlent toutes prometteuses pour inciter les enseignant·es à rester dans la profession. Aborder ainsi la fidélisation de manière plus globale permettrait non seulement de pérenniser le corps enseignant, mais aussi de veiller à ce que les enseignant·es continuent de progresser, conservent leur motivation et assurent un enseignement de grande qualité tout au long de leur carrière (Gu, 2023). Pour le Conseil de l'Europe, il s'agit de formuler une perspective politique commune dans laquelle une fidélisation de qualité ne s'entend pas simplement comme le maintien des enseignant·es dans la profession, mais comme la création d'environnements et de conditions propices à leur progression, au maintien de leur efficacité, préserver la qualité de l'éducation et soutenir l'apprentissage et la réussite de l'ensemble des élèves.

2 PRÉSERVER LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANT·ES

L'enseignement n'est pas un simple savoir-faire artisanal, mais une profession hautement spécialisée qui exige un soutien structurel durable en faveur d'une préparation rigoureuse et d'un apprentissage continu. Préserver le professionnalisme des enseignant·es garantit la qualité et l'équité de l'offre éducative pour l'ensemble des apprenant·es (Sachs, 2016) et ouvre des perspectives prometteuses pour les systèmes éducatifs d'aujourd'hui et de demain. Le professionnalisme n'est pas une notion figée. Il doit au contraire être constamment affiné et renouvelé en fonction de l'évolution des conditions sociales, culturelles et technologiques qui influent sur le contexte du travail des enseignant·es et sur leurs responsabilités professionnelles (Hargreaves, 2000). Préserver le professionnalisme des enseignant·es exige un engagement continu des individus, des établissements et du système dans son ensemble en faveur de l'apprentissage professionnel, de la pratique éthique, de la responsabilité collective et de l'exercice d'un jugement professionnel éclairé.

LE RÔLE DU PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANT·ES

Le professionnalisme des enseignant·es recouvre ce que les enseignant·es doivent savoir, faire et valoriser en tant que membres d'une profession. Il repose sur un socle de connaissances professionnelles spécialisées, sur des normes de pratique partagées et sur la capacité à mobiliser les connaissances disciplinaires (« quoi » enseigner) et les connaissances procédurales (« comment » enseigner) en exerçant un jugement éclairé dans des contextes éducatifs variés (Darling-Hammond, 1990). Le professionnalisme englobe également les principes éthiques, les responsabilités professionnelles et l'engagement envers les apprenant·es, les établissements et la société qui sous-tendent le travail des enseignant·es.

En période de mutations sociales et technologiques rapides, il est particulièrement important de cultiver le professionnalisme des enseignant·es. Celui-ci leur permet de répondre de manière critique et constructive aux nouveaux défis tout en préservant la qualité, l'équité et l'intégrité de l'enseignement (Suarez et McGrath, 2022). Le professionnalisme renforce également l'identité professionnelle des enseignant·es, en leur donnant un sentiment collectif plus fort de « qui nous sommes » et la force que procurent une finalité et une appartenance partagées. Cela favorise à son tour leur capacité à exercer leur autonomie professionnelle, à réfléchir à leur pratique et à prendre des décisions adaptées au contexte. Sur le plan collectif, le professionnalisme contribue à établir et à préserver la confiance du public, en démontrant l'attachement de la profession à des normes exigeantes, à la responsabilité à l'égard de l'apprentissage des élèves et au bien commun.

Dans le cadre du Conseil de l'Europe, le professionnalisme des enseignant·es revêt également une dimension démocratique et éthique particulière. La Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Conseil de l'Europe, 2010) énonce une finalité éducative qui est au cœur de cette dimension du professionnalisme : « en apportant aux apprenant·es des connaissances, des compétences et une compréhension et en développant leurs attitudes et leurs comportements, [...] leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société ». Les enseignant·es contribuent à cette finalité non seulement par le contenu de leur enseignement, mais aussi par leur manière d'enseigner, leur relation avec les apprenant·es et leur façon de façonner les cultures et les pratiques des établissements d'enseignement.

Les enseignant·es jouent donc un rôle central dans le développement de la citoyenneté démocratique, en promouvant l'inclusion et la compréhension interculturelle dans leur pratique professionnelle quotidienne. Cela exige une pratique réflexive, qui examine constamment la manière dont leurs valeurs et leurs convictions, leurs comportements, leurs relations et leurs décisions pédagogiques influent sur le vécu des apprenant·es, sur leur participation et sur leurs possibilités de développer leur citoyenneté démocratique. Cela exige aussi de la profession qu'elle maintienne un engagement commun et durable en faveur de la responsabilité éthique, du respect de la diversité et des valeurs démocratiques qui sous-tendent le Conseil de l'Europe.

POSSIBILITÉS ET DÉFIS

Malgré la reconnaissance croissante des compétences pour une culture de la démocratie (CCD), les évaluations de leur mise en œuvre et de leur incidence dans les contextes éducatifs (Conseil de l'Europe, 2024b) mettent en évidence des possibilités de renforcer la manière dont le professionnalisme des enseignant·es est compris et développé en lien avec ces compétences. Par exemple, s'il est possible de former une enseignante ou un enseignant à utiliser des protocoles de discussion qui encouragent la participation des élèves, leur utilisation efficace ne dépend pas seulement de connaissances procédurales. Elle exige que les enseignant·es reconnaissent que la promotion de l'inclusion et du dialogue démocratique est une responsabilité professionnelle fondamentale, et non un ensemble supplémentaire de compétences à mettre en œuvre de manière ponctuelle. La recherche continue de montrer que le professionnalisme des enseignant·es ne peut être développé par la seule formation (Sachs, 2016) ; il doit au contraire être ancré dans la manière dont les enseignant·es comprennent leur rôle et leurs responsabilités professionnels. Cela souligne l'importance de créer, tout au long de la carrière, des possibilités d'apprentissage qui soutiennent le développement continu des enseignant·es en tant que professionnel·les de l'éducation démocratiques et pleinement compétent·es.

Le professionnalisme démocratique doit également être compris comme une ressource dynamique et évolutive (Hargreaves, 2000). À mesure que les contextes sociaux, culturels, politiques et technologiques de l'école évoluent, les conditions dans lesquelles les enseignant·es travaillent évoluent elles aussi. Les responsabilités démocratiques fondamentales des enseignant·es demeurent, mais la manière dont elles sont interprétées et mises en œuvre dans la pratique doit évoluer. Par exemple, les enseignant·es ont depuis longtemps la responsabilité d'aider les élèves à devenir respectueux de l'environnement. Toutefois, l'urgence croissante du changement climatique a transformé ce que cette responsabilité exige dans la pratique. Elle exige des enseignant·es, comme des établissements, plus que jamais, la reconnaissance des préoccupations croissantes liées à l'écoanxiété chez les jeunes et une réponse à ces préoccupations, ainsi que le développement d'une profonde conscience de la durabilité environnementale et de l'interdépendance entre le bien-être humain et celui de la planète. Les enseignant·es doivent concilier la nécessité de confronter les élèves aux défis mondiaux urgents et celle d'entretenir l'espoir, la capacité d'action et le sentiment d'efficacité. Dans ce contexte, le professionnalisme démocratique exige que les enseignant·es aillent au-delà de l'aide apportée aux élèves pour comprendre le changement climatique, afin de les aider à se percevoir comme capables de contribuer à des solutions possibles en participant à des processus démocratiques éclairés.

Il convient en outre de noter que nombre des conceptions dominantes du professionnalisme des enseignant·es ont été élaborées pour un monde analogique plutôt que numérique (Parker, 2023). Les conceptions traditionnelles du professionnalisme supposaient des environnements de connaissances relativement stables, dans lesquels les enseignant·es faisaient office de sources de savoir faisant autorité. Aujourd'hui, en revanche, l'information est abondante, instantanée, souvent inexacte et difficile à vérifier. Les élèves sont exposés à un flux continu de contenus provenant des moteurs de recherche, des plateformes de réseaux sociaux et, de plus en plus, de l'IA générative, ce qui brouille les distinctions traditionnelles entre information, opinion et données probantes. Là encore, la responsabilité des enseignant·es de favoriser une citoyenneté éclairée reste fondamentale, mais sa mise en œuvre a considérablement évolué. Le professionnalisme démocratique exige désormais que les enseignant·es développent une littératie numérique critique, permettant aux élèves d'évaluer la crédibilité des sources, de repérer la mésinformation et de comprendre comment les algorithmes façonnent ce qu'ils voient et ce qu'ils croient. Dans le même temps, les enseignant·es doivent gérer la tension entre l'encouragement d'un questionnement ouvert et la contestation ferme des affirmations fausses ou trompeuses qui menacent les conditions d'un dialogue démocratique éclairé.



L'un des principaux défis pour le professionnalisme des enseignant·es aujourd'hui est donc de savoir comment répondre à un éventail croissant d'attentes sociétales sans réduire la pratique professionnelle à un ensemble toujours plus large de compétences, de normes et d'exigences de formation distinctes. Une telle approche risquerait non seulement d'alourdir la charge de travail des enseignant·es, mais aussi d'encourager des réponses au changement rapides, à courte vue et superficielles, dictées par des exigences extérieures plutôt que par un profond sentiment de responsabilité interne à l'égard de l'apprentissage des élèves et de responsabilité éthique collective en faveur d'une éducation équitable.

Pour l'essentiel, le professionnalisme démocratique favorise le renouvellement continu de la pratique professionnelle face à l'évolution des contextes, en fournissant une orientation globale ancrée dans les valeurs démocratiques. Il permet aux enseignant·es de relever de nouveaux défis non pas grâce à une formation couvrant toutes les éventualités, mais parce qu'elles et ils reconnaissent qu'il est de leur responsabilité professionnelle et éthique de réfléchir à ce qu'exige une action responsable dans leur propre contexte. Les approches de l'apprentissage professionnel fondées sur la démarche d'investigation peuvent offrir d'importantes possibilités à cet égard, en permettant aux enseignant·es d'étudier ensemble les questions nouvelles et d'élaborer des réponses communes (Stoll, 2015). Par exemple, les préoccupations croissantes relatives à la santé mentale ont conduit de nombreux enseignant·es à repenser les moyens de créer, dans les établissements, des environnements d'apprentissage qui favorisent le bien-être des élèves tout en maintenant des attentes élevées en matière d'apprentissage. Dans les établissements où la démarche d'investigation collaborative est structurellement encouragée et soutenue, les enseignant·es ont davantage de chances de repérer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans l'apprentissage, d'examiner l'incidence des pratiques d'évaluation sur le bien-être des élèves et d'étudier des stratégies visant à renforcer la résilience des élèves au service d'un apprentissage et d'une réussite durables. Concrétiser ces possibilités exige que les établissements offrent les conditions organisationnelles d'une collaboration durable, notamment du temps pour le dialogue professionnel, une direction bienveillante et une culture dans laquelle les enseignant·es peuvent examiner leur pratique de manière critique et apprendre collectivement. Ce faisant, les enseignant·es ne se contentent pas d'appliquer des approches prédéfinies : elles et ils interprètent et définissent collectivement ce qu'exige aujourd'hui leur responsabilité professionnelle de prendre soin des jeunes et de les éduquer. La démarche d'investigation professionnelle collaborative constitue ainsi un moyen constructif de traduire les valeurs démocratiques en jugement professionnel adapté au contexte et en action collective, permettant à la profession de renouveler sa pratique face aux nouveaux défis.

3 RENFORCER LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES

Une formation des enseignant·es de grande qualité est fondamentale pour renforcer les sociétés démocratiques, car elle permet aux enseignant·es d'acquérir les connaissances et le jugement professionnel nécessaires pour enseigner dans des environnements complexes et incertains (Kennedy, 2019). Les études du cabinet McKinsey & Company sur les systèmes scolaires ayant le plus progressé dans le monde ont souligné que la qualité d'un système éducatif ne peut excéder celle de ses enseignant·es, et ont désigné la qualité de la formation des enseignant·es comme l'un des moyens par lesquels les responsables politiques peuvent influer sur la qualité de l'éducation dans les établissements (Barber et Mourshed, 2007 ; Mourshed, Chijioke et Barber, 2010).

Pour aider les enseignant·es à faire face à ces conditions, la formation des enseignant·es doit favoriser une expertise adaptative plutôt que des savoir-faire routiniers (Le Fevre et al., 2019). Les systèmes éducatifs doivent également reconnaître que la formation des enseignant·es ne se limite pas à la formation initiale, en veillant à ce que les enseignant·es disposent de possibilités cohérentes et durables de développer, d'appliquer et de renouveler leur expertise tout au long de leur carrière, au fil de l'évolution des contextes éducatifs, des responsabilités professionnelles et des besoins des apprenant·es.

LE RÔLE D'UNE FORMATION DES ENSEIGNANT·ES DE GRANDE QUALITÉ

Si le professionnalisme des enseignant·es englobe les connaissances, les valeurs, les responsabilités éthiques et le jugement professionnel qui sous-tendent leur travail, la formation des enseignant·es joue un rôle central dans le développement et le renforcement de ces aspects du professionnalisme tout au long de leur carrière. La formation des enseignant·es recouvre les structures et processus formels et informels qui préparent les enseignant·es à leur mission professionnelle, les y initient et les y accompagnent, de la formation initiale à l'apprentissage et au développement professionnels continus, en passant par l'insertion professionnelle et le développement en début de carrière. Elle comprend non seulement des qualifications et des cours formels, mais aussi le mentorat et le coaching, la démarche d'investigation collaborative et l'apprentissage entre pairs intégrés au travail quotidien des enseignant·es. Ces différentes formes d'apprentissage doivent être comprises comme des éléments interdépendants d'un continuum de développement professionnel tout au long de la carrière.

Veiller à ce que l'ensemble des apprenant·es ait accès à des enseignant·es doté·es d'une solide expertise professionnelle et d'un sens aigu de leur responsabilité démocratique est une condition préalable essentielle au renforcement de la résilience des sociétés démocratiques (comme l'indique l'outil de réflexion à l'usage des enseignants du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, Conseil de l'Europe, 2021). Dans les 46 États membres, les modèles structurels de formation initiale des enseignant·es diffèrent sensiblement, allant de modèles universitaires de niveau master fortement fondés sur la recherche à des modèles hybrides simultanés ou consécutifs associant les établissements d'enseignement supérieur à une pratique clinique en milieu scolaire. Bien que l'enseignement soit établi comme une profession exigeant un diplôme de l'enseignement supérieur, la formation des enseignant·es varie considérablement d'un système éducatif européen à l'autre. Par exemple, le système de formation initiale des enseignant·es de la Finlande exige de l'ensemble des enseignant·es l'obtention d'un master et met fortement l'accent sur une pratique éclairée par la recherche, tandis que d'autres systèmes continuent de proposer des voies d'accès à l'enseignement plus courtes ou plus souples après l'obtention d'un diplôme disciplinaire.

La transition entre la formation initiale et la pratique professionnelle en milieu scolaire est un élément important de la formation des enseignant·es, mais le besoin de soutien ne prend pas fin lorsque les enseignant·es obtiennent leur pleine qualification. La manière dont les systèmes organisent et soutiennent l'apprentissage des enseignant·es après l'obtention de leur qualification varie également considérablement, qu'il s'agisse de l'insertion professionnelle, du mentorat, de l'accès au développement professionnel ou des possibilités d'apprentissage collaboratif tout au long de la carrière. Des pays comme l'Estonie et l'Angleterre proposent des programmes d'insertion structurés et des dispositifs de mentorat formels pour les enseignant·es nouvellement qualifié·es, tandis que dans d'autres systèmes éducatifs, le soutien dépend davantage de l'offre locale des établissements et peut être moins homogène dans ses approches et sa qualité. Ces différences soulignent toutefois l'importance de garantir à l'ensemble des enseignant·es l'accès à un apprentissage professionnel durable, quel que soit leur lieu d'exercice ou le stade de leur carrière.

Malgré ces différences structurelles, la recherche internationale met en évidence un certain nombre de caractéristiques régulièrement associées à une formation des enseignant·es de grande qualité (Darling-Hammond et al., 2017 ; Zeichner et al., 2024), qui offrent un cadre utile pour évaluer la qualité de la formation initiale et de l'apprentissage professionnel continu tout au long de la carrière des enseignant·es. Les programmes et approches efficaces reposent sur une vision claire d'un enseignement de qualité, qui imprègne l'ensemble du parcours de formation des enseignant·es et relie la théorie, les



La formation des enseignant·es a donc un rôle continu à jouer pour permettre aux enseignant·es de réfléchir à leurs valeurs professionnelles, de prendre confiance dans leur jugement et de conserver un sentiment de capacité d'action et d'appartenance.

expériences pratiques et les normes professionnelles. Ils créent des espaces et des possibilités d'apprentissage collaboratif, contextualisé et fondé sur la démarche d'investigation, en associant les enseignant·es à la conception, à l'application et à l'évaluation de stratégies pédagogiques dans leur propre classe. Ils prévoient également du temps pour la réflexion et l'accès au coaching et au mentorat, aidant les enseignant·es à progresser de manière réfléchie vers une pratique experte (Darling-Hammond et al., 2017). En définitive, une formation des enseignant·es efficace aide les enseignant·es à acquérir une solide compréhension des apprenant·es et de l'apprentissage, des connaissances disciplinaires, des programmes et de la pédagogie, avec l'appui de mentors compétents et engagés qui leur permettent de relier les connaissances théoriques à la pratique (Ingersoll et Strong, 2011).

