



## Atelier 1 : International comparison of compulsory education

### Session 1 : Assessment of students' skills in compulsory education

#### Lorna Bertrand : “Testing time: national and international assessments in England”

"On 14 October this year, Education Ministers in England made a fundamental change to the system of national testing and assessment. What are these changes and will they have an impact on England's involvement in international comparative assessments?"

#### Steen Harbild : “Assessments of students skills in Denmark” “A New Evaluation Culture in Denmark”

Summary - key words:

- Improving the quality of the Danish *Folkeskole* (primary and lower secondary education).
- New measures to increase feedback on student, school and system performance.
- From thinking to knowing – evaluation, documentation and testing.
- Implementing government initiatives in a decentralised school system.

#### Pierre Vrignaud : Measuring literacy and the international assessment surveys: methodology is the answer, but what was the question?

The objective of this presentation is to show the interaction between the methodological aspects and the manner in which literacy is conceptualized and defined in the international survey. First, to introduce the theme, we shall discuss the conceptual changes behind the international student assessment surveys, from the first IEA surveys to the IALS and PISA survey. Subsequently, we shall present the measurement model used in the IALS and PISA, which belong to the family of Item Response Modeling (IRM). Then we shall address an often overlooked technical point: that of the algorithm used to estimate the parameters. We then shall discuss the truly unidimensional character of the variable from the point of view of content and from a methodological point of view. We shall question the apparent contradiction that exists in terms of simultaneously considering the sub-levels and the global level. In conclusion, we shall come back to the way in which we interpret literacy such as it is measured in the PISA by comparing it with other surveys that aim to evaluate the same type of skills.

### Session 2 : Teachers and the organisation of the education system

#### Marcel Pochard : “French thinking on teachers”, « Les réflexions françaises sur la condition enseignante »

Les hasards de l'existence m'ont conduit tout récemment à m'immerger dans un des thèmes de réflexion de cette conférence de Nice, celui consacré à la condition des enseignants français. Le Gouvernement m'a confié il y a quelques mois le soin de

présider une commission chargée d'élaborer un Livre Vert sur cette condition enseignante, c'est-à-dire de mettre à plat la situation des enseignants et de jeter les bases d'une sorte de refondation de leur statut.

Je vais m'efforcer de vous faire partager les fruits de ce travail, en limitant mon propos aux grandes questions qui sont apparues à la commission comme centrales sur le sujet, à l'aube de ce XXI<sup>ème</sup> siècle, et dont je ne doute pas qu'elles soient aussi, peu ou prou, celles qui se posent dans les différents pays que vous représentez. La commission a retenu quatre questions:

Première question : quelle autonomie pour les équipes éducatives et pour les établissements scolaires, et quelle régulation du système éducatif.

Pourquoi cette question en France; parce que la France a une double tradition : -

une tradition de centralisation ; la caractéristique de la régulation de notre système éducatif, est d'être quasi exclusivement assurée par le centre (l'Etat central) ; en d'autres termes c'est du seul échelon central que dépendent la détermination des objectifs et des normes applicables aux établissements et aux enseignants, qu'il s'agisse du contenu détaillé des programmes, des obligations de service des enseignants, des horaires d'enseignement, disciplines par disciplines, sinon même des pratiques pédagogiques; les marges de manoeuvre locales sont de façon générale regardées comme marginales ; - et une tradition d'individualisme dans l'exercice du métier d'enseignant ; l'enseignant se détermine seul sur son enseignement, avec comme seule boussole le programme national et ses obligations de service ; d'où le sentiment souvent dénoncé d'un enseignement sous forme d'un mille-feuilles de disciplines se superposant. Les conséquences de tout cela , c'est l'insuffisante dynamique collective et l'insuffisante responsabilisation des équipes éducatives, ainsi que la difficulté de prendre en compte la diversité des situations scolaires.

Mais une fois posé le principe de plus d'autonomie des équipes éducatives et des établissements, reste à en déterminer les voies et moyens et le degré. Ce n'est simple dans aucun pays. En France le problème est accentué par la crainte viscérale sensible chez tout français qu'il n'en résulte une inégalité de traitement.