Un important corpus de recherches souligne également l'importance de l'identité professionnelle et du sentiment d'efficacité personnelle dans la préparation et le développement d'enseignant·es compétent·es et résilients (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Les enseignant·es doté·es d'un fort sentiment d'identité professionnelle ont davantage de chances de conserver un sens à leur mission et leur engagement, et de persévérer face aux difficultés professionnelles, tandis qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé est associé à une plus grande assurance pour faire face à des situations de classe complexes et soutenir l'apprentissage des élèves (Day et Gu, 2010). Ces qualités comptent tout au long de la carrière des enseignant·es, face à l'évolution des attentes et des exigences.

Toutefois, l'identité professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas des attributs figés, établis lors de la formation initiale. Ils peuvent être renforcés ou fragilisés par les expériences ultérieures dans la profession, par les possibilités d'apprentissage et de développement, et par les conditions sociales et organisationnelles dans lesquelles les enseignant·es travaillent. Il importe de souligner que les besoins des enseignant·es en matière d'apprentissage professionnel varient aussi selon leur expérience et le stade de leur carrière, qu'ils concernent la gestion de classe, les connaissances disciplinaires, la pratique pédagogique ou les connaissances et compétences en matière de leadership (Day et Gu, 2010). La formation des enseignant·es a donc un rôle continu à jouer pour permettre aux enseignant·es de réfléchir à leurs valeurs professionnelles, de prendre confiance dans leur jugement et de conserver un sentiment de capacité d'action et d'appartenance. Lorsque l'apprentissage professionnel est cohérent, contextualisé, pertinent et soutenu dans la durée, il peut renforcer l'engagement, les capacités professionnelles et le sens de la mission des enseignant·es, tout en montrant que leur expertise et leur contribution sont reconnues.

En définitive, une formation des enseignant·es de grande qualité, conçue comme un processus qui s'étend sur toute la carrière, devrait permettre aux enseignant·es non seulement d'entrer dans la profession bien préparés, mais aussi de continuer à apprendre, à exercer leur jugement professionnel et à contribuer au développement de leur profession tout au long de leur carrière. Un enseignant qui se sent professionnellement compétent, reconnu et soutenu est mieux à même de conserver un sentiment d'appartenance et le sens de sa mission, et de faire la différence pour les apprenant·es, même dans des circonstances difficiles. En soutenant ce développement continu, la formation des enseignant·es renforce le professionnalisme des enseignant·es et contribue à la résilience de la profession dans son ensemble.



POSSIBILITÉS ET DÉFIS

Un nombre croissant de recherches indiquent que des contextes de plus en plus complexes, caractérisés par une plus grande diversité des apprenant·es, des préoccupations croissantes en matière de santé mentale et des évolutions technologiques rapides, creusent l'écart entre ce à quoi la formation initiale prépare les enseignant·es et leur vécu professionnel dans les établissements. Par exemple, une enseignante ou un enseignant peut être bien préparé à planifier des cours, à évaluer les apprentissages et à gérer le comportement en classe, mais moins armé pour répondre au nombre croissant d'élèves souffrant d'anxiété, de traumatismes ou d'autres problèmes de santé mentale, ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Accompagner ces apprenant·es exige souvent des enseignant·es de concilier des responsabilités pédagogiques, d'accompagnement et de protection, de travailler en collaboration avec les familles et des services extérieurs, et d'exercer leur jugement professionnel dans des situations qui dépassent leur formation et leurs connaissances et expériences. Il est donc de plus en plus admis que, pour faire face à cette complexité, les enseignant·es doivent mobiliser des capacités qui vont au-delà des savoir-faire procéduraux, tels que l'aptitude à utiliser des stratégies pédagogiques ou des outils numériques particuliers. Une pratique efficace dépend plutôt de la capacité des enseignant·es à développer et à mettre en œuvre une expertise adaptative (Le Fevre et al., 2019).

L'expertise adaptative peut se définir comme la capacité d'une enseignante ou d'un enseignant à adapter et à transformer les connaissances pour relever des défis singuliers et imprévisibles (Hatano et Inagaki, 1986) ; elle est de plus en plus considérée comme fondamentale pour bâtir des systèmes éducatifs inclusifs et tournés vers l'avenir. Elle s'oppose à l'expertise routinière, qui consiste à appliquer « efficacement » des approches établies à des situations familières. Si l'expertise routinière reste importante, l'enseignement aujourd'hui exige de plus en plus que les enseignant·es exercent leur jugement professionnel dans des situations pour lesquelles il n'existe pas forcément de réponse établie. Dans ces situations, où le défi ne consiste pas à mettre en œuvre une solution connue, l'expertise adaptative est essentielle. Le développement d'une telle expertise ne se limite pas à la formation initiale : il exige que les enseignant·es aient régulièrement la possibilité de remettre en question les approches établies, de tirer les leçons de l'expérience et d'adapter leur pratique à l'évolution des exigences et des contextes professionnels.

La formation des enseignant·es joue donc un rôle central pour doter les enseignant·es d'une expertise adaptative tout au long de leur carrière. Parmi les stratégies prometteuses à cet égard figure la conception de programmes de formation des enseignant·es axés sur le développement d'un état d'esprit

Si l'expertise routinière reste importante, l'enseignement aujourd'hui exige de plus en plus que les enseignant·es exercent leur jugement professionnel dans des situations pour lesquelles il n'existe pas forcément de réponse établie.

et d'habitudes de démarche d'investigation professionnelle collaborative et de prise de décision éclairée par les données probantes. Par exemple, même si des enseignant·es en formation initiale ou en début de carrière savent déjà comment soutenir au mieux les apprenant·es plurilingues, il leur faut encore se demander si ces approches sont efficaces pour telle ou telle personne apprenante et dans différents contextes. Dans le cadre de la formation initiale, de l'accompagnement à l'entrée dans le métier et de la formation professionnelle continue, les enseignant·es doivent être ensuite encouragés et soutenus pour recueillir des données, expérimenter différentes approches, évaluer leur incidence sur les résultats des apprenant·es et affiner leur pratique en conséquence. Grâce à ces processus, les enseignant·es apprennent à évaluer les effets de leurs actions, à rechercher des connaissances professionnelles plus approfondies, à s'engager dans une démarche d'investigation collaborative et à adapter leur pratique en fonction du contexte. De telles expériences aident les enseignant·es à développer le jugement professionnel et le sentiment d'efficacité personnelle nécessaires pour relever des défis éducatifs complexes et prendre des décisions éclairées dans des situations où il n'existe pas forcément de solution unique (Kennedy, 2019).

Le mentorat, relation structurée dans laquelle une enseignante ou un enseignant expérimenté accompagne une ou un collègue disposant de moins d'expérience, constitue un moyen important de soutenir l'apprentissage professionnel, la construction de l'identité et le sentiment d'efficacité personnelle aux différentes étapes de la vie professionnelle des enseignant·es (Day et Gu, 2010 ; Hobson et al., 2009 ; Hobson, 2016). Toutefois, si de nombreuses données indiquent que le mentorat peut avoir un effet transformateur sur les enseignant·es débutant·es, de nombreuses études ont souligné l'ensemble complexe de compétences exigé des mentors pour que le mentorat réalise pleinement son potentiel. Il s'agit notamment d'adopter une approche exempte de jugement et d'instaurer la confiance. Ces constats indiquent qu'un mentorat efficace ne saurait aller de soi du simple fait que des enseignant·es expérimenté·es se voient confier un rôle de mentor. Les mentors ont eux aussi besoin d'une préparation de grande qualité, d'un apprentissage professionnel continu et d'un soutien organisationnel pour accompagner efficacement le développement professionnel de leurs collègues. Ils ont également besoin de temps et de



ressources dédiés pour exercer leur rôle, d'une reconnaissance appropriée de leur contribution et d'un accès à un développement professionnel répondant à leurs besoins et à ceux de leurs collègues et de leurs établissements.

L'importance du mentorat met aussi en évidence un défi plus large : nombre des capacités nécessaires à un enseignement efficace continuent de se développer longtemps après l'entrée des enseignant·es dans la profession. Les taux élevés de départ en début de carrière indiquent que les enseignant·es ont besoin d'un soutien durable au-delà de la formation initiale pour réussir leur transition vers la pratique professionnelle et rester dans la profession. Dans le même temps, les besoins en matière d'apprentissage professionnel ne s'arrêtent pas aux premières années ; les enseignant·es expérimenté·es ont également besoin de possibilités d'approfondir leur expertise, de faire face à l'évolution de leurs responsabilités et de développer de nouveaux domaines de pratique. D'où la nécessité de concevoir la formation des enseignant·es comme un continuum s'étendant sur toute la carrière, englobant la formation initiale, l'insertion professionnelle, le mentorat et un apprentissage professionnel continu adapté à l'évolution des besoins professionnels des enseignant·es. Par exemple, l'introduction de l'Early Career Framework en Angleterre traduit la reconnaissance croissante du fait que la formation initiale ne suffit pas et que les enseignant·es débutant·es ont besoin d'un accompagnement durable pendant les premières années décisives de leur carrière (Department for Education, 2019).

En définitive, il n'existe pas de solution politique unique pour bâtir une profession enseignante compétente et résiliente. Si certains systèmes éducatifs mettent fortement l'accent sur une formation universitaire associée à des stages structurés en établissement et que d'autres s'appuient davantage sur des voies d'accès à l'enseignement en milieu scolaire, la recherche indique de plus en plus que l'efficacité ne tient pas au lieu de l'apprentissage, mais à la qualité de la théorie, de la pratique, de la démarche d'investigation et du mentorat, et à leur articulation. Cette articulation doit se poursuivre au-delà de la formation initiale, l'apprentissage professionnel étant intégré à la vie professionnelle des enseignant·es et soutenu par des structures et des ressources appropriées. Concrétiser cette vision exige de conjuguer des cadres politiques cohérents, un financement durable et des cultures organisationnelles qui valorisent l'amélioration continue (Gu et al., 2023). Cela exige aussi que les systèmes éducatifs et les établissements offrent les conditions qui rendent possible un apprentissage professionnel durable, notamment du temps pour la collaboration, un mentorat de grande qualité, des possibilités de développement pertinentes et la reconnaissance de la contribution des enseignant·es et des mentors. Sans attention à cet écosystème plus large, il est peu probable que des améliorations dans des domaines isolés se traduisent par des progrès durables pour la profession dans son ensemble.

4 AMÉLIORER LE PILOTAGE DES ÉTABLISSEMENTS ET LA CULTURE PROFESSIONNELLE

Le pilotage des établissements scolaires est essentiel pour bâtir des systèmes éducatifs d'avenir à la fois inclusifs et ancrés dans la démocratie (Leithwood, 2021). Les personnels de direction, en particulier, comptent parmi les facteurs les plus influents sur l'apprentissage des élèves, la fidélisation des enseignant·es et le climat scolaire, ce qui fait de l'investissement dans le leadership l'une des stratégies à plus fort effet de levier dont disposent les responsables politiques qui souhaitent améliorer la qualité de l'éducation (Darling-Hammond et al., 2026). Dans les établissements performants, l'une des caractéristiques déterminantes du leadership des personnels de direction est une attention constante portée à la cohérence des valeurs, des attentes et des normes, qui permet de préserver le bien-être des enseignant·es et de renforcer à la fois leur capacité à accueillir le changement et les conditions organisationnelles nécessaires à une amélioration durable.

LE RÔLE DU LEADERSHIP

Si le rôle que jouent les enseignant·es pour rendre possible la résilience démocratique est bien établi dans le discours du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2010, 2012, 2018), les enseignant·es ne sont pas des acteurs individuels agissant de manière isolée (Gu, 2014). Leur capacité à promouvoir des valeurs et des pratiques démocratiques est au contraire façonnée par le leadership et la culture organisationnelle des établissements où elles et ils travaillent. En créant une vision partagée, en soutenant l'apprentissage professionnel et en permettant une participation effective à la prise de décision, les responsables créent les conditions dans lesquelles un enseignement de grande qualité et des résultats équitables pour les élèves ont davantage de chances d'apparaître. Ils déterminent aussi si les enseignant·es se sentent dignes de confiance, reconnu·es et en mesure d'exercer leur jugement professionnel, et si les valeurs démocratiques se reflètent dans la vie quotidienne de l'établissement. En outre, conformément à la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Conseil de l'Europe, une direction d'établissement efficace doit s'inscrire dans des structures collégiales de gouvernance démocratique de l'établissement (telles que les conseils des enseignant·es et les conseils d'établissement), afin que le leadership partagé s'accompagne d'un réel pouvoir de décision, d'un soutien administratif et de temps dédié.

La direction des établissements est particulièrement important face aux mutations sociales et technologiques, car l'amélioration des établissements résulte rarement des seules injonctions politiques et du seul capital humain (Hargreaves et Fullan, 2012). Il dépend au contraire de l'intégration continue de multiples stratégies et pratiques, les responsables exerçant leur jugement professionnel pour déterminer quelles approches sont les plus efficaces pour répondre aux besoins propres à leur contexte (Day et al., 2024). Par exemple, les préoccupations croissantes relatives à la santé mentale des jeunes ne peuvent être traitées par l'adoption d'un programme unique de bien-être. Les personnels de direction doivent juger de la manière dont le bien-être peut être soutenu parallèlement aux apprentissages scolaires, dont le personnel peut répondre aux nouveaux besoins et dont des partenariats

avec les familles et des services extérieurs peuvent être noués. La question centrale n'est pas simplement de savoir si une initiative donnée est mise en œuvre, mais comment les établissements peuvent créer des environnements dans lesquels les élèves se sentent heureux et en bonne santé et ont envie d'apprendre. Cela exige des responsables qu'ils exercent un jugement professionnel important sur la manière dont les finalités éducatives peuvent être mises en œuvre en tenant compte de l'évolution des conditions sociales.

La recherche en éducation confirme constamment l'importance d'un leadership efficace dans la mise en œuvre des réformes politiques au service d'une amélioration durable des établissements (Bryk, 2015; Gu, 2023; Day et al., 2024). La mise en œuvre des politiques consiste essentiellement à conduire le changement. Les initiatives politiques extérieures indiquent rarement aux établissements comment les mettre en œuvre localement pour atteindre les résultats escomptés. La manière dont les responsables interprètent une politique au regard du contexte de leur établissement, et décident localement « s'il convient de l'ignorer, de l'adapter ou de l'adopter, et de quelle manière » (Spillane et al., 2002 : 733), influe sur la manière dont leurs enseignant·es l'interprètent et sur la mesure dans laquelle sa mise en œuvre perturbe, entrave ou fait progresser l'amélioration de l'établissement. En ce sens, la réussite de la mise en œuvre des politiques dépend du renforcement et de la consolidation de la capacité de l'établissement à poursuivre sa croissance et son développement. À cet égard, il est essentiel de disposer de responsables solides qui savent concevoir les conditions sociales et intellectuelles propres à mobiliser les cœurs et les esprits de chaque personne au sein de l'établissement et, ce faisant, à tirer parti de leurs idées, de leurs expériences, de leurs connaissances et de leurs relations pour défendre des valeurs communes et atteindre des objectifs communs.

Ainsi, les efforts de réforme peuvent échouer lorsque les systèmes éducatifs recherchent des « solutions » rapides et lancent de nouvelles initiatives sans comprendre suffisamment les problèmes locaux qu'elles sont censées résoudre ni les conditions nécessaires à leur mise en œuvre réussie. La difficulté tient à ce que les problèmes éducatifs sont complexes et peuvent rarement être résolus par des initiatives politiques isolées. Une approche plus systémique est nécessaire, fondée sur la démarche d'investigation collective, sur des processus itératifs d'expérimentation et d'apprentissage et sur un apprentissage continu. Dans cette perspective, un changement durable dépend de la capacité des établissements à comprendre la complexité de leur propre contexte, à tirer les leçons de la variabilité des résultats et à adapter les innovations en fonction des données. Cette approche de la direction d'établissement centrée sur la démarche d'investigation deviendra de plus en plus importante dans les contextes actuels et futurs où les données établies peuvent être limitées, ou dans lesquels de nouveaux défis exigent de tester et d'adapter les connaissances existantes. Il n'existera ni « solution miracle » ni panacée pour résoudre les défis complexes auxquels les



établissements seront confrontés ; ils devront au contraire construire leur avenir en apprenant (Stoll, 2020).