Trois grands chantiers se trouvent en fait ouverts et qui constituent les portes d'entrée de l'autonomie dans tous les pays :

- le chantier des marges de manoeuvre à prévoir sur le terrain, dans les écoles et les établissements; les assouplissements ne sauraient intéresser le seul temps scolaire des élèves, mais devraient concerner aussi l'organisation de l'activité enseignante ;
- le chantier du pilotage de chacun de ces ensembles plus autonomes ; quelles responsabilités au chef d'établissement et à la communauté éducative ; dans quel cadre (quel projet d'établissement) et avec quel rôle donné aux partenaires de l'école, telles les collectivités locales;
- le chantier de l'évaluation, car il n'y a pas d'autonomie admissible sans des moyens d'apprécier les résultats obtenus (en particulier les progrès des élèves), de façon fiable et transparente ; ce chantier est particulièrement lourd en France en l'absence d'une culture de l'évaluation, mais les références étrangères doivent permettre de se doter rapidement de

l'appareillage nécessaire.

Deuxième question : quelles obligations de service pour les enseignants  
Pourquoi cette question en France. Pour une raison simple, c'est qu'en France, tout semble fait pour que l'enseignant ait le sentiment que sa mission se limite à l'acte d'enseignement proprement dit et qu'il perçoive cet acte comme le seul et unique cœur de son métier. Ses obligations de service sont déterminées exclusivement en heures d'enseignement. Et pourtant il existe bien d'autres missions dont l'enseignant à la charge :

- Il y a déjà les missions indissociables de l'acte d'enseignement, comme le soutien aux élèves en difficultés, les conseils de classe ou la coordination entre enseignants de chaque classe. On peut certes considérer que ces missions se trouvent impliquées par l'obligation d'enseigner et qu'il n'est pas nécessaire de le rappeler dans les textes relatifs aux obligations de service des enseignants, mais il n'en résulte pas qu'elle ne doivent pas apparaître à un moment ou un autre dans l'organisation du service de l'établissement et être inscrites dans l'emploi du temps hebdomadaire des enseignants ; ce n'est pas assez le cas en France ; le bon accomplissement de ces missions est trop souvent laissé à la seule conscience professionnelle des enseignants.
- Et il y a les missions distinctes de l'acte d'enseigner, comme la coordination d'une discipline ou d'un niveau d'élèves, l'animation du recours à des technologies nouvelles, la formation et l'accompagnement d'autres enseignants, ... tout ce qui en définitive fait la vie d'un établissement... Ces missions distinctes ne sont que marginalement reconnues en France, en particulier s'agissant des rémunérations ;
- Il faut ajouter au surplus qu'en France les obligations de service sont définies de façon purement hebdomadaires, ce qui pèse inévitablement sur tout projet d'organisation du temps scolaire sur un cycle plurihebdomadaire.

Les chantiers que la commission a ouverts découlent directement de ces constats et ont consisté dès lors à mieux inventorier l'ensemble des activités et missions des enseignants, en distinguant clairement ce qui fait partie de l'enseignement proprement dit et ce qui est fonctions distinctes, et à examiner comment en tirer les conséquences sur la définition et l'organisation des obligations scolaires, sur le contenu des emplois du temps des enseignants et sur les modalités de leur rémunération.

Troisième question : comment former et recruter les enseignants

Pourquoi cette question en France ? Pour plusieurs raisons :

- la première, qui suffit à elle seule, c'est l'affirmation régulièrement répétée par les jeunes enseignants qu'ils ont été mal préparés à assumer la responsabilité pratique d'une classe, en particulier lorsqu'ils sont amenés à enseigner en zone difficile ;
- la deuxième tient à l'ambiguïté du système actuel de recrutement, de type successif, comme disent les spécialistes, mais dans lequel le contenu disciplinaire reste en permanence prépondérant ;
- à cela s'ajoute une conception très étroite du champ disciplinaire pour

lequel le recrutement intervient ; le principe est, dans l'enseignement secondaire, celui de la monovalence, c'est-à-dire de l'enseignement d'une seule discipline, avec toutes les conséquences que cela implique ;

- enfin il est souvent déploré une insuffisante diversification des profils, en termes notamment d'origine sociale et d'expérience professionnelle, sans parler de la question d'une féminisation inexorable du métier enseignant (plus de 85% des personnes actuellement recrutées sont des femmes).