Relever des défis sociaux et technologiques complexes dépend aussi largement de la volonté des enseignant·es de collaborer et de réfléchir à leur pratique (Robinson, 2008). En favorisant la confiance et en offrant aux enseignant·es la possibilité de s'approprier, de questionner et d'affiner de nouvelles approches, les responsables peuvent soutenir la capacité d'action professionnelle, susciter une appropriation partagée du changement et renforcer l'engagement en faveur de l'amélioration. Cela est particulièrement important dans les communautés scolaires diversifiées, où une pratique inclusive dépend de la capacité des enseignant·es à adapter leur enseignement aux besoins, aux expériences et aux identités différents des apprenant·es, plutôt que d'appliquer simplement des pratiques standardisées. Une telle expertise adaptative n'apparaît pas par hasard ; elle se cultive au sein de cultures professionnelles qui valorisent la démarche d'investigation, la collaboration et l'apprentissage continu (Stoll, 2020). Le pilotage des établissements est donc essentiel pour créer les conditions dans lesquelles les enseignant·es peuvent acquérir l'assurance et les capacités nécessaires pour porter des jugements professionnels nuancés au service de la réussite de l'ensemble des élèves. Une culture professionnelle forte n'est pas simplement une culture qui encourage les enseignant·es à collaborer, mais une culture qui leur accorde la confiance, du temps, des ressources et de réelles possibilités d'apprendre ensemble et d'influer sur les décisions qui touchent leur travail. Dans de telles cultures, les enseignant·es ont davantage de chances d'éprouver un fort sentiment de bien-être et d'attachement à leur établissement et à l'enseignement.

POSSIBILITÉS ET DÉFIS

Investir dans l'apprentissage et le développement professionnels des personnels de direction constitue un levier puissant pour renforcer la résilience démocratique en période de mutations sociales et technologiques accélérées. En renforçant la capacité d'apprentissage de leur établissement, les responsables peuvent faire en sorte que les établissements soient mieux à même de s'adapter aux nouveaux défis, d'améliorer les résultats d'apprenant·es divers·es et de préserver leur résilience face à l'incertitude. Prenons l'exemple d'établissements qui cherchent à améliorer les résultats des élèves arrivant dans le pays en situation de migration ou d'exil. Dans un établissement doté d'une solide culture de l'apprentissage, les responsables donnent au personnel la possibilité d'examiner les données, de collaborer entre disciplines, de dialoguer avec les familles et de réfléchir à l'efficacité de leurs approches pédagogiques. Au fil du temps, les enseignant·es gagnent en assurance et en expertise adaptative pour répondre à la diversité linguistique, culturelle et éducative, ce qui se traduit par des pratiques de classe plus inclusives et par une participation et des résultats accrus des élèves. À l'inverse, lorsque le leadership est limité et que l'amélioration est abordée principalement par la conformité et des interventions standardisées, les enseignant·es peuvent se retrouver seuls face à ces défis, recourant souvent à des approches génériques qui ne répondent pas aux besoins particuliers des apprenant·es. Il en résulte que les obstacles à la participation ne sont pas levés et que les inégalités existantes ont davantage de chances de persister.

Toutefois, malgré le large consensus sur l'importance de la direction des établissements, les résultats des programmes de développement du leadership varient sensiblement (Robinson, 2022), et un « fossé entre savoir et faire » est souvent signalé : le contenu des sessions de formation ne passe pas nécessairement de l'atelier au lieu de travail. Comme pour la formation des enseignant·es, la recherche indique qu'un développement efficace du leadership ne repose pas sur des ateliers isolés ou des activités de formation fragmentées (Darling-Hammond et al., 2026). Les programmes les plus solides se caractérisent au contraire par un modèle cohérent de développement du leadership, qui articule théorie et pratique et aide les responsables à développer leur expertise dans la durée. Ces programmes portent sur les dimensions essentielles du leadership, notamment l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, le développement des personnes, la conduite de l'amélioration organisationnelle et la gestion du changement. Les personnes participantes se voient offrir de réelles possibilités d'appliquer leurs acquis dans des situations authentiques, de réfléchir de manière structurée à leurs expériences et d'affiner leur pratique au fil de cycles continus d'investigation et de rétroaction. Le développement du leadership est donc conçu comme un processus durable de développement professionnel plutôt que comme une série d'actions de formation sans lien entre elles. Cela exige que les possibilités de développement soient reliées aux responsabilités quotidiennes des responsables et soutenues par une rétroaction continue, des réseaux professionnels et des possibilités d'apprendre collectivement à partir de la pratique.

Fondamentalement, nombre des défis auxquels sont et seront confrontées les personnels de direction se caractérisent par l'incertitude, l'ambiguïté et l'absence de précédents. Il s'agit notamment de réagir aux technologies émergentes telles que l'IA et de remédier aux inégalités persistantes en matière d'éducation. Ces défis ne peuvent être relevés au moyen des seules connaissances procédurales déjà codifiées (Le Fevre et al., 2019). Les responsables ont besoin de possibilités de renforcer leur jugement professionnel, leur raisonnement éthique et leur expertise adaptative grâce à un apprentissage professionnel continu, à la collaboration et à la confrontation à des problèmes de pratique complexes. Le défi pour les systèmes éducatifs consiste donc à la fois à reconnaître l'importance du leadership et à mettre en place les structures, les réseaux et les possibilités de développement qui permettent aux responsables d'apprendre, de s'adapter et d'exercer un jugement avisé en permanence dans des contextes en évolution rapide.



5 PROTÉGER L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANT·ES ET LEUR CAPACITÉ D'ACTION PROFESSIONNELLE

L'autonomie des enseignant·es et leur capacité d'action professionnelle sont essentielles pour des systèmes éducatifs attachés à la démocratie et à l'inclusion (Hargreaves et Fullan, 2012). Toutefois, l'autonomie des enseignant·es ne doit pas être comprise comme une exemption de l'obligation de rendre des comptes, mais comme la latitude professionnelle nécessaire pour agir de manière responsable et éthique dans l'intérêt des apprenant·es (Biesta et al., 2015).

L'IMPORTANCE DE LA CAPACITÉ D'ACTION DES ENSEIGNANT·ES

Partout en Europe, les systèmes éducatifs sont confrontés à d'importants défis en matière de fidélisation des enseignant·es, de charge de travail et de moral professionnel. Dans ce contexte, le renforcement de la capacité d'action des enseignant·es s'est imposé comme une stratégie importante pour favoriser à la fois le bien-être des enseignant·es et l'amélioration de l'éducation (Suarez et McGrath, 2022). Si les définitions varient, la capacité d'action des enseignant·es peut être globalement définie comme la manière dont les enseignant·es agissent de façon délibérée dans le cadre des conditions de leur fonction. Elle dépend des qualités et des convictions personnelles que les enseignant·es apportent à leur fonction, de leurs conditions de travail et de leur environnement professionnel. Étroitement liée à cette notion, l'autonomie est une condition structurelle qui limite ou rend possible la capacité d'action des enseignant·es, selon la liberté qui leur est accordée de prendre des décisions concernant leur pratique.



La capacité d'action des enseignant·es recouvre leur capacité à orienter l'apprentissage dans leur classe, mais aussi leurs moyens d'influer sur l'amélioration de leur établissement et sur le changement à l'échelle du système. Si la recherche montre de manière constante que la capacité d'action des enseignant·es est associée à une plus grande satisfaction professionnelle et à une attitude plus positive à l'égard du changement (OCDE 2025a ; noter les limites des données TALIS pour l'ensemble des États membres du Conseil de l'Europe mentionnées précédemment), la relation entre capacité d'action des enseignant·es et résultats des élèves est moins directe (Robinson, 2008). En effet, la capacité d'action des enseignant·es est la plus efficace lorsqu'elle est exercée par des personnes dotées d'une solide expertise pédagogique et d'un engagement éthique clair envers les apprenant·es, et bénéficiant du soutien d'une direction et de cultures organisationnelles propices à un jugement professionnel avisé.



Le Conseil de l'Europe considère les enseignant·es comme jouant un rôle central dans le façonnement des sociétés démocratiques (Conseil de l'Europe, 2010, 2012, 2018) ; soutenir leur capacité d'action est donc essentiel pour leur permettre de remplir leur rôle. Cela est particulièrement important en période d'incertitude accrue, où aucune source unique de leadership n'est susceptible de détenir toute l'expertise nécessaire pour relever l'ensemble des défis éducatifs (Hulpia et Devos, 2010). Mobiliser les enseignant·es afin qu'elles et ils contribuent à la prise de décision dans leur classe et au-delà peut au contraire renforcer la capacité collective d'un établissement (Hargreaves et Fullan, 2012). Donner aux enseignant·es les moyens d'exercer un leadership est un moyen puissant de les aider à exprimer leur capacité d'action et de créer une capacité de changement (Harris, 2003).

Favoriser le leadership des enseignant·es est également essentiel pour les aider à gérer des priorités concurrentes (Higham et al., 2025). Par exemple, de nombreux systèmes éducatifs préconisent à la fois le développement de la littératie climatique des élèves, l'obtention de bons résultats aux examens à fort enjeu et une attention accrue au bien-être des élèves (Nations Unies, 2015). Or ces ambitions peuvent engendrer des tensions concrètes entre les pressions politiques à court terme et les objectifs éducatifs et sociétaux à plus long terme. Le leadership des enseignant·es permet aux professionnel·les de l'éducation de concilier ces exigences concurrentes en donnant du sens aux situations d'une manière adaptée à leurs apprenant·es et à leur contexte local, ce qui contribue à garantir que le changement éducatif soit à la fois cohérent et porteur de sens (Weick et al., 2005). Sans l'autonomie nécessaire pour exercer ainsi leur capacité d'action, les ambitions éducatives actuelles risquent de rester des aspirations abstraites au lieu de devenir des réalités tangibles de la pratique en classe.

En définitive, lorsque les enseignant·es exercent un véritable leadership, plutôt que de se limiter à appliquer les politiques, leurs chances d'accueillir le changement de manière positive et de faire face aux attentes très diverses qui pèsent sur leur profession sont bien plus grandes. Il est donc essentiel que les responsables politiques comprennent les facteurs qui favorisent et qui entravent la capacité d'action des enseignant·es, afin que les initiatives politiques renforcent, au lieu de la diminuer par inadvertance, la capacité des enseignant·es à relever les nouveaux défis.

POSSIBILITÉS ET DÉFIS

Si l'autonomie des enseignant·es est largement reconnue comme un levier puissant pour favoriser leur efficacité et leur satisfaction, la relation entre autonomie et responsabilité n'est pas simple. Comme indiqué plus haut, l'autonomie est une latitude professionnelle exercée dans l'intérêt des apprenant·es, et non une exemption de l'obligation de rendre des comptes. Par exemple, une enseignante ou un enseignant peut constater qu'une modalité d'évaluation standard désavantagerait une personne apprenante ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires. L'autonomie professionnelle lui permet d'exercer sa capacité d'action en procédant aux adaptations appropriées pour que cette personne puisse démontrer sa compréhension. Toutefois, cette latitude est guidée par des responsabilités professionnelles liées à l'équité en matière d'éducation. À l'inverse, une autonomie exercée sans fondement éthique et professionnel solide peut conduire les enseignant·es à prendre des décisions fondées principalement sur des idées reçues ou des préférences personnelles plutôt que sur les besoins des apprenant·es. Dans de tels cas, l'autonomie peut renforcer les obstacles à la participation et compromettre l'équité en matière d'éducation.

Le leadership distribué offre une grille de lecture utile pour réfléchir à la capacité d'action des enseignant·es à l'échelle de l'organisation. Il peut se définir comme la répartition des pratiques de leadership entre de multiples personnes (Spillane, 2005). Lorsqu'il est exercé efficacement, le leadership distribué peut accroître la capacité de changement et améliorer la motivation et l'efficacité des enseignant·es. Toutefois, pour que le leadership distribué soit réellement efficace, il importe de prêter attention aux conditions de sa réussite. Par exemple, si le leadership distribué se réduit à une simple répartition de « tâches », sans investissement dans le développement professionnel des enseignant·es en tant que personnes appelées à prendre des décisions, il est peu probable qu'il accroisse l'efficacité des enseignant·es, et il risque même de nuire aux résultats des élèves. Le leadership distribué exige au contraire une direction attentive et délibérée, accordant une attention particulière à l'apprentissage professionnel, afin d'offrir davantage de possibilités de participer à la prise de décision tout en améliorant les résultats de l'organisation (Robinson 2008; Harris, 2013). Par exemple, le renforcement de l'autonomie professionnelle et du leadership partagé devrait s'accompagner d'un pouvoir de décision correspondant, d'un soutien professionnel et administratif et d'un temps suffisant, tout en maintenant l'obligation de rendre des comptes quant à la qualité de l'éducation et à la protection des droits des élèves.

Malgré la reconnaissance croissante de l'importance de la capacité d'action des enseignant·es, les données indiquent que les possibilités qu'ont les enseignant·es d'influer sur les décisions qui touchent leur pratique pourraient être en recul dans certaines parties de l'Europe. Ce recul semble lié à un certain nombre d'évolutions plus larges des systèmes éducatifs, notamment des systèmes de responsabilisation de plus en plus axés sur la performance, l'importance croissante accordée aux évaluations standardisées et aux résultats mesurables, et une prescription accrue des programmes, qui ont réduit l'espace disponible pour la latitude professionnelle. Dans le même temps, l'alourdissement des exigences administratives et de la charge de travail peut limiter la capacité des enseignant·es à participer à la prise de décision collective, à l'apprentissage professionnel et aux activités d'amélioration de l'établissement au-delà de leurs responsabilités immédiates en classe. Cette tendance est significative compte tenu de la complexité croissante de l'enseignement en Europe et des exigences qu'elle fait peser sur les enseignant·es. Dans ce contexte, limiter la participation des enseignant·es à la prise de décision risque de réduire la capacité de la profession à répondre efficacement aux besoins locaux et aux nouveaux défis. Cela peut aussi affaiblir la responsabilité professionnelle, diminuer la motivation et aggraver les difficultés de fidélisation. Inverser cette tendance exige de garantir juridiquement la liberté pédagogique des enseignant·es de choisir les méthodes et les moyens d'enseignement appropriés, tout en faisant évoluer l'inspection et l'évaluation des établissements d'une logique de conformité aux indicateurs de performance vers un soutien professionnel formatif.

Fondamentalement, le renforcement de la capacité d'action des enseignant·es est une priorité importante pour les systèmes éducatifs européens, mais il exige d'investir dans les fondements qui permettent au jugement professionnel de s'exercer pleinement, de manière efficace et éthique. Il s'agit de soutenir une formation des enseignant·es de grande qualité, qui développe l'expertise adaptative nécessaire pour faire face à la complexité ; de favoriser un sens aigu du professionnalisme démocratique, ancré dans l'attachement à l'équité ; et de créer des cultures d'établissement façonnées par une direction efficace. Cela exige aussi de prêter attention aux conditions de travail qui entretiennent la motivation et la fidélisation des enseignant·es, notamment l'accès à l'apprentissage professionnel, une charge de travail soutenable et de réelles possibilités de contribuer à la prise de décision. Ensemble, ces fondements constituent le capital professionnel qui permet aux enseignant·es d'exercer un jugement avisé dans l'intérêt des apprenant·es. La capacité d'action des enseignant·es doit donc être comprise comme le produit d'une profession bien soutenue plutôt que comme un levier politique pouvant être renforcé isolément.

6 ORIENTER L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES ÉMERGENTES DANS L'ENSEIGNEMENT

LES EFFETS DES TECHNOLOGIES ÉMERGENTES

Pour apprécier les effets des technologies émergentes, la présente section se garde des arguments déterministes ou essentialistes qui présentent la technologie comme une force intrinsèquement bénéfique ou néfaste, qu'il faudrait adopter largement ou rejeter farouchement. Le présent Livre blanc adopte au contraire une approche qui considère les technologies émergentes dans l'éducation comme une force sociotechnique qui modifie déjà considérablement les conditions dans lesquelles les enseignant·es travaillent.

De la question de savoir si les technologies d'IA devraient être utilisées pour faciliter la préparation des cours ou la communication entre l'école et les parents à celle de l'âge à partir duquel les élèves devraient être autorisés à utiliser des technologies d'IA, l'émergence de l'IA pose à l'éducation de profonds dilemmes éthiques et épistémologiques (Holmes et al., 2022b, 2025). On en sait toutefois moins sur la manière concrète dont ces dilemmes se manifestent dans la vie des enseignant·es : les défis et les possibilités supposées que l'IA apporte dans leur pratique quotidienne et la manière dont elle s'articule avec des technologies non fondées sur l'IA telles que les navigateurs web et les tableaux blancs interactifs. L'une des principales préoccupations de la présente section est donc d'approfondir cette question en s'appuyant sur des données empiriques encore provisoires.