Sur ce thème, les principaux chantiers évoqués sont les suivants :

- le premier chantier et le plus lourd consiste à examiner l'éventualité d'évoluer vers le dispositif de formation et de recrutement le plus généralement pratiqué dans les pays comparables à la France, notamment en Europe, de formation simultanée, disciplinaire et professionnelle, après une sélection ; ce qui permet de distinguer la formation par l'Université et le recrutement par l'employeur, qui peut être plus aisément déconcentré et se faire selon des modalités moins académiques. Pareille évolution constituerait un basculement considérable par rapport à la tradition en France ; mais cela n'interdit pas de s'inspirer de ce modèle en renforçant le rôle de l'université dans la formation ;

- le deuxième chantier vise, dans un scénario moins tranché, à rénover le système actuel des concours, par une simplification des épreuves, le développement de la bivalence dans le second degré, et surtout une meilleure articulation entre recrutement et formation ;

- le troisième chantier a trait à la diversification et à l'ouverture des recrutements ; il s'agit de renforcer le vivier des enseignants issus de la promotion sociale et d'encourager les recrutements en cours de carrière, sources d'une pyramide des âges plus équilibrée et d'une présence dans les établissements d'enseignants ayant une expérience professionnelle d'une autre nature.

Quatrième question : la gestion et la carrière des enseignants

Pourquoi cette question en France ? Parce que si en France la gestion des enseignants mobilise des équipes importantes et beaucoup de temps, et s'il existe des circulaires volumineuses pour régir de nombreux aspects de la gestion (affectations, mutations, notation), il n'y a pas de véritable gestion des ressources humaines au sens de bonne utilisation et valorisation de ces ressources humaines. Certes en matière de gestion des ressources humaines, il y a toujours un fort écart entre le souhaitable ou même le possible, et ce qui est réellement fait ; c'est certainement vrai dans tous les pays ici représentés.. Mais il y a en France des problèmes cruciaux sur plusieurs points :

- en premier lieu l'affectation des enseignants ; une proportion considérable des nouveaux enseignants recrutés chaque année sont affectés dans les établissements les plus difficiles et globalement une partie excessive des postes difficiles sont occupés par de débutants et non par des professeurs chevronnés ;

- un deuxième point touche à la reconnaissance du mérite, clef d'une part importante de la motivation ; cette reconnaissance fait défaut à la fois dans

ses fondements (dispositif de notation et d'évaluation obsolète) et dans sa traduction (moyens de reconnaître ce mérite très limités, en raison de la prévalence de règles et habitudes privilégiant l'automatisme, l'ancienneté et l'égalitarisme) ;

- un troisième point est relatif au suivi de carrière ; l'enseignant se sent seul ; il a l'impression que son administration de gestion vit sa vie administrative de son côté et qu'il doit se débrouiller ; cela tient bien sûr au nombre d'enseignants ; mais aussi au niveau de gestion retenu (le rectorat, qui regroupe plusieurs dizaines de milliers d'enseignants) et à une sorte de résignation consistant à se persuader que de toutes façons une gestion plus personnalisée est impossible.

Les perspectives dégagées dans son Livre vert par la commission que j'ai présidée sont à la mesure de ces pénibles constats. Elles touchent à la fois ;

- à la revalorisation du statut des enseignants en termes de rémunération et de déroulement de carrière ;

- à la prise en compte du mérite, au sens de valeur et d'engagement professionnels et personnels et de capacité à faire réussir les élèves ; grâce à une rénovation de la notation et en lien avec la performance ; la commission n'a pas éludé la question sensible partout de la prise en compte de la performance dans la rémunération ;

- à la modernisation des outils de gestion ; la commission s'est particulièrement intéressée à quatre sujets : - l'évaluation (qu'il s'agit de rendre crédible et simple), - l'affectation qui doit être mise au service de l'intérêt des élèves, ce qui implique de revoir en particulier les conditions de 1<sup>ère</sup> affectation ; énorme et fondamental chantier, sur lequel la commission est particulièrement explicite ; c'est toute la question de la gestion personnalisée qui est en filigrane, car repérer les enseignants en pleine possession de leur métier et volontaires pour aller dans les endroits difficiles, cela suppose une autre façon de gérer et une vraie personnalisation ; - la formation continue, qui est à repenser ; - le suivi et l'accompagnement des enseignants.

- à la refondation de la gestion des ressources humaines. La commission est arrivée au total à la conclusion que la gestion des ressources humaines à l'éducation nationale justifie une véritable refondation ; ce qui veut dire plusieurs axes de travail : - nouvelle répartition des rôles en matière de gestion ; dans un premier temps entre l'échelon central, les échelons déconcentrés et surtout l'établissement, qui doit devenir le pivot de nombre d'actes de gestion ; puis entre l'Etat et les collectivités territoriales les plus directement intéressées ; - renforcement de la professionnalisation des équipes, beaucoup trop absorbées par la gestion administrative et sous-équipées en suivi personnalisé ; - mise en place de stratégies de gestion et de profils différenciés de carrière.

Il serait prématuré de dresser un premier état d'avancement des différents chantiers, d'autant que l'accueil fait par les organisations syndicales aux analyses de la commission a été frais. Ce qui peut par contre être souligné, c'est la volonté du Gouvernement d'avancer dans la voie des réformes. Le plus difficile en l'espèce



## Atelier 1 : International comparison of compulsory education

relève de la méthode. Il s'agit en effet d'évoluer et de faire évoluer dans un climat qui ne soit pas conflictuel ; tout conflit est source de blocage. Or en France, il n'y a pas de vraie tradition de conduite du changement par voie d'accords négociés ; l'histoire est plutôt celle de l'alternance de phases d'immobilisme et de phases de crises. Certes on prétend souvent que la cogestion est de règle au ministère de l'éducation ; mais il s'agit d'une pure cogestion dans les décisions individuelles ; en matière de réforme, c'est bien davantage la méfiance réciproque qui prédomine. Le ministre actuel de l'éducation nationale s'efforce de sortir de ce schéma en proposant aux partenaires sociaux des plates-formes de débats et de négociations relativement diversifiées, certains thèmes pouvant se recouper ; cela peut donner le sentiment d'une approche éclatée, mais comporte l'avantage de multiplier les opportunités d'enclencher le changement. L'heure du bilan viendra plus tard.

### **Eve Eisenschmidt: Comparing induction programs in Europe**

Today teachers are asked to teach students from various backgrounds, prepare them to function in a society at a level of sophistication. While expectations the community has for teachers are expanding fast a lot of novice teachers experience difficulties starting their careers at school, many of them fail to adapt and leave the demanding teacher's profession.

The situation is the same in the Republic of Estonia. Statistics show that school teaching staff is growing older and many teachers quit during their first years of practice. The European Commission paper Improving the Quality of Teacher Education (2007) presents a similar picture of the challenges to teacher education in the European context.

Supporting a novice teacher during his/her first working year(s) has an essential place in educational reform in several countries. Different measures have been implemented: mentoring at school and in the region, university support programmes, continuing education programmes, etc. The role of an organisation is considered essential and the formation of teachers' communities of practice is seen as a way of professional learning. The implementation of the induction year requires the cooperation of several parties: school – university, novice teacher – mentor, mentor – school leader, mentor – university teacher.

In Estonia preparations for the induction year – the support programme for novice teachers – started in 2002. On the national level the programme has been implemented since 2004 for all first year teachers. This presentation gives an overview of the theoretical background of the Estonian induction year and the first results of the implementation.

### **Apostolis Dimimitropoulos: "Comparing European Teacher Education structures according to the Bologna process"**

The presentation focuses on the structure and organization of Initial Teacher Education in European countries and examines recent reforms and changes in the process of implementation of the Bologna process objectives at national level. Specifically, it looks into how the initial education structures for pre-primary, primary and secondary teachers compare, as a result of recent reforms, and highlights the need for more cooperation and exchange of information towards the building of a



## Atelier 1 : International comparison of compulsory education

European Area of Teacher Education.

### Session 3 : International comparisons as regards to equity

#### **Maria Hrabinska “European Commission’s work on equity: a comparative vision”.**

Launching the Lisbon strategy in 2000, the European Council agreed that the economic targets for 2010 should be accompanied by greater social cohesion. However, in 2008 inequalities still persist in Europe and have devastating effects, especially on the lives of the most disadvantaged. Therefore the need to combat poverty and social exclusion within the Lisbon agenda was again confirmed by the European Council of March 2008.

There is evidence that also education and training systems in Member States are marked, to a greater or lesser extent, by them. However, the inequalities in education and training most often reflect and compound wider socio-economic inequalities; they are detrimental to democracy and social cohesion generally. To reduce inequalities in the society, a holistic and a more integrated approach of all actors and sectors is necessary. The education and training can significantly contribute to reduction of inequalities in the society, but on the other side, the initiatives and effort in this area alone are not solution per se.

The 2008 Commission report ‘Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks’ monitors performance and progress within “Education and Training 2010” work programme. One of the eight chapters of this report is particularly devoted to issues of equity, however, this dimension is more or less present in the whole report. In the Commission’s view, investigating equity in education and training means analysing the extent to which individuals can take full advantage of education and training in terms of opportunities, access, treatment and outcomes. Based on this concept, the 2008 Progress report addresses in particular issues of early school leaving and low achievers in Reading (two EU benchmarks for 2010), access to pre-primary education, education of pupils with special educational needs and gender dimension in E&T but also the issue of intergenerational transmission of disadvantages. The indicators used for monitoring as well as main findings will be presented.