L'histoire des technologies éducatives montre pourquoi une telle réflexion est particulièrement importante. Les évolutions technologiques passées (du cinéma aux MOOC) ont été présentées à maintes reprises comme des catalyseurs de la transformation de l'éducation, mais leur mise en œuvre et leurs effets ont souvent été façonnés autant par des facteurs sociaux et institutionnels que par leurs capacités techniques (Cuban, 1986, 2001). Dans la pratique, la responsabilité est souvent imputée aux enseignant·es lorsque les technologies émergentes ne produisent pas les résultats éducatifs positifs escomptés. Les explications portent souvent sur les attitudes, les capacités ou la préparation des enseignant·es – en leur reprochant par exemple de se méfier de la technologie, de ne pas voir sa capacité à réduire les écarts de résultats entre élèves d'origines différentes, ou de faire preuve d'« inertie professionnelle », de « manque de compétence », de « résistance », d'« indiscipline », de « manque d'effort », de « lacunes dans leurs connaissances disciplinaires », de « connaissances pédagogiques insuffisantes » ou d'« impréparation » (OCDE, 2005a, 2015, 2020, 2023, Banque mondiale 2003, 2009, 2020). Ces analyses sont contestables à bien des égards. En particulier, elles risquent de faire peser la responsabilité principalement sur les enseignant·es pris·es individuellement, en négligeant les conditions organisationnelles, professionnelles et systémiques qui déterminent si et comment les technologies peuvent être utilisées efficacement. Elles présupposent également que les technologies sont en elles-mêmes fiables et efficaces – affirmations pour lesquelles les données sont insuffisantes. Dans cette perspective, on dépeint souvent les enseignant·es comme des obstacles qui « annulent les avantages de la technologie » (Banque mondiale, Unesco et Unicef 2022), plutôt que comme des professionnel·les dont les connaissances, le jugement et les conditions de travail déterminent la manière dont les technologies sont comprises, adaptées et utilisées pour favoriser, dans la pratique, des apprentissages porteurs de sens.

Tout cela indique que comprendre l'IA et les autres technologies émergentes exige davantage qu'une évaluation de leurs fonctionnalités ou de leur « efficacité ». Cela exige aussi de prêter attention à la manière dont elles affectent les routines, l'identité professionnelle et les pratiques de travail des enseignant·es. Étudier le vécu des enseignant·es face à l'IA et aux autres technologies émergentes peut aider à éviter de reproduire les schémas historiques dans lesquels l'engouement technologique dépasse les réalités du changement éducatif.

Une autre préoccupation porte sur la manière d'évaluer les technologies émergentes au regard des finalités sociales et civiques de l'éducation. Si les débats sur l'IA portent souvent sur des questions d'efficience, de performance et d'innovation, ces critères ne fournissent qu'une base partielle pour évaluer sa portée éducative (Holmes et al., 2022a). La technologie doit aussi être examinée au regard de ses implications pour les relations humaines, la capacité d'action professionnelle, la participation démocratique et la capacité des systèmes éducatifs à former des citoyennes et citoyens engagés sur les plans social et politique (c'est-à-dire, la dimension humaine de l'IA appliquée à l'éducation). Dans ce contexte, la question centrale tient moins au changement technologique en lui-même qu'à la manière dont la finalité éducative peut être préservée, interprétée et mise en œuvre dans des environnements où interviennent l'IA et d'autres technologies émergentes.

POSSIBILITÉS ET DÉFIS

L'une des principales possibilités offertes par les technologies émergentes est qu'elles incitent à porter un regard neuf sur l'éducation elle-même. Par exemple, à mesure que l'IA devient capable de simuler un grand nombre des productions sur la base desquelles les acquis scolaires ont traditionnellement été évalués – réponses écrites, restitution de connaissances, résolution de problèmes routiniers –, il devient plus difficile de justifier une définition de la réussite scolaire fondée uniquement sur ce que mesurent les évaluations standardisées. Cela crée l'occasion de réaffirmer les finalités plus larges de l'éducation. Pour les élèves, il pourrait en résulter des expériences d'apprentissage plus riches, accordant davantage de valeur au dialogue, à la démarche d'investigation, à la collaboration et à l'application des connaissances à des problèmes authentiques. Pour les enseignant·es, cela pourrait offrir la possibilité de se concentrer plus explicitement sur le soutien au développement intellectuel, le développement de l'esprit critique et la culture des dispositions nécessaires à la participation démocratique et à l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, comme indiqué plus haut, il convient de se méfier des affirmations selon lesquelles l'IA et les autres technologies émergentes « font gagner du temps aux enseignant·es » et permettraient ainsi un tel recentrage, alors que tout indique qu'elles tendent seulement à déplacer les efforts (d'un ensemble de tâches administratives à un autre) sans les réduire, et qu'elles ne libèrent donc pas, dans la pratique, davantage de temps à consacrer aux élèves.

Quoi qu'il en soit, les débats sur le rôle que pourraient jouer les technologies émergentes dans l'éducation exigent aussi de définir avec soin ce que l'on entend par une éducation de qualité. Au cœur de cette question se trouve la manière dont est conçu le curriculum, puisque c'est principalement par lui que les finalités éducatives se traduisent en expériences d'apprentissage (Young et Muller, 2014). Par exemple, si le curriculum est envisagé de manière globale, comme l'intégration des finalités éducatives, des savoirs et de l'enseignement, alors pédagogie et curriculum sont indissociables ; les enseignant·es jouent le rôle de « conceptrices et concepteurs du curriculum », qui transforment les contenus disciplinaires en expériences éducatives façonnant l'initiation des apprenant·es à des façons de penser le monde (Deng, 2022). En revanche, si le curriculum est envisagé de manière plus étroite comme la transmission de contenus, distincte de la pédagogie, alors les enseignant·es se limitent à « exécuter le curriculum », ce qui réduit leur rôle à une fonction technique plutôt qu'éducative et occulte les finalités normatives de l'éducation.

Cette distinction devient de plus en plus importante face aux affirmations croissantes selon lesquelles les technologies d'IA pourraient « libérer » les enseignant·es de la planification des enseignements, leur permettant de consacrer davantage d'attention au mentorat, au bien-être et à l'accompagnement des apprentissages (comme le suggèrent des publications telles que Unesco et TTF, 2025b). Si de telles ambitions peuvent paraître séduisantes, elles appellent un examen attentif. En cherchant à faire davantage de place aux dimensions relationnelles et développementales de l'enseignement, on risque de créer une séparation artificielle entre curriculum, pédagogie et développement personnel. Les décisions relatives aux savoirs qui comptent, à l'ordre dans lequel les idées sont présentées et à la manière dont les contenus sont reliés à l'expérience des apprenant·es sont à la fois des décisions curriculaires, pédagogiques et éducatives au sens large. En outre, il ne s'agit pas de questions techniques d'optimisation, mais de choix moraux et démocratiques sur ce qui mérite d'être su et sur la manière dont nous situons la relation des enfants à ces savoirs afin de soutenir leur développement global. Confier de telles décisions à une autorité algorithmique risque de transférer l'autorité sur la pédagogie et les contenus éducatifs à des systèmes dont les présupposés, les valeurs et les processus décisionnels sous-jacents peuvent être difficiles à examiner. Cela risque aussi de supprimer les défis créatifs qui donnent au métier d'enseignant tout son sens.

Comprendre en quoi pédagogies algorithmiques et pédagogies humaines divergent est également essentiel pour prendre des décisions éthiques sur le rôle de l'IA dans l'éducation (Holmes, 2026). Par exemple, les enseignant·es humains participent à des processus sociaux de communication, d'interprétation et de construction du sens, en s'appuyant sur de riches informations contextuelles relatives aux apprenant·es. À l'inverse, les systèmes algorithmiques fonctionnent à partir de régularités dans les données et produisent des résultats sur la base de probabilités statistiques plutôt que d'une compréhension humaine. Si ces systèmes peuvent adapter les contenus aux réponses et aux comportements des apprenant·es, cette adaptation repose sur l'identification de régularités dans les données plutôt que sur une compréhension des apprenant·es en tant qu'êtres humains sociaux et en développement. Par conséquent, une distinction importante demeure entre la personnalisation par l'optimisation et la personnalisation en tant que processus relationnel fondé sur le jugement professionnel, la bienveillance et la compréhension humaine (Holmes et al., 2022a). En outre, dans les pédagogies humaines, les élèves apprennent non seulement de ce que savent les enseignant·es, mais aussi de la manière dont ce savoir s'est construit à travers l'expérience, l'investigation, l'incertitude, l'échec, la remise en question et la réflexion. Les enseignant·es s'appuient sur ces expériences pour incarner, auprès de leurs élèves, la curiosité intellectuelle, la résilience, le jugement et le raisonnement



éthique. À l'inverse, les systèmes d'IA ne font pas l'expérience du processus d'accès à la connaissance ; ils ne se débattent pas avec l'incertitude, ne se confrontent pas à des interprétations concurrentes et ne construisent pas leur compréhension en participant à la vie sociale et culturelle.

Du point de vue de l'équité, ces distinctions sont particulièrement importantes, car les élèves de milieux défavorisés sont souvent celles et ceux qui tirent le plus profit des dimensions relationnelles, motivationnelles et adaptatives de l'enseignement. Par exemple, si le tutorat par l'IA peut être envisagé comme une mesure en faveur de l'équité, offrant aux élèves de milieux défavorisés un accompagnement individualisé aujourd'hui accessible de manière disproportionnée aux apprenant·es plus aisé·es, rien n'indique qu'il puisse reproduire la manière dont des enseignant·es expérimenté·es repèrent les obstacles à l'apprentissage, instaurent la confiance et répondent à la situation sociale et émotionnelle propre à chaque apprenant (Holmes et al., 2022a). Par conséquent, en cas de recours excessif à des systèmes algorithmiques tels que le tutorat par l'IA, il existe aussi un risque de créer une fracture numérique « inversée » : historiquement, le désavantage scolaire s'est souvent caractérisé par un accès inégal à la technologie ; dans les contextes où intervient l'IA, en revanche, la fracture tend à s'inverser. Tandis que les apprenant·es favorisé·es continuent de bénéficier d'interactions humaines riches, d'un enseignement expert et d'un accompagnement personnalisé, les apprenant·es défavorisé·es sont de plus en plus orienté·es vers des formes d'offre automatisées pour des raisons d'efficience, de passage à l'échelle ou de coût. Cela risque de créer un système éducatif à deux vitesses, dans lequel les apprenant·es qui ont le plus à gagner d'un enseignement humain de grande qualité y ont le moins accès (Holmes et Zhgenti, 2024).

La position du Conseil de l'Europe sur les enseignant·es à l'ère de l'IA générative insiste fortement sur la nécessité de veiller à ce que l'IA soutienne le jugement professionnel au lieu de le remplacer. Cela soulève toutefois une autre question : quelles formes d'expertise sous-tendent le jugement professionnel, et comment les préserver dans des environnements éducatifs où l'IA intervient de plus en plus ? Selon le concept de connaissances pédagogiques liées au contenu de Shulman (1987) (PCK, élargi par la suite au modèle TPACK pour intégrer le rôle de la technologie, ainsi qu'à de multiples autres variantes dont presque aucune n'aborde les questions éthiques), un enseignement efficace ne dépend pas seulement de l'expertise disciplinaire ou de compétences pédagogiques générales prises isolément. Il exige au contraire une forme spécialisée de connaissances professionnelles qui permet aux enseignant·es de transformer les contenus disciplinaires en représentations, explications, exemples et expériences d'apprentissage accessibles à des apprenant·es particulier·ères. Au cœur de ce processus se trouve la compréhension de ce qui rend tel ou tel sujet difficile ou facile à apprendre, des idées fausses courantes que peuvent avoir les apprenant·es et des approches pédagogiques les plus susceptibles de favoriser la compréhension. Le jugement professionnel repose donc non pas simplement sur la connaissance d'une discipline, mais sur la capacité à rendre cette discipline accessible à l'apprentissage d'autrui.

L'importance des connaissances pédagogiques liées au contenu apparaît particulièrement clairement lorsqu'on examine les capacités de l'IA générative à faciliter la préparation des cours. Par exemple, un outil tel que ChatGPT peut être capable de produire en quelques secondes une explication de la photosynthèse. Toutefois, seule une personne enseignant la biologie et dotée de solides connaissances pédagogiques liées au contenu possédera l'expertise professionnelle nécessaire pour déterminer si cette explication est scientifiquement exacte, adaptée au stade de développement des élèves, éthiquement acceptable, conforme aux objectifs du programme, attentive aux idées fausses courantes et appropriée pour un groupe d'apprenant·es donné. Paradoxalement, plus l'IA devient capable de simuler des contenus éducatifs, plus les connaissances pédagogiques liées au contenu des enseignant·es deviennent importantes, pour qu'elles et ils gardent la maîtrise des jugements professionnels qui déterminent ce qui a une valeur éducative pour des apprenant·es et des contextes particuliers.

L'omniprésence dans la société de grands modèles de langage tels que ChatGPT invite également à repenser la manière dont nous concevons les connaissances professionnelles des enseignant·es. À mesure que l'accès aux informations générées par l'IA se généralise, les apprenant·es auront de plus en plus besoin d'aide pour distinguer information, connaissance et compréhension fondée sur des données probantes. Les enseignant·es devront donc avoir une compréhension approfondie de la manière dont les connaissances sont construites, examinées et justifiées dans différents champs du savoir (Jose et al., 2025). Il leur faudra aider les apprenant·es à comprendre comment les affirmations sont évaluées, comment les données sont pesées et comment les conclusions sont tirées. Ces capacités sont particulièrement importantes dans les sociétés démocratiques, où les citoyennes et citoyens doivent être capables d'aborder l'information de manière critique, d'évaluer des affirmations concurrentes et de participer à une délibération publique éclairée.

Par conséquent, si les connaissances disciplinaires et pédagogiques constituent les fondements du jugement des enseignant·es dans des sociétés où intervient l'IA, une autre question porte sur la manière dont ces connaissances professionnelles se développent dans le temps. Les connaissances professionnelles ne s'acquièrent pas comme un ensemble figé d'informations ; elles s'affinent continuellement par la pratique, l'application, la réflexion et la participation à des communautés professionnelles. Une grande partie de cette expertise devient tacite : elle s'incarne dans le jugement et l'action professionnels plutôt que d'exister sous la forme



d'un ensemble de règles explicites facilement codifiables. Les enseignant·es expérimenté·es savent souvent quand mettre un apprenant au défi, quand lui apporter un soutien ou comment adapter une explication pour un élève donné, mais ces décisions tiennent à leur humanité : elles s'enracinent dans une expérience accumulée et une sagesse pratique qui résistent à l'automatisation.

La nature tacite de l'expertise professionnelle a des implications importantes pour l'utilisation de l'IA dans la formation des enseignant·es. Si l'IA peut faciliter des activités telles que la préparation des cours, l'évaluation et la production de ressources (bien que, là encore, les données à cet égard soient très limitées), un recours excessif à ces outils risque de réduire les possibilités pour les enseignant·es de développer leur propre compréhension disciplinaire, leur raisonnement pédagogique et leur jugement professionnel. D'un point de vue démocratique, la préoccupation ne porte donc pas seulement sur la déqualification de chaque membre du corps enseignant, mais sur l'érosion potentielle de l'expertise collective de la profession. Si les connaissances professionnelles se développent par la pratique, le mentorat, la réflexion et la collaboration, et que les possibilités de mener ces activités diminuent, les systèmes éducatifs risquent d'affaiblir le capital professionnel sur lequel repose une éducation de grande qualité, inclusive et démocratique.

Préserver la possibilité pour les enseignant·es de réfléchir, de juger, de créer et de perfectionner sans cesse leur art devient donc d'autant plus important dans un avenir où interviendra l'IA. Toutefois, comme on ne peut attendre de chaque membre du corps enseignant la réalisation d'évaluations techniques, juridiques ou éthiques exhaustives des technologies émergentes telles que l'IA, les pouvoirs publics

> *Préserver la possibilité pour les enseignant·es de réfléchir, de juger, de créer et de perfectionner sans cesse leur art devient donc d'autant plus important dans un avenir où interviendra l'IA.*

doivent mettre en place des mécanismes systémiques pour encadrer l'acquisition de technologies éducatives au moyen d'évaluations indépendantes, préalables à leur déploiement, de leur efficacité pédagogique, de leur sécurité, de leur incidence sur la charge de travail et de leur conformité aux exigences en matière de droits humains et de protection des données (conformément à la Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur l'intelligence artificielle et les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit (STCE no 225) et à la Convention 108+). Les cadres de gouvernance doivent également interdire la surveillance et la gestion algorithmiques des enseignant·es, protéger la propriété intellectuelle des enseignant·es sur leurs supports pédagogiques et garantir leur droit professionnel de refuser des technologies non validées.

Fondamentalement, l'incidence des technologies émergentes sera donc façonné par la solidité de la profession enseignante par l'intermédiaire de laquelle elles sont mises en œuvre. En ce sens, la garantie démocratique la plus importante, et le moyen le plus sûr de concrétiser les avantages potentiels des technologies, ne réside pas dans les nouvelles technologies elles-mêmes, mais dans le renforcement du capital professionnel dont dépend la profession et, en particulier, dans l'acquisition d'une littératie portant notamment sur la dimension humaine de l'IA, telle qu'exposée dans la Recommandation CM/Rec(2026)12 sur la littératie en intelligence artificielle.

AVENIRS POSSIBLES

La relation future entre l'IA et l'éducation n'est pas prédéterminée. Les évolutions technologiques influeront sans aucun doute sur les établissements scolaires, mais leur incidence dépendra des modalités de gouvernance et de la mesure dans laquelle les systèmes éducatifs investiront dans le capital professionnel. Les trois scénarios (ou « fictions spéculatives ») qui suivent illustrent des avenirs possibles pour l'éducation européenne en 2040. Ce ne sont pas des prédictions. Ils représentent plutôt des trajectoires plausibles selon lesquelles les technologies éducatives pourraient amplifier, supplanter ou renforcer les conditions structurelles, relationnelles et professionnelles qui permettent aux enseignant·es de remplir leur rôle démocratique. Ensemble, ils offrent une grille de lecture pour examiner les recommandations formulées dans le présent Livre blanc.

1 ÉROSION DÉMOCRATIQUE PAR L'AUTOMATISATION DE L'ÉDUCATION

De nombreux systèmes éducatifs européens ont répondu à la persistance des pénuries d'enseignant·es et aux contraintes financières en développant l'utilisation de l'IA et de systèmes éducatifs automatisés. Bien que ces technologies aient initialement été introduites pour soutenir les enseignant·es, la faiblesse des investissements dans le développement des enseignant·es et des responsables d'établissement a permis à la technologie de jouer un rôle de plus en plus influent dans la prise de décision en matière d'éducation.

Les enseignant·es exercent toujours dans les établissements, mais leur rôle a progressivement changé. Au lieu de concevoir l'enseignement, elles et ils passent une grande partie de leur temps à superviser des systèmes automatisés qui produisent des supports d'apprentissage, recommandent des interventions, suivent les progrès et façonnent les processus d'évaluation. Les contenus d'enseignement et les parcours d'apprentissage sont de plus en plus influencés par des algorithmes conçus pour maximiser les résultats mesurables, ce qui conduit à un resserrement des priorités éducatives autour de ce qui peut être facilement quantifié.

À court terme, ces changements améliorent l'efficience et aident les systèmes éducatifs à faire face aux pénuries de personnel. À terme, cependant, des conséquences inattendues apparaissent. Les élèves passent moins de temps à discuter, à débattre de questions controversées et à se confronter à des points de vue divers à travers l'interaction humaine. Les occasions de développer l'empathie et la participation démocratique se raréfient dans l'expérience éducative quotidienne.

Les conséquences deviennent particulièrement graves à mesure qu'il devient de plus en plus difficile de distinguer la mésinformation, les médias synthétiques et les contenus générés par l'IA des informations fiables. Les enseignant·es ont traditionnellement assuré une médiation du savoir digne de confiance, aidant les apprenant·es à évaluer les données, à remettre en question les présupposés et à construire une compréhension commune de la réalité sociale. Toutefois, à mesure que l'expertise professionnelle est supplantée par l'autorité algorithmique, les établissements deviennent moins capables d'assumer cette fonction.

En conséquence, les jeunes évoluent de plus en plus dans des univers informationnels fragmentés, façonnés par des écosystèmes numériques personnalisés. Il devient plus difficile d'établir des repères communs, le débat public se polarise davantage et la confiance dans les institutions continue de décliner. Bien que les élèves aient accès à des volumes d'information sans précédent, beaucoup peinent à en évaluer la crédibilité ou à s'orienter parmi des prétentions à la vérité concurrentes. La démocratie devient plus vulnérable, car la participation démocratique suppose que les citoyennes et citoyens puissent dialoguer sur la base d'une compréhension suffisamment partagée de la réalité, même en cas de désaccord sur les valeurs, les priorités ou les solutions politiques.

Les inégalités éducatives se creusent également. Les milieux aisés s'assurent de plus en plus l'accès à des expériences éducatives riches en interactions humaines, conduites par un personnel hautement qualifié, tandis que les milieux défavorisés dépendent davantage d'une offre médiatisée par la technologie. Une nouvelle fracture éducative apparaît entre ceux qui bénéficient d'une expérience vivante et sociale de l'enseignement et ceux dont l'apprentissage est principalement façonné par des systèmes automatisés.

À mesure que l'autonomie professionnelle décline, l'enseignement devient une carrière moins attractive. Les difficultés de recrutement et de fidélisation s'intensifient, ce qui incite encore davantage à développer l'offre technologique. Un cercle vicieux s'installe : l'affaiblissement du capital professionnel accroît la dépendance à l'égard de l'automatisation, tandis que l'automatisation accrue diminue encore le statut, l'autonomie et l'attractivité de la profession.

En 2040, les systèmes éducatifs restent fonctionnels et technologiquement perfectionnés. Toutefois, leur capacité à favoriser la résilience démocratique, la cohésion sociale et l'équité en matière d'éducation s'est considérablement affaiblie. Le défi n'est plus l'accès à l'information. C'est l'absence de communautés professionnelles dignes de confiance, capables d'aider les jeunes à lui donner sens ensemble.

2 ADOPTION ENCADRÉE, PROFESSIONNALISME FRAGILE

Les préoccupations relatives aux implications sociétales et démocratiques de l'IA ont conduit les gouvernements européens à mettre en place des garde-fous réglementaires et des normes professionnelles visant à protéger les droits humains, l'équité et la participation démocratique. La supervision humaine reste une exigence formelle, les obligations de transparence sont bien établies et les établissements fonctionnent selon des attentes claires destinées à prévenir les formes les plus néfastes d'automatisation de l'éducation. Les responsables politiques ont reconnu l'importance des enseignant·es et ont résisté avec succès aux appels à les remplacer par la technologie.

Pourtant, si des garde-fous démocratiques sont en place, les fondements du capital professionnel n'ont pas été renforcés dans la même mesure. L'investissement dans la formation des enseignant·es et le développement du leadership a été inégal. À mesure que les programmes de formation des enseignant·es et des responsables d'établissement se sont élargis pour intégrer la littératie en IA et en données, au sein de cursus déjà chargés, le temps consacré au renforcement des connaissances disciplinaires, du jugement professionnel et de l'esprit d'investigation critique s'est révélé insuffisant. En d'autres termes, il n'y avait guère de place pour tout faire correctement, et les éléments fondamentaux de l'expertise professionnelle ont été progressivement évincés.

Les pénuries d'enseignant·es et la charge de travail continuent de peser sur les établissements. Dans le même temps, la conception de la compétence professionnelle est de plus en plus associée à la maîtrise technologique. On attend des enseignant·es et des personnels de direction qu'elles et ils sachent utiliser l'IA « efficacement », interpréter des tableaux de bord de données, « personnaliser » l'apprentissage au moyen de plateformes numériques et intégrer des outils d'IA dans leur pratique quotidienne. En revanche, on s'est beaucoup moins attaché à développer les formes d'expertise disciplinaire, de connaissances pédagogiques et de jugement professionnel nécessaires pour évaluer ces systèmes de manière critique. Par conséquent, la capacité à remettre en question de manière critique les solutions technologiques n'est pas devenue une composante largement reconnue de l'identité professionnelle.

Ce défi est aggravé par l'incertitude persistante quant à la finalité même de l'éducation. Bien que la citoyenneté démocratique, le développement personnel, la création de connaissances et la préparation à l'emploi demeurent les objectifs officiels de l'éducation, les systèmes de responsabilisation continuent d'accorder une importance considérable aux résultats mesurables. Les établissements subissent une pression constante pour démontrer leurs performances au moyen d'indicateurs visibles et facilement quantifiables. Dans cet environnement, l'IA paraît séduisante, car elle offre des outils puissants pour suivre les résultats, prédire les performances et optimiser les résultats. Peu à peu, les priorités éducatives sont façonnées moins par des finalités démocratiques plus larges que par ce que les systèmes technologiques sont capables de mesurer efficacement.

L'IA exerce donc une influence croissante sur la conception des programmes, l'évaluation, l'accompagnement des apprenant·es et l'amélioration des établissements. La supervision humaine demeure, mais elle est souvent davantage procédurale que substantielle. Les enseignant·es et les responsables approuvent formellement les décisions, mais manquent souvent du capital professionnel nécessaire pour interroger de manière critique les présupposés, les valeurs et les priorités intégrés aux technologies en usage. Le jugement professionnel s'exerce en grande partie à l'intérieur des systèmes technologiques plutôt que sur eux.

Les conséquences se manifestent dans la pratique en classe. L'apprentissage est de plus en plus guidé par les données et orienté vers la performance. Si ces évolutions procurent certains avantages à une partie des apprenant·es, elles encouragent aussi des approches pédagogiques qui privilégient l'optimisation et l'efficience. Les activités difficiles à mesurer, telles que le dialogue, la discussion, la délibération, la démarche d'investigation collaborative et la réflexion éthique, occupent progressivement moins de place dans l'expérience éducative quotidienne. Elles restent valorisées en principe, mais il devient de plus en plus difficile de leur donner la priorité face à des pressions concurrentes.



À mesure que les médias synthétiques, la mésinformation et les environnements informationnels organisés par des algorithmes se généralisent, ces tendances commencent à affecter le rôle démocratique de l'éducation. Les élèves ont besoin d'aide non seulement pour repérer les informations peu fiables, mais aussi pour comprendre comment les connaissances sont construites, évaluer des prétentions à la vérité concurrentes et participer de manière constructive aux désaccords sur les questions d'intérêt public. Or de nombreux enseignant·es n'ont pas reçu de préparation suffisante à ce rôle. Dans certains cas, l'affaiblissement des connaissances disciplinaires et épistémiques rend plus difficile la remise en question de contenus générés par l'IA inexacts, biaisés ou trompeurs. Les professionnel·les de l'éducation savent souvent utiliser « efficacement » les systèmes d'IA générative, mais ont moins d'assurance pour mettre en doute la validité des informations que ces systèmes produisent. En conséquence, les établissements deviennent moins efficaces en tant que lieux où les jeunes apprennent à construire une compréhension commune de la réalité dans un paysage informationnel de plus en plus fragmenté.

Les effets dépassent le cadre de la classe. La confiance du public dans les enseignant·es s'affaiblit. On perçoit de plus en plus les enseignant·es comme de simples relais des systèmes (des « guides ») plutôt que comme des spécialistes exerçant un jugement indépendant. Les relations entre les établissements et les communautés s'érodent également. Pour alléger leur charge de travail, on incite de plus en plus les enseignant·es à utiliser des systèmes d'IA pour rédiger les bulletins et les communications avec les parents. Cela devient une source croissante de frustration pour les familles, qui ont souvent le sentiment que leur enfant n'est pas traité comme un individu. En outre, à mesure que la prise de décision en matière d'éducation passe de plus en plus par des plateformes et des infrastructures technologiques extérieures, les familles se plaignent de pouvoir souvent constater les résultats produits par les systèmes éducatifs sans savoir avec certitude qui est responsable des décisions qui les déterminent.

Les résultats scolaires, tels que mesurés par les évaluations standardisées, restent globalement stables et s'améliorent même dans certains domaines. Toutefois, les inégalités persistent et, dans certaines régions, se creusent. Les établissements dotés de solides cultures de leadership, d'un personnel expérimenté et de traditions d'investigation professionnelle sont mieux à même d'adapter les systèmes technologiques aux besoins locaux et aux valeurs démocratiques. D'autres établissements deviennent de plus en plus dépendants de technologies conçues à l'extérieur, qui façonnent les priorités éducatives de manière subtile mais puissante. En conséquence, les apprenant·es reçoivent des formes d'éducation différentes selon le capital professionnel dont disposent leur établissement et leur communauté.

En 2040, les garde-fous démocratiques ont permis d'éviter les risques les plus graves liés à l'automatisation de l'éducation, et les résultats scolaires, tels que mesurés par les évaluations standardisées, font même apparaître une légère amélioration. Pourtant, la promesse d'un système éducatif véritablement centré sur l'humain et ancré dans la démocratie n'est pas tenue. Le défi central n'est pas un manque de réglementation, mais l'insuffisance du renforcement de la profession elle-même. Les enseignant·es restent responsables de l'éducation, mais n'ont pas reçu les moyens d'en façonner l'avenir. Les technologies émergentes n'ont pas totalement supplanté les professionnel·les de l'éducation, mais elles influent de plus en plus sur les finalités, les pratiques et les priorités de l'école, car trop peu de membres de la profession disposent de l'autorité, de l'expertise et de l'assurance nécessaires pour les remettre en question lorsque cela s'impose.

3 RENOUVEAU DÉMOCRATIQUE PAR LE CAPITAL PROFESSIONNEL



Les systèmes éducatifs européens ont rejeté l'idée selon laquelle l'innovation technologique devrait déterminer l'avenir de l'éducation. Les responsables politiques ont au contraire reconnu que la technologie doit servir les finalités normatives de l'éducation plutôt que les redéfinir.

Les quatre finalités de l'éducation définies par le Conseil de l'Europe – soutenir la citoyenneté démocratique, le développement personnel, le développement et le maintien des connaissances, et la préparation à la vie professionnelle – constituent le cadre au regard duquel toutes les innovations technologiques importantes sont évaluées. Les questions de savoir pourquoi l'éducation existe et à quoi elle sert sont donc examinées avant celles de savoir ce que la technologie peut faire.

Les enseignant·es, les personnels de direction, la communauté scientifique, les apprenant·es et les communautés jouent un rôle central dans la manière dont les technologies sont conçues, adoptées et régies. Loin de subir passivement le changement technologique, la profession influe activement sur le choix des technologies introduites dans les établissements, sur la manière dont elles sont utilisées et sur les conditions de leur fonctionnement. Les entreprises de technologies éducatives sont tenues de s'engager dans une véritable démarche de co-conception avec les professionnel·les de l'éducation et de démontrer non seulement l'efficacité de leurs nouveaux produits, mais aussi leur sécurité, leur fiabilité, leur caractère inclusif et leur conformité aux valeurs démocratiques avant de pouvoir être adoptés à grande échelle. En conséquence, le développement technologique est de plus en plus façonné par les priorités éducatives plutôt que par les intérêts commerciaux.

Cette approche s'est appuyée sur la constitution d'une solide base de données empiriques sur les effets de l'IA sur l'apprentissage, le bien-être, la pratique professionnelle, l'équité en matière d'éducation et la participation démocratique. La recherche indépendante, les études longitudinales et la collaboration internationale ont permis de mieux comprendre où l'IA apporte une valeur ajoutée, où se situent ses limites et où elle peut avoir des conséquences inattendues. Les enseignant·es, les personnels de direction et les responsables politiques sont donc en mesure de prendre des décisions éclairées fondées sur des données probantes et sur le jugement professionnel plutôt que sur des arguments commerciaux, l'engouement technologique ou la crainte d'être à la traîne.

Dans le même temps, les responsables politiques ont investi de manière systématique dans les fondements du capital professionnel. Le renforcement du professionnalisme des enseignant·es a été traité comme une priorité stratégique. L'enseignement est largement reconnu comme une profession démocratique dont les responsabilités vont au-delà de la transmission des savoirs, et des programmes de formation des enseignant·es tout au long de la vie associent recherche, pratique clinique, démarche d'investigation et mentorat de grande qualité, permettant aux enseignant·es de développer une expertise adaptative et l'assurance nécessaire pour évaluer de manière critique les technologies émergentes tout au long de leur carrière.

> *Les enseignant·es, les personnels de direction, la communauté scientifique, les apprenant·es et les communautés jouent un rôle central dans la manière dont les technologies sont conçues, adoptées et régies.*

De solides cultures de leadership favorisent la confiance, la participation et l'apprentissage organisationnel. Les personnels de direction sont censées évaluer les innovations technologiques au regard des valeurs et de la mission éducative de leur établissement avant de les introduire dans la pratique. Les décisions relatives à la technologie s'appuient sur le dialogue professionnel, les données probantes et les priorités locales plutôt que sur l'idée que les technologies les plus récentes sont nécessairement « meilleures ». Dans de nombreux établissements, les responsables choisissent délibérément de rejeter des technologies contraires à leurs objectifs éducatifs, même lorsque celles-ci promettent – sans le démontrer de manière solide – des gains d'efficience ou de performance.

La formation des enseignant·es et l'apprentissage professionnel continu ont également renforcé l'expertise disciplinaire et épistémique. Les enseignant·es possèdent des connaissances disciplinaires approfondies et une compréhension fine de la manière dont les connaissances sont produites, mises à l'épreuve et validées dans les différentes disciplines. Cela leur permet d'évaluer de manière critique les résultats produits par l'IA, de repérer les inexactitudes, de contester les affirmations trompeuses et de reconnaître les simplifications excessives. Au lieu de dépendre de l'autorité algorithmique, les enseignant·es aident les élèves à comprendre les forces, les limites et les biais des connaissances produites tant par l'être humain que par la machine. Selon les enseignant·es, façonner la relation des apprenant·es au savoir fait partie intégrante de leur responsabilité professionnelle.

Dans cet environnement, l'IA est utilisée, mais reste sous le contrôle des êtres humains et de leur jugement. Les technologies dont l'efficacité et la sécurité sont solidement démontrées servent à faciliter certains aspects de la planification, de l'accessibilité, de la traduction et des tâches administratives. Le jugement professionnel reste toutefois au cœur de toutes les décisions éducatives importantes. Les enseignant·es comprennent que la littératie technologique inclut la capacité à contester, à adapter ou à rejeter les recommandations technologiques lorsqu'elles sont contraires aux finalités éducatives ou aux besoins des apprenant·es.