### Session 4 : Equity-Efficacy Which comparison?

#### **Louis-André Vallet : What we know and what we must know about (in)equity in education: a sociological view based on international research**

Abstract: Based on a pdf or powerpoint presentation, the 20-minute talk aims at presenting a comprehensive and non technical overview of key aspects that international, recent, and quantitative sociological research has highlighted about inequity in education within European and, more generally, Western countries. In that review of state-of-the-art research, both theoretical dimensions and empirical facts



## Atelier 1 : International comparison of compulsory education

will be addressed. The talk will also identify important issues for equity in education that need further research in the near future and will emphasize the importance of high-quality data in education for studying these issues and providing evidencebased guidelines in educational policies.

1. The introduction of the talk will clarify what sociologists mean when they speak about constancy or change in Inequality of Educational Opportunity (ieo). Over and above change in the distribution of education that is linked to educational expansion (a larger share of a generation receives more advanced education), they speak about change in the allocation of education between individuals from different social backgrounds, i.e. they examine to what extent change has occurred in the intrinsic association between social background and level of education, net of educational expansion and change in the social structure.

2. Then, the talk will focus on (and illustrate) the conclusions of international research about constancy or change in ieo over time. During the 1980s and the early 1990s sociologists have indeed been impressed by what appeared then as a constancy or quasi-constancy of ieo between birth cohorts spanning several decades. More recently, taking advantage of more numerous data and progress in statistical modelling, sociologists are able to discern temporal change in ieo within at least a few countries. But change in the association between education and social background has generally been modest in magnitude, irregular in occurrence, rather limited in its concrete effects, and, for instance, considerably smaller than historical change in the statistical association between level of education and gender. It is also true that, even when some 'democratization' of education has occurred, some paradoxical empirical facts can be highlighted.

3. So the question arises why ieo is so inert over time or generations. Or, to embed the question in the public policy debate with the title of a Swedish book: can education be equalized? According to sociologists, explaining educational inequalities needs to distinguish between 'primary' and 'secondary' effects. Primary effects are all those that are expressed in the empirically observed association that exists between children's social origins and their average level of academic ability. Children of more advantaged backgrounds perform better, on average, than children of less advantaged backgrounds; such a difference appears rather early at school and is cumulative, i.e. the gap tends to increase along the educational career. Assuming that any difference in academic ability is controlled, secondary effects are all those effects that are expressed in the actual choices and decisions that children and their families make in the course of the educational career within the school system. Several factors that depend on the family position in the social structure affect these choices and decisions. The talk will therefore illustrate the importance of primary and secondary effects with several examples (including the interesting case of children of immigrants).

4. So, what can we do to make more progress in equalization of education within European countries? The talk will argue that we certainly need to know more about the relative importance of primary and secondary effects and there is





## Atelier 1 : International comparison of compulsory education

ongoing comparative research on this question. But we certainly need to understand the development of primary and secondary effects over the school careers more thoroughly. Here, the talk will identify the issue of data and data availability as a crucial one: to understand the development of educational inequalities and to become more able to provide evidence-based guidelines in educational policies, educational research especially needs longitudinal highquality data that describe, not only achievement and attainment, but also family situation and school context broadly conceived. The talk will finally argue that the comparative pisa oecd survey would become even more useful than it is today by adopting a longitudinal design, i.e. by assessing the achievement of pupils not only at the age of 15, but also at the age of, say, 10 or 11. The reason is that, by so doing, the pisa survey would become able to rigorously trace change in educational achievement of the same pupils and to properly identify the influence of national institutional arrangements over this development.

### **Albert Motivans and Yanhong Zhang: Measuring the opportunity divide: schools and educational inequality**

The need to understand the scope and nature of inequalities in the distribution of educational opportunity and the range of policy choices for minimising these differences has risen on the global policy agenda. The divides in learning opportunities are shaped by a complex range of factors and comparative research has focused on how family background and school quality influence learning achievement.

In focusing on the role of schools, this presentation sets out approaches for measuring the performance of education systems in providing learning opportunities to all children and youth. Based on data from cross-national assessments of student achievement and school surveys in both more and less developed countries, it examines the policy implications of the relationship between socioeconomic and educational disparities, inequalities that are attributable to differences between schools and those between students within schools, and how schools function relative to socioeconomic differences in student intake.