L'équité en matière d'éducation progresse, car l'accès à des enseignant·es hautement qualifié·es demeure une priorité politique centrale. La technologie n'est jamais considérée comme un substitut à des relations humaines porteuses de sens. Les responsables politiques restent attentifs aux risques d'une « fracture numérique inversée » et veillent à ce que l'ensemble des apprenant·es, quel que soit leur milieu social ou économique, continue de bénéficier d'expériences éducatives riches conduites par des spécialistes.

Les relations entre les établissements et leurs communautés se renforcent également. La confiance du public dans les enseignant·es grandit, car les professionnel·les de l'éducation sont reconnu·es comme compétent·es et capables d'exercer un jugement éclairé dans l'intérêt général. Les établissements jouent le rôle d'importantes institutions démocratiques, au sein desquelles les communautés se saisissent des questions liées à la technologie, à la citoyenneté, à la durabilité et au changement social. Au lieu de consommer l'innovation technologique, professionnel·les de l'éducation, familles et apprenant·es participent activement à la définition de la manière dont elle est conçue et utilisée.

En 2040, la résilience démocratique est plus forte qu'elle ne l'était deux décennies plus tôt. Les élèves quittent l'école en étant capables d'évaluer l'information de manière critique, de comprendre comment les algorithmes influent sur ce qu'ils voient et ce qu'ils croient, de contester la mésinformation, de dialoguer de manière constructive avec des points de vue différents – et de ne pas abdiquer leur capacité d'action au profit de machines opaques. Ces élèves maîtrisent les dimensions technologique et pratique de l'IA et des technologies émergentes et possèdent une compréhension approfondie de leur dimension humaine et, en particulier, de la manière d'exercer une citoyenneté éclairée. En outre, parce qu'une fidélisation de qualité et l'apprentissage institutionnel sont intégrés dans l'ensemble du système, la qualité et l'équité de l'éducation sont préservées au fil des évolutions technologiques et des crises futures.



CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

CONCLUSIONS

Comme le montre le présent Livre blanc, les enseignant·es comptent parmi les principaux artisans de la résilience démocratique. L'argumentation repose sur une affirmation centrale unique : l'avenir de l'éducation sera déterminé non par la technologie, mais par la solidité de la profession par l'intermédiaire de laquelle la technologie, comme toute autre pression sociale et éducative, est mise en œuvre.

C'est pourquoi une approche centrée sur la profession a été proposée comme principe directeur des politiques dans ce domaine, en lieu et place d'approches qui considèrent le changement technologique comme un moteur indépendant de l'amélioration de l'éducation ou qui demandent aux enseignant·es de répondre à des attentes sociétales croissantes par leur seule compétence individuelle et leur seul engagement moral.

Les six conditions exposées au chapitre 3 ne constituent pas une liste de réformes distinctes. Elles sont les expressions interdépendantes d'une même ressource fondamentale : le capital professionnel des enseignant·es, composé du capital humain, social et décisionnel, qui permet aux enseignant·es d'exercer un jugement avisé dans des situations de plus en plus complexes. La fidélisation des enseignant·es fixe la limite de ce qu'un système peut accomplir, car aucune réforme ne peut réussir sans un nombre suffisant d'enseignant·es compétent·es pour la mettre en œuvre. La formation des enseignant·es, la direction des établissements, la culture professionnelle ainsi que l'autonomie et la capacité d'action des enseignant·es déterminent ensemble si les enseignant·es sont en mesure d'exercer leur jugement professionnel, de se développer et de s'épanouir tout au long de leur carrière. Les conséquences des technologies émergentes, dont l'IA et l'IA générative, pour les enseignant·es et les apprenant·es, pour l'équité et pour la vie démocratique seront façonnées par le capital professionnel des enseignant·es et des personnels de direction qui les mettent en œuvre, et non par les capacités des technologies elles-mêmes.

Les trois avenirs possibles exposés au chapitre 4 illustrent les enjeux. Lorsque l'investissement dans le capital professionnel est négligé, que ce soit par une expansion incontrôlée de l'automatisation ou par une réglementation qui encadre les procédures tout en délaissant les fondements de l'expertise, il en résulte un appauvrissement des finalités éducatives, un creusement des inégalités et un affaiblissement des communautés professionnelles dignes de confiance



dont dépendent les sociétés démocratiques. Lorsque le capital professionnel est renforcé de manière délibérée et systématique, la technologie peut au contraire être régie selon les termes propres à l'éducation, au service des quatre finalités permanentes de l'éducation reconnues par le Conseil de l'Europe : la préparation à la citoyenneté démocratique, le développement personnel, le progrès des connaissances et la préparation à la vie professionnelle.

Toutefois, cet avenir plus favorable ne se concrétisera pas au moyen de réformes fragmentées, d'exigences de formation isolées venant s'ajouter à une profession déjà surchargée, ni en comptant sur le capital moral et la bonne volonté des enseignant·es pour absorber les pressions des mutations technologiques et sociales. Il exige un investissement durable, cohérent et collectif de la part des États membres, du Conseil de l'Europe et de la profession elle-même, qui doivent travailler ensemble en considérant la voix des enseignant·es comme essentielle aux décisions qui façonneront les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage pour les décennies à venir.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations ci-après s'adressent aux États membres. Elles éclairent également les futurs travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine, qui visent à aider les États membres à les mettre en œuvre. Les recommandations ne sont pas présentées comme un ensemble d'interventions indépendantes, mais comme des engagements se renforçant mutuellement en faveur de la profession dont dépend, en définitive, la résilience démocratique de l'éducation en Europe.

1

Adopter, comme principe directeur des politiques, une approche centrée sur la profession, dont la parole des enseignant·es constitue le cœur.

Les responsables politiques devraient évaluer les réformes éducatives et technologiques sous l'angle de la profession enseignante, en reconnaissant que les connaissances, les valeurs et le jugement professionnel des enseignant·es sont essentiels à une éducation de qualité. La capacité des enseignant·es à honorer leur engagement professionnel dépend non seulement de leur expertise individuelle, mais aussi de la capacité collective de la profession et de conditions de travail favorables. Par conséquent, l'enseignement doit être reconnu comme une profession collective dont l'avenir se construit au moyen d'un dialogue social et d'une collaboration effectifs. Les politiques devraient être élaborées avec la profession – en donnant la priorité à la voix des enseignant·es – afin de renforcer sa capacité d'action collective, son appropriation du changement et sa capacité à l'orienter.

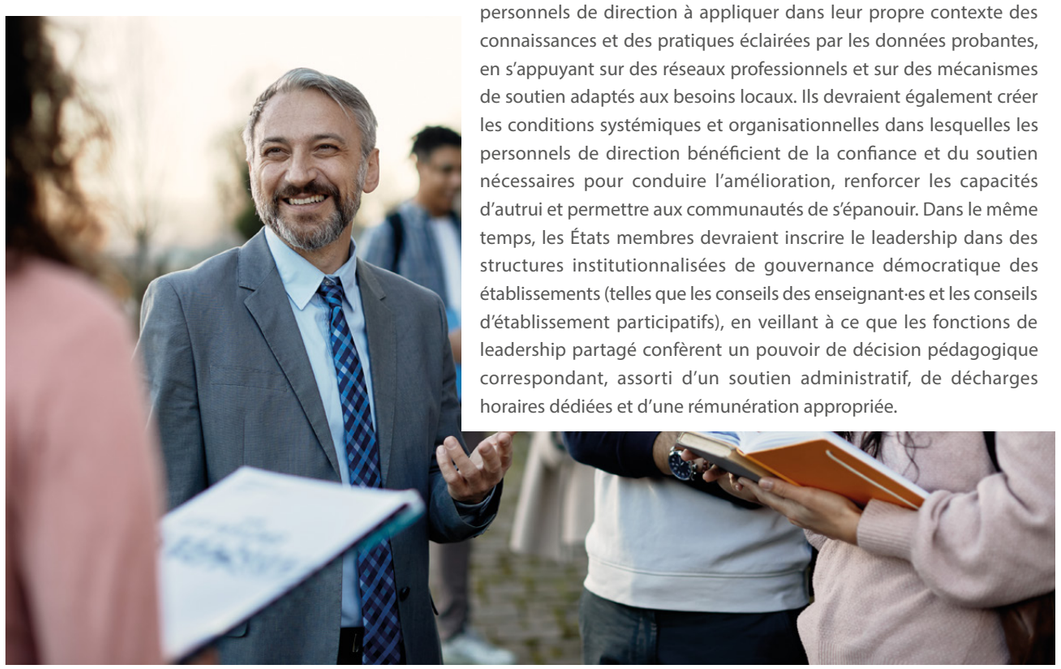
2

Donner la priorité à la fidélisation des enseignant·es hautement qualifié·es, en reconnaissant que le recrutement est la conséquence d'une profession plus forte.

Faire de l'enseignement une profession plus attractive, plus gratifiante et plus soutenable est essentiel tant pour la fidélisation que pour le recrutement. Les politiques devraient donner la priorité aux droits structurels en matière d'emploi et aux conditions organisationnelles qui permettent à des enseignant·es compétent·es et engagé·es de rester dans la profession, de progresser et de s'épanouir tout au long de leur carrière. Développer et fidéliser des enseignant·es hautement qualifié·es est indispensable pour préserver la qualité de l'éducation, renforcer l'amélioration des établissements et réduire les inégalités, en particulier dans les milieux défavorisés. Cela suppose une direction efficace, des cultures collaboratives, une rémunération compétitive, des structures de carrière claires, une insertion professionnelle de grande qualité et des possibilités de développement adaptées tout au long de la carrière.

3

Donner la priorité au renforcement des capacités de leadership et de la gouvernance partagée dans les établissements scolaires.



Il convient d'investir durablement dans un apprentissage professionnel de grande qualité afin de renforcer les capacités de leadership dans les établissements, en accordant une attention particulière au soutien des personnels de direction. L'apprentissage professionnel doit être intégré au travail des responsables plutôt que traité comme une charge supplémentaire, les responsables politiques donnant la priorité à la préparation des personnels de direction, à l'amélioration de leurs conditions de travail et à l'apport d'une rétroaction régulière et d'un soutien durable. Les États membres devraient recourir à une démarche d'investigation collaborative structurée pour aider les personnels de direction à appliquer dans leur propre contexte des connaissances et des pratiques éclairées par les données probantes, en s'appuyant sur des réseaux professionnels et sur des mécanismes de soutien adaptés aux besoins locaux. Ils devraient également créer les conditions systémiques et organisationnelles dans lesquelles les personnels de direction bénéficient de la confiance et du soutien nécessaires pour conduire l'amélioration, renforcer les capacités d'autrui et permettre aux communautés de s'épanouir. Dans le même temps, les États membres devraient inscrire le leadership dans des structures institutionnalisées de gouvernance démocratique des établissements (telles que les conseils des enseignant·es et les conseils d'établissement participatifs), en veillant à ce que les fonctions de leadership partagé confèrent un pouvoir de décision pédagogique correspondant, assorti d'un soutien administratif, de décharges horaires dédiées et d'une rémunération appropriée.

4

Renforcer le professionnalisme, l'autonomie professionnelle et la capacité d'action des enseignant·es grâce à une responsabilité collective.

Reconnaître que le professionnalisme des enseignant·es repose sur une responsabilité partagée à l'égard de l'apprentissage, du développement et de la réussite de l'ensemble des élèves – qui incite les enseignant·es à améliorer constamment leur pratique et à lever les obstacles à l'apprentissage. Renforcer les conditions de cette forme de responsabilité portée par la profession en reconnaissant l'enseignement comme une profession éclairée par la recherche, en offrant des parcours cohérents de formation professionnelle tout au long de la vie et en garantissant une participation effective des enseignant·es à la planification collaborative, à l'élaboration des programmes et à l'amélioration des établissements. Aligner les normes professionnelles sur les responsabilités permanentes de l'enseignement, notamment favoriser une citoyenneté éclairée, l'inclusion et l'esprit critique dans des contextes locaux en évolution. Veiller à ce que les dispositifs de responsabilité, les programmes et les modalités d'évaluation soutiennent le jugement professionnel des enseignant·es, en maintenant leur expertise et leur capacité d'action au cœur d'une utilisation réfléchie de l'IA et des autres outils d'aide à la décision.

5

Faire du bien-être des enseignant·es une priorité collective et institutionnelle.

Protéger et promouvoir le bien-être des enseignant·es en favorisant une culture du respect de la profession et en veillant à protéger les enseignant·es contre la violence, le harcèlement et l'intimidation grâce à des mesures de protection efficaces. Investir dans des conditions organisationnelles et des environnements professionnels qui permettent aux enseignant·es de trouver satisfaction, sens et cohérence avec leurs valeurs, en favorisant leur bien-être cognitif, affectif et social. Améliorer les conditions de travail, nouer des relations professionnelles fondées sur la confiance et offrir aux enseignant·es de réelles possibilités de participer aux décisions qui touchent leur travail. Offrir des possibilités durables d'apprentissage professionnel et de collaboration qui développent les capacités des enseignant·es, individuellement et collectivement, en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle et de compétence professionnelle. Placer ces conditions au cœur des stratégies visant à préserver le bien-être des enseignant·es, à renforcer leur engagement et à améliorer la qualité et la pérennité de la fidélisation des enseignant·es.

6

Développer une littératie en IA centrée sur le jugement professionnel et la dimension humaine de l'IA.

La formation des enseignant·es et les normes professionnelles devraient permettre aux enseignant·es de prendre pleinement conscience de la dimension humaine des technologies émergentes, dont l'IA, et de la comprendre (la nature sociotechnique des technologies numériques telles que l'IA et leurs effets sur les êtres humains, les droits humains, l'environnement, etc.), plutôt que de se concentrer étroitement sur les connaissances techniques (la dimension technologique) ou sur la maîtrise des outils (la dimension pratique). En particulier, les enseignant·es doivent être capables de remettre en question les présupposés intégrés aux technologies émergentes, dont l'IA, et leurs implications, d'évaluer les risques et les avantages, de décider en connaissance de cause s'il convient d'utiliser ces outils et de quelle manière, et d'en orienter toute utilisation de façon à soutenir réellement l'enseignement et l'apprentissage tout en renforçant la capacité d'action professionnelle des enseignant·es.

7

Assurer un investissement durable et équitable afin de garantir à toutes et à tous des enseignant·es hautement qualifié·es.

Les États membres devraient réaffirmer la responsabilité publique en matière d'éducation en garantissant un financement public durable et équitable (comprenant des investissements ciblés en faveur des milieux défavorisés) qui protège les systèmes éducatifs de la marchandisation et du sous-investissement. Les responsables politiques devraient suivre et corriger les disparités d'accès à des enseignant·es qualifié·es et expérimenté·es entre établissements et entre régions, au moyen de réseaux professionnels, de partenariats entre établissements, du mentorat, de l'apprentissage professionnel collaboratif et de mesures incitatives ciblées en matière de personnel. En outre, les responsables politiques doivent veiller à ce que les technologies émergentes réduisent les inégalités éducatives au lieu de les renforcer, en luttant activement contre une « fracture numérique inversée » dans laquelle les apprenant·es défavorisé·es se voient proposer une offre automatisée plutôt que l'accompagnement d'un personnel qualifié. Cette approche protège le rôle central des enseignant·es et de la profession enseignante, en reconnaissant que les relations humaines et l'interaction sociale sont fondamentales pour garantir des possibilités d'apprentissage équitables.



8

Soutenir une réforme cohérente à l'échelle des systèmes éducatifs au moyen d'un programme intergouvernemental du Conseil de l'Europe spécifique.

La fidélisation, le professionnalisme, la formation des enseignant·es, la direction des établissements et la capacité d'action professionnelle devraient être traités comme les éléments interdépendants d'une stratégie cohérente plutôt que comme des leviers isolés. À cette fin, le Conseil de l'Europe devrait lancer un programme intergouvernemental spécifique destiné à offrir aux États membres une enceinte permanente, à commander des travaux ciblés de recherche et de développement, à renforcer l'échange de données probantes et de pratiques prometteuses, à suivre les progrès et à coordonner la mise en œuvre.

9

Préparer une recommandation du Comité des Ministres sur l'avenir des enseignant·es et de la profession enseignante.

Le Conseil de l'Europe devrait préparer une recommandation du Comité des Ministres sur l'avenir des enseignant·es et de la profession enseignante qui rassemble les priorités et recommandations interdépendantes définies dans le présent Livre blanc, et utiliser le programme intergouvernemental pour soutenir et suivre leur mise en œuvre et leur incidence dans les États membres.

RÉFÉRENCES

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Bandura A.	*Self-efficacy: the exercise of control*, W. H. Freeman	New York, 1997	
Barber M. and Mourshed M.	*How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey & Company	Londres, 2007	
Bastani H. et al.	*Generative AI can harm learning*, Social Science Research Network, SSRN Scholarly Paper No. 4895486	2024	https://doi.org/10.2139/ssrn.4895486
Biesta G.	« What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism », *European Journal of Education*, Vol. 50, Issue 1, pp. 75-87	2015	https://doi.org/10.1111/ejed.12109
Biesta G., Priestley M. and Robinson S.	« The role of beliefs in teacher agency », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 21, Issue 6, pp. 624-40	2015	https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325
Bryk A. S.	« AERA distinguished lecture: accelerating how we learn to improve », *Educational Researcher*, Vol. 44, Issue 9, pp. 467-77	2015	
Bryk A. et al.	*Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*, University of Chicago Press	Chicago, 2010	
Conseil de l'Europe	*22e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation (Istanbul, 4-5 mai 2007) : rapport du Secrétaire Général, CM(2007)120*	Strasbourg, 2007	https://search.coe.int/cm?i=09000016805d5120
Conseil de l'Europe	*Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme : Recommandation CM/Rec(2010)7 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 11 mai 2010 et exposé des motifs,* Éditions du Conseil de l'Europe	Strasbourg, 2010	https://rm.coe.int/16803034e5
Conseil de l'Europe	Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité	2012	https://search.coe.int/cm?i=09000016805c94fb
Conseil de l'Europe	*Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (3 vol.),* Éditions du Conseil de l'Europe	Strasbourg, 2018	https://rm.coe.int/16807bc66c
Conseil de l'Europe	Recommandation CM/Rec(2019)9 du Comité des Ministres aux États membres sur la promotion d'une culture de l'éthique dans le corps enseignant	2019	https://search.coe.int/cm?i=0900001680983b3e
Conseil de l'Europe	*Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie – Outil de réflexion à l'usage des enseignants. Réflexion personnelle : vers une éthique démocratique des enseignants et une culture de la démocratie dans les écoles,* Éditions du Conseil de l'Europe	Strasbourg, 2021	
Conseil de l'Europe	*« Priorité aux apprenants » – L'éducation pour les sociétés démocratiques d'aujourd'hui et de demain. Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'éducation 2024-2030*	Strasbourg, 2024a	https://www.coe.int/en/web/education/-/education-strategy-2024-2030
Conseil de l'Europe	*Review of the implementation of the Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) 2023*, Council of Europe	Strasbourg, 2024b	https://rm.coe.int/rfcdc-eng-review/1680b6cbfd
Conseil de l'Union européenne	Conclusions du Conseil sur les enseignants à l'ère de l'intelligence artificielle (IA), document 9003/26	Bruxelles, 2026	
Cuban L.	*Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*, Teachers College Press	New York, 1986	
Cuban L.	*Oversold and underused: computers in the classroom*, Harvard University Press	Cambridge, MA, 2001	
Darling-Hammond L.	« Teacher professionalism: why and how », in Lieberman A. (ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, Falmer Press, pp. 25-50.	New York, 1990	

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Darling-Hammond L., Hyler M. E. and Gardner M.	*Effective teacher professional development,* Learning Policy Institute	Palo Alto, CA, 2017	https://doi.org/10.54300/122.311
Darling-Hammond L. et al.	*The principal effect: how investing in school leaders is key to solving education's challenges*, Learning Policy Institute	Palo Alto, CA, 2026	https://doi.org/10.54300/644.197
Day C. and Gu Q.	*The new lives of teachers*, Routledge	Londres, 2010	
Day C. and Gu Q.	« How successful secondary school principals in England respond to policy reforms: the influence of biography », *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 17, Issue 3, pp. 332-44	2018	https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1496339
Day C., Gu Q. and Ylimaki R.	*Background paper prepared for the 2024/5 Global Education Monitoring Report: leadership in education*, Unesco	Paris, 2024	
De Witte K., De Cort W. and Gambi L.	*Evidence-based solutions to teacher shortages*, rapport EENEE-NESET, Office des publications de l'Union européenne	Luxembourg, 2023	https://doi.org/10.2766/68003
Deng Z.	« Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries », *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 54, Issue 5, pp. 599-617	2022	https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538
Department for Education	*Teacher recruitment and retention strategy*, Department for Education	Londres, 2019	
Education International et Unesco	*Global framework of professional teaching standards*, Education International	Bruxelles, 2019	
Commission européenne	« The backbone of education: EU's 5.26 million teachers », actualités Eurostat	2025	https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20251002-1
Commission européenne	*Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*, (éd. révisée), Office des publications de l'Union européenne	Luxembourg, 2026	
Commission européenne et haute représentante de l'Union pour les affaires étrangères et la politique de sécurité	Communication conjointe relative à la stratégie pour une union de la préparation, JOIN(2025) 130 final	Bruxelles, 2025	
Commission européenne/EACEA/Eurydice	*Teachers in Europe: careers, development and well-being,* rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne	Luxembourg, 2021	
Gerlich M.	« AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking », *Societies*, Vol. 15	2025	
Goodlad J. I., Soder R. and Sirotnik K. A.	*Places where teachers are taught*, Jossey-Bass	San Francisco, 1990	
Gu Q.	« The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 20, nº 5, p. 502-29	2014	https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961
Gu Q.	« The challenge to quality retention: why schools matter », in Tierney R., Rizvi F. and Ercikan K. (eds), *International encyclopedia of education* (4e éd.), Elsevier	Oxford, 2023	
Gu Q., Sammons P. and Chen J.	« How principals of successful schools enact education policy: perceptions and accounts from senior and middle leaders », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 17, nº 3, p. 373-90.	2018	
Gu Q. et al.	*The Research Schools Network: supporting schools to develop evidence-informed practice – Evaluation report*, Education Endowment Foundation	Londres, 2020	

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Gu Q., Eleftheriadou S. and Baines L.	*The impact of the Early Career Framework (ECF) programme on the work engagement, wellbeing and retention of teachers: a longitudinal study*, 2021-2026, Faculty of Education and Society, Institute of Education, University College Londres	Londres, 2023	
Gu Q. et al.	« How school leaders retain experienced and capable teacher mentors », *Education Sciences*, vol. 16, n° 1, article 14	2026	https://doi.org/10.3390/educsci16010014
Gutiérrez K. and Penuel W.	« Relevance to practice as a criterion for rigor », *Educational Researcher*, Vol. 43, n° 1, p. 19-23	2014	
Hansen D.	*Reimagining the call to teach*, Teachers College Press	New York, 2021	
Hargreaves A.	« Four ages of professionalism and professional learning », *Teachers and Teaching*, Vol. 6, n° 2, p. 151-82	2000	
Hargreaves A. and Fullan M.	*Professional capital: transforming teaching in every school*, Teachers College Press	New York, 2012	
Harris A.	« Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? », *School Leadership & Management*, Vol. 23, n° 3, p. 313-24	2003	https://doi.org/10.1080/1363243032000112801
Harris A.	« Distributed leadership: friend or foe? », *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 41, n° 5, p. 545-54	2013	https://doi.org/10.1177/1741143213497635
Hatano G. and Inagaki K.	« Two courses of expertise », in Stevenson H. W., Azuma H. and Hakuta K. (eds), *Child development and education in Japan*, W. H. Freeman, p. 262-72.	New York, 1986	
Higham R., Kitson A. and Sharp S.	« 'What do I do? Save the environment or let children go hungry?' Leading English schools at a time of climate crisis », *International Journal of Leadership in Education*	2025	https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2472393
Hobson A. J.	« Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers », *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 5, n° 2, p. 87-110	2016	https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024
Hobson A. J. et al.	« Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, n° 1, p. 207-16	2009	https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001
Holmes W.	*Artificial intelligence in classrooms: ethical dimensions*, PE 784.573, Policy Department for Citizens, Equality and Culture, Parlement européen	Bruxelles, 2026	
Holmes W. and Zhgenti S.	« Exploring the ethics of generative AI, education, and democracy », *Journal of Artificial Intelligence for Sustainable Development*, Vol. 1, n° 1	2024	https://doi.org/10.69828/4d4kqf
Holmes W. et al.	*Artificial intelligence and education: a critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*, Council of Europe	Strasbourg, 2022a	
Holmes W. et al.	« Ethics of AI in education: towards a community-wide framework », *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, Vol. 32, n° 3, pp. 504-26	2022b	https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1
Holmes W. et al.	*Critical studies of artificial intelligence and education: putting a stake in the ground*, Social Science Research Network, SSRN Scholarly Paper n° 5391793	2025	https://doi.org/10.2139/ssrn.5391793
Hulpia H. and Devos G.	« How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, n° 3, p. 565-75	2010	https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006
Ingersoll R. M. and Strong M.	« The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research », *Review of Educational Research*, Vol. 81, n° 2, p. 201-33	2011	https://doi.org/10.3102/0034654311403323
Organisation internationale du travail (OIT) et Unesco	*Recommandation concernant la condition du personnel enseignant,* Unesco	Paris, 1966	

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Organisation internationale du travail (OIT) et Unesco	*Final report: fifteenth session – Report of the Joint ILO–Unesco Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (Geneva, 11-13 September 2024)*, Bureau international du Travail	Geneva, 2024	
Johnson S. M.	*Finders and keepers*, Jossey-Bass	San Francisco, 2004	
Johnson S. M.	*Where teachers thrive: organizing schools for success*, Harvard Education Press	Cambridge, MA, 2019	
Johnson S. M., Berg J. H. and Donaldson M. L.	*A review of the literature on teacher retention*, Harvard Graduate School of Education	Cambridge, MA, 2005	
Jose B. et al.	« Epistemic authority and generative AI in learning spaces: rethinking knowledge in the algorithmic age », *Frontiers in Education*, Vol. 10, Article 1647687	2025	https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647687
Joyce K. and Cartwright N.	« Bridging the gap between research and practice: predicting what will work locally », *American Educational Research Journal*, Vol. 57, n° 3, p. 1045-82	2020	
Kennedy M. M.	« How we learn about teacher learning », *Review of Research in Education*, Vol. 43, n° 1, p. 138-62	2019	https://doi.org/10.3102/0091732X18821148
Le Fevre D. M. et al.	*Leading powerful professional learning: responding to complexity with adaptive expertise*, Corwin Press	Thousand Oaks, CA, 2019	
Leithwood K.	*Leadership development on a large scale: lessons for long-term success*, Corwin	Thousand Oaks, CA, 2019	
Leithwood K.	« A review of evidence about equitable school leadership », *Education Sciences*, Vol. 11, n° 8, Article 377	2021	https://doi.org/10.3390/educsci11080377
Leithwood K., Gu Q. and Eleftheriadou S.	« A school-oriented explanation of teachers' retention decisions: building on evidence from a systematic review of reviews », *Review of Education*, Vol. 14, n° 2, e70182	2026	



AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Lodge J. M. and Loble L.	*Artificial intelligence, cognitive offloading and implications for education*, University of Technology Sydney	Sydney, 2026	https://doi.org/10.71741/4PYXMBNJAQ.31302475
Luke A.	« Generalizing across borders: policy and the limits of educational science », *Educational Researcher*, Vol. 40, n° 8, p. 367-77	2011	
Marmot M.	*Fair society, healthy lives: the Marmot review*, The Marmot Review	Londres, 2010	
Mourshed M., Chijioke C. and Barber M.	*How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company	Londres, 2010	
Nieto S.	*Why we teach now*, Teachers College Press	New York, 2015	
O'Neill P. E.	*Presumed effective: the manufacturing of an evidence base for AI-in-education through flawed meta-analysis*, EdArXiv preprint	2026	https://osf.io/preprints/edarxiv/n29zd_v2/
OCDE	*Are the smallest bytes the biggest gains? Information and communication technologies in schooling*, Éditions OCDE	Paris, 2005a	https://doi.org/10.1787/9789264014336-en
OCDE	*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, OCDE Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE	Paris, 2005b	https://doi.org/10.1787/9789264018044-en
OCDE	*Students, computers and learning: making the connection*, Éditions OCDE	Paris, 2015	https://doi.org/10.1787/9789264239555-en
OCDE	*PISA 2018 results (Volume V): effective policies, successful schools*, Éditions OCDE	Paris, 2020	https://doi.org/10.1787/ca768d40-en
OCDE	*PISA 2022 results (Volume II): learning during – and thinking about – school*, Éditions OCDE	Paris, 2023	https://doi.org/10.1787/a97db61c-en
OCDE	*Results from TALIS 2024: the state of teaching*, Éditions OCDE, TALIS	Paris, 2025a	https://doi.org/10.1787/90df6235-en
OCDE	*Unlocking high-quality teaching*, Éditions OCDE	Paris, 2025b	
OCDE	*OECD Digital Education Outlook 2026: exploring effective uses of generative AI in education*, Éditions OCDE	Paris, 2026	https://doi.org/10.1787/062a7394-en
OCDE	OECD Skills for Jobs Database, consulté le 2 novembre 2026	s.d.	https://www.oecd.org/en/data/dashboards/skills-for-jobs.html
Palma-Vasquez C., Carrasco D. and Tapia-Ladino M.	« Teacher mobility: what is it, how is it measured and what factors determine it? A scoping review », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19, n° 4, Article 2313	2022	
Palmer P.	*The courage to teach*, Jossey-Bass, (éd. du 10e anniversaire)	San Francisco, 2007	
Parker L. (ed.)	*Education in the age of misinformation: philosophical and pedagogical explorations*, Palgrave Macmillan	Cham, 2023	https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8
Robinson V. M. J.	« Forging the links between distributed leadership and educational outcomes », *Journal of Educational Administration*, Vol. 46, n° 2, p. 241-56	2008	
Robinson V.	*Virtuous educational leadership: doing the right work the right way*, Corwin Press	Thousand Oaks, CA, 2022	
Sachs J.	« Teacher professionalism: why are we still talking about it? », *Teachers and Teaching*, Vol. 22, n° 4, p. 413-25	2016	
Selwyn N., Ljungqvist M. and Sonesson A.	« When the prompting stops: exploring teachers' work around the educational frailties of generative AI tools », *Learning, Media and Technology*, Vol. 50, n° 3, p. 310-23	2025	
Shaw S. D. and Nave G.	*Thinking – fast, slow, and artificial: how AI is reshaping human reasoning and the rise of cognitive surrender*, prépublication SSRN/OSF	2026	

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Shulman L. S.	« Knowledge and teaching: foundations of the new reform », *Harvard Educational Review*, Vol. 57, n° 1, p. 1-22	1987	https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
Spillane J. P.	« Distributed leadership », *The Educational Forum*, Vol. 69, n° 2, p. 143-50	2005	https://doi.org/10.1080/00131720508984678
Spillane J. et al.	« Managing in the middle: school leaders and the enactment of accountability policy », *Educational Policy*, Vol. 16, n° 5, p. 731-62	2002	
Stokes L. M. et al.	*Theory-based reform and problems of change: contexts that matter for teachers' learning and community*, Stanford University, R97-7	Stanford, CA, 1997	
Stoll L.	« Using evidence, learning and the role of professional learning communities », in Brown C. (ed.), *Leading the use of research & evidence in schools*, UCL IOE Press, p. 23-47.	Londres, 2015	
Stoll L.	« Creating capacity for learning: are we there yet? », *Journal of Educational Change*, Vol. 21, n° 3, p. 421-30	2020	
Strömberg D., Lei V. and Wu Y.	*The generative AI learning penalty: evidence from Chinese secondary education*, CEPR, Discussion Paper DP21577	Londres, 2026	https://cepr.org/publications/dp21577
Suarez V. and McGrath J.	*Teacher professional identity: how to develop and support it in times of change*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, Éditions OCDE	Paris, 2022	
Sutton Trust	*Improving the impact of teachers on pupil achievement in the UK: interim findings*, Sutton Trust	Londres, 2011	
Sutton Trust	« The disadvantage gap explained », Sutton Trust	Londres, 2026	https://www.suttontrust.com/news-opinion/all-news-opinion/the-disadvantage-gap-explained/
Tschannen-Moran M. and Woolfolk Hoy A.	« Teacher efficacy: capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, n° 7, p. 783-805	2001	
Turano S. et al.	*AI tutoring is not a monolith: what we actually know*, Stanford AI Hub for Education and National Student Support Accelerator	Stanford, CA, 2026	
Turvey K. and Pachler N.	« A topological exploration of convergence/divergence of human-mediated and algorithmically mediated pedagogy », *British Journal of Educational Technology*, Vol. 57, n° 2, p. 619-38	2026	
Unesco	*Global education monitoring report 2023: technology in education – A tool on whose terms?*, Unesco	Paris, 2023	https://doi.org/10.54676/UZQV8501
Unesco	*Global education monitoring report 2024/5: leadership in education – Lead for learning*, Unesco	Paris, 2024	https://doi.org/10.54676/EFLH5184
Unesco et International Task Force on Teachers for Education 2030 (TTF)	*Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*, Unesco, (éd. révisée)	Paris, 2024	
Unesco et TTF	*Recasting teaching as a collaborative profession*, Unesco	Paris, 2025a	
Unesco et TTF	*Promoting and protecting teacher agency in the age of artificial intelligence: position paper*, Unesco	Paris, 2025b	
Unesco et TTF	*The future of teaching as a collaborative profession: the importance of teacher agency and inclusive learning communities in increasingly diverse and uncertain educational settings*, Unesco	Paris, 2026	
Nations Unies	*Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, Nations Unies	New York, 2015	

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Weick K. E., Sutcliffe K. M. and Obstfeld D.	« Organizing and the process of sensemaking », *Organization Science*, Vol. 16, n° 4, p. 409-21	2005	https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133
Banque mondiale	*World development report 2004: making services work for poor people*, World Bank and Oxford University Press	Washington, DC, 2003	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5986
Banque mondiale	*Information and communication technologies for development: extended impact analysis*, World Bank	Washington, DC, 2009	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2628
Banque mondiale	*Realizing the promise of EdTech in low- and middle-income countries*, World Bank Group	Washington, DC, 2020	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34907
Banque mondiale , Unesco et UNICEF	*The state of global learning poverty: 2022 update*, World Bank Group	Washington, DC, 2022	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37628
Young M. and Muller J.	« On the powers of powerful knowledge », *Review of Education*, Vol. 1, Issue 3, pp. 229-50	2014	https://doi.org/10.1002/rev3.3017
Zeichner K. M. et al. (eds)	*Evaluating and improving teacher preparation programs*, National Academy of Education	Washington, DC, 2024	https://doi.org/10.31094/2024/2

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Anderson J. and Taner G.	« Building the expert teacher prototype: a metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education », *Educational Research Review*, Vol. 38, article 100485	2023	https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485
Education International	« New TALIS data report confirms need to act on global teacher shortage and working conditions », Internationale de l'Éducation	Bruxelles, 2025	www.ei-ie.org/en/item/31459:new-talis-data-report-confirms-need-to-act-on-global-teacher-shortage-and-working-conditions
Commission européenne	*Fractured reality: how democracy can win the global struggle over the information space,* Office des publications de l'Union européenne	Luxembourg, 2026	https://doi.org/10.2760/9358883
Commission européenne	*Fractured reality: how democracy can win the global struggle over the information space,* Office des publications de l'Union européenne	Luxembourg, 2026	https://doi.org/10.2760/9358883
Gorman A. and Brennan A.	« Leading artificial intelligence amid uncertainty: principals' sensemaking in Irish primary schools », *Management in Education*	2025	https://doi.org/10.2760/9358883
Hanushek E. A.	« The economic value of higher teacher quality », *Economics of Education Review*, Vol. 30, n° 3, p. 466-79.	2011	
Leithwood K. et al.	*Seven strong claims about successful school leadership*, National College for School Leadership, Nottingham.	2006	
Leithwood K., Harris A. and Hopkins D.	« Seven strong claims about successful school leadership revisited », *School Leadership & Management*, Vol. 40, n° 1, p. 5-22.	2020	

AUTEUR	RÉFÉRENCE	LIEU, ANNÉE	DOI / URL
Lin H.-S. et al.	« The impact of collaborative reflections on teachers' inquiry teaching », *International Journal of Science Education*, Vol. 35, nº 18, p. 3095-116	2013	https://doi.org/10.1080/09500693.2012.689023
López-Pernas S. et al.	« Can AI deliver appropriate support for diverse student profiles? A large-scale evaluation », *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, Article 100357	2026	
OCDE	*Education at a glance 2025: OECD indicators*, Éditions OCDE	Paris, 2025c	
Pfeffer J. and Sutton R. I.	*The knowing-doing gap: how smart companies turn knowledge into action*, Harvard Business School Press	Boston, MA., 1999	
Robinson V.	*Reduce change to increase improvement*, Corwin Press	Thousand Oaks, CA., 2017	
Selwyn N.	*Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Polity Press	Cambridge, 2019	
Shi L. P. et al.	« Toward a sociology of education and artificial intelligence », *British Journal of Sociology of Education*	2026	https://doi.org/10.1080/01425692.2026.2686013
Stigler J. W. and Miller K. F.	« Expertise and expert performance in teaching », in Ericsson K. A. et al. (eds), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2e éd.), Cambridge University Press, p. 431-52.	Cambridge, 2018	
Veletić J., Mejía-Rodríguez A. M. and Olsen R. V.	« A systematic literature review of TALIS secondary research: trends and future directions », *Review of Education*, Vol. 12, nº 1, e3469.	2024	
Banque mondiale	*EdTech for learning acceleration: policy and practice brief*, Groupe de la Banque mondiale	Washington, DC., 2024	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/41021

ANNEXE – POSITIONNEMENT DANS LE PAYSAGE POLITIQUE INTERNATIONAL

Le présent Livre blanc n'est pas une contribution isolée dans un domaine déjà très investi. Sa thèse centrale – l'avenir de l'éducation dépend d'un investissement durable dans la profession enseignante, et non de la technologie considérée comme un moteur indépendant du changement – est conforme aux positions adoptées au cours des deux dernières années par l'Unesco et l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, l'OCDE et l'Union européenne, et à plusieurs égards confirmée par celles-ci. Le tableau ci-dessous présente cette convergence, condition par condition, et indique les points sur lesquels le présent Livre blanc prolonge la position commune grâce à son ancrage dans les droits humains, la démocratie et l'État de droit.

Sur les six conditions, quatre (fidélisation, formation des enseignant·es, autonomie et technologies émergentes) font l'objet d'une forte convergence internationale, et deux (professionnalisme et leadership) témoignent de la contribution la plus originale du Conseil de l'Europe ; ensemble, elles montrent que le présent Livre blanc est à la fois ancré dans un consensus international émergent et singulier par son fondement normatif.

Question transversale : la thèse centrée sur la profession elle-même

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE	UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
L'impact de la technologie sur l'éducation dépend de la solidité de la profession enseignante et n'est pas déterminé par les seules capacités technologiques ; les politiques devraient être organisées autour de la profession, et non de la technologie.	Document de position de la TTF, Promoting and Protecting Teacher Agency in the Age of Artificial Intelligence (2025) : l'IA doit compléter, et non remplacer, l'expertise pédagogique et le jugement éthique des enseignant·es ; la capacité d'action des enseignant·es doit rester au cœur de l'intégration de l'IA.	Digital Education Outlook 2026 : distingue remplacement, complémentarité et renforcement ; soutient que l'utilisation à des fins de renforcement préserve l'expertise professionnelle et peut l'enrichir, sous réserve d'un encadrement pédagogique.	Lignes directrices 2026 sur l'utilisation éthique de l'IA et des données dans l'enseignement et l'apprentissage : l'utilisation de l'IA doit respecter l'autonomie professionnelle et rester soumise aux principes de capacité d'action et de responsabilité humaines. Conclusions du Conseil de l'Union européenne sur les enseignants à l'ère de l'IA (mai 2026) : les enseignant·es restent au centre d'une intégration de l'IA centrée sur l'humain et guidée par la pédagogie.	L'Unesco et la TTF, l'OCDE et l'UE ont convergé, au cours des 18 derniers mois, vers une position selon laquelle « les enseignant·es doivent guider la technologie, et non être guidé·es par elle ».	Le présent Livre blanc fonde explicitement cette même position sur les droits humains, la démocratie et l'État de droit, et l'intègre, avec cinq autres conditions, dans un cadre unique fondé sur le « capital professionnel » ; les instruments de comparaison traitent ces thèmes séparément plutôt que dans un cadre unique.

Fidélisation des enseignant·es

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE	UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
La fidélisation devrait être traitée comme une stratégie de culture professionnelle et d'amélioration des établissements, et non comme un problème de recrutement ; la répartition équitable des enseignant·es qualifié·es est une priorité démocratique autant qu'éducative.	Rapport mondial sur les enseignants (2024) : pénurie mondiale de 44 millions d'enseignant·es d'ici à 2030 ; taux de départ des enseignant·es du primaire à peu près multiplié par deux entre 2015 et 2022. Consensus de Santiago (2025) : financement durable et dialogue social comme actions prioritaires.	Résultats de TALIS 2024 : des conditions de travail favorables sont fortement associées à la satisfaction, au bien-être et à la fidélisation ; une affectation plus équitable des enseignant·es dans les établissements défavorisés est désignée comme priorité politique.	The teaching profession in the EU (2026), analyse comparative de TALIS 2024 : des conditions de travail favorables sont corrélées à la fidélisation. Investing in Education 2026 : des salaires compétitifs n'ont qu'un effet limité s'ils ne s'accompagnent pas de conditions de travail et d'un bien-être adéquats. Le programme de l'UE pour les enseignant·es et les formateurs, attendu d'ici à la fin de 2026, traite directement des pénuries et des perspectives de carrière.	Diagnostic commun à toutes les sources : ce sont les conditions de travail et la culture professionnelle, et non les seules campagnes de recrutement, qui constituent le principal levier de fidélisation.	Le Conseil de l'Europe présente explicitement la répartition équitable des enseignant·es comme une question de résilience démocratique et de droits en matière d'éducation, et ancre les conditions de travail des enseignant·es dans la Charte sociale européenne (rémunération équitable, conditions de travail sûres et saines, négociation collective, dignité au travail), au lieu de traiter la fidélisation comme une question relevant du marché du travail.

Professionnalisme des enseignant·es

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE	UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
Le professionnalisme devrait être compris comme un « professionnalisme démocratique » : responsabilité éthique, jugement professionnel et valeurs démocratiques, entretenus par une responsabilité collective, et non comme une liste toujours plus longue de compétences.	Groupe de haut niveau sur la profession enseignante du Secrétaire général des Nations Unies (2024) : dignité, humanité, équité, inclusion et leadership comme thèmes structurants. Unesco et TTF (2025, 2026) : l'enseignement repensé comme une profession collaborative.	Teaching Compass de l'OCDE (2025) et projet « New Professionalism and the Future of Teaching » : capacité d'action, compétences et bien-être des enseignant·es, et professionnalisme « connectif » fondé sur la collaboration. Les travaux fondés sur TALIS abordent le professionnalisme principalement à travers des indicateurs de charge de travail, d'évaluation et de statut.	Traitement direct limité.	Large concordance sur l'idée que le professionnalisme englobe davantage que la compétence technique, l'accent étant de plus en plus mis sur sa dimension collaborative et collective.	Le Conseil de l'Europe donne à cette conception commune un fondement normatif explicite (le professionnalisme démocratique) lié à une architecture de droits spécifique : la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie et la Recommandation CM/Rec(2019)9 sur la promotion d'une culture de l'éthique dans le corps enseignant.

Formation des enseignant·es

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE	UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
La formation des enseignant·es devrait constituer un continuum s'étendant sur toute la carrière (formation initiale, insertion professionnelle, mentorat, développement professionnel continu) et développer une expertise adaptative plutôt que routinière.	Rapport mondial sur les enseignants 2026, Advancing Teacher Professional Development through Lifelong Learning (dont le lancement est prévu lors du Forum de dialogue politique sur les enseignants, du 23 au 25 novembre 2026) : considère l'apprentissage des enseignant·es comme un processus continu tout au long de la carrière, de la formation initiale et de l'insertion professionnelle au développement professionnel continu. Consensus de Santiago (2025) : formation et développement professionnel des enseignant·es dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.	TALIS 2024 : les enseignant·es débutant·es bénéficiant d'un mentor désigné font état d'une plus grande satisfaction professionnelle et d'un plus grand bien-être ; le rapport TALIS 2026 sur les Balkans occidentaux donne la priorité à l'accompagnement pédagogique pendant la formation initiale et pour les enseignant·es débutant·es.	Le futur programme de l'UE pour les enseignant·es et les formateurs (attendu d'ici à la fin de 2026) traite des perspectives de carrière et du développement professionnel.	Forte convergence avec l'orientation annoncée du Rapport mondial 2026 de l'Unesco : même conception de l'apprentissage des enseignant·es tout au long de la carrière et même accent mis sur l'insertion professionnelle et le mentorat.	La concordance est étroite ; la contribution propre du Livre blanc consiste à relier explicitement la formation des enseignant·es au jugement professionnel dans des environnements où intervient l'IA, plutôt que de traiter la littératie en IA comme un volet de compétences distinct.

Direction des établissements et culture professionnelle

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE	UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
Le développement du leadership est une stratégie à fort effet de levier pour la fidélisation, l'équité et l'amélioration des établissements ; le leadership devrait être distribué et inscrit dans une gouvernance démocratique des établissements, les fonctions de leadership partagé s'accompagnant d'un réel pouvoir de décision.	Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/5, Leadership in education: Lead for learning : les responsables sont plus que des gestionnaires et ont besoin de temps, de confiance et de soutien ; le leadership fonctionne le mieux lorsqu'il est partagé.	Reimagining Teaching in an Accelerating World (ISTP 2026, avec l'Internationale de l'Éducation) : renforcer l'autonomie, la confiance et la collaboration en tant que fondements de l'innovation.	Traitement direct limité au niveau de l'UE ; question abordée principalement dans les rapports nationaux d'Eurydice.	Convergence avec le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/5 de l'Unesco et avec la position de l'OCDE et de l'ISTP sur la confiance, la collaboration et le leadership partagé comme fondements de la culture professionnelle.	Rattache le leadership partagé à une norme du Conseil de l'Europe relative à la gouvernance démocratique des établissements (Recommandation CM/Rec(2010)7) : conseils des enseignant·es et conseils d'établissement participatifs, les fonctions partagées s'accompagnant d'un pouvoir de décision, de temps et de soutien.

Autonomie des enseignant·es et capacité d'action professionnelle

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE	UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
L'autonomie est une latitude professionnelle exercée de manière responsable, et non une exemption de l'obligation de rendre des comptes ; les possibilités d'influer sur les décisions pourraient être en recul dans certaines parties de l'Europe, et la liberté pédagogique des enseignant·es doit être activement protégée, y compris par la loi.	Document de position de la TTF (2025) : la capacité d'action, la dignité et l'autonomie professionnelle des enseignant·es doivent rester au cœur de la gouvernance de l'IA dans l'éducation. Consensus de Santiago (2025) : la participation des enseignant·es à l'élaboration des politiques comme action prioritaire.	TALIS 2024 : en moyenne, seuls quatre enseignant·es sur dix environ travaillent dans des établissements qui les associent à la définition des priorités d'amélioration de l'établissement. Reimagining Teaching in an Accelerating World désigne l'autonomie et la confiance comme des thèmes fondamentaux.	Les lignes directrices 2026 sur l'IA font de l'autonomie professionnelle un principe essentiel de l'adoption de l'IA dans les établissements scolaires. Conclusions du Conseil de l'Union européenne sur les enseignants à l'ère de l'IA (2026) : l'IA devrait soutenir, et non remplacer, l'autonomie pédagogique, et les enseignant·es devraient contribuer à la conception et à l'évaluation des outils d'IA.	Forte convergence ; les données de TALIS 2024 sur la participation limitée des enseignant·es aux décisions de l'établissement constituent le principal point d'ancrage factuel de cette condition.	Relie explicitement l'autonomie à la participation démocratique et aux droits à l'information et à la consultation garantis par la Charte sociale européenne, et appelle à des garanties juridiques de la liberté pédagogique ainsi qu'à une inspection et une évaluation offrant un soutien formatif plutôt qu'une logique de conformité aux indicateurs de performance.



Technologies émergentes et IA

POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE	UNESCO/TTF	OCDE
La valeur éducative de l'IA dépend de la préservation du jugement professionnel des enseignant·es, y compris du jugement sur l'opportunité même d'utiliser l'IA ; la « dimension humaine » de la littératie en IA importe davantage que la maîtrise technique.	Référentiel de compétences en IA pour les enseignant·es (2024) : cinq dimensions, dont un état d'esprit centré sur l'humain et l'éthique de l'IA, et trois niveaux de progression ; le Consensus de Santiago (2025) appelle à son adoption. Document de position de la TTF (2025) : complémentarité enseignant-IA.	Digital Education Outlook 2026 : distinction entre remplacement, complémentarité et renforcement ; les gains de performance ne se traduisent pas par des gains d'apprentissage sans encadrement pédagogique. Cadre de littératie en IA pour l'enseignement primaire et secondaire de l'OCDE et de la Commission européenne (2026).

UE	CONVERGENCE	VALEUR AJOUTÉE DU CONSEIL DE L'EUROPE
Le règlement de l'UE sur l'intelligence artificielle (2024) et les lignes directrices 2026 fournissent le cadre juridique et réglementaire (classification des risques, RGPD) ; les lignes directrices actualisées de 2026 sur la lutte contre la désinformation et la promotion de la culture numérique, révisées dans le cadre du bouclier européen de la démocratie, traitent du rôle de l'IA générative dans la désinformation ; les conclusions 2026 du Conseil de l'Union européenne intègrent l'esprit critique et l'éducation aux médias dans la littératie en IA des enseignant·es.	Convergence quasi universelle sur le principe « renforcer, et non remplacer » ; c'est désormais la position internationale dominante, et non une position isolée du Conseil de l'Europe.	La Recommandation CM/Rec(2026)12 sur la littératie en intelligence artificielle établit un modèle tridimensionnel (humain, technologique, pratique) ancré dans les droits humains, la démocratie et l'État de droit, qui donne la priorité à la dimension humaine et prolonge l'approche centrée sur l'humain de l'Unesco. Le Livre blanc y ajoute le risque, en matière d'équité, d'une « fracture numérique inversée », dans laquelle les apprenant·es défavorisé·es se voient proposer une offre automatisée au lieu d'enseignant·es qualifié·es.



Education and Higher Education
at the Council of Europe

@CoE_Education

www.coe.int/education

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 46 États membres, dont tous les membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits humains, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE