Résultats de TALIS 2013

UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE



ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

OCDE

Résultats de TALIS 2013

UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage,* TALIS, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr

ISBN 978-92-64-21428-6 (imprimé)
ISBN 978-92-64-21429-3 (PDF)

TALIS
ISSN 2312-9646 (print)
ISSN 2312-9662 (online)

Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo :
© Andersen Ross/Inmagine LTD
© Digital Vision/Getty Images
© Feng Yu/Stocklib
© Hero Images/Corbis
© Michael Brown/Stocklib
© Monkey Busines/Fotolia
© Pressmaster/Shutterstock
© Vetta Collection/iStock
© Tyler Olson/Shutterstock

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/editions/corrigenda*.

© OCDE 2014

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à *rights@oecd.org*. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) *info@copyright.com* ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) *contact@cfcopies.com*.



Avant-propos

Les compétences dont les élèves ont besoin pour contribuer véritablement à la vie de la société changent constamment. Or nos systèmes éducatifs n'évoluent pas aussi vite que le monde qui les entoure. La plupart des établissements d'enseignement d'aujourd'hui n'ont guère changé par rapport à ceux de la génération précédente et, souvent, les enseignants eux-mêmes ne mettent pas en œuvre les pratiques et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins divers des apprenants d'aujourd'hui.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE élargit le débat sur l'amélioration des systèmes éducatifs nationaux au-delà des institutions publiques et de recherche. Les parents veulent la meilleure éducation pour leurs enfants pour assurer leur réussite ultérieure dans la vie. Mais, en dehors de l'influence des parents et d'autres facteurs extérieurs au milieu scolaire, les enseignants sont le principal vecteur du processus d'apprentissage pour les élèves. Aussi les enseignants et l'enseignement font-ils l'objet d'un examen de plus en plus attentif, le sentiment général étant que des améliorations dans l'enseignement peuvent conduire à un meilleur apprentissage et à plus d'efficacité dans les systèmes éducatifs.

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE est la plus vaste enquête internationale réalisée auprès des enseignants. Lancée en 2008, l'enquête TALIS donne aux enseignants et aux chefs d'établissement, partout dans le monde, la possibilité de s'exprimer sur leur expérience. L'enquête met l'accent sur les thèmes dont les travaux de recherche nous disent qu'ils sont très importants pour l'efficacité de l'enseignement. Les enseignants sont interrogés : sur leur formation initiale et sur les activités de formation continue auxquelles ils participent ; sur les commentaires qui leur sont adressés concernant leur travail d'enseignant ; sur le climat en classe et dans l'établissement ; sur leur satisfaction professionnelle ; et sur leur sentiment quant à leurs propres capacités professionnelles.

Le présent rapport expose les conclusions tirées de la dernière édition de l'enquête. Les résultats de TALIS 2013 montrent qu'il faut immédiatement mettre les enseignants sur une trajectoire de réussite. Les enseignants dont la formation initiale était spécifiquement axée sur les matières qu'ils enseignent, en termes de contenu, de pédagogie et de pratique, se disent mieux préparés à exercer leur profession que leurs collègues qui n'ont pas suivi ce même type de formation. Il s'agit là d'un élément intéressant à connaître pour la formation initiale des enseignants dans tous les pays.

Si l'on attend aujourd'hui des enseignants qu'ils préparent les élèves à apprendre tout au long de leur vie, TALIS nous indique que les enseignants eux-mêmes doivent apprendre et progresser tout au long de leur carrière. Les enseignants doivent non seulement être capables d'utiliser les technologies et les outils modernes avec leurs élèves, mais ils doivent aussi exploiter les travaux de recherche les plus récents concernant l'apprentissage, la pédagogie et les pratiques. Cela suppose, notamment, qu'ils aient accès à des possibilités de formation continue de qualité. Mais y avoir accès ne suffit pas. TALIS montre que les enseignants font état d'un taux de participation plus élevé à des activités de formation continue dans les pays dans lesquels ils déclarent également bénéficier d'un niveau plus élevé de soutien, à la fois financier et non financier, pour participer à ces activités.

En outre, les enseignants souhaitent améliorer leurs compétences et qu'on leur fasse des commentaires qui les aideront à s'améliorer. D'après TALIS, plus de six enseignants sur dix déclarent que les évaluations entraînent des changements

positifs dans leurs pratiques d'enseignement. Et plus de la moitié des enseignants interrogés indiquent que les commentaires qui leur sont adressés ont entraîné des changements positifs à la fois dans leur façon d'utiliser les évaluations des élèves et dans leurs pratiques en matière de gestion de la classe.

Si la profession d'enseignant est souvent perçue comme une profession isolée – à l'image de l'enseignant qui se retire dans sa classe après en avoir refermé la porte –, les données de TALIS montrent que cela ne correspond plus à la réalité. L'enquête montre l'importance de la collaboration entre enseignants : ceux qui ont participé à des activités de formation professionnelle en collaboration au moins cinq fois dans l'année se déclarent aussi beaucoup plus confiants dans leurs propres capacités. La mise en œuvre par les enseignants, cinq fois ou plus dans l'année, de pratiques pédagogiques collaboratives augmente aussi leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle.

Nous savons qu'opérer des changements majeurs pour faire évoluer la profession d'enseignant n'est pas une tâche facile, mais les pays, les établissements d'enseignement et les enseignants ne sont pas seuls face à ce défi. En plus du rapport présenté ici, l'OCDE produira plusieurs autres rapports et synthèses développant de nouvelles analyses de ce riche ensemble de données sur les enseignants et les établissements d'enseignement, ainsi que des recommandations fondées sur les résultats de ces recherches, à l'intention des pouvoirs publics. L'éducation étant le principal facteur d'égalité au sein d'une société, l'enjeu pour nous tous est de doter tous les enseignants des compétences et des outils dont ils ont besoin pour offrir de véritables perspectives d'apprentissage à leurs élèves.



Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE



Remerciements

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE est le fruit d'une collaboration entre les pays participants, le Secrétariat de l'OCDE, la Commission européenne et un Consortium international conduit par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Le rapport a été établi par Olusola O. Adesope, Bruce Austin, Julie Bélanger, Brian French, Chad Gotch, Maria Luisa Hidalgo Hidalgo, Ben Jensen, Simon Normandeau, Mathilde Overduin, José Ignacio García Pérez, Heather Price, Charles Ungerleider, Kristen Weatherby et Zohreh Zadeh, avec l'aide de Francesca Borgonovi, Tracey Burns, Dirk Van Damme, Michael Davidson, Tadakazu Miki, Gabriella Moriconi, Deborah Nusche, Beatriz Pont, Andreas Schleicher et Pablo Zoido.

L'assistance en matière de communication a été assurée par Marika Boiron, Elizabeth Del Bourgo, Cassandra Davis et Sophie Limoges, et l'assistance administrative, par Delphine Versini, avec l'aide de Brigitte Beyeler, Elisa Larrakoetxea, Elizabeth Morgan, Isabelle Moulherat et Diana Tramantano.

Le Conseil des pays participants de TALIS, présidé par Anne-Berit Kavli (Norvège), a piloté l'élaboration du rapport. L'annexe D du présent rapport donne la liste des membres des divers organes de TALIS, ainsi que le nom des experts et consultants qui ont contribué à l'enquête de façon générale.

Tables des matières

SYNTHÈSE 19

GUIDE DU LECTEUR 23

CHAPITRE 1 **PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE TALIS** 25

Qu'est-ce que l'enquête TALIS ? 26

TALIS 2013 26

Objectifs de TALIS 27
- Population interrogée 27
- Au sens de TALIS, qu'est-ce qu'un enseignant ? 27
- Thématique de l'enquête TALIS 2013 28
- Administration de TALIS 29
- Interprétation des résultats 29
- Organisation du rapport 30

CHAPITRE 2 **PROFIL DES ENSEIGNANTS ET DE LEURS ÉTABLISSEMENTS** 33

Faits marquants 34

Introduction 34

Profil des enseignants du premier cycle du secondaire 35
- Âge et sexe des enseignants 35
- Niveau d'études et formation des enseignants 37
- Expérience professionnelle des enseignants 41
- Statut d'emploi 42
- Répartition des enseignants 43

Profil des établissements dans lesquels les enseignants travaillent 48
- Types d'établissements et composition de l'effectif scolaire 48
- Ressources scolaires 50
- Climat de l'établissement 51
- Autonomie des établissements 53

Résumé et principales conséquences du point de vue de l'action publique 54

CHAPITRE 3 **IMPORTANCE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT** 61

Faits marquants 62

Introduction 62

Le travail du chef d'établissement 63
- Planifier les objectifs de l'établissement, les programmes et la formation continue 68
- Partage des responsabilités 70

Qui sont les chefs d'établissement d'aujourd'hui ? 73
- Âge et sexe des chefs d'établissement 73
- Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement 75

L'expérience professionnelle des chefs d'établissement 80

La formation continue des chefs d'établissement 81

La fonction de direction des chefs d'établissement : fixer une orientation et soutenir les enseignants 84
- Encadrement pédagogique et implication des chefs d'établissement dans le développement de l'établissement et des enseignants 85
- Encadrement pédagogique et climat de l'établissement 86

La satisfaction professionnelle des chefs d'établissement 86

Résumé et principales conséquences du point de vue de l'action publique 89

CHAPITRE 4 **FORMATION CONTINUE ET SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS** 95

Faits marquants 96

Introduction 96

Programmes d'initiation et de tutorat 98
- Offre de programmes d'initiation 99
- Taux de participation aux programmes d'initiation 102
- Offre de programmes de tutorat 104
- Taux de participation aux programmes de tutorat 106

Pourquoi les enseignants participent-ils à la formation continue ? 108
- Taux de participation 109
- Comment la participation varie-t-elle en fonction des caractéristiques des enseignants et des établissements ? 112

Quel est le degré de participation des enseignants aux activités de formation continue ? 113

Perception par les enseignants de l'efficacité de leur formation continue 118

Quel soutien les enseignants reçoivent-ils pour leur formation continue ? 119
- Aménagement d'emploi du temps 120
- Soutien financier : compléments de salaire 120
- Soutien non financier 120

Besoins des enseignants en termes de formation continue 121
- Formation continue pour l'utilisation des TIC 122

Obstacles à la participation 124
- Incompatibilité avec l'emploi du temps professionnel 124
- Insuffisance des mesures incitatives 125
- Participation trop onéreuse 125
- Autres obstacles 125

Résumé et principales conséquences du point de vue de l'action publique 126

CHAPITRE 5 **ÉVALUATIONS ET COMMENTAIRES : DES OUTILS AU SERVICE DE L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT** 131

Faits marquants 132

Introduction 132

Définir l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits 135
- Organisation du chapitre 135
- L'évaluation formelle des enseignants 135
- Qui commente le travail des enseignants ? 139
- Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants 143
- Diversité des sources de commentaires 146
- Thèmes des commentaires faits aux enseignants 148

Résultats de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits 151

Perception des dispositifs d'évaluation et de commentaire dans les établissements 154

L'autonomie des établissements influe-t-elle de manière déterminante sur l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits ? 156

Résumé et principales conséquences du point de vue de l'action publique 159

CHAPITRE 6 **EXAMEN DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DU CLIMAT EN CLASSE** 165

Faits marquants 166

Introduction 166
- Fondements théoriques, examen de la littérature et cadre d'analyse 167
- Organisation du chapitre 169
- Pratiques pédagogiques appliquées en classe 169
- Quels facteurs expliquent la variance des pratiques pédagogiques ? 172
- Caractéristiques des enseignants 173
- Formation continue 175
- Contexte de la classe 176

Utilisation par les enseignants de l'évaluation des élèves 177

Temps consacré aux diverses tâches 179

Convictions concernant la nature de l'enseignement et de l'apprentissage 181
- Quels facteurs expliquent la variance des convictions des enseignants ? 182

Rapprocher les convictions et les pratiques 183

Pratiques professionnelles des enseignants : coopération avec d'autres membres du personnel 184
- Instaurer un climat de collaboration au sein de l'établissement 186
- Quels facteurs expliquent la variance de la coopération entre enseignants ? 187

Le climat en classe 188
- Différences entre les pays en ce qui concerne le climat en classe 188
- Quels facteurs expliquent la variance du climat en classe ? 192

Résumé et principales conséquences du point de vue de l'action publique 192

CHAPITRE 7 **IMPORTANCE DES SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS** 199

Faits marquants 200

Introduction 200
- Modèle d'analyse 201
- Organisation du chapitre 201

Caractéristiques du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants 202
- Items liés au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle individuels dans les pays 203

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et leurs caractéristiques démographiques 207

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et le climat en classe 209

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et la direction d'établissement et les relations interpersonnelles dans l'établissement 211
- Effet modérateur des relations interpersonnelles dans l'établissement sur l'impact de la composition des classes 213

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et leur formation continue 214

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits 215

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et leurs convictions et pratiques 217
- Effet modérateur des convictions et des pratiques des enseignants sur l'impact de la composition des classes 218

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et leurs pratiques collaboratives 219

Résumé et principales conséquences du point de vue de l'action publique 221

ANNEXE A **NOTES TECHNIQUES SUR LES PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE ET LES TAUX DE RÉPONSE POUR TALIS 2013** 229

ANNEXE B **NOTES TECHNIQUES CONCERNANT LES INDICES ET LES ANALYSES UTILISÉS DANS L'ENQUÊTE TALIS 2013** 235

ANNEXE C **TABLEAUX DES RÉSULTATS DE TALIS 2013** 279

ANNEXE D **LISTE DES CONTRIBUTEURS À L'ENQUÊTE TALIS 2013** 459

ENCADRÉS

Encadré 1.1 Conception de l'enquête TALIS 28

Encadré 2.1 Répartition par sexe et par âge des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 36
Encadré 2.2 Comparaison de la répartition des enseignants par sexe et par âge entre TALIS 2008 et TALIS 2013 37
Encadré 2.3 Niveau de formation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 38
Encadré 2.4 Comparaison du niveau de formation des enseignants du premier cycle du secondaire entre TALIS 2008 et TALIS 2013 38
Encadré 2.5 Description de l'analyse de régression logistique 40
Encadré 2.6 Expérience professionnelle des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 42
Encadré 2.7 Comparaison du statut d'emploi des enseignants du premier cycle du secondaire entre TALIS 2008 et TALIS 2013 43
Encadré 2.8 Types d'établissements et composition de l'effectif scolaire dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 49
Encadré 2.9 Taille des établissements et des classes dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire 49
Encadré 2.10 Comparaison des relations enseignant-élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire entre TALIS 2008 et TALIS 2013 53

Encadré 3.1 Temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 64
Encadré 3.2 Activités auxquelles les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête 67
Encadré 3.3 Activités liées à l'élaboration d'un plan de développement pour l'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 69
Encadré 3.4 Description de l'indice de partage des responsabilités par les chefs d'établissement 72
Encadré 3.5 Description de l'analyse de régression linéaire multiple appliquée dans l'enquête TALIS 72
Encadré 3.6 Répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 74
Encadré 3.7 Comparaison de la répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge entre TALIS 2008 et TALIS 2013 75
Encadré 3.8 Préparation pédagogique des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 76
Encadré 3.9 Comparaison de la préparation pédagogique des chefs d'établissement entre TALIS 2008 et TALIS 2013 76
Encadré 3.10 Éléments inclus dans la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 77
Encadré 3.11 Construction de l'indice de formation aux fonctions de direction 79
Encadré 3.12 Caractéristiques des programmes exemplaires de formation aux fonctions de direction 79
Encadré 3.13 Expérience professionnelle des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 81
Encadré 3.14 Renforcer le rôle du chef d'établissement en définissant une norme nationale : l'exemple de l'Australie 82
Encadré 3.15 Description de l'indice d'encadrement pédagogique 84
Encadré 3.16 Description des indices de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement 86

Encadré 4.1 Types d'activités de formation continue 97
Encadré 4.2 Offre de programmes d'initiation pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 100
Encadré 4.3 Les programmes d'initiation à Singapour et en France 101
Encadré 4.4 Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation 102
Encadré 4.5 Offre de programmes de tutorat pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 105
Encadré 4.6 Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de tutorat 106
Encadré 4.7 Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des activités de formation continue 110
Encadré 4.8 Comparaison de la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue entre TALIS 2008 et TALIS 2013 111
Encadré 4.9 La formation continue des enseignants en Finlande 114
Encadré 4.10 Besoins de formation continue des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 122
Encadré 4.11 Comparaison des besoins de formation continue entre TALIS 2008 et TALIS 2013 123
Encadré 4.12 Indices des besoins de formation continue 123

Encadré 5.1 Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires ... 133
Encadré 5.2 Finlande et Suède : travailler sans cadre d'évaluation réglementé à l'échelle nationale ... 136
Encadré 5.3 Sources des commentaires faits aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 143
Encadré 5.4 Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 145
Encadré 5.5 Comment les commentaires des élèves aident les enseignants à améliorer leur façon d'enseigner en Norvège et en Suède ... 149
Encadré 5.6 Comparaison de l'importance accordée à différents thèmes dans les commentaires faits aux enseignants, entre TALIS 2008 et TALIS 2013 ... 149
Encadré 5.7 Principaux thèmes des commentaires faits aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 150
Encadré 5.8 Les évaluations au service de la formation continue en Corée ... 151
Encadré 5.9 Singapour : lier l'évaluation du travail des enseignants aux parcours professionnels ... 152
Encadré 5.10 Résultats des commentaires faits aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 154
Encadré 5.11 Comparaison des résultats des commentaires faits aux enseignants entre TALIS 2008 et TALIS 2013 ... 154
Encadré 5.12 Comparaison des résultats de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits entre TALIS 2008 et TALIS 2013 ... 156

Encadré 6.1 Pratiques pédagogiques utilisées dans les établissements d'enseignement du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 170
Encadré 6.2 Analyse des items relatifs aux pratiques pédagogiques actives dans l'enquête TALIS ... 171
Encadré 6.3 Soutien des pouvoirs publics à l'utilisation des TIC en classe dans l'ensemble du système éducatif : l'exemple du Portugal ... 172
Encadré 6.4 Comment le contexte de la classe est décrit dans l'enquête TALIS ... 177
Encadré 6.5 Comment les enseignants sont encouragés à innover en matière d'évaluation en Flandre (Belgique) et au Mexique ... 179
Encadré 6.6 Temps de travail des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 180
Encadré 6.7 Étude sur le temps de travail des enseignants en Pologne ... 181
Encadré 6.8 Convictions pédagogiques des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 182
Encadré 6.9 Description de l'indice de la vision constructiviste ... 183
Encadré 6.10 Description des indices utilisés pour mesurer la coopération ... 184
Encadré 6.11 Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des activités de coopération ... 186
Encadré 6.12 Description de l'indice de participation des acteurs ... 187
Encadré 6.13 Répartition du temps de classe des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ... 189

Encadré 7.1 Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants ... 203
Encadré 7.2 Interprétation de la force des relations dans les analyses de régression linéaires ... 207
Encadré 7.3 Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement examinées dans ce chapitre ... 211
Encadré 7.4 Mesures utilisées dans ce chapitre concernant l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits ... 216

GRAPHIQUES

Graphique 1.1 Pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS 2013 ... 26
Graphique 1.2 Pays et économies ayant participé aux différentes options TALIS ... 27

Graphique 2.1 Répartition des enseignants par sexe et par âge ... 36
Graphique 2.2 Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement ... 39
Graphique 2.3 Expérience professionnelle des enseignants ... 41
Graphique 2.4 Répartition des enseignants expérimentés entre établissements plus ou moins difficiles ... 44
Graphique 2.5 Inadéquation entre la matière enseignée et la formation reçue par l'enseignant, et affectation des ressources en enseignants ... 47
Graphique 2.6 Manque de ressources portant atteinte à la capacité de l'établissement à offrir un enseignement de qualité ... 51

Graphique 3.1 Temps de travail des chefs d'établissement ... 64
Graphique 3.2 Fonctions de direction des chefs d'établissement ... 65
Graphique 3.3 Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement ... 69
Graphique 3.4 Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration ... 71
Graphique 3.5 Répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge ... 74

Graphique 3.6 Éléments non inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel par les chefs d'établissement 77
Graphique 3.7 Chefs d'établissement ayant suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel 78
Graphique 3.8 Expérience professionnelle des chefs d'établissement 80
Graphique 3.9 Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement 82
Graphique 3.10 Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue 83
Graphique 3.11 Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement 87

Graphique 4.1 Éléments mesurés dans l'enquête TALIS s'agissant de la formation continue des enseignants 97
Graphique 4.2 Disponibilité des programmes ou des activités formels ou informels d'initiation 100
Graphique 4.3 Accès et participation des nouveaux enseignants à des programmes formels d'initiation 103
Graphique 4.4 Disponibilité des activités de tutorat et participation à ces dernières 107
Graphique 4.5 Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la probabilité d'assumer un rôle de tuteur 108
Graphique 4.6 Rapport entre la participation récente des enseignants à des activités de formation continue et la part des frais qu'ils ont personnellement prise en charge 110
Graphique 4.7 Niveau de contribution financière des enseignants à leur propre formation continue 111
Graphique 4.8 Formation continue récemment suivie par les enseignants, selon le type d'activité et l'intensité de la participation 115
Graphique 4.9 Formation continue récemment suivie par les enseignants, selon l'intensité de la participation aux cours et ateliers 115
Graphique 4.10 Formation continue récemment suivie par les enseignants, en nombre de jours 116
Graphique 4.11 Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la participation à des activités de formation continue 117
Graphique 4.12 Contenu et impact positif des activités de formation continue 118
Graphique 4.13 Participation à des activités de formation continue, selon le degré de participation financière personnelle et de soutien reçu 120
Graphique 4.14 Besoins des enseignants en matière de formation continue 121
Graphique 4.15 Obstacles à la participation à des activités de formation continue 125

Graphique 5.1 Éléments mesurés dans l'enquête TALIS s'agissant de l'évaluation du travail des enseignants 134
Graphique 5.2 Enseignants n'ayant jamais fait l'objet d'une évaluation formelle 137
Graphique 5.3 Modalités d'évaluation formelle des enseignants 138
Graphique 5.4 Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants 138
Graphique 5.5 Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants : programme de formation continue et tutorat 139
Graphique 5.6 Commentaires faits aux enseignants, selon la source dont ils proviennent 140
Graphique 5.7 Commentaires faits aux enseignants par les chefs d'établissement et les membres de l'équipe de direction 141
Graphique 5.8 Source des commentaires faits aux enseignants 142
Graphique 5.9 Commentaires faits aux enseignants, selon la source dont ils émanent et le type de commentaires 146
Graphique 5.10 Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants 147
Graphique 5.11 Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants 148
Graphique 5.12 Conséquences des commentaires faits aux enseignants 153
Graphique 5.13 Impact des dispositifs d'évaluation et de commentaire dans les établissements 155

Graphique 6.1 Cadre d'analyse des convictions et pratiques pédagogiques 167
Graphique 6.2 Pratiques pédagogiques 170
Graphique 6.3 Pratiques pédagogiques par pays 171
Graphique 6.4 Distribution de la variance – petits groupes, projets, TIC 173
Graphique 6.5 Relations entre les pratiques pédagogiques et les activités de formation continue 176
Graphique 6.6 Recours aux pratiques d'évaluation des élèves par les enseignants 178
Graphique 6.7 Heures de travail des enseignants 180
Graphique 6.8 Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage 182
Graphique 6.9 Distribution de la variance – vision constructiviste 183
Graphique 6.10 Coopération entre enseignants 185
Graphique 6.11 Distribution de la variance – indices de coopération entre enseignants : collaboration professionnelle et échange et coordination 188

Graphique 6.12 Répartition du temps de classe lors d'une séance typique....189
Graphique 6.13 Centiles du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage....190
Graphique 6.14 Centiles du temps consacré à maintenir l'ordre en classe....191
Graphique 6.15 Distribution de la variance – discipline en classe....192

Graphique 7.1 Cadre d'analyse du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants....202
Graphique 7.2 Satisfaction professionnelle des enseignants....205
Graphique 7.3 Perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession dans la société....206
Graphique 7.4 Sentiment d'efficacité personnelle et expérience des enseignants....208
Graphique 7.5 Satisfaction professionnelle et expérience des enseignants....209
Graphique 7.6 Satisfaction professionnelle des enseignants et composition de la classe....210
Graphique 7.7 Influence de la composition de la classe sur les attitudes et relations des enseignants....213
Graphique 7.8 Influence de la composition de la classe sur les attitudes, convictions et pratiques des enseignants....218
Graphique 7.9 Sentiment d'efficacité personnelle et collaboration professionnelle des enseignants....220
Graphique 7.10 Satisfaction et collaboration professionnelles des enseignants....220

TABLEAUX

Tableau A.1 Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – niveau 1 de la CITE....233
Tableau A.2 Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – niveau 2 de la CITE....233
Tableau A.3 Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – niveau 3 de la CITE....234
Tableau A.4 Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – lien TALIS-PISA....234

Tableau B.1 Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 2....250
Tableau B.2 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 2, dans chaque pays....251
Tableau B.3 Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 3....254
Tableau B.4 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays....255
Tableau B.5 Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 4....261
Tableau B.6 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 4, dans chaque pays....262
Tableau B.7 Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 6....266
Tableau B.8 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 6, dans chaque pays....267
Tableau B.9 Liste des variables indépendantes utilisées dans les analyses de régression du chapitre 7....271
Tableau B.10 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays....272

Tableau 2.1 Répartition des enseignants par sexe et par âge....280
Tableau 2.1.a Répartition des enseignants du primaire par sexe et par âge....281
Tableau 2.1.b Répartition des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par sexe et par âge....281
Tableau 2.1.c Répartition des enseignants par sexe et par âge, 2008 et 2013....282
Tableau 2.2 Niveau de formation des enseignants....283
Tableau 2.2.a Niveau de formation des enseignants du primaire....284
Tableau 2.2.b Niveau de formation des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire....284
Tableau 2.2.c Niveau de formation des enseignants, 2008 et 2013....285
Tableau 2.3 Formation d'enseignement achevée et contenu des éléments inclus dans cette formation....286
Tableau 2.4 Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement....287
Tableau 2.5 Analyse du sentiment des enseignants d'être préparés à la profession d'enseignant....288
Tableau 2.6 Expérience professionnelle des enseignants....289
Tableau 2.6.a Expérience professionnelle des enseignants du primaire....289
Tableau 2.6.b Expérience professionnelle des enseignants du deuxième du cycle de l'enseignement secondaire....290

Tableau 2.7 Statut d'emploi des enseignants, temps plein ou temps partiel 290
Tableau 2.7.c Statut d'emploi des enseignants, temps plein ou temps partiel, 2008 et 2013 291
Tableau 2.8 Statut contractuel des enseignants 292
Tableau 2.8.c Statut contractuel des enseignants, 2008 et 2013 293
Tableau 2.9 Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement 294
Tableau 2.10 Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation 296
Tableau 2.11 Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé 298
Tableau 2.12 Analyse de la répartition des enseignants dans des établissements difficiles 300
Tableau 2.13 Répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales, selon l'expérience et le niveau de formation des enseignants 301
Tableau 2.14 Analyse de la répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales 304
Tableau 2.15 Formation achevée dans une sélection de matières enseignées 305
Tableau 2.16 Formation achevée dans une sélection de matières non enseignées actuellement 307
Tableau 2.17 Type d'établissement et concurrence 308
Tableau 2.17.a Type d'établissement et concurrence dans l'enseignement primaire 309
Tableau 2.17.b Type d'établissement et concurrence dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 309
Tableau 2.18 Taille des établissements et taille des classes 310
Tableau 2.18.a Taille des établissements et taille des classes dans l'enseignement primaire 311
Tableau 2.18.b Taille des établissements et taille des classes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 311
Tableau 2.19 Ressources dans les établissements d'enseignement 312
Tableau 2.20 Climat de l'établissement – facteurs liés aux élèves 313
Tableau 2.21 Climat de l'établissement – facteurs liés aux enseignants 314
Tableau 2.22 Climat professionnel – communication, visions communes et respect entre collègues 315
Tableau 2.23 Climat de l'établissement – relations enseignants-élèves 316
Tableau 2.23.c Climat de l'établissement – relations enseignants-élèves, 2008 et 2013 317
Tableau 2.24 Autonomie des établissements 318

Tableau 3.1 Temps de travail des chefs d'établissement 320
Tableau 3.1.a Temps de travail des chefs d'établissement de l'enseignement primaire 321
Tableau 3.1.b Temps de travail des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 321
Tableau 3.2 Fonctions de direction des chefs d'établissement 322
Tableau 3.2.a Fonctions de direction des chefs d'établissement de l'enseignement primaire 323
Tableau 3.2.b Fonctions de direction des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 323
Tableau 3.3 Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement 324
Tableau 3.3.a Participation des chefs d'établissement de l'enseignement primaire à un projet de développement de leur établissement 325
Tableau 3.3.b Participation des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un projet de développement de leur établissement 325
Tableau 3.4 Responsabilités relatives aux fonctions de direction 326
Tableau 3.5 Relation entre le degré de partage des responsabilités et le profil des chefs d'établissement 328
Tableau 3.6 Relation entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le profil des établissements 329
Tableau 3.7 Relation entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement 330
Tableau 3.8 Sexe et âge des chefs d'établissement 331
Tableau 3.8.a Sexe et âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire 332
Tableau 3.8.b Sexe et âge des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 332
Tableau 3.8.c Sexe et âge des chefs d'établissement, 2008 et 2013 332
Tableau 3.9 Niveau de formation des chefs d'établissement 333
Tableau 3.9.a Niveau de formation des chefs d'établissement de l'enseignement primaire 334
Tableau 3.9.b Niveau de formation des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 334

Tableau 3.9.c Niveau de formation des chefs d'établissement, 2008 et 2013 335
Tableau 3.10 Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement 336
Tableau 3.10.a Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire 337
Tableau 3.10.b Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 337
Tableau 3.11 Chefs d'établissement ayant suivi une formation à la direction et à la gestion d'établissement durant leur formation dans le cadre institutionnel 338
Tableau 3.12 Expérience professionnelle des chefs d'établissement 339
Tableau 3.12.a Expérience professionnelle des chefs d'établissement de l'enseignement primaire 341
Tableau 3.12.b Expérience professionnelle des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 342
Tableau 3.13 Statut d'emploi des chefs d'établissement 343
Tableau 3.14 Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement 344
Tableau 3.15 Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue 345
Tableau 3.16 Impact du degré d'encadrement pédagogique sur l'évaluation des enseignants et le plan d'action de l'établissement 346
Tableau 3.17 Impact du degré d'encadrement pédagogique sur le climat de l'établissement, la satisfaction professionnelle et l'utilisation du temps par les chefs d'établissement 348
Tableau 3.18 Relation entre l'encadrement pédagogique mis en œuvre par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement 349
Tableau 3.19 Relation entre le style de direction des chefs d'établissement et la satisfaction professionnelle 350
Tableau 3.20 Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur profil 351
Tableau 3.21 Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le profil des établissements 352
Tableau 3.22 Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le climat de l'établissement 353
Tableau 3.23 Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et les obstacles à leur efficacité 354

Tableau 4.1 Accès et participation à des programmes d'initiation 355
Tableau 4.1.a Accès et participation à des programmes d'initiation dans l'enseignement primaire 356
Tableau 4.1.b Accès et participation à des programmes d'initiation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 356
Tableau 4.2 Participation des enseignants à des programmes formels d'initiation, selon leur statut d'emploi et leur sexe 357
Tableau 4.3 Programmes de tutorat dans le premier cycle de l'enseignement secondaire 358
Tableau 4.3.a Programmes de tutorat dans l'enseignement primaire 359
Tableau 4.3.b Programmes de tutorat dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 359
Tableau 4.4 Enseignants ayant un tuteur, selon leur statut d'emploi, leur expérience et leur sexe 360
Tableau 4.5 Enseignants assumant un rôle de tuteur, selon leur statut d'emploi, leur expérience et leur sexe 361
Tableau 4.6 Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants 362
Tableau 4.6.a Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants de l'enseignement primaire 363
Tableau 4.6.b Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 363
Tableau 4.6.c Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants, 2008 et 2013 364
Tableau 4.7 Activités récentes de formation continue des enseignants, selon leur statut d'emploi, leur expérience et leur sexe 365
Tableau 4.8 Activités récentes de formation continue des enseignants, selon le type d'établissement et sa situation géographique 366
Tableau 4.9 Type d'activités de formation continue récemment suivies par les enseignants 367
Tableau 4.10 Contenu et impact positif des activités de formation continue 368
Tableau 4.11 Soutien reçu par les enseignants pour leur formation continue 371
Tableau 4.12 Besoins des enseignants en matière de formation continue 372
Tableau 4.12.a Besoins des enseignants de l'enseignement primaire en matière de formation continue 374
Tableau 4.12.b Besoins des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en matière de formation continue 375
Tableau 4.12.c Besoins des enseignants en matière de formation continue, 2008 et 2013 376
Tableau 4.13 Participation à des activités de formation continue motivée par des besoins pédagogiques ou des besoins en termes d'enseignement pour la diversité 377
Tableau 4.14 Obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue 379

Tableau 5.1 Enseignants n'ayant jamais fait l'objet d'une évaluation formelle 380
Tableau 5.2 Modalités d'évaluation formelle des enseignants 381
Tableau 5.3 Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants 382

Tableau 5.4 Source des commentaires faits aux enseignants 383
Tableau 5.4.a Commentaires faits aux enseignants du primaire, selon la source dont ils émanent 384
Tableau 5.4.b Commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire, selon la source dont ils émanent 384
Tableau 5.5 Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants 385
Tableau 5.5.a Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants dans le primaire 386
Tableau 5.5.b Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants du deuxième cycle du secondaire 386
Tableau 5.6 Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants 387
Tableau 5.6.a Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants du primaire 389
Tableau 5.6.b Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire 390
Tableau 5.6.c Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants, 2008 et 2013 391
Tableau 5.7 Conséquences des commentaires faits aux enseignants 392
Tableau 5.7.a Conséquences des commentaires faits aux enseignants du primaire 394
Tableau 5.7.b Conséquences des commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire 395
Tableau 5.7.c Conséquences des commentaires faits aux enseignants, 2008 et 2013 396
Tableau 5.8 Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements 397
Tableau 5.8.c Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements, 2008 et 2013 398
Tableau 5.9 Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements 399

Tableau 6.1 Pratiques pédagogiques 401
Tableau 6.1.a Pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire 402
Tableau 6.1.b Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 402
Tableau 6.2 Relations entre les caractéristiques des enseignants et le travail en petits groupes 403
Tableau 6.3 Relations entre les caractéristiques des enseignants et le recours aux projets 404
Tableau 6.4 Relations entre les caractéristiques des enseignants et le recours aux TIC 405
Tableau 6.5 Relations entre les activités de formation continue et le travail en petits groupes 406
Tableau 6.6 Relations entre les activités de formation continue et le recours aux projets 407
Tableau 6.7 Relations entre les activités de formation continue et le recours aux TIC 408
Tableau 6.8 Relations entre le contexte de la classe et le travail en petits groupes 409
Tableau 6.9 Relations entre le contexte de la classe et le recours aux projets 410
Tableau 6.10 Relations entre le contexte de la classe et le recours aux TIC 411
Tableau 6.11 Recours des enseignants aux pratiques d'évaluation des élèves 412
Tableau 6.12 Heures de travail des enseignants 413
Tableau 6.12.a Heures de travail des enseignants dans l'enseignement primaire 415
Tableau 6.12.b Heures de travail des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 416
Tableau 6.13 Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage 417
Tableau 6.13.a Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement primaire 418
Tableau 6.13.b Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 418
Tableau 6.14 Relation entre les convictions et les pratiques pédagogiques 419
Tableau 6.15 Coopération entre enseignants 420
Tableau 6.15.a Coopération entre enseignants dans l'enseignement primaire 421
Tableau 6.15.b Coopération entre enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 421
Tableau 6.16 Relations entre les activités de formation continue et la collaboration professionnelle des enseignants 422
Tableau 6.17 Relations entre les activités de formation continue et la coopération entre enseignants 423
Tableau 6.18 Corrélation entre la participation des acteurs dans l'établissement et la coordination pédagogique 424
Tableau 6.19 Corrélation entre la participation des acteurs dans l'établissement et la collaboration professionnelle entre les enseignants 425
Tableau 6.20 Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique 426
Tableau 6.20.a Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique dans l'enseignement primaire 427
Tableau 6.20.b Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 427
Tableau 6.20.c Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique, 2008 et 2013 428

Tableau 6.21 Discipline en classe 429
Tableau 6.22 Corrélation de l'enseignement et de l'apprentissage avec la discipline en classe 430

Tableau 7.1 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants 431
Tableau 7.2 Satisfaction professionnelle des enseignants 433
Tableau 7.3 Relation entre les caractéristiques des enseignants et des établissements et la valorisation de la profession d'enseignant dans la société 435
Tableau 7.4 Relation entre les caractéristiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle 436
Tableau 7.5 Relation entre les caractéristiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle 437
Tableau 7.6 Relation entre les caractéristiques des classes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants 438
Tableau 7.7 Relation entre les caractéristiques des classes et la satisfaction professionnelle des enseignants 439
Tableau 7.8 Relation entre le climat de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants 440
Tableau 7.9 Relation entre le climat de l'établissement et la satisfaction professionnelle des enseignants 442
Tableau 7.10 Relation entre la formation continue et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants 444
Tableau 7.11 Relation entre la formation continue et la satisfaction professionnelle des enseignants 445
Tableau 7.12 Relation entre les commentaires faits aux enseignants sur leur travail et leur sentiment d'efficacité personnelle 446
Tableau 7.13 Relation entre les commentaires faits aux enseignants et leur satisfaction professionnelle 447
Tableau 7.14 Relation entre le nombre d'heures de travail, les convictions et les pratiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle 448
Tableau 7.15 Relation entre le nombre d'heures de travail, les convictions et les pratiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle 449
Tableau 7.16 Relation entre la collaboration entre les enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle 450
Tableau 7.17 Relation entre la collaboration entre les enseignants et leur satisfaction professionnelle 451

Ce livre contient des...

StatLinkS

Accédez aux fichiers Excel®
à partir des livres imprimés !

En bas à gauche des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*.
Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : ***http://dx.doi.org***.
Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.
Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.



Synthèse

Notre vision des enseignants dépend, en partie, de notre propre expérience en tant qu'élèves. Cette connaissance directe – et souvent ancienne – est en outre influencée par la représentation que les médias donnent des enseignants et de leurs conditions de travail. Ainsi, dans de nombreux pays, on a cette image traditionnelle des enseignants qui travaillent seuls dans une classe, derrière des portes closes, et souvent face à un trop grand nombre d'élèves. Dans certains pays, le métier d'enseignant est perçu comme un emploi sans réelles perspectives de carrière vers lequel les jeunes s'orientent faute de pouvoir accéder à un meilleur poste. La faiblesse relative de la rémunération perçue par les enseignants par rapport à celle d'autres diplômés de l'enseignement post-secondaire est compensée par le fait que les enseignants bénéficient souvent d'un plus grand nombre de jours de congé et, pense-t-on, ont un temps de travail moindre que celui de leurs homologues travaillant dans d'autres secteurs.

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur les conditions qui constituent le contexte de l'apprentissage dans leur établissement. Ce faisant, elle permet aussi de vérifier – et de démentir – bien des idées reçues qui existent à propos du métier d'enseignant. Par exemple, lorsque les enseignants sont interrogés sur la taille des classes et qu'il leur est demandé si elle a un effet négatif sur leur satisfaction professionnelle ou leur sentiment d'efficacité en tant qu'enseignant, leurs réponses montrent que ce n'est pas le nombre d'élèves par classe, mais le type d'élèves (par exemple, des élèves ayant des problèmes de comportement) qui présente la plus forte relation avec la satisfaction professionnelle des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle.

Les données de TALIS montrent également qu'aujourd'hui encore, la plupart des enseignants travaillent pour l'essentiel seuls : plus de la moitié des enseignants indiquent ne pratiquer l'enseignement en équipe que très rarement ou jamais et, de même, les deux tiers déclarent n'observer le travail d'autres enseignants en classe que très rarement ou jamais. Quelque 46 % des enseignants indiquent n'avoir jamais reçu de commentaires sur leur travail d'enseignant de la part de leur chef d'établissement, et ils sont 51 % à déclarer n'avoir jamais reçu de commentaires d'autres membres de l'équipe de direction. Un peu plus d'un tiers seulement des enseignants, dans les pays couverts par TALIS, déclarent que les commentaires qui leur ont été adressés ont entraîné un changement positif, modéré ou important, dans leurs perspectives de promotion. De même, moins d'un tiers des enseignants pensent que si un enseignant persiste à ne pas bien s'acquitter de sa mission, il sera licencié.

Par ailleurs, les enseignants déclarent travailler 38 heures par semaine, en moyenne, dans l'ensemble des pays, durée qui correspond au temps de travail hebdomadaire moyen dans de nombreux secteurs. En moyenne, les enseignants consacrent la moitié de leur temps de travail à l'enseignement et l'autre moitié aux autres tâches qu'implique quotidiennement le métier d'enseignant.

QUI SONT NOS ENSEIGNANTS ET DANS QUELS ÉTABLISSEMENTS TRAVAILLENT-ILS ?

Dans tous les pays considérés, à l'exception du Japon, la majorité des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes. De fait, dans 22 pays, les deux tiers au moins des enseignants sont des femmes. Si l'âge moyen des enseignants dans les pays couverts par l'enquête est de 43 ans, plusieurs pays risquent de se trouver confrontés à d'importantes pénuries d'enseignants, une grande partie de l'effectif approchant de l'âge de la retraite.

En moyenne, les enseignants sont bien formés, la majorité d'entre eux indiquant avoir achevé des études universitaires ou équivalentes, et avoir suivi une formation spécifique pour devenir enseignant. En outre, les enseignants dont la formation suivie dans le cadre institutionnel intégrait le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique des matières qu'ils enseignent se déclarent mieux préparés à exercer la profession d'enseignant.

Aujourd'hui, l'environnement d'apprentissage est, en moyenne, convenablement doté en ressources, et les relations entre les enseignants, ainsi qu'entre les enseignants et leurs élèves, sont généralement jugées positives. Cependant, plus d'un tiers des enseignants travaillent dans des établissements qui pâtissent d'un manque important d'enseignants qualifiés, d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et de personnel non enseignant.

QUI SONT NOS CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET QUE FONT-ILS ?

À la différence du corps enseignant du premier cycle du secondaire, la moitié des chefs d'établissement de l'enquête TALIS sont des hommes. Les chefs d'établissement sont également bien formés, la majorité d'entre eux indiquant avoir suivi des études supérieures. Les trois quarts des chefs d'établissement au moins indiquent que la formation qu'ils ont suivie couvrait la direction d'établissement, la pédagogie et l'encadrement pédagogique.

Si les chefs d'établissement déclarent consacrer l'essentiel de leur temps (41 %), en moyenne, à la gestion des ressources humaines et matérielles, à la planification et à l'établissement de rapports, ils ont de plus en plus recours à un mode de direction et de prise de décision partagé, ce qui peut être bénéfique tant pour les enseignants que pour les chefs d'établissement eux-mêmes. D'ailleurs, les chefs d'établissement qui supportent une lourde charge de travail et qui ont moins recours au partage des tâches et des prises de décision font également état d'un moindre degré de satisfaction professionnelle.

Un mode de direction partagé permet aussi aux chefs d'établissement de dégager un temps précieux qu'ils peuvent consacrer à ce qui est, aux yeux de certains, leur tâche essentielle, à savoir l'encadrement pédagogique. Les chefs d'établissement qui consacrent comparativement plus de temps à l'encadrement pédagogique tendent aussi à consacrer plus de temps à des tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et sont davantage susceptibles d'observer le déroulement des cours, en classe, dans le cadre de leur travail d'évaluation des enseignants. Dans certains pays, ces chefs d'établissement déclarent plus souvent utiliser les résultats des élèves et des évaluations pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement.

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS PARTICIPENT-ILS À DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE ?

Comme à l'occasion de la première édition de TALIS, en 2008, la plupart des enseignants du premier cycle du secondaire indiquent participer à des activités de formation continue. Dans TALIS 2013, 88 % des enseignants du premier cycle du secondaire, en moyenne, indiquent avoir participé à des activités de formation continue au cours de l'année précédente. Les raisons les plus souvent invoquées par les enseignants pour expliquer leur absence de participation à des activités de formation continue sont la difficulté à concilier ces activités avec leur emploi du temps professionnel et l'absence d'incitation à participer à ce type d'activités. De manière générale, les enseignants participent plus à des activités de formation continue dans les pays où ils font également état d'un niveau de soutien financier comparativement élevé. Dans certains cas, même en l'absence de soutien financier, les enseignants qui bénéficient d'un soutien non financier, qui peut prendre la forme, par exemple, d'un aménagement de leur temps de travail, indiquent participer à des activités de formation continue.

Il apparaît aussi que les programmes formels d'initiation organisés à l'intention des enseignants sont des activités importantes pour les enseignants, même si nombre d'entre eux n'utilisent pas cette possibilité. Les données de TALIS montrent que la participation des enseignants à des programmes formels d'initiation est un bon indicateur prédictif de leur participation à des activités de formation continue ultérieurement. En outre, dans 17 pays et économies, les enseignants qui indiquent avoir participé à un programme formel d'initiation dans le passé sont davantage susceptibles de déclarer assumer actuellement un rôle de tuteur auprès d'autres enseignants. Cependant, alors que la plupart des chefs d'établissement signalent que des programmes d'initiation existent, moins de la moitié des enseignants, en moyenne, indiquent avoir participé à ce type de programme au cours de leur première année d'enseignement.

COMMENT LES ÉVALUATIONS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET LES COMMENTAIRES QUI LEUR EN SONT FAITS SONT-ILS UTILISÉS ?

L'évaluation formelle des performances des enseignants et les commentaires sur leurs pratiques les aident à s'améliorer. Les enseignants ayant répondu à l'enquête TALIS reconnaissent que les évaluations sont utiles : plus de six enseignants sur dix déclarent que les évaluations induisent des changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques, et plus de la moitié indiquent qu'elles induisent des changements positifs à la fois dans leur manière d'utiliser les évaluations des élèves et dans leur gestion de la classe. Plus de huit enseignants sur dix travaillent dans des établissements dans lesquels les évaluations formelles conduisent, au moins parfois, à l'élaboration d'un projet de formation pour l'enseignant.

Cependant, le résultat ou l'impact des évaluations apparaît moins nettement aux enseignants ayant participé à l'enquête TALIS. Près de la moitié d'entre eux estiment que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits visent simplement à respecter des obligations administratives. Dans quatre établissements sur cinq, les augmentations annuelles de rémunération des enseignants sont accordées sans qu'il soit tenu compte des résultats des évaluations formelles de leur travail. Quelque 44 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels, d'après les chefs d'établissement, l'évaluation formelle des enseignants n'induit jamais aucun changement dans les perspectives de carrière des enseignants.

Les enseignants ayant participé à l'enquête TALIS reçoivent des commentaires, de manière formelle ou informelle, sur leurs pratiques pédagogiques de diverses façons et de diverses sources. Près de 80 % des enseignants déclarent avoir reçu des commentaires après une observation directe de leur façon d'enseigner en classe, et près des deux tiers, après analyse des notes de leurs élèves. Près de neuf enseignants sur dix indiquent qu'il est fortement mis l'accent, dans les commentaires qui leur sont adressés, sur les performances de leurs élèves, leurs compétences pédagogiques dans la ou les matières qu'ils enseignent, et leur gestion de la classe.

QUE SE PASSE-T-IL EN CLASSE ?

Il est peut-être rassurant d'apprendre que les enseignants, dans l'enquête TALIS, déclarent que la majeure partie du temps passé en classe est effectivement consacrée à l'enseignement. S'il est vrai que les enseignants indiquent consacrer environ 80 % de leur temps à l'enseignement et à l'apprentissage, néanmoins, en moyenne, environ un enseignant sur quatre dans plus de la moitié des pays participants déclare perdre au moins 30 % du temps à gérer des problèmes de discipline en classe et à effectuer des tâches administratives.

En dépit de ces problèmes de discipline, les deux tiers environ des enseignants jugent le climat en classe positif, et ces enseignants sont davantage susceptibles de recourir à des pratiques de pédagogie active, comme le travail en petits groupes ou des projets se déroulant sur plusieurs semaines, et d'utiliser les technologies de l'information et de la communication. Les enseignants qui déclarent participer à des activités de formation continue impliquant des travaux de recherche individuels et en collaboration, des visites d'observation dans d'autres établissements ou des contacts au sein d'un réseau d'enseignants sont également davantage susceptibles de recourir à ces pratiques de pédagogie active.

QU'EST-CE QUI PROCURE LE PLUS DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE AUX ENSEIGNANTS ?

Comme on pouvait s'y attendre, dans la plupart des pays et économies couverts par TALIS, les enseignants qui ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement ont davantage confiance dans leur capacité à enseigner (sentiment d'efficacité personnelle), de même que les enseignants qui travaillent en collaboration avec leurs collègues. Dans presque tous les pays, les enseignants qui indiquent participer à des formations professionnelles en collaboration au moins cinq fois par an font état d'un sentiment d'efficacité personnelle nettement plus élevé.

Les résultats de TALIS montrent que, dans presque tous les pays, lorsque les enseignants ont le sentiment que les évaluations et les commentaires entraînent des changements dans leurs pratiques pédagogiques, ils font également état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle. Lorsque les enseignants ont le sentiment que les évaluations et les commentaires visent simplement à répondre à des obligations administratives, ils font état d'un moindre niveau de satisfaction professionnelle. En outre, les enseignants qui déclarent participer à la prise de décision au niveau de l'établissement font également état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle. En réalité, bien que moins

d'un tiers des enseignants pensent que l'enseignement est une profession valorisée dans leur pays, ceux qui déclarent qu'ils peuvent apporter leur contribution à la prise de décision au sein de l'établissement sont davantage susceptibles de déclarer que l'enseignement est valorisé dans leur société.

Les relations enseignant-élèves ont un très fort impact sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Dans presque tous les pays, lorsque les enseignants ont davantage d'élèves présentant des problèmes de comportement, ils font part d'une satisfaction professionnelle nettement inférieure.

Si l'enquête TALIS offre un riche corpus d'informations aux responsables des politiques d'éducation, elle constitue également une ressource importante pour les enseignants et les chefs d'établissement, qui sont au cœur de l'enquête. Pour découvrir comment les enseignants et les chefs d'établissement peuvent utiliser les résultats de TALIS pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au sein de leur établissement, consultez le *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage,* disponible sur *http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr.*

Guide du lecteur

Statistiques et analyse

Ce rapport présente les statistiques et analyses établies sur la base des réponses à l'enquête auprès des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE-97]) et des chefs d'établissement des établissements dans lesquels ils travaillent.

Classification des niveaux d'enseignement

La classification des niveaux d'enseignement repose sur la version révisée de la Classification internationale type de l'éducation 1997 (CITE-97). La CITE est un instrument qui permet de recueillir des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle distingue six niveaux d'enseignement :

- Éducation préprimaire (niveau 0 de la CITE).
- Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).
- Premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE).
- Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE).
- Enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE).
- Premier cycle de l'enseignement supérieur – programmes 5A (niveau 5A de la CITE).
- Premier cycle de l'enseignement supérieur – programmes 5B (niveau 5B de la CITE).
- Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE).

Bien que la CITE 2011 soit maintenant disponible, elle ne l'était pas au moment où les données de TALIS 2013 ont été recueillies. Le premier exercice de collecte de données sur la base de la nouvelle classification commencera en 2014.

Données sous-tendant les chiffres

Les données auxquelles il est fait référence dans ce volume sont présentées à l'annexe C et plus en détail, avec des tableaux web complémentaires. Les tableaux complémentaires présentent l'information de façon plus détaillée que les tableaux similaires publiés dans le rapport principal, ou se rapportent à des aspects qui sont évoqués mais non examinés dans le rapport.

Un lien URL *StatLink* figure sous chaque graphique et tableau. Les lecteurs qui utilisent la version PDF du rapport peuvent simplement cliquer sur le lien URL *StatLink* pertinent pour ouvrir ou télécharger un fichier Microsoft Excel® contenant les graphiques et tableaux correspondants (en anglais uniquement). Les lecteurs de la version imprimée du rapport peuvent accéder au fichier Excel® en saisissant le lien URL *Statlink* dans leur navigateur Internet.

Calcul des moyennes internationales

Des moyennes ont été calculées pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport. Les moyennes sont des moyennes des valeurs pour les pays et économies repris dans le tableau. Les moyennes TALIS renvoient donc à une moyenne des valeurs au niveau des systèmes nationaux.

Symbole pour les données manquantes

Le symbole ci-après est employé sur les tableaux et graphiques pour signaler les données manquantes :

a La catégorie est sans objet dans le pays concerné. Les données sont par conséquent manquantes.

Abréviations utilisées dans le rapport

Les abréviations suivantes sont utilisées dans le rapport :

CITE	Classification internationale type de l'éducation
(Er.-T.)	Erreur-type
rxy	Coefficient de corrélation

Arrondis

Du fait des arrondis, certains chiffres, dans les tableaux, peuvent ne pas correspondre exactement au total. Les totaux, écarts et moyennes sont toujours calculés sur la base de chiffres exacts, l'arrondi n'intervenant qu'après le calcul.

Toutes les erreurs-types, dans cette publication, sont arrondies à la décimale. Lorsque la valeur 0.00 apparaît, cela ne signifie pas que l'erreur-type est égale à zéro, mais qu'elle est inférieure à 0.005.

Pays couverts

Les publications TALIS 2013 présentent des données se rapportant à 34 pays et économies, dont 24 pays de l'OCDE et 10 pays et économies partenaires. La liste complète des pays ayant participé à TALIS 2013 figure dans le chapitre 1.

Dans ce rapport, les données émanant des États-Unis figurent en dessous de la ligne dans certains tableaux et ne sont pas prises en compte dans le calcul de la moyenne internationale. Cela tient à ce que les taux de réponse pour les États-Unis n'ont pas atteint les niveaux requis. Se reporter à l'annexe A pour plus de précisions.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Quatre entités infranationales ont participé à TALIS 2013. Tout au long du rapport, il y est fait référence, comme dans d'autres publications de l'OCDE, de la manière suivante :

- Province de l'Alberta au Canada : Alberta (Canada).
- Communauté flamande de Belgique : Flandre (Belgique).
- Angleterre : Angleterre (Royaume-Uni).
- Émirat d'Abu Dhabi : Abu Dhabi (Émirats arabes unis).

Deux notes accompagnent les données statistiques se rapportant à Chypre.

1. Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Pour un complément d'information

Pour plus de précisions concernant la documentation, les instruments et la méthodologie de TALIS, se reporter au rapport technique TALIS 2013 (*TALIS 2013 Technical Report,* disponible en anglais uniquement) et au site web de TALIS (*www.oecd.org/fr/edu/scolaire/talis.htm*).



1

Présentation de l'enquête TALIS

Ce chapitre d'introduction contient une présentation générale de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). Outre les pays et économies qui ont participé à l'édition 2013 de l'enquête, ainsi que les enseignants et les établissements ciblés, on y découvrira quels sont les objectifs de cette enquête, les principaux thèmes abordés et les raisons qui ont amené à les choisir. Le plan du rapport est exposé à la fin du chapitre.



QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS ?

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE s'intéresse aux conditions de travail des enseignants et à l'environnement pédagogique dans les établissements d'enseignement. Elle a pour but de fournir aux pays des données précises, récentes et comparables qui les aideront à élaborer et à améliorer leurs politiques, de manière à porter la profession d'enseignant au plus haut niveau de qualité. C'est aussi la possibilité pour les enseignants et les chefs d'établissement de contribuer à l'analyse et à la formulation des politiques éducatives dans des domaines essentiels. L'enquête TALIS est le fruit de la collaboration entre les pays participants, l'OCDE, un consortium international de recherche, des partenaires sociaux et la Commission européenne.

Partant du principe que les systèmes éducatifs du monde entier ont pour priorité de recruter des enseignants efficaces, de les retenir et de les aider à s'améliorer, l'enquête TALIS examine la façon dont le travail des enseignants est reconnu, évalué et valorisé, et détermine dans quelle mesure leurs besoins de développement professionnel sont satisfaits. TALIS apporte des éclairages sur les convictions et les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement, et sur leurs pratiques pédagogiques. Reconnaissant que la direction des établissements d'enseignement contribue pour une large part à l'efficacité des conditions d'enseignement et d'apprentissage, TALIS décrit le rôle des chefs d'établissement et examine le soutien qu'ils apportent à leurs enseignants. Enfin, TALIS étudie l'incidence de certains facteurs sur la satisfaction professionnelle des enseignants et sur la perception qu'ils ont de leur propre efficacité.

La première enquête TALIS a eu lieu en 2008. Elle portait sur les enseignants et les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire et a été menée dans 24 pays. Les résultats qui en sont issus, publiés en 2009 dans le rapport *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS,* ont fourni des informations précieuses qui sont encore utilisées aujourd'hui. Deux rapports thématiques prennent également appui sur les données de TALIS 2008 : *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* et *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS.*

TALIS 2013

L'enquête TALIS 2013 a été étendue à un plus grand nombre de pays (graphique 1.1). Tout en restant axée sur le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE 1997], qui permet d'identifier des niveaux d'enseignement comparables entre les différents pays), TALIS 2013 offrait aussi la possibilité aux pays participants d'inclure dans l'enquête les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). Certains pays ont, en outre, choisi de compléter l'investigation en menant l'enquête TALIS 2013 dans les établissements qui ont participé à l'enquête 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ; on parle à propos de cette option du lien TALIS-PISA. (Le graphique 1.2 donne la liste complète des pays et économies ayant participé aux différentes options de l'enquête TALIS 2013.)

■ Graphique 1.1 ■

Pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS 2013

Pays et économies de l'OCDE			Pays et économies partenaires
Alberta (Canada)	États-Unis[4]	Mexique	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)
Angleterre (Royaume-Uni)	Finlande	Norvège	Brésil
Australie	Flandre (Belgique)	Pays-Bas	Bulgarie
Chili	France	Pologne	Chypre[2, 3]
Corée[1]	Islande	Portugal	Croatie
Danemark	Israël[1]	République slovaque	Lettonie
Espagne	Italie	République tchèque	Malaisie[1]
Estonie	Japon[1]	Suède	Roumanie
			Serbie[1]
			Singapour[1]

Remarque : les cellules en bleu clair indiquent les pays et économies ayant également participé à l'enquête TALIS 2008.

1. Se reporter à l'annexe A pour les notes relatives à l'interprétation des données émanant de ces pays.

2. Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

3. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

4. Dans ce rapport, les données émanant des États-Unis figurent en dessous de la ligne sur certains tableaux et ne sont pas prises en compte dans le calcul de la moyenne internationale. Cela tient à ce que les taux de réponse pour les États-Unis n'ont pas atteint les niveaux requis. Se reporter à l'annexe A pour plus de précisions.



■ Graphique 1.2 ■

Pays et économies ayant participé aux différentes options TALIS

CITE 1	CITE 3	Lien TALIS-PISA
Danemark	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	Australie
Finlande	Australie	Espagne
Flandre (Belgique)	Danemark	Finlande
Mexique	Finlande	Lettonie
Norvège	Islande	Mexique
Pologne	Italie	Portugal
	Mexique[1]	Roumanie
	Norvège	Singapour
	Pologne	
	Singapour[1]	

1. Se reporter à l'annexe A pour les notes relatives à l'interprétation des données émanant de ces pays.

OBJECTIFS DE TALIS

Le principal objectif de l'enquête TALIS est de fournir, sous contraintes de temps et de coût, des indicateurs internationaux robustes et une analyse pertinente sur les enseignants et l'enseignement, afin d'aider les pays à revoir et améliorer leurs politiques en vue de promouvoir les meilleures conditions possibles d'enseignement et d'apprentissage. L'avantage de cette étude internationale est qu'elle permet de comparer les stratégies appliquées par des pays confrontés à des défis analogues et d'en tirer des enseignements au vu de leur impact sur l'environnement pédagogique dans les établissements d'enseignement.

Les principes méthodologiques suivants ont été retenus :

- *Pertinence pour l'action publique*. La clarté des principaux enjeux et l'attention portée aux questions les plus pertinentes pour les pays participants sont deux critères essentiels.
- *Valeur ajoutée*. Les comparaisons internationales sont l'un des aspects les plus utiles de l'étude.
- *Possibilité de construire des indicateurs*. Les résultats doivent fournir des informations utilisables pour élaborer des indicateurs.
- *Validité, fiabilité, comparabilité* et *rigueur*. À partir d'une étude rigoureuse de la base de connaissances, l'enquête doit fournir des informations valables, fiables et comparables pour tous les pays participants.
- *Facilité d'interprétation*. Les résultats de l'enquête doivent pouvoir être interprétés de façon pertinente par les pays participants.
- *Efficience et efficacité au regard du coût*. Le travail doit être mené à bien en temps voulu et dans des conditions économiquement efficientes.

Population interrogée

Les principes retenus pour la constitution d'échantillons internationaux ainsi que d'autres paramètres opérationnels de l'enquête de base TALIS (niveau 2 de la CITE) sont exposés dans l'encadré 1.1 ci-dessous. Pour plus de détails, notamment au sujet des taux de participation des établissements d'enseignement et des enseignants par pays, voir l'annexe A.

La taille de l'échantillon pour les options concernant les niveaux 1 et 3 de la CITE est la même que pour le niveau 2 : 200 établissements par pays et, dans chacun de ces établissements, 20 enseignants et le chef d'établissement. Pour le lien TALIS-PISA, l'enquête a porté sur 150 établissements par pays, et les enseignants de mathématiques étaient surreprésentés dans chaque établissement. Le taux de réponse cible est le même pour l'échantillon de base (niveau 2 de la CITE) et pour toutes les options, comme indiqué dans l'encadré 1.1. Pour plus de détails sur les échantillons des diverses populations cibles, voir l'annexe A.

Au sens de TALIS, qu'est-ce qu'un enseignant ?

Au sens de TALIS, un enseignant est une personne dont l'activité première ou principale dans l'établissement consiste à enseigner, c'est-à-dire à dispenser des cours à des élèves. L'enseignant peut travailler avec une classe entière, avec un petit groupe ou en cours particulier, en classe ou ailleurs dans son établissement. Il peut aussi partager son temps d'enseignement entre plusieurs établissements.



Encadré 1.1. **Conception de l'enquête TALIS**

Population internationale cible : enseignants et chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans le système éducatif ordinaire.

Taille de l'échantillon cible : 200 établissements d'enseignement par pays ; 20 enseignants et 1 chef d'établissement dans chaque établissement.

Échantillons d'établissements : échantillons représentatifs d'établissements d'enseignement et d'enseignants au sein des établissements.

Taux de réponse cibles : 75 % des établissements d'enseignement échantillonnés et 75 % de l'ensemble des enseignants échantillonnés dans un pays. Un établissement est considéré comme ayant répondu dès lors que 50 % des enseignants de l'échantillon ont répondu.

Questionnaires : questionnaires distincts pour les enseignants et pour les chefs d'établissement, nécessitant dans chaque cas entre 45 et 60 minutes pour y répondre.

Mode de collecte des données : questionnaires remplis sur papier ou en ligne.

Périodes d'enquête : septembre-décembre 2012 pour les pays de l'hémisphère Sud et février-juin 2013 pour les pays de l'hémisphère Nord.

Dans le cadre de l'enquête TALIS, la définition de l'enseignant ne comprend pas les catégories de personnel suivantes :

- Auxiliaires d'éducation : personnels non professionnels ou paraprofessionnels qui peuvent aider les enseignants dans leurs tâches d'enseignement auprès des élèves.
- Personnel de soutien pédagogique : toutes les personnes qui assurent des services auprès des élèves à l'appui du programme éducatif, par exemple les documentalistes ou les conseillers d'orientation.
- Personnel de soutien médical et social : les professionnels de santé tels que médecins, infirmières, psychiatres, psychologues, ergothérapeutes et travailleurs sociaux.

Sont également exclus de la population cible des enseignants : les enseignants remplaçants, suppléants ou occasionnels ; les enseignants qui s'occupent exclusivement de la formation des adultes ; et les enseignants en congé de longue durée. Cependant, à la différence de l'enquête TALIS 2008, les enseignants admis à participer à l'édition 2013 comprennent aussi ceux qui travaillent dans des établissements d'enseignement ordinaires et qui peuvent intervenir auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Thématique de l'enquête TALIS 2013

Les thèmes de la deuxième édition de l'enquête TALIS ont été choisis par les pays participant à l'enquête 2013, auxquels il a été demandé de hiérarchiser leurs priorités. Les pays ont décidé de reprendre certains des thèmes abordés dans l'enquête de 2008 et d'y ajouter plusieurs nouvelles questions et nouveaux indicateurs. Les thèmes choisis par les pays participants pour l'édition TALIS 2013 sont les suivants :

- Direction des établissements, avec de nouveaux indicateurs sur une direction partagée ou en équipe.
- Formation des enseignants, y compris leur formation continue et de nouveaux indicateurs sur leur formation initiale.
- Évaluation du travail des enseignants et commentaires qui leur en sont faits.
- Convictions, attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants, avec de nouveaux indicateurs sur les pratiques d'évaluation des élèves.
- Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leur niveau de satisfaction professionnelle et climat au sein de l'établissement et de la classe où ils travaillent.

Un cadre conceptuel mis au point par des spécialistes ainsi que par le Consortium international TALIS et par le Secrétariat de l'OCDE a été approuvé par les pays participants. Son but était de servir de guide pour l'élaboration des instruments de l'enquête et pour les éditions ultérieures de TALIS.



Le cadre conceptuel de l'enquête TALIS 2013 – *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework* (OCDE, 2013) – repose sur la notion d'efficacité des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Selon l'OCDE, l'efficacité se définit comme la mesure du rapport entre les résultats d'une activité donnée et ses objectifs déclarés (OCDE, 2007). Il s'agit donc d'un concept à la fois large et qui dépend du contexte. Dans le cas de TALIS, un environnement efficace pour l'enseignement et l'apprentissage est un environnement qui contribue à l'acquisition de connaissances par les élèves. Les thèmes de TALIS 2013 et leur déclinaison représentent les divers éléments qui, de l'avis des pays et économies participants, contribuent à l'apprentissage des élèves, même si leur relation positive avec les résultats des élèves reste à démontrer dans certains cas. Bien entendu, la notion d'« efficacité » de l'enseignement et de l'apprentissage peut être liée à de nombreux autres facteurs qui ne peuvent pas être étudiés au moyen de l'enquête TALIS ou de tout autre instrument reposant sur les déclarations des intéressés eux-mêmes.

Le Groupe d'experts TALIS pour le développement des instruments (GEDI) a été chargé de mettre au point les questionnaires à partir des priorités retenues par les pays et économies participants pour les études pratiques et analytiques. Des questionnaires différents ont été préparés pour les enseignants et pour les chefs d'établissement. Des efforts considérables ont été faits pour garantir la validité culturelle et linguistique des instruments utilisés, et des mécanismes d'assurance qualité rigoureux ont été mis en place pour la traduction aussi bien que pour la constitution des échantillons et la collecte des données (voir *TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014] pour plus de détails).

Administration de TALIS

L'enquête TALIS est le fruit de la coopération entre les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires participants. Le Conseil des pays participants, qui représente tous les pays et économies prenant part à l'enquête TALIS, a défini les objectifs de l'enquête et la méthodologie à appliquer en matière de collecte et de notification des données. Partenaire clé depuis le début de l'enquête, la Commission européenne a non seulement apporté son soutien aux pays membres européens participants, mais a également offert ses compétences techniques et complété l'analyse des données de TALIS dans des domaines particuliers. La collaboration avec les organes représentatifs des enseignants, ainsi que les entretiens et échanges de vues périodiques avec la Commission syndicale consultative (TUAC) auprès de l'OCDE, ont joué un rôle très important pour la conception et la mise en œuvre de TALIS. De même, la coopération des enseignants et des chefs d'établissement au sein des établissements d'enseignement participants a été déterminante pour le succès de l'enquête.

Au niveau national, dans les pays participants, l'enquête TALIS a été mise en œuvre par l'intermédiaire de chefs nationaux de projet et de gestionnaires nationaux de données, selon des procédures techniques et opérationnelles rigoureuses. Les chefs nationaux de projet ont joué un rôle capital en facilitant la coopération avec les établissements, la validation des questionnaires, l'organisation de la collecte et du traitement des données nationales, et la vérification des résultats de l'enquête, tandis que les gestionnaires nationaux de données ont coordonné la préparation et le nettoyage des données.

Au niveau international, la gestion et la coordination des travaux étaient du ressort du sous-traitant désigné, l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), dont le Data Processing and Research Center (DPC) a piloté la réalisation de l'étude. Le Secrétariat de l'IEA était chargé de faire vérifier les traductions et de contrôler la qualité de la collecte de données. Statistique Canada, en qualité de sous-traitant de l'IEA, a mis au point le plan d'échantillonnage et prodigué des conseils aux pays pour son application, évalué leurs échantillons, calculé les pondérations et aidé au calcul des erreurs d'échantillonnage.

Le Secrétariat de l'OCDE avait la responsabilité d'ensemble de la gestion du programme, se chargeant d'en suivre l'exécution au jour le jour et assurant le secrétariat du Conseil des pays participants. (Voir à l'annexe D la liste des intervenants ayant collaboré à l'enquête TALIS.)

Interprétation des résultats

Les résultats de l'enquête TALIS reposent sur des données communiquées directement par les enseignants et les chefs d'établissement interrogés, et représentent donc leurs opinions, perceptions et convictions lorsqu'ils rendent compte de leurs activités. Ces informations sont extrêmement intéressantes car elles renseignent sur la vision que les enseignants ont de l'environnement dans lequel ils travaillent, sur ce qui les motive et sur la manière dont les politiques sont appliquées dans la pratique. Toutefois, à l'image de toutes les données déclaratives, ces informations sont subjectives et diffèrent donc des données collectées de façon objective. Il en va de même des renseignements fournis par les chefs d'établissement, qui peuvent être différents des descriptions fournies par les données administratives au niveau national ou local.



Par ailleurs, s'agissant d'une étude transversale plutôt que longitudinale, TALIS ne peut pas mesurer la causalité. Ainsi, lorsque l'on examine la relation entre le climat au sein de l'établissement et la coopération entre les enseignants, il n'est pas possible de déterminer si un climat positif au sein de l'établissement dépend d'une bonne coopération entre les enseignants ou si une bonne coopération entre les enseignants dépend d'un climat positif au sein de l'établissement. Le point de vue adopté dans le cadre de cette analyse, c'est-à-dire le choix des variables expliquées et des variables explicatives, est uniquement fonction de considérations théoriques, comme indiqué dans le cadre d'analyse. Lorsqu'il est fait référence à des « effets », ce terme est à comprendre dans un sens statistique – un « effet » est un paramètre statistique qui décrit la relation linéaire entre une variable expliquée (la satisfaction professionnelle, par exemple) et une variable explicative (la participation à des activités de formation continue, par exemple) –, compte tenu des caractéristiques individuelles et de celles de l'établissement ainsi que d'autres variables indépendantes. Les effets qui ressortent de l'analyse sont donc des effets statistiques nets même s'ils n'impliquent pas de causalité.

En outre, la validité des résultats sur le plan interculturel est un aspect important de l'analyse, notamment en ce qui concerne les échelles et les indices internationaux (voir l'annexe B). Le texte du rapport indique dans quelle mesure les échelles de mesure peuvent être comparées d'un pays à l'autre et note les limites qui peuvent apparaître à cet égard. On trouvera toutes les précisions concernant la validité interculturelle de l'analyse dans *TALIS 2013 Technical Report* (OCDE, 2014).

Enfin, même pour les pays qui ont participé à l'option TALIS-PISA, le but de TALIS n'est pas de mesurer les effets de l'enseignement sur les résultats des élèves. Ni l'enquête PISA ni l'enquête TALIS ne sont conçues pour analyser l'efficacité des enseignants et de leur enseignement ; le lien TALIS-PISA a pour objet de contextualiser les réponses des enseignants à l'enquête TALIS à l'aide des données PISA recueillies au niveau des établissements. L'enquête TALIS ne pouvant mesurer directement l'efficacité de l'enseignement, elle s'intéresse à des questions qui non seulement sont des priorités pour les pays participants, mais dont on sait aussi, grâce aux travaux de recherche, qu'elles ont un lien avec la qualité de l'enseignement.

Organisation du rapport

Les analyses, résultats et recommandations issus de l'enquête TALIS 2013 sont présentés dans les différents chapitres qui structurent ce rapport. Le rapport commence par tracer le profil des enseignants et des chefs d'établissement, avant de décrire les conditions dans lesquelles ils travaillent et les facteurs qui influent sur ces conditions, de manière à donner une image plus précise de l'environnement d'apprentissage dans les pays considérés. Tout en restant axé sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, chaque chapitre présente aussi, pour certains indicateurs clés, quelques données et analyses concernant les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire[1].

- Le chapitre 2 présente une description des caractéristiques de la population des enseignants du premier cycle du secondaire interrogés et des établissements dans lesquels ils travaillent. Ces informations sont importantes pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les analyses présentées dans les chapitres analytiques suivants.
- Le chapitre 3 est centré sur le rôle déterminant que jouent les chefs d'établissement et sur le soutien qu'ils apportent aux enseignants pour leur permettre d'être aussi efficaces que possible. Il décrit le profil du personnel de direction et donne une première idée des éléments déterminants de ce soutien.
- Le chapitre 4 s'intéresse à la question de la formation continue des enseignants, envisagée comme un outil susceptible d'améliorer l'enseignement, et étudie les données recueillies sur l'expérience des enseignants dans ce domaine, les besoins de formation qui restent à satisfaire et les réponses susceptibles d'y être apportées.
- Le chapitre 5 examine l'incidence de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits sur leur enseignement, et l'impact que cela peut avoir sur leurs pratiques professionnelles.
- Le chapitre 6 met l'accent sur l'enseignement proprement dit, en explorant la relation entre divers facteurs et les pratiques déclarées des enseignants. Il reprend un grand nombre des thèmes exposés dans les chapitres précédents et montre comment ils s'articulent avec les pratiques pédagogiques. Les convictions des enseignants concernant l'apprentissage et l'enseignement sont également abordés dans ce chapitre.
- Le chapitre 7 revient sur les divers facteurs examinés dans les chapitres précédents et décrit l'influence qu'ils peuvent exercer dans leur ensemble, sur l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Ces facteurs, et d'autres, sont notamment envisagés au regard de deux critères : le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur niveau de satisfaction professionnelle.



Note

1. Le lien TALIS-PISA fera l'objet d'un rapport distinct, de même que les options concernant les niveaux 1 et 3 de la CITE.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Références

Jensen, B. *et al.* (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en.*

OCDE (2014), *TALIS 2013 Technical Report*, *www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf.*

OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework, www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf.*

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en.*

OCDE (2007), *Glossary of Statistical Terms*, OCDE, Paris, consultable en anglais à l'adresse : *http://stats.oecd.org/glossary/index.htm.*

Vieluf S. *et al.* (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.*



2

Profil des enseignants et de leurs établissements

Le présent chapitre fournit des informations générales sur les enseignants ayant participé à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, ainsi que sur les établissements dans lesquels ils travaillent. La première partie de ce chapitre examine les caractéristiques démographiques, telles que l'âge et le sexe des enseignants, leur formation dans le cadre institutionnel et leur expérience professionnelle. La seconde partie décrit les établissements dans lesquels ils enseignent, fournissant des informations de base sur les établissements, mais mettant aussi l'accent sur les ressources, la composition de l'effectif scolaire, le niveau d'autonomie de l'établissement et le climat qui y règne. En outre, ce chapitre s'intéresse aux questions d'équité au sein des systèmes éducatifs en étudiant la répartition des enseignants au sein des systèmes, et sert aussi de base aux analyses menées dans les chapitres suivants.



Faits marquants

- Les enseignants qui ont suivi une formation dans le cadre institutionnel incluant des éléments sur le contenu et les aspects pédagogiques et pratiques des matières qu'ils enseignent ont le sentiment d'être mieux préparés à l'exercice de leur métier que leurs collègues dont la formation dans le cadre institutionnel ne couvrait pas ces éléments.
- Plus de la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire, dans tous les pays et économies participant à l'enquête TALIS, à l'exception du Japon, sont des femmes, et ces dernières représentent les deux tiers des enseignants, voire plus, dans 22 pays. En outre, plusieurs pays risquent de connaître d'importantes pénuries d'enseignants du fait que de nombreux enseignants sont proches de l'âge de la retraite.
- Plus d'un tiers des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels le chef d'établissement fait état d'un manque significatif d'enseignants qualifiés. En outre, presque la moitié des enseignants exercent dans des établissements qui déclarent manquer d'enseignants pour la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, ainsi que de personnel non enseignant.
- Dans la plupart des pays et économies de l'enquête TALIS, la majorité des enseignants travaillent dans des environnements où le climat professionnel entre les membres du corps enseignant est positif. Ce climat positif se caractérise par le partage d'une vision commune, le respect mutuel, une culture de reconnaissance de la contribution de chacun à la réussite, un niveau élevé de coopération entre l'établissement d'enseignement et la collectivité locale, et la capacité à parler ouvertement des difficultés rencontrées.
- La plupart des enseignants travaillent dans des établissements dont le pouvoir décisionnaire en matière de rémunération des enseignants est faible, voire nul. Dans presque tous les pays, toutefois, une part importante des enseignants exerce dans des établissements qui jouissent d'un niveau élevé d'autonomie concernant la mise en place de procédures disciplinaires à l'intention des élèves ou le choix des supports pédagogiques utilisés.

INTRODUCTION

Les enseignants jouent un rôle crucial dans les systèmes éducatifs : ils sont les premiers à pouvoir impliquer les élèves et les faire progresser dans leur apprentissage. Il est aujourd'hui largement admis que, dans les établissements, les facteurs relatifs aux enseignants et à l'enseignement sont ceux qui influent le plus sur l'apprentissage par les élèves (par exemple, Darling-Hammond, 2000 ; Konstantopoulos, 2006 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005 ; Rockoff, 2004 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989 ; Scheerens, 1993 ; Willms, 2000). C'est pourquoi les pays sont particulièrement désireux d'en apprendre davantage sur leur corps enseignant et d'établir des comparaisons avec d'autres pays en vue d'élaborer des stratégies plus efficaces pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Le présent chapitre dresse un profil des enseignants du premier cycle du secondaire (appelés simplement « enseignants », sauf indication contraire), examine dans quelle mesure ils sont équitablement répartis au sein des systèmes éducatifs et décrit les établissements dans lesquels ils exercent.

Les analyses présentées dans le présent chapitre et dans le chapitre 3 (sur les chefs d'établissement et la direction des établissements) fournissent non seulement des informations sur le corps enseignant et l'environnement dans lequel les enseignants évoluent dans les pays et les économies de l'enquête TALIS, mais servent aussi de base aux analyses présentées dans les chapitres suivants.

Le présent chapitre se compose de deux grandes parties. La première est consacrée aux caractéristiques des enseignants et dresse un profil des enseignants du premier cycle du secondaire (en fournissant certaines informations sur les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire). Dans cette partie, les analyses portent sur les caractéristiques démographiques, telles que l'âge et le sexe des enseignants, leur statut d'emploi, leur formation dans le cadre institutionnel et leur expérience professionnelle. Le présent chapitre examine aussi ces caractéristiques par rapport à la répartition des enseignants au sein des systèmes éducatifs, dans les zones rurales ou urbaines, ou dans des établissements jugés comme étant plus ou moins difficiles. Le profil des chefs d'établissement est examiné au chapitre 3[1].

La deuxième partie du présent chapitre propose une description des établissements dans lesquels les enseignants travaillent. Elle fournit, en particulier, des informations générales sur les établissements et met l'accent sur les ressources



humaines et matérielles, la composition de l'effectif scolaire, le niveau d'autonomie et le climat qui règne dans l'établissement. Parce que TALIS s'intéresse aux enseignants et à leurs conditions de travail, il est important de noter que, comme lors de la première édition de l'enquête, la plupart des tableaux et des graphiques, dans cette partie et dans le rapport en général, sont présentés du point de vue des enseignants. Cette approche sera particulièrement visible dans la deuxième partie du présent chapitre, où les données indiquent *la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements* présentant certaines caractéristiques, plutôt que *la proportion d'établissements* présentant certaines caractéristiques[2]. Dans les cas où il est plus intéressant de se placer au niveau des établissements (notamment dans le chapitre 3), l'analyse est menée dans cette optique (de la *proportion d'établissements*), avec une mention claire à ce sujet sous les tableaux en question.

PROFIL DES ENSEIGNANTS DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Tandis que certains pays disposent d'enquêtes sur le personnel ou de données de recensement qui dressent un profil des enseignants au sein du système éducatif, l'enquête TALIS compare à l'échelle internationale les caractéristiques des enseignants dans les pays et économies participants. Il a été demandé aux enseignants de fournir des informations générales les concernant, sur leur niveau de formation et leur expérience professionnelle, sur leur statut actuel d'emploi et sur le type de formation suivie (éventuellement) pour accéder à la profession.

Âge et sexe des enseignants

Les caractéristiques démographiques des enseignants intéressent à juste titre les responsables de l'élaboration des politiques et les chercheurs. Les effets potentiels d'un déséquilibre hommes-femmes dans la profession enseignante sur divers aspects tels que les résultats des élèves, leur motivation ou la capacité de retenir les enseignants, entre autres, sont autant de préoccupations pour les pouvoirs publics dans un certain nombre de pays où très peu d'hommes sont attirés par ce métier (Drudy, 2008 ; OCDE, 2005, 2009). Il semble que ce déséquilibre hommes-femmes soit fréquent dans de nombreuses régions du monde. Il est particulièrement marqué dans l'enseignement pré-primaire et primaire, même si l'écart persiste dans le secondaire dans bon nombre de pays (OCDE, 2013a ; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, 2009). Il n'y a guère d'éléments qui indiquent que le sexe des enseignants ait un impact sur les performances des élèves (par exemple, Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012 ; Holmlund et Sund, 2008), bien que quelques observations amènent à penser que l'attitude des femmes enseignantes vis-à-vis de certaines matières comme les mathématiques peut influer sur les résultats de leurs élèves de sexe féminin (Beilock et al., 2009). Enfin, certaines données amènent à penser que les hommes restent plus longtemps dans la profession enseignante (Ingersoll, 2001), tandis que d'autres travaux de recherche menés en Finlande incitent plutôt à tirer la conclusion inverse (Blomqvist et al., 2008).

La collecte d'informations sur la répartition des enseignants en fonction de leur âge est également utile aux responsables de l'élaboration des politiques. Certains pays sont confrontés à d'importantes difficultés liées au vieillissement de leurs effectifs d'enseignants, une forte proportion d'enseignants approchant de l'âge de la retraite (OCDE, 2009, 2013a). Un lien a également été constaté entre l'âge des enseignants et le taux de déperdition dans les établissements : ce taux tend à être plus élevé au cours des premières années d'exercice et à diminuer à mesure que l'ancienneté dans la profession augmente (OCDE, 2005 ; Ingersoll, 2001).

Le tableau 2.1 et le graphique 2.1 examinent la répartition des enseignants ventilée par sexe et par âge, tandis que l'encadré 2.1 étudie des données relatives aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays ayant participé à l'enquête pour ces populations d'enseignants. L'encadré 2.2 compare les données des pays qui ont également participé à TALIS 2008.

Dans tous les pays et économies de l'enquête TALIS à l'exception du Japon, les femmes représentent plus de la moitié du corps enseignant dans le premier cycle du secondaire. En moyenne, 68 % des enseignants sont des femmes. Dans l'enseignement secondaire, plus de huit enseignants sur dix sont des femmes en Bulgarie (81 %), en Estonie (84 %), en Lettonie (89 %) et en République slovaque (82 %). À l'autre extrême, moins de six enseignants sur dix sont des femmes en Australie (59 %), en Espagne (59 %), au Japon (39 %), au Mexique (54 %), aux Pays-Bas (55 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (59 %).

Vu les préoccupations, dans de nombreux pays, liées au vieillissement du corps enseignant, il est intéressant de noter qu'en moyenne, seuls 12 % des enseignants du secondaire ont moins de 30 ans, tandis que 30 % ont 50 ans ou plus. L'âge moyen des enseignants du premier cycle du secondaire dans les pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS est de 43 ans. C'est à Singapour que le corps enseignant est le plus jeune, avec une moyenne d'âge de 36 ans, et en Italie qu'il est le plus âgé, avec 49 ans d'âge moyen.

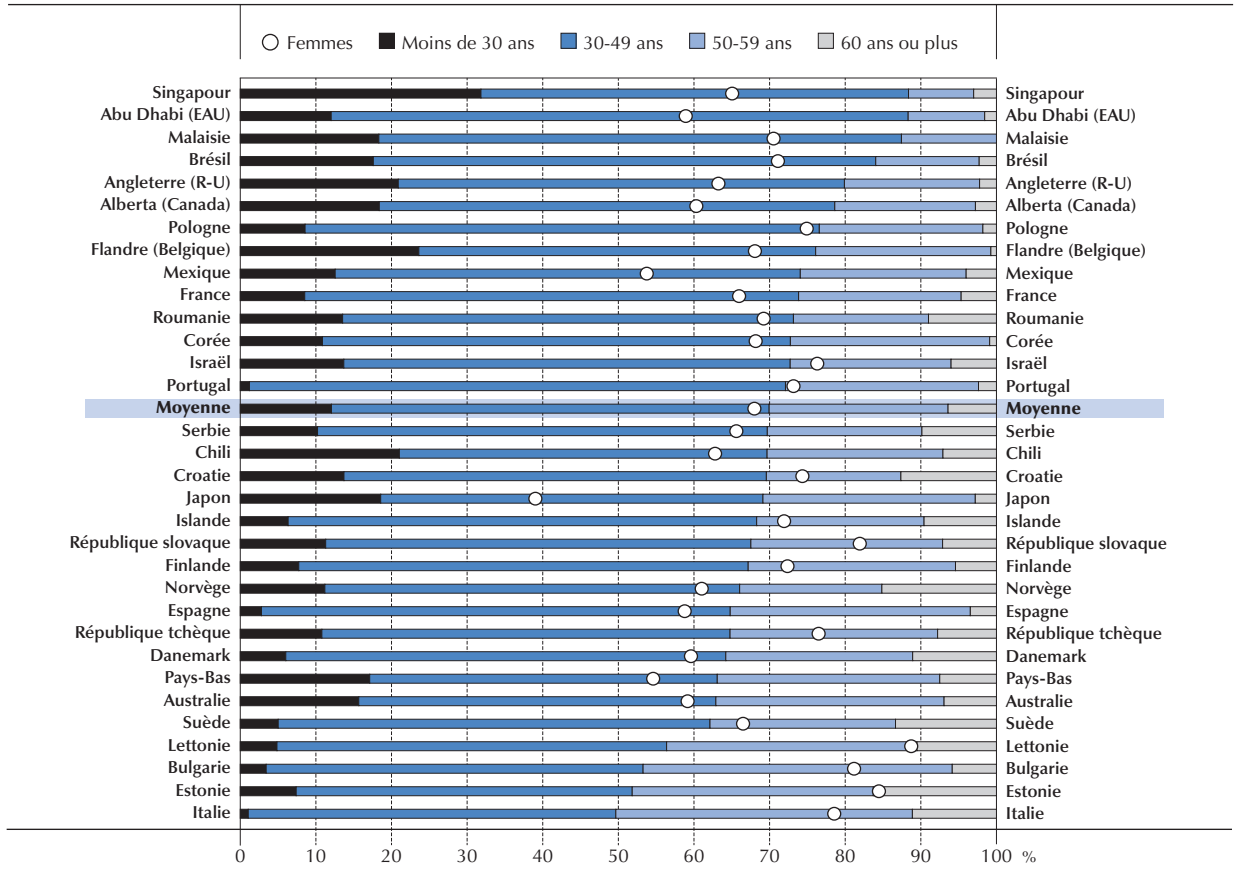


L'Estonie et la Norvège comptent le plus grand nombre d'enseignants âgés de 60 ans ou plus (16 % et 15 %, respectivement), tandis que, dans plusieurs pays, près de la moitié des enseignants ont au moins 50 ans (Bulgarie, Estonie et Italie). À l'inverse, Singapour affiche la plus grande proportion d'enseignants de moins de 30 ans (32 %).

■ Graphique 2.1 ■

Répartition des enseignants par sexe et par âge

Pourcentage d'enseignantes dans le premier cycle du secondaire et âge des enseignants



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants âgés de 49 ans ou moins.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041117

Encadré 2.1. Répartition par sexe et par âge des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Comme le montre le tableau 2.1.a, la part d'enseignantes a tendance à être plus importante dans l'enseignement primaire. En moyenne, dans les six pays dont les données sont disponibles, près de huit professeurs des écoles sur dix sont des femmes. Par contre, en moyenne, dans les dix pays dont les données sont disponibles (tableau 2.1.b), à peine plus de la moitié des enseignants du deuxième cycle du secondaire sont des femmes. Cette tendance concorde avec d'autres observations concernant la répartition des enseignants par sexe aux différents niveaux d'enseignement (OCDE, 2013a).

L'âge moyen des enseignants aux différents niveaux d'enseignement ne varie pas de manière significative. (Toute différence doit être examinée en tenant compte des pays qui sont entrés dans le calcul des moyennes car tous n'ont pas appliqué les mêmes options.) L'âge moyen des enseignants du primaire dans les six pays ayant participé à l'enquête TALIS est de 43 ans, tandis que l'âge moyen des enseignants du deuxième cycle du secondaire est de 45 ans.



Encadré 2.2. **Comparaison de la répartition des enseignants par sexe et par âge entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Il y a très peu de différences dans la composition par sexe du corps enseignant dans tous les pays de l'enquête TALIS pour lesquels on dispose de données comparables entre 2008 et 2013 (tableau 2.1.c).

L'enquête TALIS 2008 a mis en évidence des écarts importants entre les pays au niveau de la répartition des enseignants par âge. Comme le montre le tableau 2.1.c, ces écarts persistent dans l'ensemble des pays, avec très peu de changements entre 2008 et 2013. La Bulgarie, la Corée et le Portugal font cependant figure d'exceptions à cette tendance générale, avec une hausse d'au moins 10 points de pourcentage, entre 2008 et 2013, de la proportion d'enseignants âgés de 50 ans ou plus. Peut-être cela indique-t-il que le phénomène du vieillissement des enseignants du premier cycle du secondaire n'a pas ralenti ces dernières années. En outre, dans tous les pays sauf la Norvège, la proportion d'enseignants du secondaire âgés de 30 ans ou moins a également diminué.

Niveau d'études et formation des enseignants

La formation initiale n'est que le début du processus de formation des enseignants (Commission européenne, 2012 ; OCDE, 2005 ; Ward et al., 2013). De fait, la portée, le contenu et la qualité de la formation des enseignants peut influer sur leurs besoins futurs de formation continue. Les travaux de recherche présentent des conclusions discordantes en ce qui concerne l'impact de la formation et de l'expérience des enseignants sur les résultats des élèves. D'après certaines études, le lien entre le niveau d'études des enseignants, leurs qualifications et les résultats des élèves est, quand il existe, ténu (Buddin et Zamarro, 2009 ; Croninger et al., 2007 ; Harris et Sass, 2011 ; Larsen, 2010). D'autres travaux et examens ont, en revanche, mis en évidence l'existence d'un lien positif entre la formation initiale (que ce soit en termes de niveau ou de contenu) ou le processus d'obtention du diplôme d'enseignant, d'une part, et l'efficacité de l'enseignement, d'autre part (Clotfelter, Ladd et Vigdor, 2007, 2010 ; Darling-Hammond et al., 2005 ; Monk, 1994 ; Ronfeldt et Reininger, 2012). Par exemple, Ronfeldt et Reininger (2012) ont constaté que la qualité (plutôt que la durée) de la formation pratique proposée dans le cadre des programmes de préparation des enseignants peut avoir, à l'entrée des enseignants dans la profession, un impact positif sur certains aspects comme la perception qu'ils ont de leur niveau de préparation, leur efficacité et leurs plans de carrière.

Le tableau 2.2 indique le niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel par les enseignants du secondaire. Il présente les pourcentages d'enseignants ayant différents niveaux de formation, tels que définis par la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997) qui identifie des niveaux de formation comparables entre les pays. Le niveau 5 de la CITE représente les premières étapes de l'enseignement supérieur et compte deux niveaux, 5A et 5B. Les programmes du niveau 5B de la CITE sont en général davantage axés sur la pratique et plus courts que ceux du niveau 5A. Relèvent habituellement du niveau 5A les licences et les masters délivrés par les universités ou établissements équivalents. Le niveau 6 de la CITE représente les études supérieures complémentaires qui aboutissent à l'obtention d'un diplôme sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, tel que le doctorat.

Comme le montre le tableau 2.2, dans la plupart des pays, la grande majorité des enseignants déclarent avoir suivi une formation dans le cadre institutionnel correspondant au niveau 5A de la CITE. La Flandre (Belgique) fait figure d'exception avec 85 % des enseignants ayant atteint le niveau 5B de la CITE. Ces différences reflètent souvent celles observées entre les pays en termes de qualifications requises. En Flandre (Belgique), une formation de niveau 5B de la CITE est obligatoire pour être pleinement habilité à enseigner dans le secondaire. En moyenne, les enseignants sont très peu nombreux (2 %) à ne pas avoir suivi d'études supérieures, même si cette situation est plus courante en Islande (10 %) et au Mexique (9 %).

L'encadré 2.3 examine le niveau de formation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui ont participé à l'enquête TALIS pour ces catégories, et l'encadré 2.4 compare les résultats de TALIS 2008 et TALIS 2013 pour les pays dont les données sont disponibles.

Le tableau 2.3 montre que, dans tous les pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS, la majorité des enseignants déclarent avoir suivi un programme de formation spécifique à cette profession, les chiffres allant de 62 % au Mexique et 71 % en Serbie, à au moins 98 % en Australie, en Bulgarie, en Pologne, à Singapour, en Alberta (Canada) et en Flandre (Belgique).



Encadré 2.3. **Niveau de formation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 2.2.a et 2.2.b montrent que le niveau de formation des enseignants est comparable dans le primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : la grande majorité des enseignants, dans l'ensemble des pays participants, a atteint le niveau 5A de la CITE (79 % des enseignants du primaire et 91 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire, en moyenne).

Encadré 2.4. **Comparaison du niveau de formation des enseignants du premier cycle du secondaire entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Comme le montre le tableau 2.2.c, globalement, la proportion d'enseignants ayant achevé chaque niveau de formation est très similaire entre 2008 et 2013 (l'écart à chaque niveau de la CITE est de moins de 3 points de pourcentage). Il est intéressant de signaler que certains pays, comme le Brésil et la Bulgarie, ont enregistré une légère diminution de la proportion d'enseignants non diplômés de l'enseignement supérieur (qualification inférieure au niveau 5 de la CITE).

La structure, le contenu et l'orientation de la formation initiale des enseignants varient largement d'un pays à l'autre (Darling-Hammond et Lieberman, 2012 ; OCDE, 2005), mais la formation dans le cadre institutionnel des enseignants leur offre habituellement la possibilité d'acquérir une expérience pratique, en plus de la préparation pédagogique et de la formation à l'enseignement de certaines matières. Le tableau 2.3 présente aussi le pourcentage d'enseignants qui déclarent que ces éléments faisaient partie de leur formation dans le cadre institutionnel pour tout ou partie des matières qu'ils enseignent (voir aussi le graphique 2.2).

En moyenne, 72 % des enseignants déclarent avoir suivi une formation dans le cadre institutionnel qui contenait des éléments sur toutes les matières qu'ils enseignent actuellement. Ils sont 23 % à indiquer avoir reçu une formation préalable pour au moins quelques-unes des matières qu'ils enseignent. En Islande et en Alberta (Canada), moins de la moitié des enseignants (42 % et 44 %, respectivement) déclarent que leur formation dans le cadre institutionnel contenait des éléments sur *toutes* les matières qu'ils enseignent, ce qui indique qu'ils sont nombreux à enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont peut-être pas été spécifiquement préparés pendant leur formation dans le cadre institutionnel (graphique 2.2, partie droite).

En ce qui concerne la pédagogie, en moyenne, 70 % des enseignants du secondaire déclarent que leur formation dans le cadre institutionnel incluait des cours de pédagogie pour toutes les matières qu'ils enseignent, et près d'un quart (23 %) pour certaines d'entre elles. Les pourcentages sont similaires pour les éléments pratiques de la formation : en moyenne, 67 % des enseignants indiquent que leur formation dans le cadre institutionnel incluait un volet pratique en classe pour toutes les matières qu'ils enseignent, tandis que 22 % déclarent que la pratique ne concernait que quelques-unes des matières qu'ils enseignent. D'un côté, l'Italie se distingue avec seulement 35 % de ses enseignants indiquant avoir bénéficié d'une préparation pratique pour toutes les matières qu'ils enseignent, et 12 % supplémentaires pour quelques-unes des matières qu'ils enseignent. De l'autre côté, au moins huit enseignants sur dix en Bulgarie (84 %), en Croatie (86 %), en Lettonie (80 %), aux Pays-Bas (82 %), en Pologne (88 %), en Roumanie (82 %), à Singapour (83 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (81 %) déclarent que leur formation dans le cadre institutionnel incluait un volet pratique en classe pour toutes les matières qu'ils enseignent. Les données de l'enquête TALIS montrent donc que, dans l'ensemble, une majorité d'enseignants a, de fait, bénéficié d'une formation dans le cadre institutionnel sur le contenu et les aspects pédagogiques et pratiques pour tout ou partie des matières qu'ils enseignent actuellement (graphique 2.2).

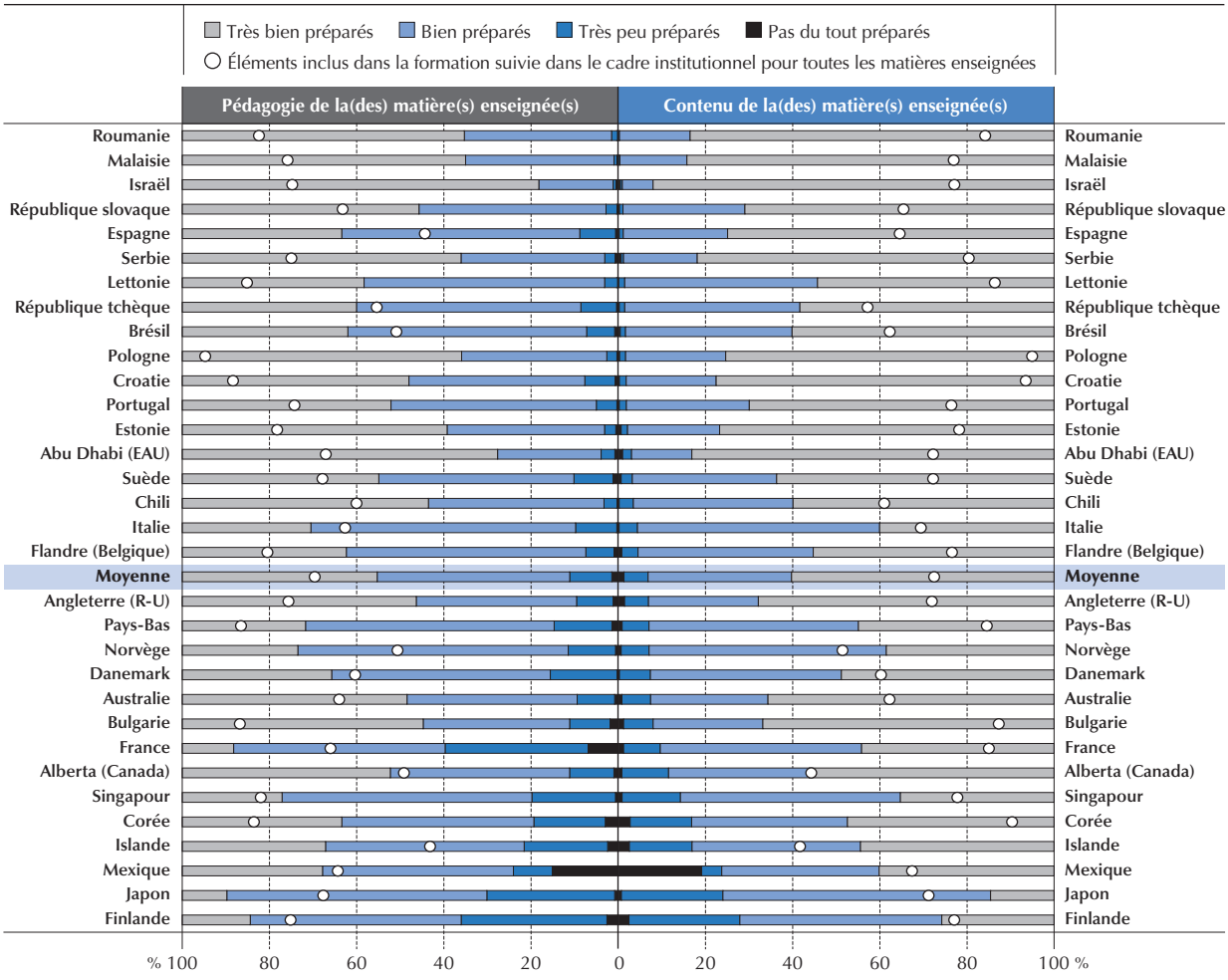
D'une façon générale, les enseignants estiment que leur formation dans le cadre institutionnel les a bien préparés à l'exercice de leur profession (tableau 2.4 et graphique 2.2). En moyenne, 93 % des enseignants indiquent être bien, voire très bien, préparés à l'enseignement du contenu des matières qu'ils ont en charge, et 89 % ont le sentiment d'être bien, voire très bien, préparés en termes de pédagogie et de pratique pour les matières qu'ils enseignent. Toutefois, il est frappant de constater qu'environ un quart ou plus des enseignants en Finlande, au Japon et au Mexique n'ont pas le sentiment d'être bien préparés, ou ont le sentiment de n'être qu'en partie préparés, à l'enseignement des matières qu'ils ont en charge, en termes de contenu, de pédagogie et de pratique (graphique 2.2).



■ Graphique 2.2 ■

Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire selon qu'ils estiment avoir été « très bien préparés », « bien préparés », « très peu préparés » ou « pas du tout préparés » à enseigner la ou les matières qu'ils enseignent quant au contenu et à la pédagogie, et mesure dans laquelle ces éléments faisaient partie de la formation qu'ils ont suivie dans le cadre institutionnel



Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage d'enseignants selon qu'ils s'estiment « pas du tout préparés » ou « très peu préparés » au contenu de la ou des matières qu'ils enseignent.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 2.3 et 2.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041136

Quel est, par conséquent, l'élément de la formation dans le cadre institutionnel des enseignants qui leur donne le sentiment d'être plus ou moins bien préparés à l'exercice de leur métier ? Des analyses de régression logistique par pays (décrites dans l'encadré 2.5) ont été effectuées pour examiner le lien entre certains éléments compris dans la formation dans le cadre institutionnel des enseignants et la mesure dans laquelle les enseignants ont le sentiment d'être préparés face à ces éléments dans leur pratique de l'enseignement (tableau 2.5). Pour certains pays, le pourcentage global d'enseignants ayant le sentiment de ne pas être bien préparés est trop faible pour en tirer des conclusions (tableau 2.4)[3], et c'est pourquoi seuls les pays où au moins 5 % des enseignants indiquent ne pas se sentir préparés pour ces éléments sont examinés plus avant ici. Dans tous ces pays, les composantes de la formation dans le cadre institutionnel des enseignants semblent être importantes : les enseignants sont plus enclins à se déclarer préparés en termes de contenu, de pédagogie et de pratique en classe si ces éléments faisaient partie de leur formation dans le cadre institutionnel pour tout ou partie des matières qu'ils enseignent. Comme on pouvait s'y attendre, le sentiment, chez les enseignants, d'être bien préparés est d'autant plus fort qu'ils ont reçu une formation dans le cadre institutionnel pour *toutes* les matières qu'ils enseignent (par opposition à *certaines*, seulement, des matières qu'ils enseignent).



Quant à la question du contenu, les enseignants de six pays sont au moins quatre fois plus susceptibles de se déclarer préparés s'ils ont suivi une formation dans le cadre institutionnel sur le contenu de toutes les matières qu'ils enseignent que s'ils n'en ont pas bénéficié. Cet effet est le plus prononcé en Bulgarie et en France. Dans 13 pays, les enseignants formés à la pédagogie sont également au moins quatre fois plus susceptibles d'avoir le sentiment d'être préparés à enseigner de ce point de vue. Les pays qui se distinguent dans ce domaine sont la Norvège et, encore une fois, la Bulgarie, où les enseignants sont respectivement 9 et 18 fois plus susceptibles d'avoir le sentiment d'être préparés par rapport aux enseignants n'ayant pas suivi une telle formation. Enfin, dans sept pays, les enseignants sont de nouveau au moins quatre fois plus susceptibles de se sentir préparés à la pratique en classe si cet exercice faisait partie de leur formation dans le cadre institutionnel. En Bulgarie, ce lien est encore plus marqué, puisque les enseignants sont 15 fois plus susceptibles de se sentir préparés à la pratique en classe si cet élément était inclus dans leur formation dans le cadre institutionnel pour toutes les matières qu'ils enseignent.

Encadré 2.5. **Description de l'analyse de régression logistique**

L'analyse de régression logistique permet d'estimer l'influence d'une ou plusieurs variables indépendantes (explicatives) sur des variables dépendantes catégorielles (expliquées) à deux catégories (régression logistique binaire) ou à plus de deux catégories (régression logistique multinomiale). La régression logistique multinomiale compare des groupes multiples en combinant des régressions logistiques binaires. Les analyses de régression logistique ont été effectuées pour chaque pays séparément car de précédentes analyses ont mis en évidence des différences notables entre les pays en termes de coefficients de régression. Quand une régression logistique est calculée, le résultat du logiciel statistique SPSS génère d'abord le coefficient de régression (ß), qui indique l'augmentation estimée du logarithme de probabilité du *résultat par augmentation unitaire* de la valeur de la *variable explicative*. On obtient, en outre, l'exponentielle du coefficient de régression (exp(ß)), qui correspond au rapport de cotes (OR, ou *odds ratio*) associé à l'augmentation d'une unité de la variable explicative. La transformation du logarithme de probabilité (ß) en rapports de cotes (exp(ß) ; OR) rend les données plus interprétables en termes de probabilité. Trois résultats sont possibles pour les rapports de cotes :

- OR = 1 La variable explicative n'influence pas la probabilité du résultat
- OR > 1 La variable explicative est associée à une probabilité accrue du résultat
- OR < 1 La variable explicative est associée à une probabilité moindre du résultat

Dans le texte, on a rendu l'expression des rapports de cotes plus accessible en la reformulant et en l'arrondissant en termes de vraisemblance et de probabilités.

Dans les rapports des cotes, les catégories sont comparées à une catégorie de référence prédéterminée. Par exemple, le groupe combiné « pas du tout/très peu » préparés a été choisi en tant que catégorie de référence pour l'analyse de la mesure dans laquelle les enseignants ont le sentiment que le contenu de leur formation dans le cadre institutionnel les a préparés à leur profession actuelle. Les rapports des cotes peuvent s'interpréter de façon que, pour une variation d'une unité de la variable explicative (par exemple, le fait d'avoir été formé au contenu de TOUTES les matières enseignées, de CERTAINES seulement des matières enseignées ou d'AUCUNE), le rapport de cotes de la variable de résultat (par exemple, le sentiment chez les enseignants d'être « bien/très bien » préparés au contenu des matières qu'ils enseignent) par rapport à la catégorie de référence (« pas du tout/très peu » préparés) devrait varier d'un facteur du paramètre respectif estimé, les variables du modèle étant maintenues constantes. Dans l'analyse qui nous intéresse, les variables contextuelles incluses en tant que variables de contrôle étaient les suivantes : sexe des enseignants, années d'expérience, matières enseignées et niveau de formation.

Il est à noter qu'avec des données transversales telles que les données de l'enquête TALIS, le sens dans lequel s'exerce l'influence ne peut être établi. Il n'est pas donc possible de distinguer empiriquement entre, par exemple, un modèle qui décrit les enseignants ayant le sentiment d'être préparés au contenu des matières qu'ils enseignent comme variable dépendante de la formation qu'ils ont reçue dans le cadre institutionnel et un modèle qui décrit la formation dans le cadre institutionnel des enseignants comme variable dépendante de leur sentiment d'être préparés au contenu des matières qu'ils enseignent. La perspective adoptée – en l'occurrence le choix des variables dépendantes et indépendantes – repose entièrement sur la logique, l'expérience et des considérations théoriques.



Ces données montrent non seulement que la formation dans le cadre institutionnel des enseignants (y compris leur formation initiale) les aide à se sentir mieux préparés à l'exercice de leur métier, mais aussi que les éléments spécifiques inclus dans cette formation, comme le contenu et les aspects pédagogiques et pratiques, peuvent également jouer un rôle majeur.

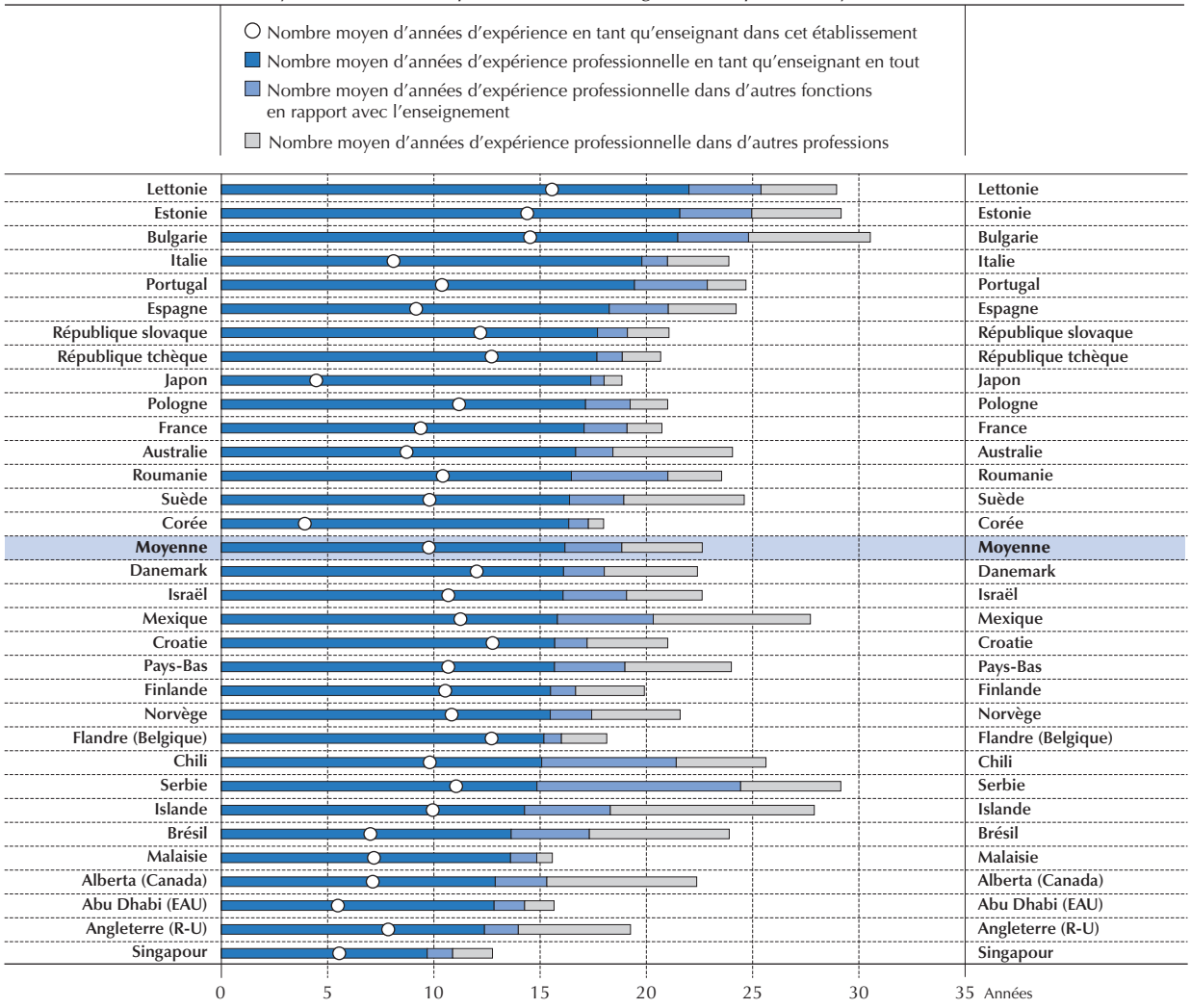
Expérience professionnelle des enseignants

Comme le niveau de formation, l'expérience professionnelle des enseignants les aide à façonner leurs aptitudes et leurs compétences. Le fait d'être titulaire peut également influer sur la volonté d'un enseignant de mettre en œuvre des réformes ou des pratiques novatrices (Goodson, Moore et Hargreaves, 2006).

■ Graphique 2.3 ■

Expérience professionnelle des enseignants

Nombre moyen d'années d'expérience des enseignants du premier cycle du secondaire



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre moyen d'années d'expérience en tant qu'enseignant en tout.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 2.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041155

Le lien entre l'expérience des enseignants et les résultats des élèves a été maintes fois examiné dans le cadre d'études empiriques (Clotfelter, Ladd et Vigdor, 2007, 2010 ; Croninger et al., 2007 ; Leigh, 2010). Dans les travaux de Hanushek et Rivkin (2004), 41 % des études rigoureuses sur le plan de la méthodologie ont mis en évidence un lien positif entre l'expérience des enseignants et les résultats des élèves, tandis que, dans 56 %, les résultats étaient positifs, mais non significatifs. Les années d'expérience jouent sans doute un rôle particulièrement important au début de la carrière



professionnelle. Certaines données semblent indiquer que chaque année supplémentaire d'expérience est associée à de meilleurs résultats des élèves, surtout pendant les cinq premières années de la carrière d'un enseignant (Rockoff, 2004 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005 ; Harris et Sass, 2011).

Le tableau 2.6 présente le nombre d'années d'expérience professionnelle que les enseignants déclarent avoir acquises, en tant qu'enseignants, dans l'exercice d'autres fonctions en rapport avec l'enseignement et dans d'autres professions (voir aussi le graphique 2.3 et le tableau 2.6.Web). Il montre qu'en moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les enseignants possèdent 16 années d'expérience dans l'enseignement, 3 dans l'exercice d'autres fonctions en rapport avec l'enseignement et 4 dans d'autres catégories de professions. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, un tiers des enseignants du premier cycle du secondaire possèdent plus de 20 années d'expérience dans l'enseignement, soit une part importante d'enseignants très expérimentés. En Bulgarie, en Estonie et en Lettonie, cette situation est encore plus marquée, puisque plus de 50 % des enseignants possèdent plus de 20 années d'expérience dans l'enseignement, tandis qu'à l'autre extrême, ils sont 20 % à Singapour à effectuer les deux premières années de leur carrière.

Encadré 2.6. **Expérience professionnelle des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 2.6.a et 2.6.b présentent l'expérience professionnelle des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire. Le nombre moyen d'années d'expérience dans l'enseignement, dans l'exercice d'autres fonctions en rapport avec l'enseignement et dans d'autres professions est tout à fait comparable à celui des enseignants du premier cycle du secondaire. Les écarts nationaux entre les différents niveaux d'enseignement sont très faibles, ce qui indique que les enseignants du primaire et des deux cycles du secondaire, dans tous les pays pour lesquels on dispose de données comparables, ont des niveaux similaires d'expérience professionnelle.

Statut d'emploi

Le statut d'emploi peut être un indicateur de la sécurité de l'emploi (contrats permanents ou de longue durée), mais aussi de la flexibilité de l'emploi (choix possible du travail à temps partiel), et c'est donc un facteur important pour attirer les enseignants vers la profession et les retenir dans la profession (OCDE, 2005). L'enquête TALIS a demandé aux enseignants s'ils étaient embauchés de manière permanente dans l'établissement dans lequel ils travaillent ou s'ils étaient embauchés sur la base d'un contrat à durée déterminée. Il leur était aussi demandé s'ils travaillaient à temps plein ou à temps partiel pour l'ensemble de leurs activités d'enseignement. Le tableau 2.7 examine la répartition des enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent à temps plein et à temps partiel (défini comme 90 % ou moins du temps de travail à temps plein), et le tableau 2.8 examine la proportion d'enseignants ayant un emploi permanent ou des contrats à durée déterminée (durée supérieure ou inférieure à une année scolaire).

En moyenne, 83 % des enseignants dans l'ensemble des pays sont titulaires d'un poste permanent[4] et 82 % travaillent à temps plein[5]. Seuls 12 % des enseignants sont liés par des contrats d'une durée inférieure à une année scolaire. Le type de contrat d'embauche (permanent ou non) varie largement d'un pays à l'autre. Les proportions les plus faibles d'enseignants bénéficiant d'un emploi permanent sont observées au Chili (63 %), en Roumanie (69 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (50 %), tandis que tous les enseignants de Malaisie sont employés de façon permanente dans leur établissement actuel[6].

Sur les 18 % d'enseignants qui travaillent à temps partiel, près de la moitié a évoqué l'absence de possibilité de travailler à temps plein. En Croatie, au Mexique, en Pologne, au Portugal et en Serbie, les chiffres sont même supérieurs, entre 81 % et 96 % des enseignants qui travaillent à temps partiel dans ces pays indiquant que cette situation est le résultat du manque de possibilité de travail à temps plein. En revanche, en Australie, au Danemark, en France, en Norvège, aux Pays-Bas et en Angleterre (Royaume-Uni), la grande majorité des enseignants à temps partiel (85 %-90 %) a choisi de travailler dans ces conditions.

L'encadré 2.7 compare les conclusions des enquêtes TALIS 2008 et TALIS 2013 sur le statut d'emploi des enseignants pour les pays dont les données sont disponibles.



Encadré 2.7. **Comparaison du statut d'emploi des enseignants du premier cycle du secondaire entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Les tableaux 2.7.c et 2.8.c comparent les données de TALIS 2008 et de TALIS 2013 concernant le statut d'emploi des enseignants (temps plein, temps partiel, emploi permanent) dans les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête. En moyenne, les pays n'affichent pas de différences majeures pour ce qui est des catégories de contrats à temps plein et à temps partiel. La différence la plus nette entre les deux éditions de l'enquête est observée au Brésil, où la proportion d'enseignants travaillant à temps plein a diminué de 11 points de pourcentage entre 2008 et 2013. En revanche, le Mexique, qui comptait en 2008 la part la plus faible d'enseignants travaillant à temps plein (35 %), enregistre une hausse de 5 points de pourcentage en 2013 pour atteindre un taux de 40 %.

Quant aux contrats permanents ou à durée déterminée, la proportion d'enseignants ayant un contrat permanent était inférieure d'au moins 10 points de pourcentage en Corée et au Mexique en 2013 par rapport à 2008. Dans ces cas, l'embauche d'enseignants sur la base de contrats à durée déterminée a peut-être constitué une mesure d'économie en période de récession. En revanche, sur cette même période, l'Islande a enregistré une hausse de plus de 10 points de pourcentage de la proportion d'enseignants bénéficiant d'un contrat permanent.

Répartition des enseignants

La répartition des enseignants dans les systèmes éducatifs est un élément qu'il importe de prendre en considération. D'un pays à l'autre, les établissements d'enseignement se différencient selon leur localisation (rurale ou urbaine), le type de difficultés qu'ils rencontrent ou les matières pour lesquelles ils ont besoin d'enseignants. De nombreux pays examinent les questions liées à la répartition des enseignants dans leurs tentatives pour trouver les enseignants dont ils ont besoin aux différents niveaux du système (Schleicher, 2012). La répartition des enseignants est également évoquée dans les discussions sur la mise en place de conditions équitables dans les systèmes éducatifs. D'après plusieurs études, les enseignants moins qualifiés sont davantage susceptibles d'enseigner dans des établissements difficiles, ce qui pourrait donner lieu à des inégalités des chances pour les élèves qui fréquentent de tels établissements (Jackson, 2009 ; Bonesronning, Falch et Strom, 2005 ; Boyd et al., 2008 ; Lankford, Loeb et Wyckoff, 2002).

Les enseignants sont-ils équitablement répartis dans les établissements selon la composition de l'effectif scolaire ?

Les données de l'enquête TALIS permettent d'examiner la répartition des enseignants en fonction de leur niveau de formation (niveau 5A de la CITE et au-dessus et niveau 5B de la CITE et en dessous) et de leur expérience de l'enseignement, en distinguant les enseignants expérimentés (plus de cinq années d'expérience) et leurs collègues moins chevronnés (cinq années ou moins d'expérience). Les analyses suivantes examinent la répartition des enseignants dans les établissements selon la composition de l'effectif scolaire. Il a été demandé aux chefs d'établissement d'estimer la part de leur effectif répondant à certaines caractéristiques. Pour la présente analyse, les établissements sont considérés comme confrontés à des situations plus difficiles si les chefs d'établissement ont indiqué que la population scolarisée se composait de : plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ; plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; ou plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé[7].

Les tableaux 2.9 à 2.11 indiquent la proportion globale d'enseignants qui travaillent dans ces établissements comparativement plus difficiles, ainsi que la répartition des enseignants plus expérimentés et mieux qualifiés entre ces trois catégories d'établissements plus ou moins difficiles. La proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements difficiles varie largement d'un pays à l'autre (voir la première colonne des tableaux 2.9 à 2.11). Il est à noter que l'éventail des pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013 est vaste et qu'au sein de ces pays, les situations sont sans doute très variables quant à l'importance de l'effectif scolaire dont on peut considérer qu'il présente des caractéristiques difficiles. Néanmoins, indépendamment du nombre de ces établissements, l'important pour les pouvoirs publics est de s'assurer que les enseignants les plus expérimentés et les mieux qualifiés enseignent dans les établissements où ils seront le plus utiles. Le graphique 2.4 montre dans quelle mesure c'est effectivement le cas dans les différents pays.

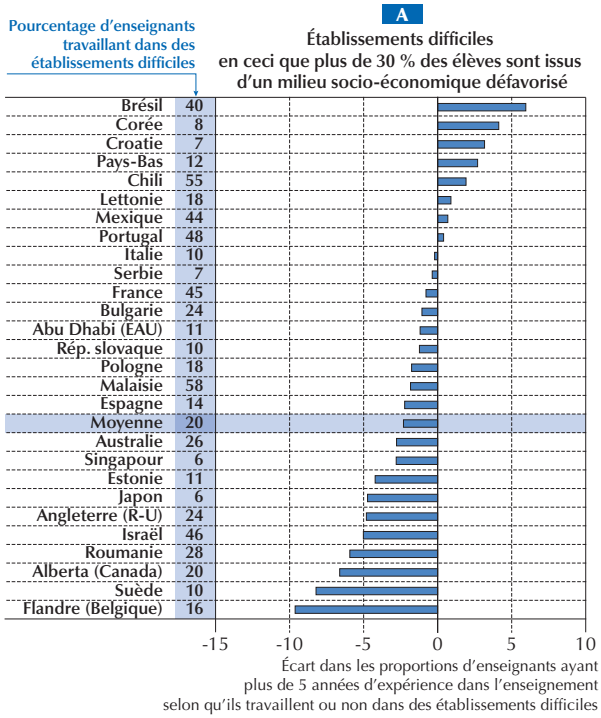
Dans les pays et économies situés en tête de chaque section dans le graphique 2.4 (différences positives), les enseignants expérimentés sont davantage susceptibles de travailler dans des établissements difficiles que dans des établissements plus faciles. C'est le cas du Brésil (dans les établissements accueillant de nombreux élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé) et du Danemark (dans les établissements accueillant de nombreux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement).

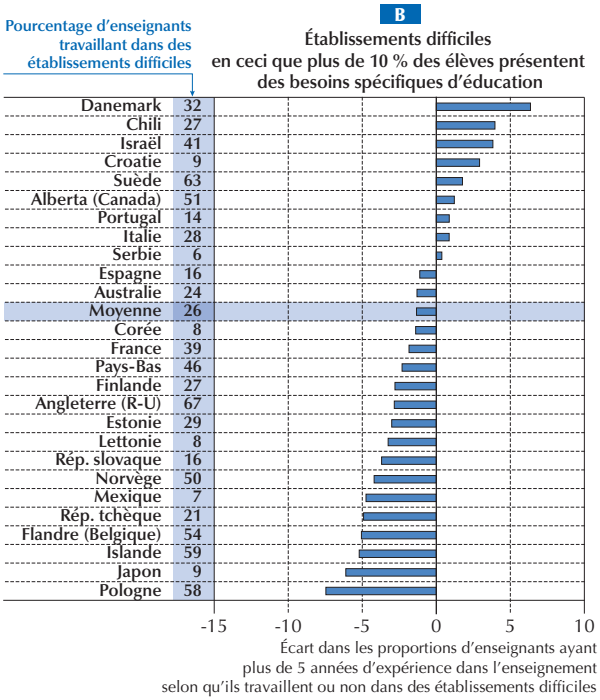


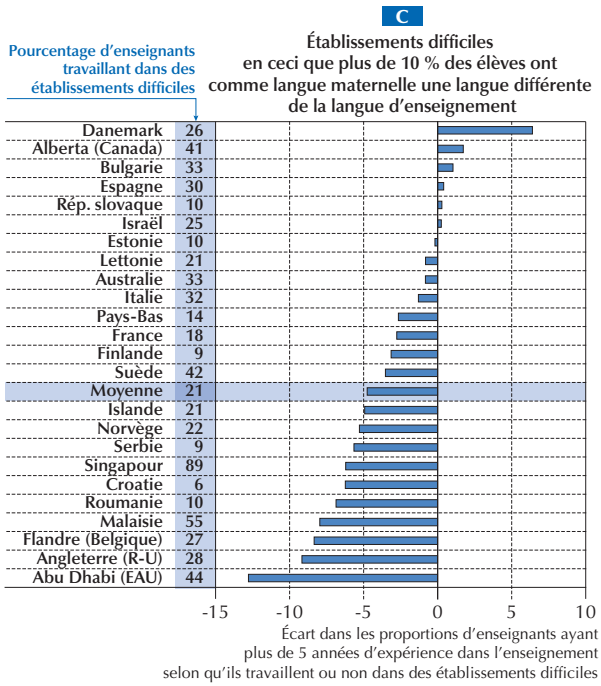
■ Graphique 2.4 ■

Répartition des enseignants expérimentés entre établissements plus ou moins difficiles

Proportion d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans des établissements difficiles et écart dans les proportions d'enseignants plus expérimentés selon qu'ils travaillent ou non dans des établissements difficiles[1, 2]







1. Sont considérés comme établissements difficiles les établissements qui, d'après les déclarations du chef d'établissement, comptent une certaine proportion : *i)* d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ; *ii)* d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

2. Les données nationales pour des catégories représentant moins de 5 % des cas ne sont pas présentées dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction des écarts dans les proportions d'enseignants expérimentés selon qu'ils travaillent ou non dans des établissements difficiles.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 2.9, 2.10 et 2.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041174



Ces graphiques montrent toutefois que, dans une majorité de pays, c'est le contraire qui se vérifie. Les différences négatives sur ces graphiques indiquent qu'un plus grand nombre d'enseignants expérimentés enseignent dans des établissements plus faciles. En Flandre (Belgique), cette situation concerne les établissements accueillant davantage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ; en Pologne, cela est vrai pour les établissements fréquentés par un nombre supérieur d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), c'est le cas des établissements accueillant un nombre plus important d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement.

La description de la répartition des enseignants dans les établissements difficiles fournit des informations intéressantes, mais le niveau de formation et l'expérience professionnelle des enseignants sont-ils des variables explicatives significatives de la pratique de l'enseignement dans un établissement plus ou moins difficile lorsque l'on neutralise les effets de variables clés telles que le sexe et les matières enseignées ? En d'autres termes, dans les différents pays, les enseignants sont-ils davantage susceptibles de travailler dans des établissements difficiles si leur niveau de formation et leurs années d'expérience sont moindres ? Ou bien est-ce le contraire ? Des régressions logistiques binaires par pays ont été réalisées (voir encadré 2.5), avec comme catégories de référence le niveau 5B de la CITE ou en dessous pour le niveau de formation, et moins de cinq années d'enseignement pour l'expérience professionnelle. Cependant, pour certains pays, le pourcentage d'enseignants dans chaque catégorie était trop faible pour en tirer des conclusions (ces cas sont signalés par des cellules grisées dans le tableau 2.12). C'est pourquoi seuls les pays affichant un minimum de 5 % d'enseignants dans les catégories intéressantes pour l'analyse seront examinés plus avant ici.

Dans la plupart des pays participant à l'enquête TALIS, il n'existe pas de lien étroit entre le niveau de qualification des enseignants ou leurs années d'expérience et leur répartition dans des établissements accueillant des effectifs scolaires potentiellement plus difficiles. Autrement dit, dans la plupart des pays, la répartition des enseignants selon leur niveau de formation n'est pas différente selon qu'il s'agit d'établissements plus ou moins difficiles. Néanmoins, dans certains pays, un lien significatif notable s'observe avec le niveau de formation et le nombre d'années d'expérience des enseignants (voir le tableau 2.12).

Par exemple, en Bulgarie, la probabilité que des enseignants ayant un niveau de formation plus élevé travaillent dans des établissements où plus d'un élève sur dix parle une langue maternelle différente de la langue d'enseignement est de 50 % inférieure. Au Chili, également, la probabilité que des enseignants ayant un niveau de formation plus élevé travaillent dans des établissements fréquentés par un nombre plus important d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est de 50 % inférieure. De même, en République tchèque et en Serbie, les enseignants ayant un niveau de formation plus élevé ont une probabilité 40 % moindre de travailler dans des établissements comptant davantage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

L'inverse s'observe pourtant dans d'autres pays de l'enquête TALIS, où les enseignants possédant un niveau de formation plus élevé sont davantage susceptibles de travailler dans des établissements considérés comme difficiles. En Flandre (Belgique), les enseignants ayant un niveau de formation plus élevé ont une probabilité de 30 % supérieure de travailler dans des établissements fréquentés par davantage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, plus de deux fois supérieure de travailler dans des établissements à forte diversité linguistique et presque deux fois supérieure de travailler dans des établissements accueillant davantage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (tableau 2.12). À Singapour, ces enseignants ont une probabilité de 60 % supérieure de travailler dans des établissements à plus forte diversité linguistique.

Des tendances similaires s'observent pour ce qui est de l'expérience de l'enseignement. Dans certains pays, les enseignants qui ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement sont moins susceptibles de travailler dans des établissements considérés comme difficiles. Par exemple, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), ces enseignants ont une probabilité de 60 % inférieure d'enseigner dans des établissements fréquentés par des proportions supérieures d'élèves issus de milieux linguistiques divers. En Suède, les enseignants plus expérimentés ont une probabilité moitié moindre de travailler dans des établissements accueillant davantage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Dans un plus petit nombre de pays, les enseignants plus expérimentés sont en réalité plus susceptibles de travailler dans des établissements pouvant être considérés comme difficiles. Au Danemark, en particulier, ces enseignants ont une probabilité de 70 % supérieure de travailler dans des établissements accueillant des proportions plus importantes d'élèves issus de milieux linguistiques divers et de 80 % supérieure de travailler dans des établissements fréquentés par davantage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Au Brésil, les enseignants plus expérimentés ont une probabilité de 50 % supérieure d'enseigner dans des établissements accueillant un nombre plus important d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.



Ces résultats tendent à indiquer qu'au moins dans certains pays de l'enquête TALIS, la répartition des enseignants est un peu plus équitable que ce qui est parfois décrit dans les publications, en ce que les enseignants moins expérimentés ne sont pas nécessairement placés dans des environnements éducatifs plus difficiles (Akiba et Liang, 2014 ; Clotfelter et al., 2007 ; Darling-Hammond, 2004). Cependant, tel n'est pas le cas partout, et les données tirées de l'enquête 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) tendent à indiquer que les établissements défavorisés sur le plan socio-économique ont plus de difficultés à attirer des enseignants qualifiés et/ou de qualité (OCDE, 2013b). Même dans les pays ou les économies dans lesquels les enseignants sont libres de choisir où ils vont travailler et ne sont pas affectés à un établissement déterminé (que ce soit pour leur première affectation ou en tant qu'enseignants expérimentés), ces observations ont des implications pour la politique publique. Les gouvernements peuvent recourir à des mécanismes incitatifs pour attirer les enseignants ayant un haut niveau de formation ou d'expérience dans les établissements défavorisés ou vers les localisations difficiles. Des stratégies sans lien avec le salaire peuvent également être employées : il peut s'agir d'un temps d'enseignement réduit ou de classes moins nombreuses pour les enseignants qui enseignent en zone difficile ou dans des établissements comportant une forte proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. En outre, se reporter au chapitre 7 pour voir comment le climat de l'établissement a un lien avec la satisfaction des enseignants dans leur emploi.

Les enseignants sont-ils équitablement répartis entre les établissements situés en zone rurale et en zone urbaine ?

Pour garantir l'équité au sein d'un système éducatif, mais aussi pour s'assurer que les enseignants travaillent dans des environnements dans lesquels ils peuvent recevoir le soutien dont ils ont besoin pour obtenir de bons résultats, les pays s'intéressent aussi à la répartition des enseignants moins qualifiés et moins expérimentés dans les zones rurales et les zones urbaines (tableau 2.13). Suivant la même procédure que celle décrite dans l'encadré 2.5, des régressions par pays ont été effectuées pour déterminer dans quelle mesure les enseignants moins qualifiés ou moins expérimentés sont susceptibles d'enseigner dans des établissements selon qu'ils sont situés dans des agglomérations plus ou moins grandes. À la différence des analyses présentées plus haut, les analyses visées ici retiennent comme catégories de référence le niveau 5A de la CITE et au-dessus pour le niveau de formation, et une expérience de cinq années ou plus pour l'expérience professionnelle. Là encore, dans certains pays, le pourcentage d'enseignants dans chaque catégorie était trop faible pour en tirer des conclusions (ces cas sont indiqués par des cellules grisées dans le tableau 2.14). Par conséquent, seuls les pays affichant un minimum de 5 % d'enseignants dans les catégories intéressantes pour les analyses seront examinés plus avant ici. Aux fins des analyses, il a été distingué trois types d'établissements en fonction de leur localisation : les établissements situés dans des agglomérations de moins de 15 000 habitants (petites villes), de 15 000 à 100 000 habitants (villes) et de plus de 100 000 habitants (grandes villes). Dans les analyses de régression, les villes ou les grandes villes sont comparées à la catégorie de référence des « petites villes ».

D'après les analyses, dans un certain nombre de pays, il existe, de fait, un lien entre le niveau de formation et/ou l'expérience professionnelle des enseignants et la probabilité qu'ils ont d'enseigner dans des zones plus peuplées (voir le tableau 2.14, résultats significatifs indiqués en gras). Dans la plupart des pays, par rapport aux enseignants plus qualifiés et plus expérimentés, les enseignants moins qualifiés et moins expérimentés sont moins susceptibles de travailler en zone urbaine (villes ou grandes villes) qu'en zone rurale (petites villes de 15 000 habitants ou moins). Par exemple, au Brésil et en Bulgarie, les enseignants ayant un niveau de formation comparativement faible ont une probabilité de travailler dans une grande ville inférieure de 60 % environ par rapport à celle de travailler dans une petite ville. De même, en Australie, en Croatie, en Espagne, en Roumanie et en Serbie, les enseignants possédant un nombre moindre d'années d'expérience sont moins susceptibles (dans une proportion de 40 % à 70 %) d'enseigner dans une ville et/ou une grande ville que dans une petite ville. Les responsables politiques dans ces pays et ces économies souhaiteront étudier les raisons pour lesquelles les enseignants moins expérimentés ou moins qualifiés sont davantage susceptibles d'enseigner dans des zones rurales. Il est possible qu'il soit plus difficile d'attirer des enseignants vers ces postes ou ces zones. Les pouvoirs publics souhaiteront également s'assurer que les enseignants des zones rurales ont accès au même niveau de soutien, notamment en termes de développement et de ressources, que s'ils travaillaient dans des zones urbaines.

Le lien inverse s'observe, cependant, en Lettonie, où les enseignants moins expérimentés sont 2.5 fois plus susceptibles de travailler dans des villes ou des grandes villes que dans des petites villes. De même, les enseignants comparativement moins qualifiés et/ou plus expérimentés ont une probabilité supérieure d'au moins 40 % de travailler dans des villes et/ou des grandes villes plutôt que dans des petites villes en France, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en Suède, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Flandre (Belgique).



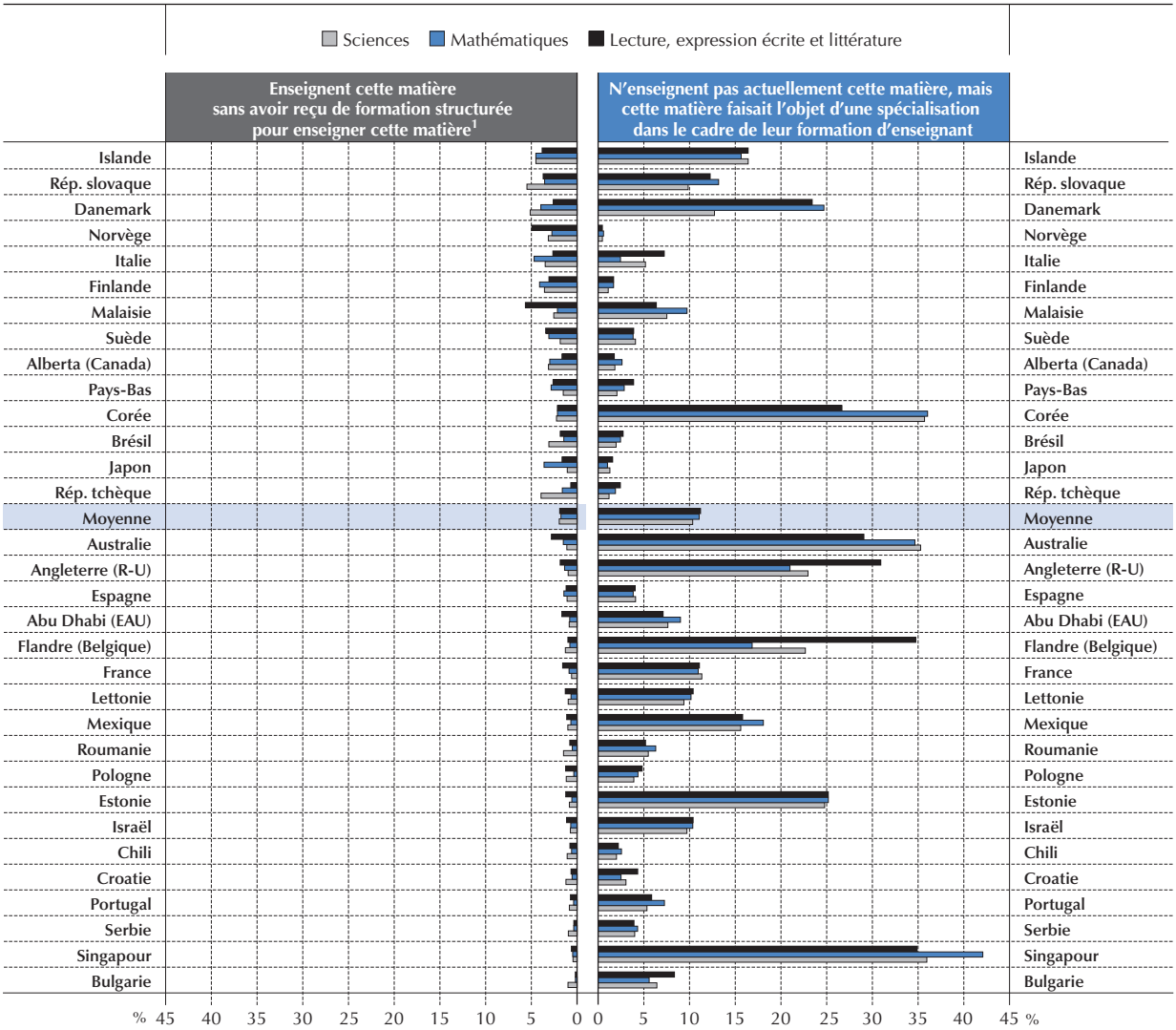
Les enseignants enseignent-ils des matières pour lesquelles ils ont été bien préparés ?

En raison de la pénurie d'enseignants qualifiés dans certains domaines, certaines personnes peuvent être amenées à enseigner des matières pour lesquelles elles n'ont pas été convenablement préparées. À l'inverse, il peut exister un groupe d'enseignants qui n'enseignent pas, actuellement, les matières pour lesquelles ils ont suivi une formation dans le cadre institutionnel. Ces situations sont mises en évidence par un examen de l'inadéquation entre la formation dans le cadre institutionnel à l'enseignement de certaines matières et les matières qui sont actuellement enseignées dans les pays (graphique 2.5).

■ Graphique 2.5 ■

Inadéquation entre la matière enseignée et la formation reçue par l'enseignant, et affectation des ressources en enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent enseigner une certaine matière sans avoir reçu de formation dans le cadre institutionnel pour enseigner cette matière et pourcentage d'enseignants qui déclarent qu'une certaine matière faisait partie d'une spécialisation dans le cadre de leur formation d'enseignant mais qui, actuellement, n'enseignent pas cette matière



1. Enseignants qui ont répondu à cette question mais qui n'ont sélectionné aucune des options proposées (« formation de niveau 4 ou 5B de la CITE », « formation de niveau 5A de la CITE ou au-dessus », « spécialisation dans le cadre de la formation d'enseignant » ou « stage en cours d'emploi ou de développement professionnel ») pour cette matière.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de la somme des enseignants déclarant enseigner « la lecture, l'expression écrite et la littérature », « les mathématiques » et « les sciences » sans avoir suivi de formation dans le cadre institutionnel pour enseigner ces matières.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 2.15 et 2.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041193



Le tableau 2.15 indique les pourcentages d'enseignants qui enseignent actuellement certaines matières en précisant s'ils ont reçu ou non une formation dans le cadre institutionnel pertinente pour ces matières. En général, pour les matières telles que la lecture, l'expression écrite et la littérature, les mathématiques, les sciences et les langues vivantes étrangères, il semble que peu d'enseignants (11 %, voire moins) les enseignent sans avoir reçu au préalable une formation dans le cadre institutionnel au moins du niveau 4 de la CITE ou une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue. Cette moyenne globale cache toutefois des écarts importants entre les pays et entre les matières. Un examen plus attentif des tableaux 2.15 et 2.15.Web met en évidence un certain nombre de pays dans lesquels de plus fortes proportions d'enseignants n'ont pas déclaré avoir suivi une formation dans le cadre institutionnel dans les matières qu'ils enseignent[8]. Par exemple, aux Pays-Bas, environ un enseignant sur cinq qui enseigne actuellement la lecture, l'expression écrite et la littérature ou les mathématiques n'a pas reçu de formation dans le cadre institutionnel à l'enseignement de ces matières. En Islande, environ un professeur de sciences sur cinq n'a pas été formé dans le cadre institutionnel à l'enseignement de cette matière. Ce problème d'affectation dans le domaine des sciences ne s'observe pas en Bulgarie, au Chili, en Estonie, en France, en Israël, au Mexique, au Portugal, en Serbie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis).

Enfin, en moyenne, un professeur de langue vivante étrangère sur dix n'a reçu aucune formation spécifique en langue dans le cadre institutionnel. Le pourcentage est beaucoup plus élevé au Danemark (21 %), en Islande (22 %) et en Malaisie (20 %), ce qui pourrait indiquer un besoin important de formation, dans ces pays, en direction des enseignants appelés à enseigner les langues vivantes étrangères.

Dans certains pays, les données mettent en évidence des besoins potentiels de formation tout aussi importants pour des matières relevant d'autres domaines tels que les sciences humaines, la technologie, les disciplines artistiques, l'éducation physique, la religion et/ou la morale, et les disciplines pratiques et professionnelles. La moyenne globale des enseignants qui enseignent dans ces domaines sans y avoir été préparés dans le cadre institutionnel par une formation du niveau 4 de la CITE ou plus, ou une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, va de 9 % pour l'éducation physique à 23 % pour les disciplines pratiques et professionnelles (tableau 2.15.Web).

Dans le même temps, les enseignants sont nombreux à ne pas enseigner, actuellement, dans des domaines pouvant faire l'objet d'un choix de spécialisation dans le cadre de leur formation (tableaux 2.16 et 2.16.Web). Dans certains cas au moins, ces enseignants pourraient représenter une ressource potentielle qui pourrait être mobilisée pour combler de manière plus efficiente les pénuries d'enseignants observées dans certains domaines, comme indiqué plus haut. La partie droite du graphique 2.5 montre la ressource qui pourrait ainsi être mobilisée pour atténuer les pénuries dans certains domaines (comme indiqué dans la partie gauche du graphique 2.5). D'après les données de l'Islande, par exemple, près de 5 % des enseignants de ce pays enseignent actuellement les mathématiques sans avoir été spécifiquement formés dans cette matière, au niveau 4 de la CITE ou au-dessus, ou une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, tandis qu'ils sont près de 15 % à ne pas enseigner actuellement les mathématiques alors que cette matière faisait, d'après leurs déclarations, partie de leur formation d'enseignants. Des situations analogues s'observent, dans d'autres domaines, dans certains pays.

PROFIL DES ÉTABLISSEMENTS DANS LESQUELS LES ENSEIGNANTS TRAVAILLENT

Cette partie examinera les informations générales fournies par les chefs d'établissement sur les établissements dans lesquels travaillent les enseignants du premier cycle du secondaire. Ce type de données fournit de précieux renseignements contextuels qu'il est intéressant d'examiner pour eux-mêmes et par rapport au travail des enseignants et aux conditions de travail qui, selon eux, leur permettent d'exercer leur métier efficacement. Seront examinés successivement la taille et la localisation des établissements, les ressources auxquelles ils ont accès, la qualité du climat scolaire et le degré d'autonomie dont ils jouissent dans le cadre du processus décisionnel.

Types d'établissements et composition de l'effectif scolaire

Les enseignants travaillent dans des établissements qui sont très différents en termes de localisation géographique (zone rurale ou urbaine), de secteur (public ou privé), de taille et de composition de l'effectif scolaire. Tous ces éléments jouent un rôle important dans l'environnement professionnel des enseignants et peuvent interagir avec d'autres aspects de leur activité.

La taille idéale des établissements d'enseignement fait également débat depuis plus d'un siècle. Deux examens récents d'études empiriques sur les effets de la taille des établissements sur divers résultats scolaires et organisationnels ont conclu que les petits établissements constituaient un cadre propice. Dans les établissements plus grands, les relations enseignant-élèves peuvent s'avérer plus difficiles à mettre en place et les élèves défavorisés sur le plan socio-économique



ou ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage tendent à être négligés (Leithwood et Jantzi, 2009 ; Ready, Lee et Welner, 2004). Cependant, certains éléments semblent indiquer que les établissements de plus grande taille favorisent davantage la réussite des bons élèves dans l'enseignement secondaire général (Schreiber, 2002). Par ailleurs, certaines études montrent que les coûts de formation d'un élève sont plus élevés dans un établissement de petite taille que dans un établissement de grande taille (Barnett et al., 2002 ; Bowles et Bosworth, 2002).

Dans l'ensemble, enseigner dans un établissement public semble être la norme pour l'enseignant moyen. En moyenne, 82 % des enseignants de l'enquête TALIS travaillent dans des établissements d'enseignement publics, et 77 % dans des établissements (publics ou privés) qui sont en concurrence avec au moins un autre établissement pour attirer des élèves (tableau 2.17). Néanmoins, dans un certain nombre de pays, moins de la moitié des enseignants travaillent dans des établissements d'enseignement publics, notamment au Chili (40 %), aux Pays-Bas (22 %), à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (45 %) et en Flandre (Belgique) (27 %)[9].

Encadré 2.8. **Types d'établissements et composition de l'effectif scolaire dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les tableaux 2.17.a et 2.17.b présentent la proportion d'enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements publics ou privés. Comme dans le premier cycle du secondaire, la grande majorité des enseignants travaillent dans des établissements publics (83 % des enseignants du primaire et 82 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire). Les exceptions notables à ce constat global sont la Flandre (Belgique), où seulement 39 % des enseignants du primaire travaillent dans des écoles publiques, et l'Australie et Abu Dhabi (Émirats arabes unis), où seulement 56 % et 43 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire, respectivement, travaillent dans des établissements publics.

Comme le montre le tableau 2.18, la taille moyenne des établissements dans les pays de l'enquête TALIS est de 546 élèves[10]. Les pays où les établissements accueillent en moyenne plus de 1 000 élèves sont la Malaisie, le Portugal et Singapour. Tandis que le nombre moyen global d'enseignants par établissement dans les pays de l'enquête TALIS est de 45, la moyenne pour les pays susmentionnés est beaucoup plus élevée, se situant entre 83 et 110. La taille moyenne des classes dans les pays est de 24 élèves[11]. Les classes sont plus nombreuses (plus de 30 élèves par classe) au Brésil, au Chili, en Corée, au Japon, en Malaisie, au Mexique et à Singapour.

Les taux d'encadrement moyens ne sont pas les mêmes dans les différents pays de l'enquête TALIS[12]. En Estonie, en Islande, en Norvège, en Pologne et en Flandre (Belgique), le ratio est de 8 élèves par enseignant. Il est de 19 élèves par enseignant au Brésil et de 20 élèves par enseignant au Chili et au Japon (tableau 2.18). Le ratio enseignants/personnel de soutien varie également beaucoup d'un pays à l'autre[13]. En moyenne, on compte dans un établissement un agent de soutien pédagogique pour 14 enseignants. En Italie et en Malaisie, ce taux est beaucoup plus élevé, atteignant 1 pour 60 en Italie et 1 pour 53 en Malaisie, en moyenne. En Islande, en Alberta (Canada) et en Angleterre (Royaume-Uni), on compte un agent de soutien pédagogique pour quatre enseignants. Il est intéressant de noter que les ratios enseignants/personnels administratifs ou de gestion[14] ont tendance à être inférieurs, ce qui pourrait indiquer que l'accent est mis davantage sur l'appui administratif plutôt que sur le soutien pédagogique. En moyenne, les établissements comptent un agent de soutien administratif ou de gestion pour six enseignants (même si les enseignants sont à peu près deux fois plus nombreux en Croatie, en Finlande, en Italie et en Suède).

Encadré 2.9. **Taille des établissements et des classes dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 2.18.a et 2.18.b indiquent la taille moyenne des établissements et des classes dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire dans les pays dont les données sont disponibles. Sans surprise, le nombre moyen d'élèves est beaucoup plus faible (248 élèves) dans les établissements d'enseignement primaire que dans ceux du deuxième cycle du secondaire (788 élèves, en moyenne). De la même façon, en moyenne, le nombre d'enseignants dans les établissements du deuxième cycle du secondaire est plus de trois fois supérieur à celui dans le primaire (69 contre 20).

…



Encadré 2.9. **Taille des établissements et des classes dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire** (suite)

La taille moyenne des classes du primaire (20 élèves) est quelque peu inférieure à celle des classes du premier cycle du secondaire (24 élèves) ou du deuxième cycle du secondaire (24 élèves). Dans certains pays, il est possible d'établir des comparaisons entre les différents niveaux de la CITE. Il n'y a qu'en Flandre (Belgique) que la taille moyenne des classes est plus grande en primaire que dans le premier cycle du secondaire, même si l'écart est très faible (d'un élève seulement). La taille moyenne des classes est plus petite dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle du secondaire en Australie (19 contre 25), en Norvège (19 contre 23), à Singapour (33 contre 36) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (24 contre 25).

Les taux d'encadrement moyens sont, de façon générale, très similaires à tous les niveaux d'enseignement. Dans certains pays, cependant, des différences plus importantes apparaissent. Par exemple, au Mexique, le taux d'encadrement est beaucoup moins favorable en primaire (24 élèves par enseignant) que dans le premier cycle du secondaire (15 élèves par enseignant) ou dans le deuxième cycle du secondaire (16 élèves par enseignant). Quelques pays enregistrent des taux légèrement plus favorables dans le deuxième cycle du secondaire par rapport au premier cycle du secondaire, en l'occurrence la Finlande (10 élèves par enseignant contre 13) et l'Islande (8 élèves par enseignant contre 12).

Certains éléments semblent également indiquer que, dans quelques pays, le soutien pédagogique est plus important pour les enseignants du primaire que pour ceux des deux cycles du secondaire. C'est le cas en Finlande (5 conseillers pédagogiques de plus par enseignant), au Mexique (6 conseillers de plus) et en Flandre (Belgique) (16 conseillers de plus). Au Danemark et en Islande, le nombre d'enseignants par conseiller pédagogique est moins favorable dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle du secondaire (39 contre 10, et 20 contre 4, respectivement). En revanche, en Italie, les enseignants bénéficient d'un soutien pédagogique beaucoup plus important dans le deuxième cycle du secondaire (18 enseignants par conseiller pédagogique) que dans le premier cycle du secondaire (60 enseignants par conseiller pédagogique).

Ressources scolaires

Même si l'action publique est fortement orientée vers l'amélioration des résultats de l'enseignement dans le monde entier, de grandes incertitudes persistent quant à la manière d'y parvenir. Souvent les pays appliquent des politiques de l'éducation qui visent à accroître les ressources des établissements ou à les répartir plus équitablement. Ces ressources, telles que définies par l'enquête TALIS, peuvent être humaines (des enseignants pour répondre notamment aux besoins de certains élèves ou dans certaines matières) ou matérielles, par exemple les supports pédagogiques, les ordinateurs ou les logiciels informatiques. Diverses études montrent que les politiques axées uniquement sur les ressources ont peu de chances d'être efficaces (Hanushek, 2006 ; OCDE, 2010). Il faudrait qu'il y ait un lien avec des mesures d'incitation spécifiques, par exemple cibler les établissements fréquentés par de nombreux élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou ayant des besoins spécifiques d'éducation. L'enquête PISA montre aussi que plus les chefs d'établissement ont le sentiment que le manque de ressources porte atteinte à l'enseignement, moins les performances des élèves sont bonnes dans leur établissement (OCDE, 2007: 263).

Des travaux de recherche montrent que, dans les différents pays, les directeurs et chefs d'établissement sont en général très préoccupés par la pénurie et l'inadéquation des enseignants, ainsi que par leur rotation. Ces préoccupations sont étayées de manière empirique par quelques travaux (Akiba et Liang, 2014 ; Clotfelter et al., 2007 ; Darling-Hammond, 2004) et par l'analyse de la répartition des enseignants ci-avant dans le présent chapitre, même si d'autres recherches semblent indiquer que ni la localisation des établissements d'enseignement, ni leur taille, ni leurs politiques de sélection n'ont d'effets observables sur la probabilité que les chefs d'établissement signalent de tels problèmes (White et Smith, 2005). Cette section étudie la relation entre les caractéristiques des établissements et les problèmes de ressources dans les pays de l'enquête TALIS.

Le tableau 2.19 présente la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements connaissant différents types de pénuries qui, selon les chefs d'établissement, empêchent d'offrir un enseignement de qualité dans l'établissement (voir aussi le graphique 2.6). Plus d'un tiers des enseignants du premier cycle du secondaire travaillent dans des établissements qui, selon les chefs d'établissement, connaissent une pénurie importante d'enseignants qualifiés et/ou performants. Ce chiffre varie en fonction de la catégorie d'enseignants qui fait défaut. En moyenne, moins de 20 % des

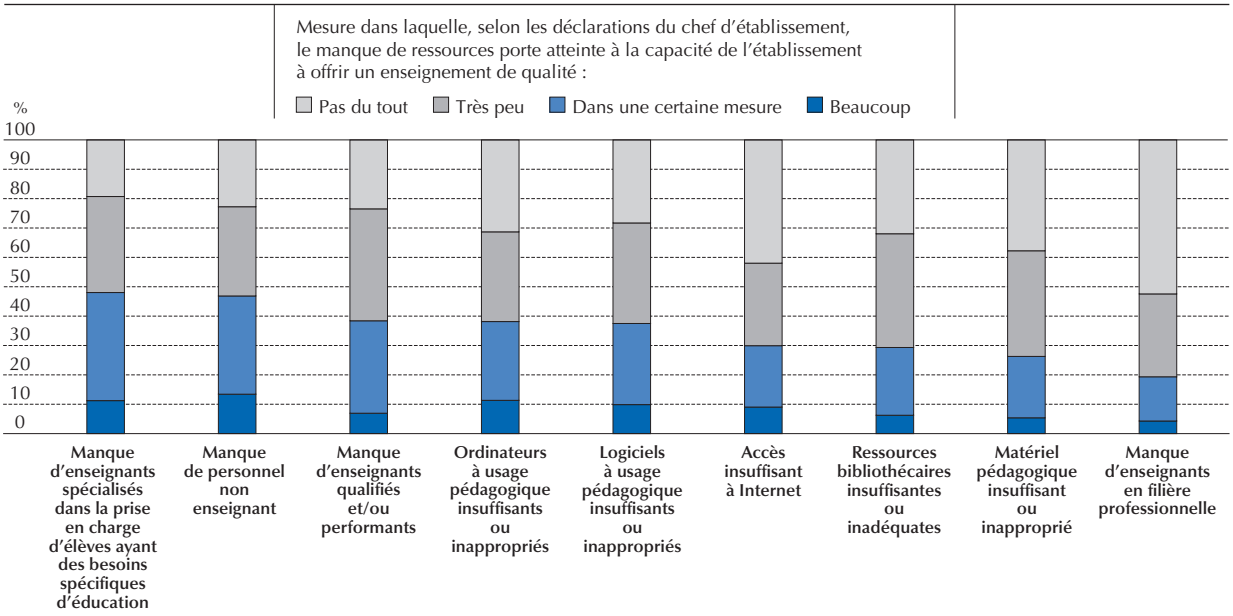


enseignants travaillent dans des établissements qui manquent d'enseignants dans les filières professionnelles, mais près de la moitié travaillent dans des établissements où ce sont le personnel non enseignant et les enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation qui font défaut. En particulier, une proportion significative d'enseignants au Japon (80 %), aux Pays-Bas (71 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (60 %) travaillent dans des établissements qui manquent d'enseignants qualifiés et/ou performants. À l'inverse, cette question est moins prégnante dans certains pays où moins d'un enseignant sur cinq travaille dans des établissements connaissant, d'après les chefs d'établissement, ce genre de difficulté (Danemark, 15 % ; Finlande, 17 % ; Islande, 14 % ; et Pologne, 13 %).

■ Graphique 2.6 ■

Manque de ressources portant atteinte à la capacité de l'établissement à offrir un enseignement de qualité

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement estime que le manque de ressources, sous l'un ou l'autre des aspects considérés ci-dessous, porte atteinte à la capacité de l'établissement à offrir un enseignement de qualité



Les pays sont classées par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré que le manque de ressources porte « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » atteinte à la capacité de l'établissement à offrir un enseignement de qualité.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 2.19.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041212

Quant aux ressources matérielles, entre 26 % et 38 % des enseignants, dans les pays de l'enquête TALIS, travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, le matériel pédagogique, les ordinateurs ou les logiciels à usage pédagogique, l'accès à Internet et les ressources bibliothécaires sont insuffisants ou inappropriés. Les besoins en termes de matériel pédagogique approprié sont les plus criants en Roumanie et en République slovaque, où environ 80 % des enseignants travaillent dans des établissements connaissant, d'après les chefs d'établissement, de telles insuffisances. La Roumanie et le Mexique se sont montrés particulièrement préoccupés par la disponibilité et la qualité des ordinateurs, des logiciels pédagogiques et de l'accès à Internet (64 %-76 %). Plus de la moitié des enseignants au Mexique et en Roumanie travaillent également dans des établissements où les ressources bibliothécaires sont un sujet de préoccupation pour des chefs d'établissement désireux d'offrir un enseignement de qualité (tableau 2.19).

Climat de l'établissement

La notion de climat de l'établissement n'est pas nouvelle ; son importance et sa pertinence sont reconnues depuis cent ans (Cohen et al., 2009 ; Thapa et al., 2013). Cependant, au cours des trois dernières décennies, les chercheurs et professionnels de l'éducation ont reconnu l'influence du climat de l'établissement sur d'autres éléments ou acteurs de l'environnement d'apprentissage. Le climat de l'établissement comprend la qualité de la vie scolaire, faisant intervenir des facteurs tels que : la sécurité (intimidation ou agressions verbales ou physiques envers les enseignants ou les élèves) ; les retards en classe,



l'absentéisme des enseignants ou des élèves, ou la tricherie ; les comportements délinquants (vandalisme ou détention et/ou consommation de drogues et/ou d'alcool) ; et la discrimination. Mais le climat de l'établissement comprend aussi la culture globale de l'établissement en termes de qualité des relations au sein du personnel scolaire et entre le personnel scolaire et les élèves, ainsi que les niveaux de coopération, de respect et de partage.

Des travaux de recherche montrent qu'un climat positif dans un établissement a un effet considérable sur de nombreux éléments touchant à la fois les élèves et les enseignants. Mais le plus important sans doute est qu'un lien a pu être établi entre le climat de l'établissement et la réussite des élèves à toutes les étapes de la scolarité (MacNeil, Prater et Busch, 2009 ; Sherblom, Marshall et Sherblom, 2006 ; Stewart, 2008). Des relations enseignants-élèves constructives associées à un climat scolaire positif influent non seulement sur l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi sur d'autres facteurs intéressant les élèves, comme la prévention du harcèlement ou de la violence à l'école (Eliot et al., 2010) et la motivation pour apprendre (Eccles et al., 1993). Il a pu être montré qu'un climat scolaire sain influe sur la confiance des enseignants quant à leur capacité d'accompagner les élèves dans leur apprentissage (Hoy et Woolfolk, 1993) et aide à retenir les enseignants dans la profession (Fulton, Yoon et Lee, 2005 ; Weiss, 1999).

Les données de l'enquête TALIS examinent séparément la contribution du comportement des élèves et de celui des enseignants au climat de l'établissement. Parmi tous les facteurs dont dépend le climat de l'établissement, l'absentéisme hebdomadaire et les retards en classe des élèves sont de loin les plus fréquents dans les pays de l'enquête TALIS (tableau 2.20). Dans l'ensemble des pays, 52 % des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, des élèves arrivent en retard chaque semaine, et 39 % dans des établissements où l'absentéisme des élèves est un problème hebdomadaire. Cependant, au Chili, en Finlande, aux Pays-Bas, en Suède et en Alberta (Canada), le problème est plus grave : 70 % ou plus des enseignants travaillent dans des établissements qui, d'après les chefs d'établissement, enregistrent chaque semaine des retards d'élèves. Dans ces pays et ces économies, l'absentéisme des élèves serait aussi beaucoup plus élevé que la moyenne TALIS. En particulier, en Finlande, en Suède et en Alberta (Canada), plus de 60 % des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, ce comportement de la part des élèves se reproduit chaque semaine.

La fréquence des cas plus graves de tricherie, de vandalisme et de vols, ainsi que d'intimidation et d'agression verbale entre élèves, varie largement d'un pays à l'autre de l'enquête TALIS (tableau 2.20). Tandis qu'environ un tiers des enseignants en Croatie, en Estonie et en Lettonie travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, des actes de tricherie sont commis, la proportion est de 58 % aux Pays-Bas et de 40 % en Pologne. Par contre, dans plus d'un tiers des pays de l'enquête TALIS, 5 % ou moins des enseignants travaillent dans des établissements qui, d'après les chefs d'établissement, connaissent des actes de tricherie. En outre, les cas plus sérieux de vandalisme et de vols ne sont pas signalés fréquemment. Ce n'est qu'au Brésil, en Malaisie et au Mexique que plus de 10 % des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, se produisent chaque semaine des actes de vandalisme ou de vol.

En outre, près d'un tiers des enseignants au Brésil, au Mexique, en Suède et en Flandre (Belgique) travaillent dans des établissements où des actes d'intimidation ou d'agression verbale entre élèves sont signalés chaque semaine (tableau 2.20). Ce pourcentage est inférieur – 5 % ou moins – au Japon, en République slovaque, en République tchèque et à Singapour. Enfin, les enseignants sont moins nombreux, dans tous les pays de l'enquête TALIS, à travailler dans des établissements où sont signalées des atteintes physiques liées à des actes de violence entre élèves et à la détention et/ou à la consommation de drogues et/ou d'alcool. Il en va de même pour les actes d'intimidation ou d'agression verbale envers les enseignants ou le personnel, dans tous les pays à l'exception de l'Australie, du Brésil et de l'Estonie, où 10 % ou plus des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, de tels actes se produisent au moins une fois par semaine.

Le tableau 2.21 présente la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements où le climat est influencé négativement par certains comportements de la part des enseignants (d'après les déclarations des chefs d'établissement). La proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements où des enseignants arrivent en retard en classe varie largement d'un pays à l'autre. Il semble, cependant, qu'ils soient moins nombreux à travailler dans des établissements où l'absentéisme des enseignants et la discrimination posent problème. En moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, 11 % des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, des enseignants arrivent en retard au moins une fois par semaine. Ce type de situation est plus fréquent au Brésil, au Chili, au Mexique et en Flandre (Belgique), avec un quart ou plus des enseignants concernés. Une proportion significative d'enseignants en Australie, au Brésil, au Chili et au Mexique (entre 16 % et 21 %) travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, l'absentéisme des enseignants pose problème.



Le travail des enseignants est également beaucoup influencé par le climat professionnel qui règne dans les établissements. Il importe d'examiner dans quelle mesure les membres du personnel scolaire partagent la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage, parlent ouvertement des difficultés rencontrées et accueillent avec respect les idées de leurs collègues, et de déterminer s'il existe dans les établissements une culture de la reconnaissance de la contribution de chacun à la réussite. Il semble que, dans ces domaines, la plupart des enseignants, dans les pays de l'enquête TALIS, travaillent dans des environnements où le climat professionnel est positif. Comme le montre le tableau 2.22, 87 % des enseignants, dans les pays de l'enquête TALIS, travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, le personnel scolaire partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage, même si la proportion n'est que de 57 % en Croatie d'après ce qu'indiquent les chefs d'établissement. En outre, les trois quarts des enseignants travaillent dans des établissements qui, d'après les chefs d'établissement, coopèrent étroitement avec la collectivité locale, même si cela concerne moins de la moitié des enseignants au Danemark (46 %), en Norvège (41 %), aux Pays-Bas (21 %) et en Suède (33 %). Enfin, entre 90 % et 93 % des enseignants, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, travaillent dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, le personnel parle ouvertement des difficultés rencontrées, accueille avec respect les idées des collègues et reconnaît la contribution de chacun à la réussite.

Un dernier indicateur du climat de l'établissement dans l'enquête TALIS est la qualité des relations enseignant-élèves. Le tableau 2.23 donne une vue d'ensemble des opinions des enseignants et des chefs d'établissement sur plusieurs indicateurs importants de ces relations. En moyenne, 98 % des chefs d'établissement, dans tous les pays de l'enquête TALIS, font état de bonnes relations entre les enseignants et les élèves, sans exceptions notables. En outre, la grande majorité des enseignants (entre 91 % et 96 %) font état de relations positives avec les élèves dans leurs établissements. Ce n'est qu'au niveau de l'offre d'un soutien pédagogique supplémentaire aux élèves que des écarts sont observés. Au Brésil (77 %), en Corée (77 %), au Mexique (72 %) et en Suède (74 %), moins de huit enseignants sur dix indiquent que les élèves bénéficient d'une aide supplémentaire en cas de besoin.

L'encadré 2.10 compare les résultats des enquêtes TALIS 2008 et TALIS 2013 pour les pays dont les données sont disponibles.

Encadré 2.10. **Comparaison des relations enseignant-élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Le tableau 2.23.c compare les données des enquêtes TALIS 2008 et TALIS 2013 sur les relations enseignant-élèves dans les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête. On peut observer que, pour l'ensemble des indicateurs, les résultats moyens n'ont pas beaucoup évolué, si ce n'est qu'une légère amélioration des relations enseignant-élèves a été constatée dans les pays. En 2013, en Estonie, la proportion d'enseignants indiquant que les enseignants dans leurs établissements s'intéressent à ce que les élèves ont à dire a augmenté de 8 points de pourcentage par rapport à 2008. À l'inverse, en Corée, en 2013, les enseignants sont moins nombreux à indiquer (76 % contre 86 % en 2008) que les élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire dans leurs établissements bénéficient d'un tel soutien.

Autonomie des établissements

L'enquête TALIS demande aux chefs d'établissement d'évaluer leur niveau d'autonomie, ou d'indiquer la mesure dans laquelle la responsabilité de la prise de décisions leur incombe dans certains domaines, au lieu de relever d'une administration locale ou nationale. Il est possible pour les établissements d'être autonomes dans certains domaines, mais pas dans d'autres. Par exemple, les établissements peuvent être habilités à recruter ou embaucher des enseignants, mais pas à fixer leur salaire de départ ou les barèmes salariaux. Ils peuvent déterminer le contenu des cours ou choisir le matériel pédagogique à utiliser, mais la décision relative à l'offre éducative peut ne pas être prise au niveau de l'établissement.

Le renforcement de l'autonomie des établissements est envisagé dans un plus grand nombre de pays et de systèmes éducatifs, et nous observons une tendance au développement de l'autonomie et à une plus grande décentralisation (Finnegan, 2007). En effet, une lecture générale des travaux de recherche semble indiquer qu'une autonomie renforcée des établissements d'enseignement améliorerait également les résultats de l'enseignement. Cependant, un examen plus approfondi indique que manifestement, l'impact de l'autonomie sur les résultats des élèves varie d'un pays à l'autre (Hanushek, Link et Woessmann, 2013). Le type de décisions qui sont confiées aux établissements joue



également un rôle ; certaines études montrent l'importance des décisions prises au niveau des établissements en ce qui concerne les programmes scolaires et les évaluations (OCDE, 2010), tandis que d'autres soulignent les avantages que procure la décentralisation des décisions relatives aux procédures et au personnel (Wößmann, 2007). Développer le rôle des chefs d'établissement est un autre moyen possible d'exploiter les avantages liés à l'autonomie, si leurs décisions sont soutenues et leurs responsabilités bien définies (Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Le tableau 2.24 donne un aperçu de la proportion d'enseignants, dans les différents pays, qui travaillent dans des établissements assumant certaines responsabilités clés (selon les chefs d'établissement). Sont visées les tâches suivantes : embauche et licenciement des enseignants, questions de rémunération des enseignants, budgétisation au sein de l'établissement, discipline auprès des élèves, évaluations et admissions, et toutes les questions relatives aux programmes scolaires. Dans quelques pays, une forte proportion d'enseignants enseignent dans des établissements dans lesquels le chef d'établissement estime jouir d'un haut niveau d'autonomie dans tous les domaines. En Estonie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Angleterre (Royaume-Uni), presque tous les enseignants travaillent dans des établissements où, d'après le chef d'établissement, toutes les décisions concernant les tâches énumérées sont prises au niveau de l'établissement. Dans les autres pays, les enseignants tendent à enseigner dans des établissements où le niveau d'autonomie varie en fonction des tâches. En Malaisie et au Mexique, il semble que les enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels le chef d'établissement juge le degré d'autonomie systématiquement bas.

Dans l'ensemble des pays, presque tous les enseignants du premier cycle du secondaire enseignent dans des établissements dans lesquels, selon les dires des chefs d'établissement, les établissements jouissent d'une assez grande part de responsabilité pour définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes, et pour choisir le matériel pédagogique (tableau 2.24). Par contre, moins de 40 % des enseignants, en moyenne, travaillent dans des établissements dans lesquels, d'après les chefs d'établissement, les établissements sont habilités à prendre des décisions sur les questions de rémunération (par exemple, fixer le salaire de départ des enseignants, les barèmes salariaux et les augmentations). Les domaines où l'autonomie des établissements varie le plus d'un pays à l'autre sont notamment l'embauche et le licenciement ou la suspension des enseignants. Dans plus de la moitié des pays de l'enquête TALIS, 90 % ou plus des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels les chefs d'établissement déclarent jouir d'une assez grande autonomie, au niveau de l'établissement, pour recruter ou embaucher des enseignants. Cependant, moins d'un tiers des enseignants en Espagne (27 %), en France (31 %), au Japon (18 %), en Malaisie (7 %) et au Mexique (31 %), travaillent dans des établissements qui, selon le chef d'établissement, jouissent d'autonomie dans ce domaine. En ce qui concerne le licenciement ou la suspension des enseignants, l'autonomie des établissements diminue encore pour ne concerner que moins d'un tiers des enseignants en Corée (33 %), en Espagne (26 %), en France (16 %), au Japon (17 %), en Malaisie (6 %) et au Mexique (29 %).

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Les informations générales présentées dans ce chapitre concernant les enseignants et les établissements dans lesquels ils enseignent, servent de base aux analyses et aux recommandations à l'intention des pouvoirs publics développées dans les chapitres suivants, mais sont également intéressantes en tant que telles. Même si la situation est évidemment différente d'un pays à l'autre, les données de l'enquête TALIS permettent néanmoins d'établir le profil de l'enseignant « type » du premier cycle du secondaire dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête.

D'après l'enquête TALIS, l'enseignant type du premier cycle du secondaire :

- est une femme ;
- est âgé de 43 ans ;
- a suivi des études universitaires ou équivalent (niveau 5A de la CITE) ;
- a suivi un programme de formation des enseignants ;
- a 16 années d'expérience en tant qu'enseignant ; et
- travaille à temps plein dans le cadre d'un contrat permanent.

De même, les données de l'enquête TALIS permettent de caractériser l'environnement scolaire dans lequel travaille l'enseignant type du premier cycle du secondaire. Cet établissement :

- est public ;
- est en concurrence avec d'autres établissements pour attirer les élèves ;



- compte 546 élèves, 45 enseignants et, en moyenne, 24 élèves par classe ;
- emploie une personne chargée du soutien pédagogique pour 14 enseignants et une personne chargée du soutien administratif ou de la gestion pour 6 enseignants ;
- dispose de ressources suffisantes, en personnel et en matériel ;
- enregistre, chaque semaine, des retards d'élèves en classe ; et
- fait état de bonnes relations entre les enseignants et les élèves.

Si l'on ne regarde que la situation moyenne dans l'ensemble des pays, l'état du premier cycle de l'enseignement secondaire paraît plutôt positif. De manière très générale, les enseignants semblent expérimentés et qualifiés, et jouissent d'un emploi stable. Ils bénéficient, en outre, d'un climat positif en classe, de tailles de classe raisonnables et d'un soutien suffisant en termes de personnels et de ressources matérielles. Toutefois, il existe des exceptions à chacune de ces moyennes, à la fois entre les pays et au sein des pays. C'est dans les écarts par rapport à ces moyennes que résident les possibilités de changement. Un examen de l'enseignant « type » dans les différents pays met en évidence des difficultés potentielles, mais aussi des possibilités pour les pouvoirs publics et les chefs d'établissement en particulier.

Offrir un soutien supplémentaire aux enseignants moins expérimentés ou plus expérimentés, en fonction de leurs besoins spécifiques

Les données de l'enquête TALIS indiquent que certains pays, comme l'Italie, peuvent avoir un corps enseignant plus expérimenté mais vieillissant, tandis que d'autres, comme Singapour, peuvent faire état d'un corps enseignant globalement plus jeune mais un peu moins expérimenté. Dans ces deux cas, les politiques publiques peuvent aider à façonner le corps enseignant. Dans un pays où l'effectif enseignant est jeune, comme à Singapour, la formation initiale des enseignants aura une influence plus forte sur les pratiques en classe. (Voir le chapitre 6 pour une analyse plus approfondie des données issues de TALIS concernant les pratiques pédagogiques.) Un effectif enseignant vieillissant, comme en Italie et dans d'autres pays, nécessite de mettre davantage l'accent sur la formation professionnelle continue pour aider les enseignants à s'adapter à l'évolution des demandes. (Voir le chapitre 4 pour une analyse plus approfondie des données de TALIS concernant la formation continue des enseignants.)

Examiner la répartition des enseignants dans le système et élaborer des politiques susceptibles d'attirer les enseignants dans les établissements plus difficiles

Lorsque l'on examine les données sur la répartition des enseignants, il est manifeste qu'un certain nombre de pays ont du mal à faire correspondre l'offre d'enseignants aux besoins. Certains pays n'ont pas une répartition équitable de leurs enseignants expérimentés entre établissements plus ou moins difficiles au sein de leur système éducatif (graphique 2.4). Certains pays sont effectivement parvenus à attirer les enseignants dans des établissements difficiles. Par exemple, les données issues de l'enquête PISA 2012 montrent que le Portugal, la Pologne et la Finlande sont en tête des pays de l'OCDE pour ce qui est d'attirer une plus forte proportion d'enseignants qualifiés dans les établissements défavorisés sur le plan socio-économique que dans les établissements favorisés.

Les données indiquant si les enseignants ont suivi ou non une formation dans le cadre institutionnel pour les matières qu'ils enseignent mettent aussi en évidence un problème potentiel de répartition des ressources dans certains pays (graphique 2.5). Dans quelques pays, des pourcentages significatifs d'enseignants enseignent actuellement des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés, tandis qu'ils sont tout aussi nombreux à ne pas enseigner les matières pour lesquelles ils ont été formés. Dans ces pays, il serait intéressant d'examiner les raisons de cette inadéquation et, peut-être, d'élaborer des stratégies visant à attirer des enseignants expérimentés là où les besoins sont les plus grands, que ce soit dans des environnements plus difficiles ou dans des établissements où les pénuries d'enseignants dans certaines matières sont plus importantes.

Garantir que les établissements d'enseignement obtiennent davantage d'autonomie, dans les bons domaines et pour les bonnes raisons

Enfin, il importe d'examiner aussi les questions touchant à l'autonomie des établissements d'enseignement. Si les données de l'enquête TALIS indiquent dans quels pays les chefs d'établissement déclarent jouir d'une autonomie moindre dans certains domaines, cela ne signifie pas nécessairement qu'une autonomie accrue est requise dans tous ces domaines. Il se peut, par exemple, que les acteurs qui évoluent au sein du système éducatif n'aient pas la capacité d'exercer certains types de responsabilités. En outre, comme l'indiquent les données issues de l'enquête PISA de



l'OCDE, les établissements ont tendance à obtenir de meilleurs résultats si le renforcement de leur autonomie dans certains domaines s'accompagne aussi d'une redevabilité accrue (OCDE, 2010). En d'autres termes, les politiques qui octroient davantage d'autonomie aux établissements sans mettre en place des mécanismes de soutien ou de contrôle n'offrent pas une réponse appropriée.

Notes

1. Pour plus d'informations sur les questions qui ont été posées aux enseignants et aux chefs d'établissement, voir les questionnaires TALIS dans le rapport technique de TALIS 2013 (*TALIS 2013 Technical Report*).

2. Pour bien comprendre ce qui justifie ce choix analytique, il importe de se rappeler que l'enquête TALIS vise principalement à rassembler des données sur les enseignants et leurs conditions de travail. Si les questions sont examinées au niveau de l'établissement uniquement, le nombre d'enseignants dans l'établissement n'est pas pris en considération. Il se peut qu'un problème particulièrement intéressant du point de vue des politiques publiques touche, par exemple, 25 % des établissements d'enseignement d'un pays, mais si ces derniers comptent parmi les plus petits, le problème ne concernera alors qu'une minorité d'enseignants dans ce pays. Si, en revanche, les analyses sont effectuées au niveau des enseignants, elles fournissent des informations plus détaillées sur le pourcentage du corps enseignant concerné dans le pays par tel ou tel problème et permettent donc, ensuite, de prendre des décisions qui reflètent plus précisément les enjeux pour les enseignants.

3. La catégorie de référence correspond à l'ensemble combiné des enseignants qui ont répondu « pas du tout préparés » ou « très peu préparés ».

4. Il était demandé aux enseignants de se référer à leur activité dans l'établissement sélectionné pour participer à TALIS 2013, toute activité dans d'autres établissements éventuels étant exclue.

5. Il était demandé aux enseignants de se référer à l'ensemble de leurs activités d'enseignement actuelles.

6. Seuls les établissements dépendant de l'État sont pris en compte dans l'échantillon pour la Malaisie.

7. Pour déterminer les seuils retenus pour classer un établissement dans la catégorie des établissements confrontés à des situations plus difficiles, on a examiné la répartition globale des enseignants travaillant dans des établissements accueillant certaines proportions d'élèves présentant certaines caractéristiques. Les seuils de plus de 10 % et plus de 30 % ont été retenus parce que, dans l'un et l'autre cas, moins d'un cinquième des enseignants, au total, travaillent dans des établissements considérés comme devant faire face à des situations plus difficiles.



8. Dans certains pays, les enseignants qui enseignent essentiellement ou exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation peuvent ne pas avoir été formés à enseigner une matière en particulier.

9. Dans cette enquête, les établissements sont considérés comme gérés par le secteur public ou par le secteur privé. Il est à noter que, dans certains pays, la catégorie des établissements gérés par le secteur public inclut des établissements qui reçoivent d'importants financements de l'État (établissements privés subventionnés par l'État).

10. Les données utilisées pour le nombre d'élèves, le nombre de membres du personnel scolaire et les taux présentés dans cette partie sont fournies par les chefs d'établissement et correspondent aux moyennes des établissements dans lesquels travaillent les enseignants du premier cycle du secondaire. L'offre éducative dans ces établissements peut couvrir plusieurs niveaux de la CITE (par exemple, dans les établissements qui proposent un enseignement secondaire de premier cycle et de deuxième cycle) et peut, par conséquent, ne pas concerner uniquement les enseignants ou les élèves du premier cycle du secondaire.

11. Les données relatives à la taille des classes sont fournies par les enseignants et font référence à une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

12. Selon les indications fournies par les chefs d'établissement.

13. Font partie du personnel de soutien les auxiliaires d'éducation et autres professionnels non enseignants qui donnent cours ou aident les enseignants à faire cours, les spécialistes en programmes de cours et en pédagogie, les documentalistes, les psychologues et le personnel infirmier.

14. Font partie du personnel administratif dans les établissements les personnels d'accueil, les secrétaires et assistants administratifs, et le personnel de direction de l'établissement, à savoir le chef d'établissement, les chefs d'établissement adjoints et les autres membres du personnel dont l'activité principale relève de la gestion de l'établissement.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Références

Akiba, M. et **G. Liang** (2014), « Teacher qualification and the achievement gap: A cross-national analysis of 50 countries », in J.V. Clark (éd.), *Closing the Achievement Gap from an International Perspective: Transforming STEM for Effective Education,* Springer, New York.

Antecol, H., O. Eren et **S. Ozbeklik** (2012), « The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment », *IZA Discussion Paper*, n° 6453, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.*

Barnett, R.R. et al. (2002), « Size, performance and effectiveness: Cost-constrained measures of best-practice performance and secondary-school size », *Education Economics,* vol. 10, pp. 291-310.

Beilock, S.L. et al. (2009), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America–PNAS,* vol. 107/5, pp. 1860-1863.

Blomqvist et al. (2008), *Att välja eller välja bort läraryrket. Manliga klasslärares karriärval (To choose or to avoid choosing teacher profession. Male class teachers' selection of career)* Publikation 15/2008, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi (Faculty of Education, Åbo Akademi University), Turku.

Bonesronning, H., T. Falch et **B. Strom** (2005), « Teacher sorting, teacher quality, and student composition », *European Economic Review,* vol. 49, pp. 457-483.

Bowles, T.J. et **R. Bosworth** (2002), « Scale economies in public education: Evidence from school level data », *Journal of Education Finance,* vol. 28, pp. 283-300.

Boyd, D. et al. (2008), « Who leaves? Teacher attrition and student achievement », *NBER Working Paper,* n° 14022.

Buddin, R. et **G. Zamarro** (2009), « Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools », *Journal of Urban Economic,* vol. 66, pp. 103-115.

Clotfelter, C.T., H.F. Ladd et **J.L. Vigdor** (2010), « Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects », *The Journal of Human Resources,* vol. 45/3, pp. 655-681.



Clotfelter, C.T., H.F. Ladd et **J.L. Vigdor** (2007), « Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects », *Economics of Education Review,* vol. 26/6, pp. 673-682.

Clotfelter, C.T. et al. (2007), « High poverty schools and the distribution of principals and teachers », *CALDER Working Paper 1,* CALDER Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, DC.

Cochran-Smith, M. et **K. Zeichner** (éd.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahweh, NJ.

Cohen, J. et al. (2009), « School climate: Research, policy, practice and teacher education », *Teachers College Record,* vol. 111/1, pp. 180-213.

Commission européenne (2012), « Supporting the teaching professions for better learning outcomes », [SWD(2012) 374 final], Commission européenne, Strasbourg, novembre 2012, p. 58.

Croninger, R.G. et al. (2007), « Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement », *Economics of Education Review,* vol. 26, pp. 312-324.

Darling-Hammond, L. (2004), « Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California's public schools », *Teachers College Record,* vol. 106/10, pp. 1936-1966.

Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence », *Education Policy Analysis Archives,* vol. 8/1, *http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1.*

Darling-Hammond, L. et **A. Lieberman** (éd.) (2012), *Teacher Education around the World,* Routledge, Abingdon.

Darling-Hammond, L. et al. (2005), « Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness », *Education Policy Analysis Archives,* 13(42), *http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/.*

Drudy, S. (2008), « Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education,* vol. 20/4, pp. 309-323.

Eccles, J.S. et al. (1993), « Negative effects of traditional middle schools on students'motivation », *Elementary School Journal,* vol. 93, pp. 553-574.

Eliot, M. et al. (2010), « Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence », *Journal of School Psychology,* vol. 48, pp. 533-553.

Finnegan, K. (2007), « Charter school autonomy: The mismatch between theory and practice », *Educational Policy,* vol. 21/3, pp. 503-526.

Fulton, K., I. Yoon et **C. Lee** (2005), « Induction into learning communities », *http://nctaf.org/wp-content/uploads/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf.*

Gates, S.M. et al. (2006), « Mobility and turnover among school principals », *Economics of Education Review,* vol. 25, pp. 289-302.

Goodson, I., S. Moore et **A. Hargreaves** (2006), « Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning », *Educational Administrative Quarterly,* vol. 42, pp. 42-61.

Hanushek, E.A. (2006), « School resources », in E.A. Hanushek et F. Welch (éd.), *Handbook of Economics of Education,* vol. 2, pp. 866-908, Amsterdam.

Hanushek, E.A., S. Link et **L. Woessmann** (2013), « Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA », *Journal of Development Economics,* vol. 104, pp. 212-232.

Hanushek, E.A. et **S.G. Rivkin** (2004), « How to improve the supply of high-quality teachers », *Brookings Papers on Education Policy,* vol. 7, pp. 7-25.

Harris, D.N. et **T.R. Sass** (2011), « Teacher training, teacher quality and student achievement », *Journal of Public Economics,* vol. 95, pp. 798-812.

Holmlund, H. et **K. Sund** (2008), « Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? », *Labour Economics*, vol. 15, pp. 37-53.

Hoy, W.K. et **A.E. Woolfolk** (1993), « Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools », *The Elementary School Journal,* vol. 93, pp. 355-372.

Ingersoll, R.M. (2001), « Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis », *American Educational Research Journal*, vol. 38/3, pp. 499-534.



Institut de statistique de l'UNESCO (2009), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Institut de statistique de l'UNESCO (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Jackson, K. (2009), « Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation », *Journal of Labor Economics,* vol. 27, pp. 213-256.

Konstantopoulos, S. (2006), « Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92 », *Teacher College Record,* vol. 108/12, pp. 2550-2581.

Lankford, H., S. Loeb et **J. Wyckoff** (2002), « Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis », *Educational Evaluation and Policy Analysis,* vol. 24/1, pp. 37-62.

Larsen, S.E. (2010), « Teacher MA attainment rates, 1970-2000 », *Economics of Education Review,* vol. 29, pp. 772-782.

Leigh, A. (2010), « Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores », *Economics of Education Review,* vol. 29, pp. 480-488.

Leithwood, K. et **D. Jantzi** (2009), « A review of empirical evidence of school size effects: A policy perspective », *Review of Educational Research,* vol. 79, pp. 464-490.

MacNeil, A., D. Prater et **S. Busch** (2009), « The effects of school culture and climate on student achievement », *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice,* vol. 12/1, pp. 73-84.

Monk, D.H. (1994), « Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement », *Economics of Education Review,* vol. 13/2, pp. 125-145.

OCDE (2013a), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr.*

OCDE (2013b), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE, Paris (à paraître en français), *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en*.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques* (Volume IV), PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr.*

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en*.

OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : Analyse des résultats,* PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264040137-fr.*

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr.*

Pont, B., D. Nusche et **H. Moorman** (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1* : *Politiques et pratiques,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr.*

Ready, D.D., V.E. Lee et **K.G. Welner** (2004), « Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools-within-schools », *Teachers College Record,* vol. 106, pp. 1989-2014.

Rivkin, S., E. Hanushek et **J. Kain** (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica,* vol. 73/2, pp. 417-458.

Rockoff, J.E. (2004), « The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data », *American Economic Review*, vol. 94/2, pp. 247-252.

Ronfeldt, M. et **M. Reininger** (2012), « More of better student teaching? », *Teaching and Teacher Education,* vol. 28, pp. 1091-1106.

Scheerens, J. (1993), « Basic school effectiveness research: Items for a research agenda », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4/1, pp. 17-36.

Scheerens, J., C.J.A.J. Vermeulen et **W.J. Pelgrum** (1989), « Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations », *International Journal of Educational Research*, vol. 13/7, pp. 789-799.



Schleicher, A. (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en*.

Schreiber, J.B. (2002), « Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement », *The Journal of Educational Research,* vol. 95/5, pp. 274-286.

Sherblom, S., J. Marshall et **J. Sherblom** (2006), « The relationship between school climate and math and reading achievement », *Journal of Research in Character Education,* vol. 4/1-2, pp. 19-31.

Stewart, E. (2008), « School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement », *Education and Urban Society,* vol. 40/2, pp. 179-204.

Thapa, A. et al. (2013), « A review of school climate research », *Review of Educational Research,* vol. 83/3, pp. 357-385.

Ward, L. et al. (2013), « Teacher preparation to proficiency and beyond: Exploring the landscape », *Asia Pacific Journal of Education,* vol. 33/1, pp. 68-80.

Weiss, E.M. (1999), « Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis », *Teaching and Teacher Education,* vol. 15/8, pp. 861-879.

White, P. et **E. Smith** (2005), « What can PISA tell us about teacher shortages? », *European Journal of Education,* vol. 40, pp. 93-112.

Willms, J.D. (2000), « Monitoring school performance for standards-based reform », *Evaluation and Research in Education*, vol. 14, pp. 237-253.

Wößmann, L. (2007), « International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review », *Peabody Journal of Education,* vol. 82/2-3, pp. 473-497.



3

Importance de la direction d'établissement

À la différence des autres chapitres de ce volume, où l'analyse prend en compte le point de vue des enseignants, les données de ce chapitre sont centrées sur les chefs d'établissement et les établissements dans lesquels ils travaillent. Ce chapitre apporte des précisions sur : le rôle de plus en plus exigeant des chefs d'établissement ; leurs responsabilités ; l'encadrement pédagogique qu'ils assurent ; leur profil démographique, leur formation dans le cadre institutionnel, leur expérience professionnelle antérieure et leur participation à des activités de formation continue ; ainsi que leur satisfaction professionnelle. Les résultats des comparaisons entre pays permettent de tirer des conclusions utiles pour l'action publique et la pratique.



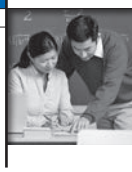
Faits marquants

- Dans les pays et économies ayant pris part à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, les chefs d'établissement exercent des responsabilités difficiles et étendues. En moyenne, ils consacrent l'essentiel de leur temps (41 %) à la gestion des ressources humaines et matérielles, à la planification, à la rédaction de rapports et à l'application des réglementations.
- Dans certains pays, les chefs d'établissement qui assurent un haut niveau d'encadrement pédagogique sont davantage susceptibles de déclarer utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et les objectifs pédagogiques de l'établissement, et d'avoir élaboré un programme de formation continue dans leur établissement.
- Les chefs d'établissement qui assurent un niveau comparativement élevé d'encadrement pédagogique tendent à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et sont, dans la plupart des pays, davantage susceptibles d'observer eux-mêmes directement le déroulement des cours en classe dans le cadre de l'évaluation formelle du travail des enseignants dans leur établissement.
- La répartition entre hommes et femmes des chefs d'établissement est différente de celle des enseignants. Alors que dans tous les pays à l'exception d'un seul, la majorité des enseignants sont des femmes, la proportion de femmes parmi les chefs d'établissement est généralement plus faible.
- Dans l'ensemble des pays et économies couverts par TALIS, les chefs d'établissement ont un bon niveau de formation. La majorité d'entre eux sont diplômés de l'enseignement supérieur et leurs études dans le cadre institutionnel incluaient généralement une formation à la direction et à la gestion d'établissement, une formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, ou une formation à l'encadrement pédagogique.
- En moyenne, dans les pays et économies couverts par TALIS, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience dans l'enseignement.
- Alors que les chefs d'établissement qui font état d'un haut niveau de partage des responsabilités et d'encadrement pédagogique font également état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle, il existe une relation négative entre d'une part, la charge de travail et le manque de partage des tâches et des prises de décision, et d'autre part, la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement.

INTRODUCTION

Les chefs d'établissement sont souvent le point de jonction entre les enseignants, les élèves et leurs parents ou tuteurs, le système éducatif et la communauté plus vaste dans laquelle est implanté l'établissement. Même s'ils ont toujours assuré cette fonction d'interface, leur mission est devenue de plus en plus difficile au fil du temps. Certains chefs d'établissement déclarent être confrontés à des demandes inconciliables : d'une part, les exigences des enseignants, des élèves, de leurs parents ou de leurs tuteurs, et d'autre part, les attentes que nourrissent à leur égard le système et la communauté dans lesquels opère l'établissement. Dans les contextes où le pouvoir de décision a été en grande partie délégué aux établissements d'enseignement, les chefs d'établissement doivent faire face à des exigences dont le nombre et la variété sont difficilement gérables : une diversité sociale croissante, la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, la demande, de plus en plus pressante, de maintenir les élèves dans le système scolaire jusqu'à ce qu'ils obtiennent un diplôme et la nécessité pour les élèves d'acquérir les connaissances exigées par une économie de plus en plus concurrentielle. Pour pouvoir répondre à ces exigences diverses, les chefs d'établissement doivent gérer les ressources humaines et matérielles, communiquer et interagir avec des personnes occupant différents postes, prendre des décisions étayées par les faits et assurer l'encadrement pédagogique nécessaire auprès des enseignants pour aider les élèves à réussir leur scolarité.

La direction des établissements d'enseignement revêt ainsi de plus en plus d'importance pour de nombreux pays soucieux d'améliorer les résultats de leurs élèves (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009) et des établissements sous-performants ou en situation d'échec (Branch, Hanushek et Rivkin, 2013). Dans beaucoup de pays, il est admis que le chef d'établissement contribue aux résultats des élèves par l'influence qu'il exerce sur



l'établissement, son organisation et son climat, et plus particulièrement sur les enseignants et l'enseignement. Hallinger et Heck (1996) ont constaté que la relation entre les fonctions de direction exercées par les chefs d'établissement et les résultats des élèves était difficile à établir empiriquement. Cela est dû notamment au fait que le rôle des chefs d'établissement n'est pas particulièrement bien compris. Marzano, Waters et McNulty (2005) indiquent que, contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, il n'existe pas de corpus de recherche clair et solide sur le rôle du chef d'établissement et de la direction d'établissement. Ils se réfèrent au courant historique de la littérature, selon lequel la direction d'établissement est liée aux éléments suivants : l'existence d'une mission et d'objectifs clairement définis pour l'établissement ; le climat qui prévaut dans l'établissement et dans les classes individuelles ; le comportement des enseignants ; les pratiques mises en œuvre par les enseignants dans leur classe ; l'organisation du programme de cours et des apprentissages ; et les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves.

L'influence du chef d'établissement sur les élèves est souvent indirecte, de sorte qu'il peut être difficile de comprendre comment la fonction de direction du chef d'établissement ou les décisions qu'il prend peuvent affecter les résultats des élèves (voir, par exemple, Ross et Gray, 2006). La direction d'un établissement d'enseignement et les performances de ce dernier sont liées au travers de l'influence du chef d'établissement sur l'organisation du travail des enseignants, l'organisation de l'établissement et les relations entre l'établissement et la communauté étendue (Aydin, Sarier et Uysal, 2013 ; Lucas et al., 2012 ; Chin, 2007 ; Bell, Bolam et Cubillo, 2003 ; Hallinger, Bickman et Davis, 1996). En d'autres termes, les chefs d'établissement exercent une influence sur le climat et l'organisation de l'établissement, sur le personnel et sur les conditions de travail de ce dernier – en particulier les enseignants.

Dans divers contextes, les chefs d'établissement disposent aujourd'hui d'un pouvoir de décision bien plus important que par le passé. La « révolution de la décentralisation » évoquée par certains (Baker et LeTendre, 2005) fait que, dans certains pays, les établissements d'enseignement disposent de comparativement plus d'autonomie en matière de gestion et de choix éducatifs. Même si les formes et appellations des entités concernées varient d'un pays à l'autre, voire parfois dans un même pays (autorités locales en charge de l'éducation, écoles « à charte » et conseils d'établissement locaux, par exemple), ce surcroît d'autonomie se traduit généralement par l'augmentation des pouvoirs de décision des chefs d'établissement et par des exigences de résultats accrues. Il n'est pas donc surprenant que dans presque tous les pays, les chefs d'établissement soient aujourd'hui confrontés à des exigences et assument des responsabilités plus importantes que par le passé.

Les données TALIS contribuent à enrichir la compréhension collective de la mission et des fonctions de direction des chefs d'établissement dans les environnements de politique variés qui caractérisent les pays de l'enquête 2013, et à faire mieux apprécier la contribution potentielle des chefs d'établissement à l'amélioration des résultats au niveau des établissements et des élèves. Ce chapitre commence par présenter les tâches de plus en plus complexes et difficiles qui incombent aux chefs d'établissement, notamment la définition des objectifs et programmes de l'établissement et l'élaboration de plans de développement professionnel. Le chapitre s'intéresse ensuite à ce que beaucoup tiennent pour la responsabilité professionnelle la plus importante des chefs d'établissement : l'encadrement pédagogique.

La section suivante de ce chapitre dresse le profil des chefs d'établissement dans les pays et économies de l'enquête TALIS, donnant notamment des informations sur la répartition par sexe et par âge, la formation initiale dans le cadre institutionnel, la préparation aux fonctions de direction, l'expérience pratique et la participation à des activités de formation continue des chefs d'établissement qui ont répondu à l'enquête. Puis le chapitre décrit les relations entre la façon dont les chefs d'établissement exercent leur fonction de direction et divers autres facteurs précédemment évoqués dans le chapitre. Ces facteurs sont notamment l'impact de l'encadrement pédagogique sur le travail des chefs d'établissement consistant à fixer les objectifs et les programmes, leurs activités de planification du développement professionnel, les résultats des évaluations des enseignants et le temps consacré par les chefs d'établissement aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement. Le chapitre s'achève sur un examen de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et des conséquences à tirer, sur le plan de l'action et de la pratique, de toutes les données analysées.

LE TRAVAIL DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Le travail du chef d'établissement est difficile (voir, par exemple, Day et al., 2008) et le temps dont il dispose pour y faire face est limité. Les données de TALIS constituent un point de départ utile pour comprendre le travail des chefs d'établissement et la façon dont ils hiérarchisent leurs priorités en fonction du temps disponible.



Encadré 3.1. Temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.1.a et 3.1.b présentent des données sur la répartition du temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire (CITE 1) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3). De manière générale, cette répartition est à peu près homogène entre les différents niveaux du système éducatif, avec néanmoins quelques exceptions notables.

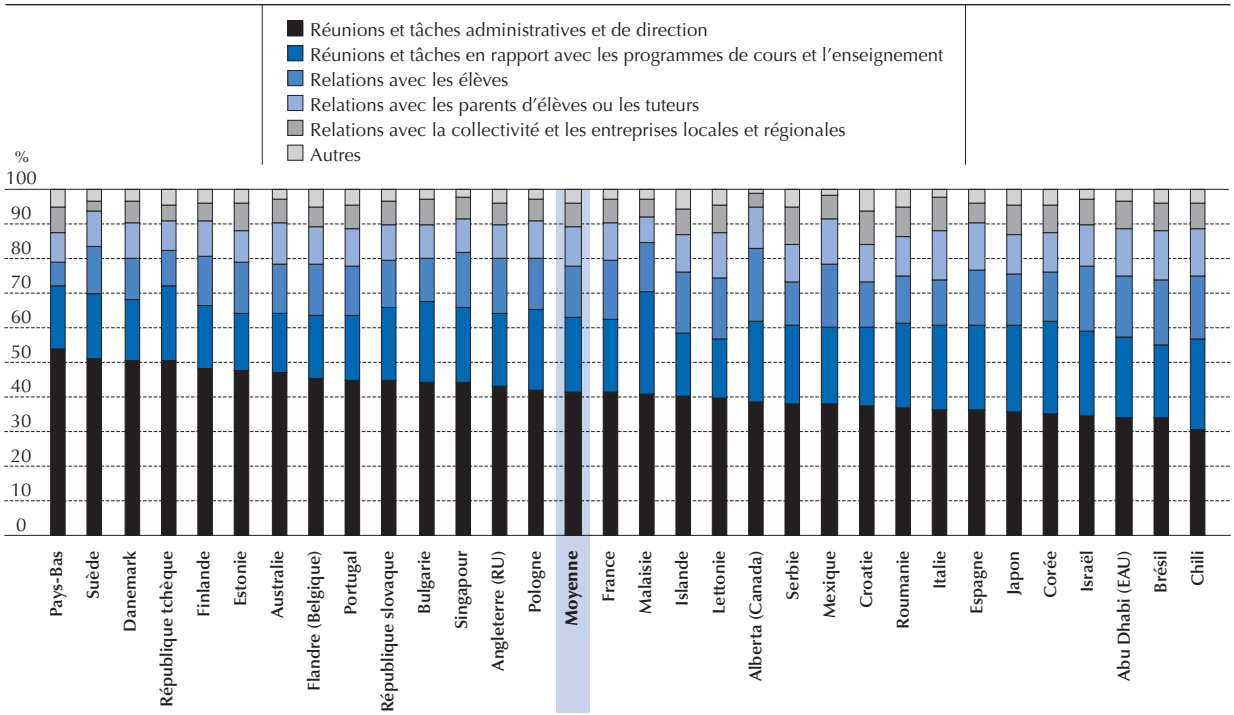
En Finlande et au Mexique, les chefs d'établissement du primaire déclarent consacrer moins de temps aux tâches et réunions liées aux fonctions administratives et de direction (respectivement 40 % et 32 %) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (respectivement 48 % et 38 %). Par contre, en Finlande, les chefs d'établissement du primaire consacrent plus de temps aux tâches liées aux programmes de cours et à l'enseignement (29 %) que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (18 %).

Dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, en Finlande, les tâches administratives et de direction sont encore plus accaparantes pour les chefs d'établissement, qui déclarent leur consacrer plus de la moitié de leur temps (55 %). Cette proportion est à peu près semblable au Danemark (51 %) et en Islande (50 %). Au Danemark, en Finlande et en Islande, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire consacrent environ deux fois moins de temps aux relations avec les parents que leurs collègues du premier cycle du secondaire (4-5 % contre 10-11 %). Par contre, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire passent plus de temps à interagir avec les partenaires de la collectivité locale et régionale, des entreprises et de l'industrie que ceux du premier cycle du secondaire. C'est notamment le cas en Finlande (10 % contre 5 % du temps).

■ Graphique 3.1 ■

Temps de travail des chefs d'établissement

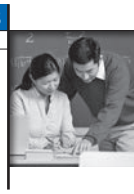
Part moyenne de temps que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent consacrer aux activités suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de temps que les chefs d'établissement consacrent aux réunions et tâches administratives et de direction.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041231



Il était demandé aux participants à l'enquête TALIS 2013 d'indiquer comment se répartit leur temps de travail. Comme le montrent le tableau 3.1 et le graphique 3.1, les chefs d'établissement consacrent, en moyenne, 41 % de leur temps aux réunions et tâches administratives et de direction, 21 % de leur temps aux réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, 15 % de leur temps aux relations avec les élèves, 11 % de leur temps aux relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs, et 7 % de leur temps aux relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales. Même si la proportion indiquée pour chacune de ces tâches varie d'un pays à l'autre, le graphique 3.1 montre que près des deux tiers du temps des chefs d'établissement sont consacrés, en moyenne, aux tâches administratives et de direction et aux programmes de cours et à l'enseignement. Même si l'on peut considérer que ces tâches sont la mission principale des établissements et la responsabilité première du chef d'établissement, elles laissent en tout cas très peu de temps au chef d'établissement pour se consacrer à d'autres tâches. L'encadré 3.1 présente des données sur la répartition du temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pour les pays qui disposent de données sur ces niveaux d'enseignement.

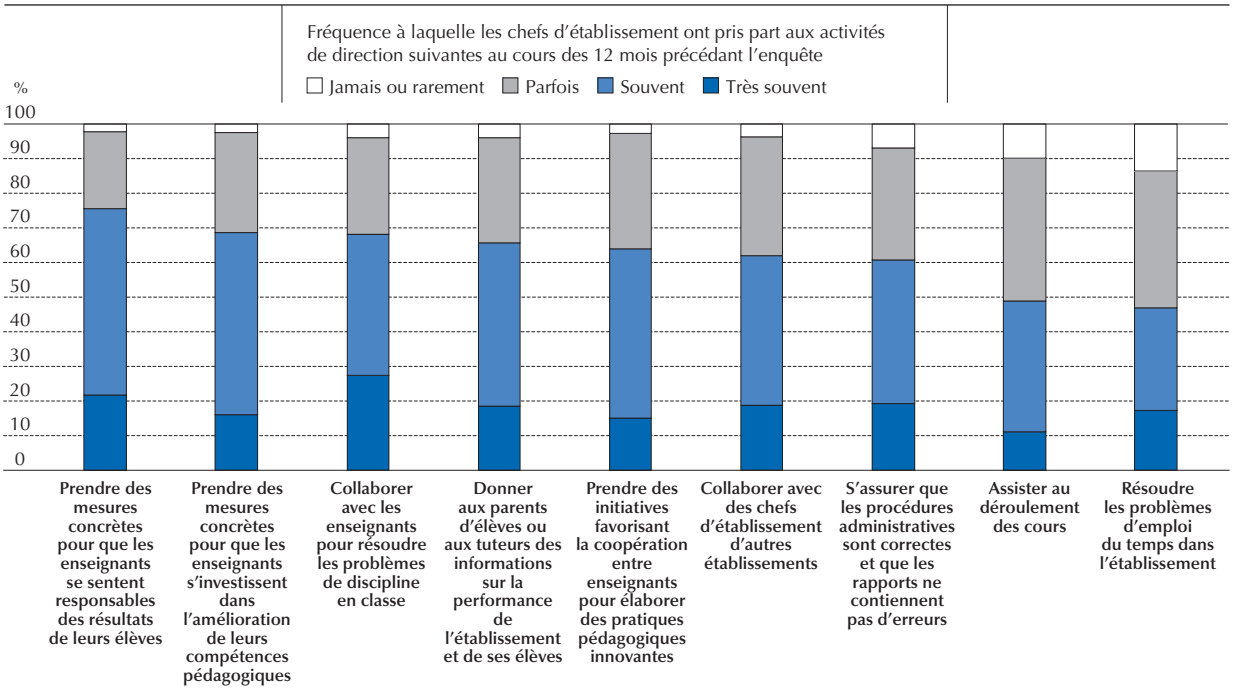
Le travail des chefs d'établissement comprend un certain nombre de tâches administratives dont la non-exécution est de nature à entraver le bon fonctionnement de l'établissement. L'enquête TALIS demandait aux chefs d'établissement des informations sur les activités de direction auxquelles ils avaient pris part au cours des 12 derniers mois. Le tableau 3.2 et le graphique 3.2 indiquent les proportions de chefs d'établissement qui ont déclaré s'être « fréquemment » consacrés à des activités de direction[1].

L'une des tâches les plus difficiles qui incombent aux enseignants est de veiller au maintien d'un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre (voir, par exemple, MacNeil et Prater, 1999). Ni l'un ni l'autre ne sont possibles lorsque des élèves perturbent les cours. La mesure dans laquelle chefs d'établissement et enseignants collaborent pour résoudre les problèmes de discipline en classe varie considérablement entre les pays.

■ Graphique 3.2 ■

Fonctions de direction des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête, et fréquence à laquelle ils y ont pris part



Les activités de direction sont classées par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant « souvent » ou « très souvent » pris part à une activité donnée au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 3.2 et 3.2.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041250



La Malaisie et la Roumanie se situent à l'une des extrémités du spectre, avec plus de 90 % des chefs d'établissement déclarant collaborer fréquemment avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline. L'Australie, l'Estonie, l'Islande, le Japon, les Pays-Bas et l'Angleterre (Royaume-Uni) se situent à l'autre extrémité du spectre, plus de la moitié des chefs d'établissement (58 %-72 %) y indiquant qu'ils ne collaborent que peu fréquemment avec les enseignants pour traiter ces problèmes (tableau 3.2). Il ne faut pas exclure que ces différences de pourcentage puissent refléter la variabilité des problèmes de discipline entre les pays, plutôt que des différences dans l'attention que leur portent les chefs d'établissement. Des recherches plus approfondies seraient nécessaires pour déterminer l'importance de ces différences.

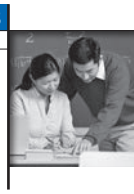
Outre l'aide que le chef d'établissement peut apporter aux enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe, il peut également assister au déroulement des cours et faire part de ses observations à l'enseignant (OCDE, 2013 ; voir aussi le chapitre 5). Veenman, Visser et Wijkamp (1998) présentent des données tirées d'un programme de développement des compétences d'accompagnement destiné aux chefs d'établissement des Pays-Bas, desquelles il ressort, entre autres, que la fonction d'accompagnement exercée par le chef d'établissement contribue à renforcer l'autonomie des enseignants en les encourageant à s'interroger sur l'efficacité de leur enseignement et à élaborer des plans d'action pour l'améliorer. L'amélioration de l'efficacité pédagogique et de l'enseignement devrait, à son tour, améliorer la qualité de l'apprentissage chez les élèves.

La proportion moyenne de chefs d'établissement qui indiquent observer fréquemment les cours des enseignants est plus proche d'une répartition égale. En moyenne, près de la moitié (49 %) des chefs d'établissement disent le faire fréquemment. Les chefs d'établissement qui assistent fréquemment au déroulement des cours sont plus nombreux en Bulgarie (89 %), en Malaisie (88 %), en Roumanie (82 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (88 %), et le sont considérablement moins en Estonie (7 %), en Finlande (11 %), en France (8 %), en Islande (15 %) et au Portugal (5 %).

Un autre défi pour les enseignants consiste à tenir leurs connaissances et pratiques à jour. En encourageant les enseignants à apprendre les uns des autres, les chefs d'établissement peuvent faciliter l'actualisation continue des pratiques et encourager l'adoption de pratiques plus collaboratives au sein du corps enseignant de leur établissement (voir aussi le chapitre 7). L'enquête interrogeait les chefs d'établissement sur les mesures qu'ils adoptent pour encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement. Comme le montre le graphique 3.2, 64 % des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre de telles mesures fréquemment (de 34 % au Japon à 98 % en Malaisie) (voir également le tableau 3.2.Web). C'est au Chili, en Malaisie, en Roumanie, en République slovaque, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) que les chefs d'établissement sont les plus nombreux (entre 80 % et 98 %) à déclarer encourager fréquemment les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques d'enseignement. Au Danemark, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), plus de la moitié des chefs d'établissement indiquent qu'ils ne prennent jamais de mesures dans ce sens ou ne le font que rarement ou occasionnellement. Il serait intéressant de savoir si la rareté de telles mesures dans ces pays reflète l'inaction des chefs d'établissement ou si, plus simplement, il existe déjà dans les établissements concernés une culture de la coopération qui rend ces mesures inutiles.

Les résultats des élèves sont liés à l'expérience et aux compétences de leurs enseignants (Jepsen et Rivkin, 2009 ; Huang et Moon, 2008 ; Biniaminov et Glasman, 1983 ; Veldman et Brophy, 1974). Les chefs d'établissement peuvent grandement contribuer à ce que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Le tableau 3.2 et le graphique 3.2 montrent qu'en moyenne, une majorité de chefs d'établissement (69 %) mettent fréquemment en place des mesures dans cet objectif (de 39 % au Japon à 95 % en Malaisie). La Bulgarie (88 %), le Chili (88 %), la Malaisie (95 %), la Roumanie (85 %), la Serbie (82 %), Singapour (84 %) et Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (93 %) sont les pays et économies où les chefs d'établissement sont les plus nombreux à déclarer agir fréquemment dans ce sens. Inversement, en Finlande (60 %), au Japon (61%), en Norvège (53 %), en Suède (56 %) et en Flandre (Belgique) (59 %), plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent qu'ils ne prennent jamais ce type de mesures, ou que rarement ou occasionnellement.

Par ailleurs, de nombreux chefs d'établissement rappellent aux enseignants qu'ils doivent se sentir responsables de ce que leurs élèves apprennent. En moyenne, 76 % des chefs d'établissement (de 33 % au Japon à 100 % en Malaisie) indiquent qu'ils prennent fréquemment des mesures pour s'assurer que les enseignants se sentent responsables des acquis de leurs élèves. En Bulgarie, au Chili, en Malaisie, en Pologne, en Roumanie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), plus de 90 % des chefs d'établissement signalent avoir fréquemment recours à ce type de mesures. Par contraste, plus de la moitié des chefs d'établissement au Danemark, en Finlande, au Japon et en Norvège n'y ont que peu fréquemment recours (tableau 3.2).



Les élèves réussissent d'autant mieux que leurs parents soutiennent le corps enseignant dans ses efforts (Jeynes, 2011). Il est important que les parents manifestent leur soutien à l'établissement et leur intérêt pour la réussite de leurs enfants, raison pour laquelle l'établissement doit leur fournir des informations précises. Dans certains contextes, la responsabilité de renseigner les parents ou tuteurs sur la performance de l'établissement et des élèves incombe aux chefs d'établissement. Comme le montre le graphique 3.2, il s'agit d'une tâche que deux tiers des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent effectuer fréquemment. Les cinq pays qui comptent les proportions les plus élevées de chefs d'établissement déclarant ne donner des informations que peu fréquemment sont : la Croatie (62 %), le Danemark (72 %), la Finlande (75 %), la Norvège (63 %) et la Suède (70 %). Ces chiffres peuvent signifier deux choses : dans ces pays, soit les établissements d'enseignement n'envoient pas très souvent des informations aux parents, soit la communication de ces informations ne relève pas de la responsabilité du chef de l'établissement (mais des enseignants, par exemple).

Encadré 3.2. **Activités auxquelles les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête**

Les tableaux 3.2.a et 3.2.b contiennent des données sur les pourcentages de chefs d'établissement qui déclarent participer souvent ou très souvent à différentes activités de direction dans les pays ayant mis en œuvre l'enquête TALIS dans leurs établissements de l'enseignement primaire (CITE 1) ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3).

Pour un grand nombre des activités inventoriées, les pourcentages ne varient pas beaucoup entre les différents niveaux du système éducatif. Dans de nombreux cas, cela pourrait signifier que ces activités sont jugées importantes par les chefs d'établissement, que ce soit dans le primaire, dans le premier cycle du secondaire ou dans le deuxième cycle du secondaire. C'est effectivement le cas pour les activités ayant pour objectif d'encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement ou de s'assurer que les enseignants se sentent responsables de ce qu'apprennent leurs élèves.

Il existe néanmoins d'autres activités que les chefs d'établissement du primaire sont moins enclins à présenter comme une composante importante de leur travail que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire. Ainsi, en Norvège, les chefs d'établissement du primaire sont beaucoup moins susceptibles de signaler qu'ils collaborent avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe (48 %) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (78 %). En Pologne, cependant, davantage de chefs d'établissement déclarent collaborer avec leurs pairs d'autres établissements dans le primaire (79 %) que dans le premier cycle du secondaire (61 %).

Certaines pratiques diffèrent également entre le premier et le deuxième cycle du secondaire. Au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Pologne, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont beaucoup moins nombreux à déclarer collaborer avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe que leurs collègues du premier cycle du secondaire. Au Mexique et en Norvège, les chefs d'établissement qui indiquent assister au déroulement des cours sont moins nombreux dans le deuxième cycle du secondaire (respectivement 48 % et 6 %) que dans le premier cycle du secondaire (respectivement 64 % et 21 %). Dans la moitié des pays disposant de données comparables (Danemark, Finlande, Islande, Mexique et Norvège, plus précisément), les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont moins susceptibles de communiquer aux parents des informations sur la performance de l'établissement et des élèves que leurs homologues du premier cycle du secondaire. Au Mexique et en Norvège, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont aussi moins susceptibles de collaborer avec leurs pairs (respectivement 44 % et 56 %) que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (respectivement 57 % et 71 %).

Repérer et corriger les erreurs de procédure ou d'élaboration des rapports et résoudre les problèmes d'emploi du temps font partie des nombreuses tâches administratives qui incombent aux chefs d'établissement. En moyenne, 61 % des chefs d'établissement déclarent vérifier fréquemment s'il n'y a pas d'erreurs dans les procédures administratives et les rapports de l'établissement. En moyenne, un peu moins de la moitié des chefs d'établissement (47 %) indiquent qu'il leur arrive fréquemment de régler les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement. Au Chili, en Finlande, en Malaisie, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), entre 74 % et 84 % des chefs d'établissement déclarent intervenir fréquemment pour résoudre des problèmes d'emploi du temps, tandis qu'en Estonie, au Japon, en Lettonie,



en République tchèque et en Angleterre (Royaume-Uni), entre 80 % et 91 % des chefs d'établissement ne sont pas fréquemment amenés à régler les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement. Même si ces deux tâches administratives sont importantes, la charge qu'elles font peser sur les chefs d'établissement est beaucoup moins lourde dans certains pays que dans d'autres. Il serait intéressant de savoir si, dans ces pays, les tâches en question sont partagées avec d'autres membres du personnel, et si oui selon quelles modalités.

En collaborant entre pairs, les chefs d'établissement peuvent enrichir mutuellement leurs connaissances et s'entraider. Les données de TALIS présentées dans le tableau 3.2 indiquent la fréquence de cette forme de collaboration (voir également tableau 3.2.Web). En moyenne, 62 % des chefs d'établissement déclarent collaborer fréquemment avec leurs pairs d'autres établissements, les proportions étant particulièrement élevées en Finlande (82 %), en Malaisie (89 %), aux Pays-Bas (86 %), en Roumanie (87 %) et en Serbie (96 %). À l'inverse, une proportion non négligeable de chefs d'établissement au Brésil (10 %), au Chili (18 %), en Espagne (9 %) et en Israël (8 %) indiquent qu'ils ne collaborent jamais ou que rarement avec les chefs d'établissement d'autres établissements. L'encadré 3.2 présente des données sur les activités auxquelles les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle du secondaire déclarent participer (pour les pays qui disposent de données sur ces niveaux d'enseignement).

Un bon chef d'établissement est capable d'instaurer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, et de rallier le soutien de la collectivité aux efforts mis en œuvre par le corps enseignant. C'est le souci d'améliorer les résultats scolaires des élèves qui a conduit de nombreux pays à accorder une attention prioritaire à la qualité de la direction des établissements (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Branch, Hanushek et Rivkin, 2013). La littérature sur le sujet foisonne d'exemples de la façon dont les chefs d'établissement exercent leur fonction de direction (voir, en particulier, le chapitre 4 dans Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009), notamment : en planifiant les objectifs et le programme de l'établissement (Grissom, Loeb et Master, 2013), ainsi que son plan de formation continue (OCDE, 2013) ; en collaborant avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe (MacNeil et Prater, 1999) ; en observant le déroulement des cours (Veenman, Visser et Wilkamp, 1998) ; en encourageant les enseignants à s'attacher à améliorer leur pédagogie et à se sentir responsables du processus d'apprentissage chez leurs élèves ; et en communiquant aux parents et tuteurs des informations sur la performance de l'établissement et des élèves (Jeynes, 2011).

Planifier les objectifs de l'établissement, les programmes et la formation continue

Ces 25 dernières années, à mesure que les chefs d'établissement ont pu accéder à des données plus nombreuses, les établissements d'enseignement sont passés d'un mode de décision fondé sur les connaissances propres du chef d'établissement à des choix fondés sur l'utilisation des données rendues disponibles. Cette transition s'est accompagnée d'une exigence accrue de redevabilité (Vanhoof et al., 2014). Aujourd'hui plus que jamais auparavant, il incombe aux chefs d'établissement de définir les objectifs éducatifs et les programmes de leur l'établissement et, pour ce faire, de s'appuyer sur les performances et les résultats aux évaluations des élèves.

Les données relatives à la participation des chefs d'établissement aux activités liées aux plans de développement des établissements sont présentées dans le tableau 3.3 et le graphique 3.3. Dans les pays de l'enquête TALIS, près de neuf chefs d'établissement sur dix, en moyenne, déclarent se servir des données sur les performances des élèves et leurs résultats aux évaluations (y compris aux évaluations nationales ou internationales) pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement. Les pays et économies où les chefs d'établissement déclarant se servir des données sur les performances et résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement sont les moins nombreux sont la Croatie (75 %), la Finlande (74 %) et la Flandre (Belgique) (58 %) ; à l'opposé, cette pratique est presque universelle en Malaisie (99 %), en Norvège (98 %), à Singapour (99 %), en Alberta (Canada) (97 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (99 %). Il serait intéressant de savoir si les pratiques des chefs d'établissement dans ces cinq zones sont influencées par une politique nationale à cet égard.

En plus de ces activités de définition des objectifs pédagogiques et des programmes, on attend de plus en plus des chefs d'établissement qu'ils élaborent un plan de développement professionnel pour leur établissement. Bien qu'il s'agisse d'une facette importante de leur travail, la proportion de chefs d'établissement indiquant travailler sur un plan de développement professionnel est inférieure de près de 10 points de pourcentage (79 %), en moyenne, à la proportion de chefs d'établissement indiquant se servir des données sur les performances et résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement. Le graphique 3.3 montre que cette tendance est commune à la plupart des pays. Les pays où les chefs d'établissement qui déclarent travailler sur un plan de développement professionnel pour leur établissement sont les moins nombreux sont l'Espagne et la Finlande (40 %) ; inversement, cette pratique est presque universelle en Malaisie (97 %), à Singapour (99 %), à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (97 %) et

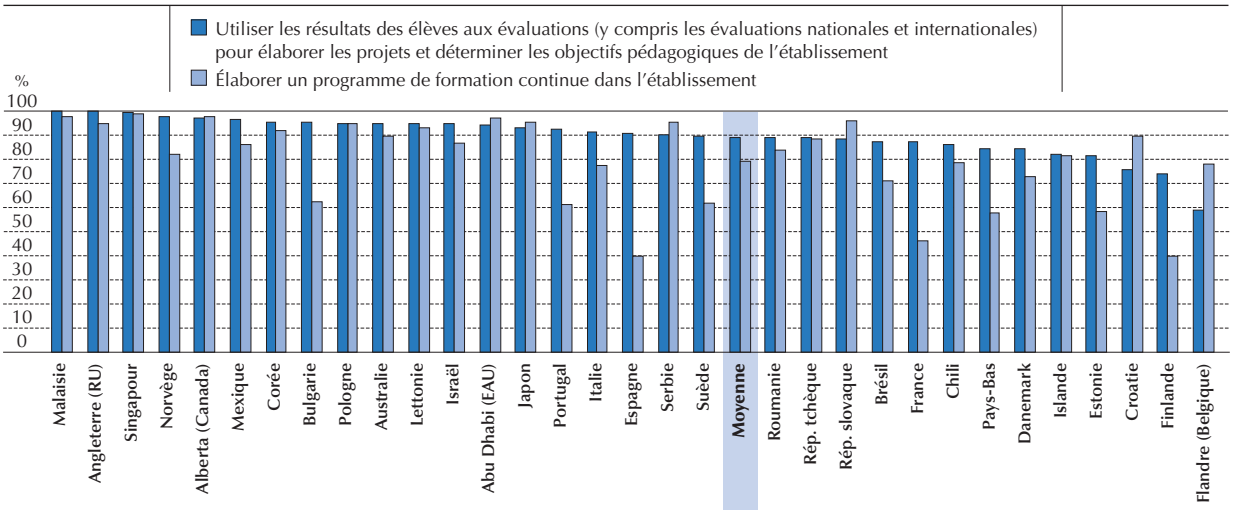


en Alberta (Canada) (98 %). L'encadré 3.3 présente des données sur les activités d'élaboration de plans de développement notifiées par les chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (pour les pays qui disposent de données sur cette question).

■ Graphique 3.3 ■

Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui utilisent les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041269

Encadré 3.3. Activités liées à l'élaboration d'un plan de développement pour l'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.3.a et 3.3.b montrent le pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent avoir engagé des activités d'élaboration de plans de développement pour leur établissement au cours des 12 mois précédant l'enquête, dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE).

En Finlande, les chefs d'établissement du primaire sont moins nombreux à déclarer travailler à l'élaboration d'un programme de formation continue dans leur établissement et à utiliser les résultats des élèves aux évaluation pour élaborer les programmes et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement (respectivement 32 % et 56 %) que leurs homologues des autres pays pour lesquels des données sur l'enseignement primaire sont disponibles (dans l'ensemble, en moyenne, respectivement 74 % et 82 %). Au Danemark et en Flandre (Belgique), les chefs d'établissement du primaire sont également moins susceptibles, par rapport à la moyenne, de déclarer utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les programmes et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement (respectivement 75 % et 74 %). Au Mexique, en Norvège et en Pologne, en revanche, cette pratique est presque généralisée parmi les chefs d'établissement du primaire.

Comme aux autres niveaux d'enseignement, la proportion de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire qui déclarent travailler à l'élaboration d'un programme de formation continue dans leur établissement est moins élevée en Finlande que dans les autres pays pour lesquels ces données sont disponibles (54 % contre 84 %). Malgré tout, en Finlande, cette pratique est plus courante parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire que parmi ceux du premier cycle du secondaire. Si la totalité ou la quasi-totalité des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire en Norvège et à Singapour déclarent utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les programmes et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement, les proportions au Danemark (78 %), en Finlande (76 %) et en Islande (79 %) sont légèrement inférieures à la moyenne (89 %).



Partage des responsabilités

Compte tenu de la complexité du travail des établissements d'enseignement et, en particulier, des personnes qui les dirigent, il est de plus en plus communément admis que ce travail doit être partagé ou devrait l'être plus largement. Les responsabilités et exigences de redevabilité accrues auxquelles les chefs d'établissement sont confrontés donnent à penser que, pour pouvoir s'acquitter correctement de leur mission, ils ont tout intérêt à partager leur charge de travail avec d'autres personnes faisant ou non partie de l'établissement (Schleicher, 2012).

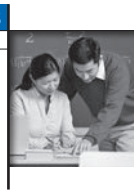
Le chapitre 2 s'est intéressé à la question de l'autonomie des établissements, en indiquant la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements exerçant des responsabilités considérables au regard de certaines tâches, selon les dires des chefs d'établissement (tableau 2.24). Le présent chapitre s'intéresse aux chefs d'établissement qui assument des responsabilités importantes en ce qui concerne : le recrutement, l'embauche, la suspension et le licenciement des enseignants ; l'affectation des ressources disponibles de l'établissement ; l'approbation des admissions d'élèves ; la détermination des procédures disciplinaires et d'évaluation de l'établissement ; et la détermination de l'offre éducative de l'établissement, du contenu des cours et des ressources pédagogiques. Le tableau 3.4 indique la proportion de chefs d'établissement qui assument des responsabilités importantes dans ces différents domaines et qui, par ailleurs, déclarent partager leurs responsabilités avec d'autres. Lorsqu'un chef d'établissement signale que la responsabilité de l'exécution de telle ou telle tâche est partagée, cela signifie qu'outre le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants qui ne font pas partie de l'équipe de direction, le conseil d'administration de l'établissement ou une autorité locale ou nationale jouent un rôle actif dans le processus décisionnel.

Au vu des données, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent la responsabilité de l'exécution de différentes tâches avec d'autres intervenants est très variable d'un pays à l'autre (tableau 3.4). Par exemple, le pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent partager la responsabilité du recrutement des enseignants est égal ou supérieur à 75 % en Croatie, au Danemark et aux Pays-Bas, mais inférieur ou égal à 20 % en Bulgarie, en Corée, en France, au Japon, en Malaisie et au Mexique (la moyenne générale s'établissant à 39 %). Plus de la moitié des chefs d'établissement en Croatie, au Danemark, aux Pays-Bas, en Serbie et en Angleterre (Royaume-Uni) déclarent partager la responsabilité des décisions de licenciement ou de suspension des enseignants. Pour autant, dans de nombreux pays (Bulgarie, Corée, Espagne, France, Japon, Malaisie, Mexique, Pologne, République tchèque et Suède), 20 % des chefs d'établissement ou moins indiquent partager cette responsabilité (la moyenne générale s'établissant à 29 %). Les chefs d'établissement sont moins nombreux à déclarer partager les responsabilités de détermination des salaires et des barèmes salariaux des enseignants (14 %, en moyenne) ou d'augmentation des salaires des enseignants (18 %, en moyenne). Dans deux pays seulement (Lettonie et Angleterre [Royaume-Uni]), plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent partager les responsabilités de détermination des salaires et des barèmes salariaux des enseignants. De même, il n'y a qu'en Estonie, en Lettonie et en Angleterre (Royaume-Uni) que plus de la moitié des chefs d'établissement partagent la responsabilité de la détermination des augmentations de salaire des enseignants.

En moyenne, près de la moitié des chefs d'établissement (47 %) font état d'une responsabilité partagée pour décider de la répartition du budget dans l'établissement. Dans certains pays, toutefois, moins d'un chef d'établissement sur quatre fait état d'une responsabilité partagée en la matière (Chili, Corée, Mexique, Roumanie et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]). Par contre, plus des trois quarts des chefs d'établissement déclarent partager ce type de responsabilité au Danemark et en Lettonie.

Dans l'ensemble, davantage de chefs d'établissement déclarent partager la responsabilité de la gestion des procédures disciplinaires envers les élèves (61 %, en moyenne) et des procédures d'évaluation des élèves (52 %, en moyenne). Au Danemark et à Singapour, 80 % des chefs d'établissement, voire davantage, font état d'un partage des responsabilités en matière de fixation des procédures disciplinaires envers les élèves, alors qu'ils sont moins de la moitié dans ce cas au Chili, en Corée, au Japon, en Malaisie, au Mexique, en Suède et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Encore une fois, plus de 80 % des chefs d'établissement au Danemark et à Singapour indiquent qu'ils partagent la responsabilité de la détermination des procédures d'évaluation des élèves. À l'inverse, en Corée, en Espagne et en Malaisie, moins de 30 % des chefs d'établissement sont dans ce cas.

De nombreux chefs d'établissement font état d'une responsabilité partagée pour choisir le matériel pédagogique à utiliser (45 %), déterminer le contenu des cours (35 %) et déterminer quels cours proposer (52 %). Au moins huit chefs d'établissement sur dix au Danemark et aux Pays-Bas déclarent partager la responsabilité du choix de l'offre éducative de l'établissement, alors qu'ils sont moins d'un quart dans ce cas en Corée, en Croatie et au Japon. En République slovaque et en République tchèque, 70 % des chefs d'établissement, voire davantage, signalent qu'ils partagent avec d'autres



la responsabilité de la détermination du contenu des cours, contre moins de 10 % de leurs pairs en France, en Malaisie et en Flandre (Belgique).

La variabilité du degré de partage des responsabilités reflète probablement à la fois le contexte d'action général et la propension plus ou moins forte des chefs d'établissement à déléguer. Comme cela a été noté au chapitre 2, les établissements d'enseignement peuvent bénéficier d'une certaine autonomie concernant la prise de décisions dans certains domaines, et pas dans d'autres. Par exemple, il peut arriver que les enseignants soient nommés par le chef d'établissement, mais que les salaires et augmentations de salaire soient déterminés en vertu de conventions collectives négociées en dehors du cadre de l'établissement.

Enfin, plus d'un tiers des chefs d'établissement déclarent partager la responsabilité pour approuver l'admission des élèves dans l'établissement (37 %). C'est particulièrement courant aux Pays-Bas où plus de 80 % des chefs d'établissement font état d'un partage des responsabilités en la matière, alors que la proportion est de moins de 20 % des chefs d'établissement en Corée, au Japon, en Malaisie, en Pologne et en Suède.

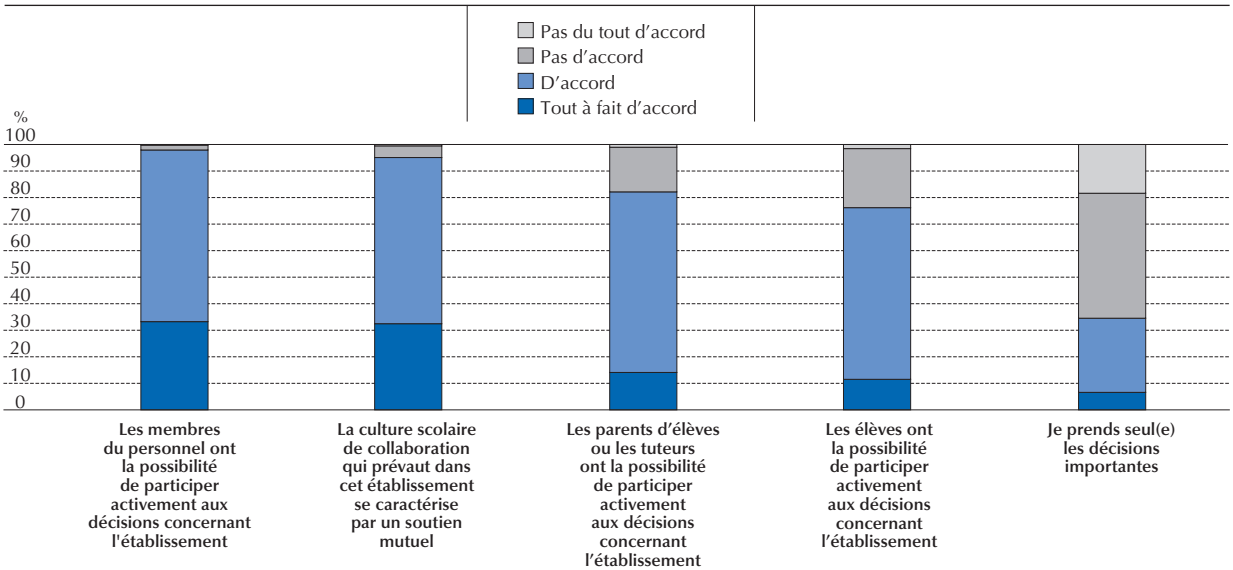
Culture de collaboration en matière de prise de décision : partage des responsabilités

Outre les questions relatives aux tâches qu'ils partagent ou ne partagent pas, TALIS 2013 demandait aux chefs d'établissement d'indiquer s'il existe une culture de collaboration pour la prise de décision dans leur établissement. Lorsque les processus décisionnels d'un établissement d'enseignement font intervenir d'autres personnes en plus du chef d'établissement, notamment d'autres membres de l'équipe de direction, des adjoints au chef d'établissement et des enseignants, on peut parler de *partage des responsabilités* ou de *partage de la prise de décision* (voir, par exemple, Harris,2008 ; Harris, 2012 ; Leithwood, Mascall et Strauss, 2009 ; Smylie et al., 2007). Le graphique 3.4 présente la répartition des réponses données à cinq items portant sur la prise de décision et la culture de collaboration dans l'établissement (les réponses à certaines de ces questions servant à construire l'indice de partage des responsabilités). Comme le montre le graphique 3.4, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, la grande majorité des chefs d'établissement (plus de neuf sur dix) s'accordent à dire qu'une culture de collaboration prévaut dans leur établissement (caractérisée par un soutien mutuel) ou que l'établissement donne au personnel la possibilité de participer aux décisions.

■ Graphique 3.4 ■

Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes concernant leur établissement



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec ces affirmations concernant leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.35.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041288



Dans la même logique, un tiers seulement environ des chefs d'établissement déclarent prendre seuls les décisions importantes. Cela tendrait à indiquer que, d'après les chefs d'établissement, dans la plupart des établissements des pays couverts par TALIS, il y a un certain partage de la prise de décision. L'encadré 3.4 détaille les items que devaient renseigner les chefs d'établissement concernant la responsabilité des prises de décision dans leur établissement et décrit l'indice de partage des responsabilités qui a été construit à partir de leurs réponses.

Encadré 3.4. **Description de l'indice de partage des responsabilités par les chefs d'établissement**

Pour mesurer le partage des responsabilités, il était demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec certaines affirmations concernant la responsabilité de la prise de décision dans leur établissement.

- Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.
- Les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.
- Les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.

L'annexe B fournit de plus amples précisions sur la construction et la validation de cet indice.

Encadré 3.5. **Description de l'analyse de régression linéaire multiple appliquée dans l'enquête TALIS**

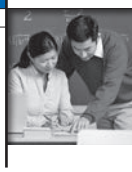
Dans ce chapitre, l'analyse de régression linéaire multiple a été employée pour évaluer la mesure dans laquelle différents facteurs (les variables indépendantes) contribuent au degré d'encadrement pédagogique ou de partage des responsabilités (les variables dépendantes). Cette technique permet de mieux comprendre comment la valeur de la variable dépendante évolue lorsque la valeur de l'une des variables indépendantes est modifiée (et que toutes les autres variables indépendantes sont maintenues constantes).

Le coefficient de régression représente le changement de la variable dépendante qui est associé au changement de la variable prédictrice, dans l'hypothèse où toutes les autres variables sont maintenues constantes. Par exemple, si le coefficient de régression d'une variable dépendante (par exemple, une note à un examen) est de 0.5, cela signifie qu'un changement d'une unité (1.0) d'une variable indépendante (par exemple, le nombre d'heures de révision) est associé à un changement de 0.5. Si le nombre d'heures de révision de deux élèves diffère d'une heure, on peut alors s'attendre à ce que leurs résultats à l'examen diffèrent de (1)(0.5) = 0.5. Si en revanche, leur temps de révision diffère de 30 minutes, leurs résultats devraient présenter un écart de (0.5)(0.5) = 0.25.

Lorsqu'on interprète les coefficients de régression multiple, il ne faut pas perdre de vue que chaque coefficient est influencé par les autres variables indépendantes du modèle, cette influence dépendant du degré de corrélation entre les variables prédictrices. Par conséquent, un coefficient de régression n'explique pas l'effet total des variables indépendantes sur les variables dépendantes. En fait, chaque coefficient de régression représente l'effet supplémentaire produit par l'ajout d'une variable dans le modèle, lorsque les effets de toutes les autres variables du modèle sont déjà pris en compte.

Il faut savoir qu'aucun ajustement n'a été effectué pour corriger l'effet de corrélation entre les variables, ce qui augmente la probabilité qu'une relation soit significative par simple hasard. Il convient également de noter que, dans la mesure où les analyses s'appuient sur des données d'enquête transversales, aucune conclusion ne peut être tirée sur les relations causales. Le point de vue adopté, autrement dit le choix des variables indépendantes et dépendantes, repose entièrement sur des considérations théoriques.

Pour de plus amples précisions sur ces analyses et les variables de contrôle qui ont été utilisées, le lecteur est invité à se reporter à l'annexe B.



La relation entre le profil des chefs d'établissement et des établissements et le partage des responsabilités pratiqué par le chef d'établissement (tableaux 3.5 et 3.6) a été examinée, sans qu'une relation significative puisse toutefois être mise en évidence pour l'ensemble des pays (voir l'encadré 3.5 pour une description de l'analyse de régression linéaire multiple appliquée pour examiner cette relation). Cependant, une relation systématique a été constatée entre le partage des responsabilités et le climat de l'établissement. Dans 23 pays, les chefs d'établissement déclarent recourir davantage à un mode de direction partagé quand ils travaillent dans un établissement dans lequel le climat est positif, se caractérisant par le respect mutuel, l'esprit d'ouverture et le partage entre collègues (tableau 3.7). Cela pourrait signifier que le partage des décisions est facilité lorsque le climat de l'établissement est positif ou, inversement, que le partage des décisions contribue à améliorer le climat de l'établissement (les données de TALIS ne permettent pas d'identifier le sens de la relation). En outre, les chefs d'établissement qui font état d'un degré de partage des responsabilités plus élevé ont également tendance à faire état d'un degré de satisfaction professionnelle plus élevé dans juste un peu plus de la moitié (17) des pays de l'enquête TALIS (tableau 3.19). Si les pouvoirs publics – et les chefs d'établissement eux-mêmes – souhaitent parvenir à une plus grande satisfaction professionnelle chez les chefs d'établissement, sans doute trouveront-ils dans ces résultats une raison supplémentaire d'encourager un plus large partage des responsabilités dans les établissements.

Les données de l'enquête TALIS confirment des faits qui sont déjà connus : le travail du chef d'établissement recouvre un large éventail de tâches et de responsabilités complexes. La comparaison entre pays des données de TALIS permet de constater que la participation des chefs d'établissement aux différentes activités administratives et de direction est très variable, le niveau de participation pouvant être affaire de choix, de circonstances ou d'autorité. Néanmoins, dans tous les pays, la majorité des chefs d'établissement (voire presque 100 % dans certains pays) définissent les objectifs pédagogiques et les projets de leur établissement. La part de ceux qui travaillent à l'élaboration d'un plan de formation continue pour l'établissement est plus faible, tout en restant substantielle dans de nombreux pays. Pour s'acquitter de ces deux types de tâches, les chefs d'établissement peuvent s'appuyer sur les données relatives aux performances et résultats aux évaluations des élèves, de plus en plus facilement accessibles. Enfin, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent la responsabilité de différentes tâches et décisions varie selon les pays et la nature de la tâche ou décision considérée. À cet égard, les données de TALIS dressent un profil intéressant du métier de chef d'établissement, qui pourrait guider l'élaboration de normes pour la profession et l'identification des types de formation initiale et de formation continue requis par cette fonction.

QUI SONT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT D'AUJOURD'HUI ?

Comme cela a été montré précédemment, les données de TALIS confirment que les chefs d'établissement exercent des responsabilités étendues qui couvrent de nombreux domaines. Ces responsabilités comprennent la planification et la gestion des ressources humaines, l'application des réglementations, la rédaction des rapports, la gestion des ressources financières, la détermination des objectifs de l'établissement et la planification de ses projets, la préparation des emplois du temps, l'élaboration des programmes d'études, l'enseignement, l'observation du déroulement des cours, l'évaluation des élèves, l'accompagnement des enseignants, l'appui à la formation continue des enseignants et d'autres tâches encore. Les données de l'enquête permettent également de répondre à des questions importantes sur les chefs d'établissement d'aujourd'hui : qui sont les personnes qui sont prêtes à assumer des responsabilités aussi nombreuses et difficiles ? De quel bagage éducatif et de quelle expérience disposent-elles pour exercer ces responsabilités ? Comment font-elles pour développer ou améliorer leurs pratiques professionnelles ? En complétant leurs connaissances sur les antécédents, les compétences et l'expérience des chefs d'établissement et sur les tâches qui leur incombent, les pays seront mieux à même de repérer les lacunes éventuelles de leurs chefs d'établissement en termes de compétences et d'expérience.

Âge et sexe des chefs d'établissement

L'âge moyen des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS de 2013 est de 50 ans environ (tableau 3.8). Dans la mesure où les chefs d'établissement sont souvent issus des rangs des enseignants, il n'est guère surprenant que peu d'entre eux aient moins de 40 ans, même s'il existe quelques exceptions notables. Comme le montre le graphique 3.5, au Brésil et en Roumanie, par exemple, environ 30 % des chefs d'établissement ont moins de 40 ans. En Corée et en Italie, près de la moitié des chefs d'établissement ont 60 ans ou plus.

Comme le montrait déjà TALIS 2008, la répartition par sexe des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire diffère de la répartition observée pour les enseignants. Dans tous les pays de l'enquête TALIS à l'exception du Japon, plus de la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes (voir le chapitre 2), et sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, 68 % des enseignants sont des femmes (voir le tableau 2.1). Le pourcentage de femmes parmi les chefs d'établissement est généralement plus faible : dans les pays de l'enquête TALIS, 49 % des établissements

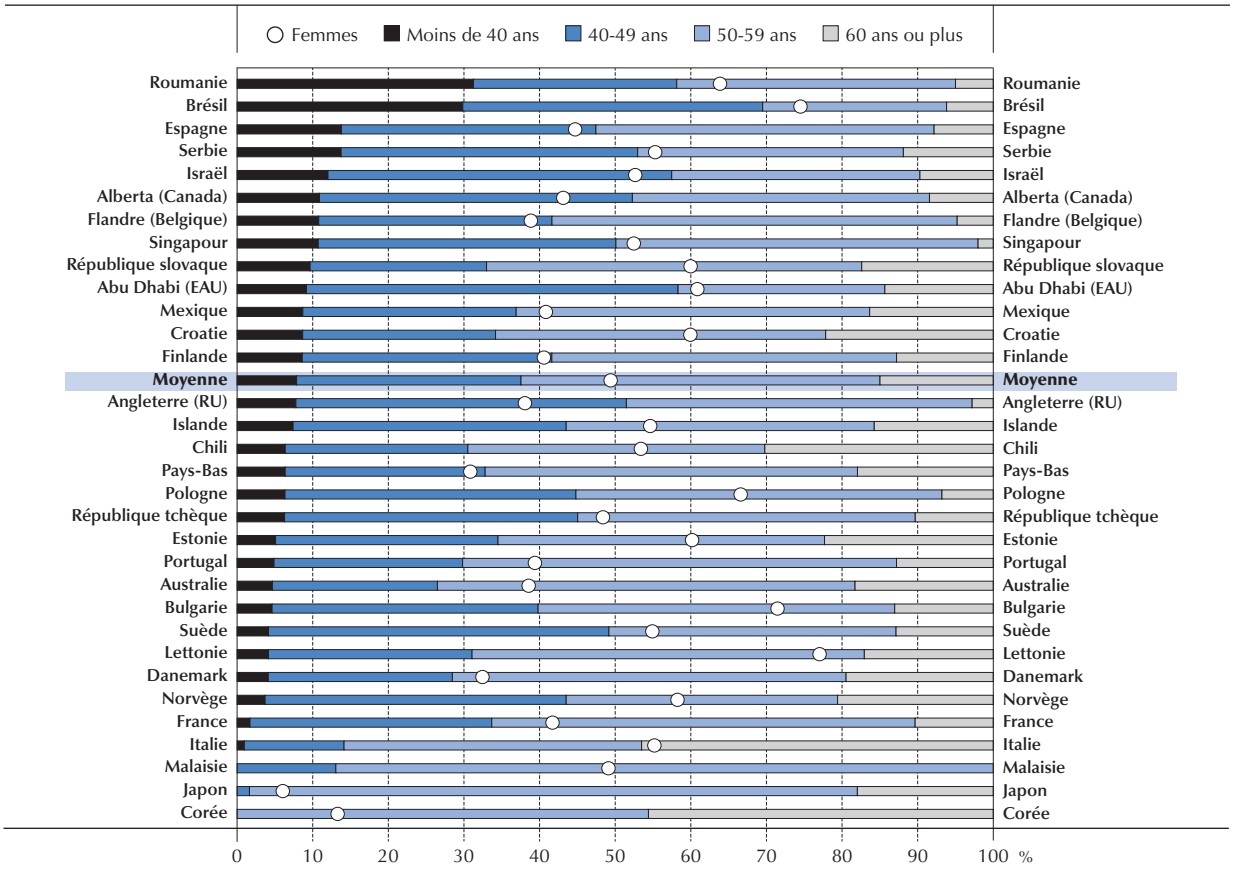


du premier cycle du secondaire sont dirigés par des femmes, le ratio hommes/femmes s'échelonnant entre 40/60 et 60/40. Il existe quelques exceptions à ce constat : au Brésil, en Bulgarie et en Lettonie, les chefs d'établissement sont majoritairement des femmes (respectivement 75 %, 71 % et 77 %), tandis qu'en Corée et au Japon, les hommes dominent largement (respectivement 87 % et 94 %). L'encadré 3.6 présente des données sur la répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pour les pays qui disposent de données sur ces populations. L'encadré 3.7 compare les données sur le sexe et l'âge des chefs d'établissement dans les pays ayant participé aux éditions 2008 et 2013 de l'enquête TALIS.

■ Graphique 3.5 ■

Répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge

Pourcentage de femmes parmi les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire et âge des chefs d'établissement



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement âgés de moins de 40 ans.

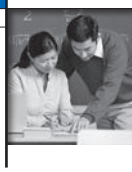
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041307

Encadré 3.6. **Répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les tableaux 3.8.a et 3.8.b montrent que les proportions de chefs d'établissement hommes et femmes dans le primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) sont semblables aux pourcentages observés dans le premier cycle du secondaire. Dans tous les pays qui disposent de données pour les établissements de l'enseignement primaire et ceux du deuxième cycle du secondaire, la proportion de femmes chefs d'établissement est plus élevée dans les premiers que dans les seconds. L'écart est particulièrement marqué en Flandre (Belgique), où plus de la moitié (59 %) des écoles primaires sont dirigées par des femmes, alors que seuls 39 % des établissements du premier cycle du secondaire sont dans ce cas.

…



Encadré 3.6. **Répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire** (suite)

Au Danemark, la proportion de femmes chefs d'établissement est un peu plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire (46 %) que dans le primaire (37 %) et le premier cycle du secondaire (32 %). En Norvège et en Pologne, il y a davantage de femmes chefs d'établissement dans le deuxième cycle du secondaire que dans le primaire et le premier cycle du secondaire (néanmoins, le pourcentage de femmes chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement est relativement élevé en Pologne).

En Islande, en Italie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), les femmes sont plus nombreuses à occuper le poste de chef d'établissement dans le premier cycle du secondaire que dans le deuxième cycle du secondaire.

L'âge moyen des chefs d'établissement est sensiblement le même dans les trois niveaux d'enseignement. C'est au Mexique que les différences sont les plus marquées : les chefs d'établissement y sont, en moyenne, plus jeunes dans le primaire (45 ans) et dans le deuxième cycle du secondaire (46 ans) que dans le premier cycle du secondaire (52 ans).

Encadré 3.7. **Comparaison de la répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Le tableau 3.8.c compare la répartition par sexe et âge des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire entre 2008 et 2003, pour les pays qui ont participé à ces deux éditions de l'enquête TALIS. Dans l'ensemble, la proportion de femmes chefs d'établissement s'élevait à 50 %, en moyenne, en 2013 (contre 47 % en 2008). Les différences entre pays sont cependant considérables. La proportion de femmes chefs d'établissement est relativement faible en Corée (13 %), alors qu'elle est relativement élevée au Brésil et en Bulgarie (respectivement 75 % et 71 %), et dans ces trois pays, la situation a peu évolué entre 2008 et 2013.

En comparaison avec les autres pays pour lesquels des données sont disponibles, des pourcentages élevés de chefs d'établissement en Corée (46 %) et en Italie (47 %) sont âgés de 60 ans ou plus, des pourcentages en hausse de respectivement 10 et 12 points par rapport à 2008. Même si elle a légèrement baissé entre 2008 et 2013, la proportion de chefs d'établissement de moins de 40 ans reste élevée au Brésil (30 %).

Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement

De même que les connaissances et les compétences que les élèves acquièrent à l'école dépendent de la qualité de la préparation et du comportement des enseignants, la qualité des établissements d'enseignement d'un pays est fortement tributaire de la préparation et du comportement des chefs d'établissement. Branch, Hanushek et Rivkin (2013) font valoir que, l'attitude du chef d'établissement influant sur les résultats de tous les élèves dans un établissement, il est plus important d'améliorer la qualité de la direction des établissements que la qualité de la pratique des enseignants considérés individuellement.

Compte tenu de la complexité de leurs fonctions et du fait que la plupart des chefs d'établissement commencent leur carrière comme enseignants, il n'est pas surprenant que la majorité des chefs d'établissement (92 %, en moyenne) aient un niveau de formation correspondant au niveau 5A de la CITE (tableau 3.9). (Le niveau 5A de la CITE correspond aux niveaux licences et masters délivrés par les universités ou établissements équivalents. Voir le chapitre 2 pour une description plus détaillée des niveaux de la CITE.). Le Chili (25 %), la Croatie (18 %), la France (13 %) et la Flandre (Belgique) (40 %) comptent des proportions relativement importantes de chefs d'établissement dont le niveau de formation le plus élevé équivaut au niveau 5B de la CITE. Ces programmes sont en général davantage axés sur la pratique et plus courts que ceux du niveau 5A. L'encadré 3.8 examine le niveau de formation des chefs d'établissement du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui disposent de données à ce sujet, et l'encadré 3.9 compare les données de TALIS 2008 et TALIS 2013 sur la préparation pédagogique des chefs d'établissement dans les pays qui ont participé à ces deux éditions de l'enquête TALIS.



Encadré 3.8. **Préparation pédagogique des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les chefs d'établissement du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) ont un niveau de formation comparable à celui de leurs homologues du premier cycle du secondaire, avec quelques différences notables (voir les tableaux 3.9.a et 3.9.b).

En Flandre (Belgique), 10 % des chefs d'établissement du primaire sont diplômés du niveau 5A de la CITE et 90 % du niveau 5B, contre respectivement 59 % et 40 % dans le premier cycle du secondaire. Au Mexique, 14 % des chefs d'établissement du primaire ont un niveau de formation inférieur au niveau 5 de la CITE, contre 1 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire.

En Finlande, 11 % des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire indiquent être diplômés du niveau 6 de la CITE[2], alors que la proportion est plus faible (5 %) dans le premier cycle du secondaire.

Encadré 3.9. **Comparaison de la préparation pédagogique des chefs d'établissement entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Les données du tableau 3.9.c comparent les niveaux de préparation pédagogique des chefs d'établissement en 2008 et en 2013. Globalement, pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête, les tendances sont restées assez similaires, avec toutefois quelques différences notables. En Australie, en Espagne et en Islande, la proportion de chefs d'établissement diplômés du niveau 5A de la CITE est sensiblement plus élevée en 2013 qu'elle ne l'était en 2008. En Italie et au Portugal, elle a notablement baissé, principalement en raison de l'augmentation de la proportion de chefs d'établissement déclarant être diplômés du niveau 6 de la CITE[3].

L'enquête TALIS 2013 a cherché à connaître non seulement le niveau de formation des chefs d'établissement, mais aussi la nature de cette formation, interrogeant les chefs d'établissement sur leur participation aux programmes et cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement, aux programmes et cours de formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, et aux programmes et cours de formation à l'encadrement pédagogique (tableau 3.10). Alors que l'on pourrait penser que ces programmes ou cours constituent une composante élémentaire de la préparation des chefs d'établissement, il est frappant de constater, à la lecture du graphique 3.6, que de nombreux chefs d'établissement indiquent n'avoir suivi aucune formation de ce type.

S'agissant de la participation à des programmes ou cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, un quart des chefs d'établissement déclarent avoir suivi ce type de préparation avant d'exercer leur profession actuelle, 37 % l'ont suivi après être entrés dans la profession et 22 % ont entamé cette préparation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie ensuite. En Croatie et en Serbie, néanmoins, la moitié au moins des chefs d'établissement disent n'avoir suivi aucun programme ou cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement.

Les données du tableau 3.10 indiquent qu'en règle générale, la préparation des chefs d'établissement comprend une formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie. La majorité des chefs d'établissement suivent cette formation avant d'accéder à leurs fonctions de direction. Beaucoup d'entre eux suivent une formation à l'enseignement, sous une forme ou sous une autre, après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement (8 %) ou à la fois avant et après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement (18 %). Toutefois, 45 % des chefs d'établissement au Portugal et 32 % en République tchèque indiquent n'avoir suivi aucune formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie.

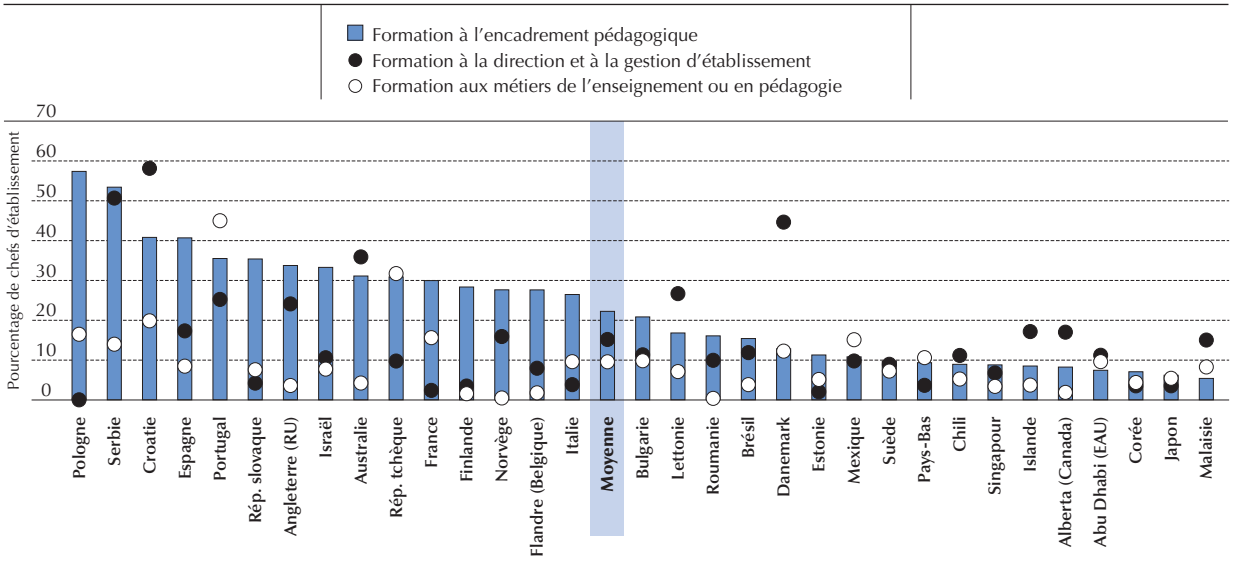
De la même manière, la préparation des chefs d'établissement comprend généralement une formation à l'encadrement pédagogique. En moyenne, 24 % des chefs d'établissement déclarent avoir suivi ce type de formation avant d'accéder à la fonction de chef d'établissement, 31 % l'ont suivi après leur entrée en fonction et 23 % ont entamé cette formation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie après. Cependant, en Pologne et en Serbie, plus de la moitié des chefs d'établissement signalent qu'ils n'ont jamais suivi de préparation de ce type.



■ Graphique 3.6 ■

Éléments non inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel par les chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant que les éléments suivants n'étaient pas inclus dans leur formation dans le cadre institutionnel



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui n'ont pas reçu de formation à l'encadrement pédagogique durant leur formation dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041326

L'encadré 3.10 donne des informations sur les éléments inclus dans la formation des chefs d'établissement du primaire et du deuxième cycle du secondaire, pour les pays où ces données sont disponibles.

Encadré 3.10. Éléments inclus dans la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.10.a et 3.10.b présentent des données sur la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE), respectivement. En moyenne, seuls 8 % des chefs d'établissement du primaire n'ont suivi aucune formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie. Malgré tout, cette moyenne est biaisée par les résultats du Danemark et de la Pologne, où respectivement 13 % et 23 % des chefs d'établissement du primaire n'ont jamais suivi ce type de formation. Par ailleurs, plus d'un tiers (36 %) des chefs d'établissement au Danemark indiquent n'avoir suivi aucune formation à la direction ou à la gestion d'établissement au cours de leur formation dans le cadre institutionnel. Enfin, deux tiers des chefs d'établissement en Pologne n'ont suivi aucune formation à l'encadrement pédagogique au cours de leur formation dans le cadre institutionnel.

Près de la moitié (46 %) des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire au Mexique et 22 % des chefs d'établissement au Danemark n'ont suivi aucune formation, de quelque sorte que ce soit, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de 11 % des 10 pays couverts. La proportion moyenne de chefs d'établissement, dans les pays participants, qui indiquent n'avoir jamais suivi une formation à la direction ou à la gestion d'établissement au cours de leur formation dans le cadre institutionnel (21 %) est gonflée par le taux de 61 % enregistré pour les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire au Danemark et le taux de 34 % enregistré pour les chefs d'établissement en Islande. En Pologne, plus de la moitié des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire n'ont suivi aucune formation à l'encadrement pédagogique au cours de leur formation dans le cadre institutionnel.

...



Encadré 3.10. **Éléments inclus dans la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire** (suite)

Si l'on compare les proportions de chefs d'établissement qui n'ont suivi aucune formation à la direction et à la gestion d'établissement entre les différents niveaux d'enseignement, en Islande, cette proportion est deux fois plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire (34 %) que dans le premier cycle du secondaire (17 %). Quant à la proportion de chefs d'établissement qui n'ont pas suivi de formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, au Danemark et en Norvège, elle est plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle du secondaire, avec un écart atteignant environ 10 points de pourcentage. En ce qui concerne la formation à l'encadrement pédagogique, les chefs d'établissement qui n'ont pas suivi ce type de formation sont plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles pour ces deux niveaux d'enseignement. Les différences entre premier et deuxième cycles du secondaire suivent un schéma moins systématique entre les pays, mais au Danemark, en Islande et au Mexique, la proportion de chefs d'établissement n'ayant pas bénéficié de ce type de formation est légèrement plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle du secondaire.

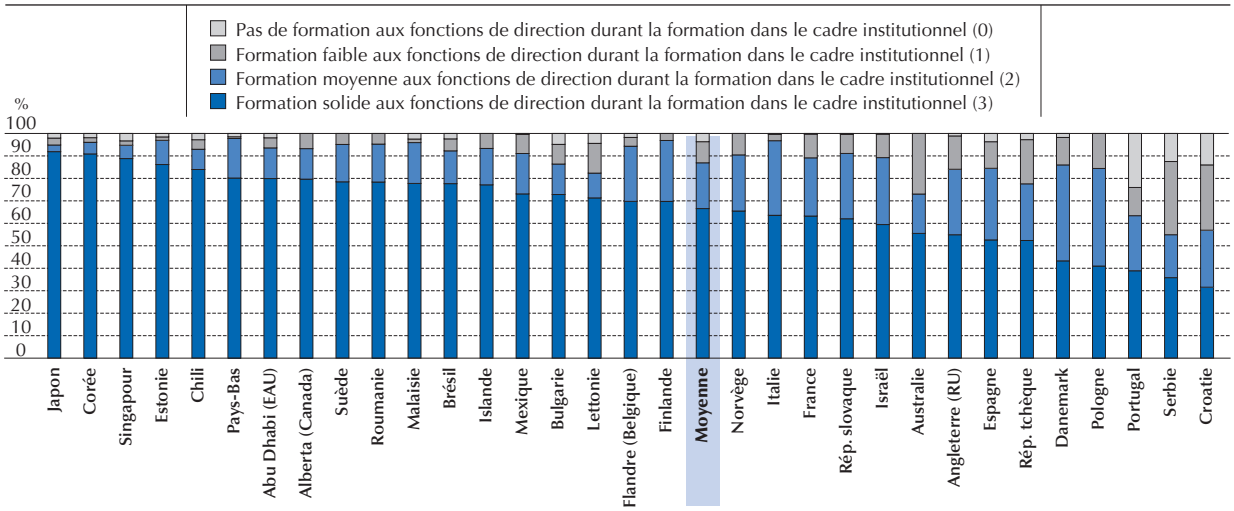
Formation des chefs d'établissement à la direction et à la gestion d'établissement

En plus des informations sur le niveau et le type de formation que les chefs d'établissement indiquent avoir suivie dans le cadre institutionnel, TALIS mesure également le niveau et l'intensité de la formation à la direction et à la gestion d'établissement que les chefs d'établissement déclarent avoir suivie durant leur formation dans le cadre institutionnel. Le tableau 3.11 et le graphique 3.7 indiquent les proportions de chefs d'établissement qui déclarent n'avoir suivi aucune formation, avoir suivi une formation faible, une formation moyenne ou une formation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel. Le niveau de formation aux fonctions de direction est mesuré par l'indice de formation aux fonctions de direction, décrit dans l'encadré 3.11.

■ Graphique 3.7 ■

Chefs d'établissement ayant suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant avoir suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel[1]



1. L'indice de formation aux fonctions de direction a été construit à partir des variables suivantes : *i)* formation à la direction et à la gestion d'établissement ; *ii)* formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie ; et *iii)* formation à l'encadrement pédagogique. La réponse « jamais » s'est vu affecter le code zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont reçu le code un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes : 0 (pas de formation), 1 (formation faible aux fonctions de direction), 2 (formation moyenne aux fonctions de direction) et 3 (formation solide aux fonctions de direction).

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant reçu une formation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041345



Encadré 3.11. Construction de l'indice de formation aux fonctions de direction

L'indice de formation aux fonctions de direction présenté dans le tableau 3.11 a été construit à partir des réponses données par les chefs d'établissement aux questions leur demandant si leur formation dans le cadre institutionnel comprenait les éléments suivants et, le cas échéant, s'ils avaient suivi cette formation avant ou après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement :

- Formation à la direction et à la gestion d'établissement
- Formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie
- Formation à l'encadrement pédagogique

Les réponses « jamais » ont été codées zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont été codées un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes :

- 0 (pas de formation)
- 1 (formation faible aux fonctions de direction)
- 2 (formation moyenne aux fonctions de direction)
- 3 (formation solide aux fonctions de direction)

Pour de plus amples informations sur la construction de cet indice, le lecteur est invité à se reporter à l'annexe B.

Plus de 80 % des chefs d'établissement au Chili, en Corée, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et à Singapour déclarent avoir reçu une préparation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel. Les proportions les plus faibles de chefs d'établissement déclarant avoir reçu une préparation solide aux fonctions de direction sont relevées en Croatie (32 %), au Danemark (43 %), en Pologne (41 %), au Portugal (40 %) et en Serbie (36 %), certains de ces chefs d'établissement n'ayant, par ailleurs, reçu aucune formation à la direction et à la gestion d'établissement.

Même s'il existe plus d'une voie d'accès à l'excellence en matière de préparation des chefs d'établissement, il pourrait être utile pour les décideurs d'élaborer des programmes qui reprennent les caractéristiques de programmes exemplaires.

Encadré 3.12. Caractéristiques des programmes exemplaires de formation aux fonctions de direction

À la demande de la fondation Wallace, le Stanford Educational Leadership Institute a effectué une étude sur huit modèles de programmes de formation exemplaires, avant et après entrée en fonction, connus pour former des responsables pédagogiques très performants. Tous les programmes de formation initiale identifiés comme exemplaires partageaient les caractéristiques suivantes :

- un programme d'études complet et cohérent, en phase avec les normes de la profession
- une philosophie et un programme d'études explicitement axés sur l'encadrement pédagogique et l'amélioration scolaire
- un enseignement centré sur les élèves, qui associe théorie et pratique, et stimule la réflexion
- des professeurs qui connaissent bien leur discipline et ont l'expérience de l'administration scolaire
- l'assurance d'un soutien social et professionnel reposant sur une organisation par cohortes, et des activités formalisées de tutorat et de conseil, dispensées par des chefs d'établissement experts
- des procédures de recrutement et de sélection énergiques et ciblées, visant à détecter les enseignants experts ayant des capacités d'encadrement
- des stages d'administration soigneusement conçus et faisant l'objet d'une supervision, menés sous la conduite d'experts chevronnés

Source : Darling-Hammond et al. (2007).



Comme l'indique l'encadré 3.12, l'étude réalisée par le Stanford Educational Leadership Institute a identifié des caractéristiques communes aux programmes exemplaires de formation aux fonctions de direction qui constituent un point de départ utile pour la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation à ce type de fonctions.

L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Quel que soit le niveau ou le type de formation suivie par les chefs d'établissement, rien ne peut, parfois, remplacer l'expérience. Aucune formation académique, aussi complète soit-elle, ne fournit les compétences requises pour affronter certaines situations rencontrées dans le milieu scolaire, et c'est l'expérience qui dicte en partie le comportement et les décisions du chef d'établissement.

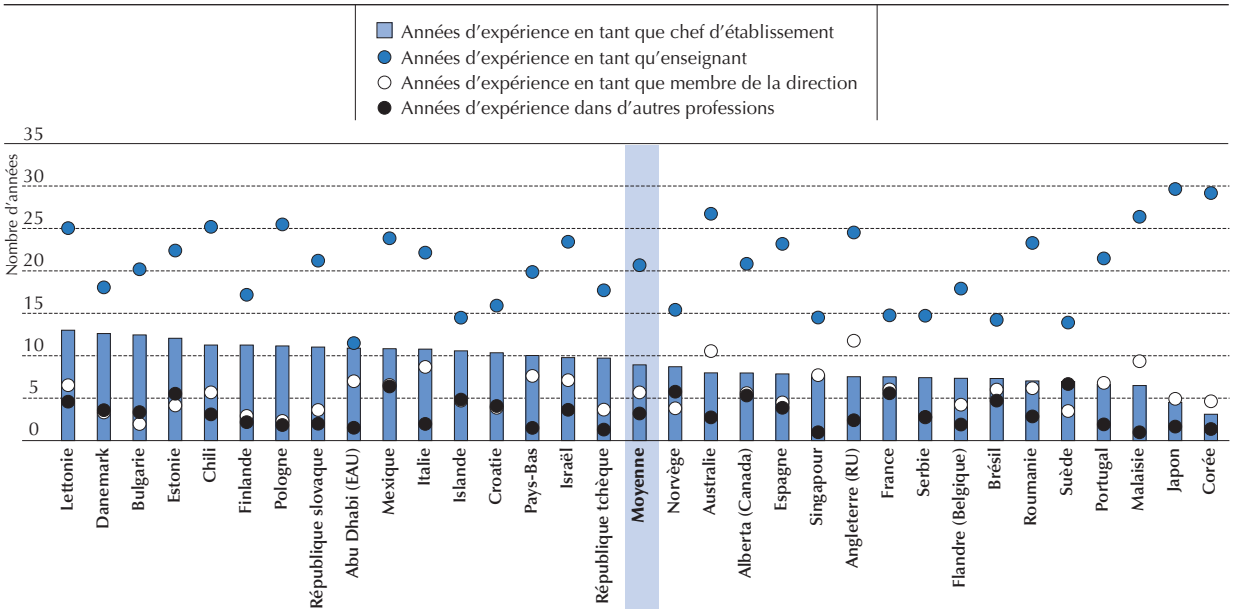
Le graphique 3.8 et le tableau 3.12 donnent des indications sur l'expérience professionnelle que les chefs d'établissement apportent à la fonction. Il ressort des données que, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont, en moyenne, 9 années d'expérience dans l'exercice de leur métier actuel (de 3 années en Corée à 13 années au Danemark et en Lettonie). Des pourcentages relativement importants de chefs d'établissement en Corée (47 %) et au Portugal (39 %) ont moins de 3 années d'expérience dans ces fonctions. À l'autre extrême, environ un chef d'établissement sur cinq en Bulgarie, au Chili, en Estonie et en Italie a plus de 20 années d'expérience professionnelle.

Les chefs d'établissement accèdent à leur fonction avec des expériences diverses – ils peuvent avoir exercé d'autres fonctions d'encadrement dans le milieu scolaire, avoir enseigné ou avoir occupé d'autres types de professions. Les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont préalablement exercé d'autres fonctions d'encadrement pendant 6 ans, en moyenne, la fourchette allant de 2 ans en Bulgarie et en Pologne, à 12 ans en Angleterre (Royaume-Uni). Les données de TALIS confirment que bon nombre de chefs d'établissement ont fait l'expérience de l'enseignement avant d'occuper leurs fonctions actuelles. En moyenne, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience en tant qu'enseignant. Les pays où les chefs d'établissement ont passé le plus d'années dans l'enseignement sont l'Australie (27 ans), la Corée (29 ans) et le Japon (30 ans). À l'inverse, les pays où les chefs d'établissement ont enseigné le moins longtemps (moins de 15 ans) sont le Brésil, la France, l'Islande, la Serbie, Singapour, la Suède et Abu Dhabi (Émirats arabes unis). L'encadré 3.13 détaille l'expérience professionnelle des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays pour lesquels ces données sont disponibles.

■ Graphique 3.8 ■

Expérience professionnelle des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire présentant le nombre moyen suivant d'années d'expérience dans chaque rôle indiqué ci-après



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre moyen d'années d'expérience en tant que chef d'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041364



Encadré 3.13. Expérience professionnelle des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.12.a et 3.12.b présentent des données sur l'expérience professionnelle des chefs d'établissement dans le primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), respectivement. Dans les pays couverts, le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des chefs d'établissement est de 11 années dans le primaire et de 9 années dans le deuxième cycle du secondaire. Aucun des pays qui disposent de données comparables pour les différents niveaux d'enseignement n'affiche de différences importantes, en termes de nombre d'années d'expérience en tant que chef d'établissement, entre ces niveaux.

Dans le primaire, les chefs d'établissement ont exercé d'autres fonctions d'encadrement pendant deux à quatre ans en moyenne. La période passée à exercer d'autres fonctions d'encadrement est légèrement plus longue parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire que parmi leurs collègues du premier cycle du secondaire. C'est en Australie que les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire peuvent se prévaloir de l'expérience la plus longue dans d'autres fonctions d'encadrement (12 ans).

S'agissant de l'expérience de l'enseignement, les chefs d'établissement du primaire ont en général enseigné un peu plus longtemps, en moyenne, que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (sauf au Mexique). Le nombre d'années passées à enseigner est généralement plus faible parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire que parmi leurs homologues du premier cycle du secondaire (sauf en Norvège).

Diriger et enseigner sont deux tâches exigeantes. Le tableau 3.13 présente des données sur les obligations d'enseignement des chefs d'établissement. À l'une des extrémités du spectre, il existe neuf pays dans lesquels plus de 90 % des chefs d'établissement exercent leurs fonctions de direction d'établissement à temps plein (c'est-à-dire pendant 90 % de leurs temps), sans charge d'enseignement. À l'autre extrémité, on trouve des pays où 90 %, voire davantage, des chefs d'établissement travaillant à plein temps doivent répartir leur temps entre leurs fonctions de direction et l'enseignement (Bulgarie, Malaisie, République slovaque et République tchèque). En Espagne et en Roumanie, les proportions de chefs d'établissement travaillant à temps partiel qui exercent des fonctions de direction tout en enseignant s'élèvent à respectivement 19 % et 29 %. S'il est vrai que les chefs d'établissement qui cumulent les deux fonctions doivent assumer une charge de travail supplémentaire considérable, le fait de conserver quelques activités d'enseignement les maintient en contact plus étroit avec le « cœur de métier » de l'école. Ce faisant, ils entretiennent un type de relation différent avec les élèves – voire avec le corps enseignant – et peuvent même expérimenter certaines procédures qu'ils entendent mettre en œuvre à l'échelle de l'établissement.

LA FORMATION CONTINUE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La mise en œuvre de connaissances spécialisées est l'une des marques distinctives du professionnalisme (Goode, 1969 ; Larson, 1977 ; Epstein et Hundert, 2002 ; Gerrard, 2012). En tant que professionnels, les chefs d'établissement reconnaissent la nécessité d'entretenir en permanence leurs qualifications et leurs compétences, et participent activement à des activités dans ce sens. Le tableau 3.14 et le graphique 3.9 présentent des données sur la proportion de chefs d'établissement qui, au cours des 12 mois précédant l'enquête, ont participé : à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches ; à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude ; ou à d'autres types d'activités de formation continue. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont consacré : 20 jours à participer à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches ; 13 jours à participer à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude ; et 10 jours à participer à d'autres types d'activités de formation continue.

Suite aux efforts déployés pour améliorer l'éducation, il est de plus en plus fréquent que les professionnels de l'éducation profitent des possibilités d'apprentissage collaboratif, dont la caractéristique distinctive est de réunir des professionnels afin qu'ils examinent ensemble leurs pratiques de travail et acquièrent de nouvelles connaissances (DuFour, 2004). Les proportions de chefs d'établissement qui, dans les pays couverts par l'enquête TALIS, ont participé aux activités d'un réseau professionnel ou à des activités de tutorat ou de recherche au cours des 12 mois précédant l'enquête, et le nombre de jours moyen qu'ils y ont consacré, sont très variables. Ces proportions sont faibles en Espagne (28 %), au Portugal (11 %), en République tchèque (28 %), en Roumanie (29 %) et en Serbie (21 %), mais élevées en Australie (84 %), aux Pays-Bas (87 %) et à Singapour (93 %). Le temps consacré à ces activités est lui aussi variable : par exemple, dans 11 pays, il est inférieur à 10 jours, en moyenne. Néanmoins, la proportion de chefs d'établissement qui ont pris part à ces activités dans ces 11 pays – fût-ce pendant un temps limité – s'échelonne entre 42 % en Suède et 84 % en Australie.



■ Graphique 3.9 ■

Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement

Taux de participation et nombre moyen de jours d'activités de formation continue auxquelles les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent avoir participé au cours des 12 mois précédant l'enquête

	Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé aux activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête	Nombre moyen de jours de participation pour ceux ayant pris part à ces activités
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des cours, conférences ou visites d'étude	83 %	13
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches	51 %	20
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à d'autres types d'activités de formation continue	34 %	10

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.14.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041383

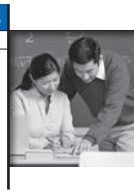
L'Australie offre l'exemple intéressant d'un pays qui a encadré la profession de chef d'établissement en adoptant une norme tenant compte des objectifs généraux assignés au système scolaire et du contexte culturel dans lequel il s'inscrit (encadré 3.14). L'adoption d'une telle norme peut, à terme, contribuer à valoriser le statut des chefs d'établissement et guider leur préparation, leur comportement et leur développement professionnel.

Les proportions de chefs d'établissement qui ont participé à des cours, conférences ou visites d'étude vont de 54 % en France à 99 % à Singapour, et les pourcentages de chefs d'établissement qui ont pris part à d'autres activités de formation continue s'échelonnent entre 15 % en Bulgarie et 58 % en Malaisie. Le nombre moyen de jours consacrés à chaque activité est modeste : de 4 jours (France) à 37 jours (Brésil) pour les cours, conférences et visites d'étude, et de 4 jours (Australie, Croatie, Finlande, Japon et Angleterre [Royaume-Uni]) à 37 jours (Mexique) pour les autres types d'activités de formation continue. Si la participation des chefs d'établissement et des enseignants aux activités de formation continue est généralement encouragée, passer 37 jours hors de l'établissement pour assister à des cours ou conférences ou effectuer des visites d'étude est peut-être excessif, compte tenu de l'emploi du temps chargé des chefs d'établissement.

Encadré 3.14. Renforcer le rôle du chef d'établissement en définissant une norme nationale : l'exemple de l'Australie

L'Australie a officiellement reconnu que le chefs d'établissement contribuent dans une mesure importante à améliorer les résultats des élèves, « en promouvant l'équité et l'excellence, en établissant et maintenant des conditions propices à un enseignement et un apprentissage de qualité, en influençant, façonnant et satisfaisant les attentes de la communauté et la politique gouvernementale, et en favorisant l'émergence d'un système éducatif du XXIe siècle aux échelons local, national et international » (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 2). L'Australie a adopté une Norme professionnelle nationale pour les chefs d'établissement (la Norme), dans l'objectif de « définir le rôle du chef d'établissement et d'unifier la profession sur le territoire national, de décrire la pratique professionnelle des chefs d'établissement dans une langue commune et de reconnaître explicitement la contribution d'une direction d'établissement de qualité à l'amélioration des acquis des élèves » (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 1). La Norme repose sur trois domaines d'exigence – vision et valeurs, connaissances et compréhension, et qualités personnelles et compétences sociales et interpersonnelles – et s'applique à cinq domaines de la pratique professionnelle : diriger les enseignements et les apprentissages ; se développer soi et développer les autres ; diriger les améliorations, les innovations et les changements ; diriger la gestion de l'établissement ; et s'ouvrir à la collectivité et travailler avec elle ».

Source : Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011).

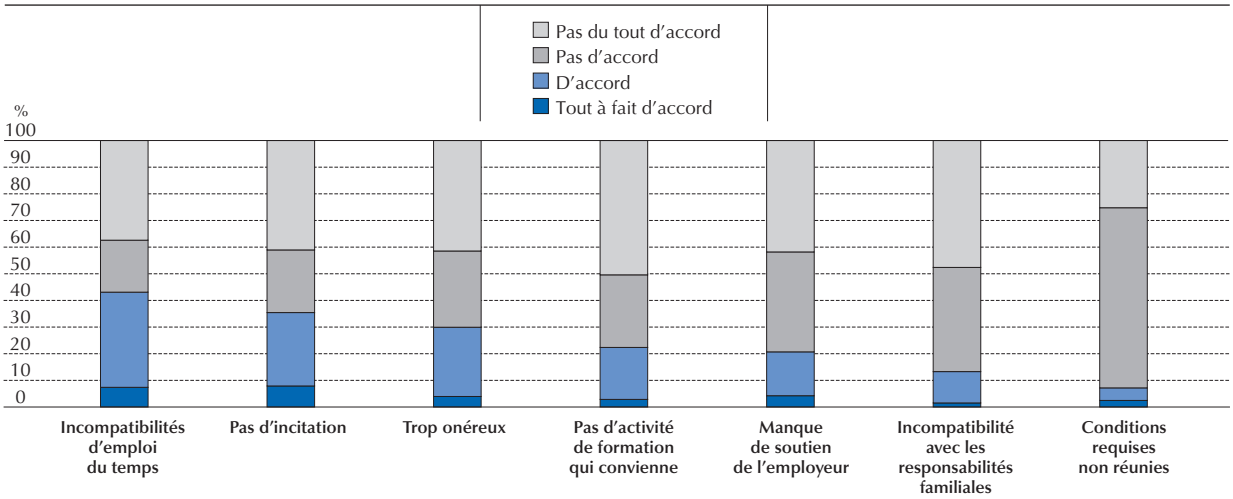


La participation aux activités de formation continue dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels la pertinence des activités proposées, le temps disponible et d'autres types de ressources qui peuvent permettre aux participants de tirer profit de la formation continue, le soutien reçu des employeurs et les qualifications qu'il faut avoir pour profiter des possibilités de développement existantes. Ces concepts seront examinés de manière plus approfondie au sujet des enseignants, dans le chapitre 4. Le graphique 3.10 décrit les obstacles à la formation continue que les chefs d'établissement déclarent rencontrer.

■ Graphique 3.10 ■

Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour affirmer que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 3.15 et 3.15.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041402

Le tableau 3.15 montre que la proportion de chefs d'établissement déclarant n'avoir accès à aucune activité de formation continue pertinente est relativement élevée dans des pays comme le Chili (44 %), l'Espagne (53 %), l'Italie (52 %), le Mexique (37 %), la Pologne (37 %), le Portugal (54 %) et la Serbie (41 %). Si dans de nombreux pays, les chefs d'établissement indiquent qu'il n'y a pas d'incitation à participer à des activités de formation continue, les proportions sont fortes en Bulgarie (54 %), au Chili (59 %), en Espagne (79 %), en Italie (73 %), au Mexique (48 %), au Portugal (71 %), en Serbie (55 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (51 %). L'idée selon laquelle la participation à ces activités n'est pas encouragée par l'employeur s'exprime dans plusieurs pays, ceux où les chefs d'établissement sont les plus nombreux, en proportion, à déplorer ce manque de soutien étant l'Italie (58 %), le Mexique (47 %), le Portugal (82 %) et la Serbie (40 %).

Dans 13 pays, plus de la moitié des chefs d'établissement s'accordent à dire que leur emploi du temps professionnel leur permet difficilement de participer à ces activités, une proportion qui atteint plus de 60 % dans cinq pays (Australie, Corée, Japon, Suède et Alberta [Canada]). L'incompatibilité avec les obligations familiales est citée beaucoup moins souvent que l'incompatibilité avec l'emploi du temps professionnel (13 % contre 43 %, en moyenne). Plus de 20 % des chefs d'établissement en Australie, au Chili, en Espagne, en Islande, en Israël et en Alberta (Canada) conviennent que leurs obligations familiales leur permettent difficilement de participer aux activités de formation continue. Au Chili, en Croatie, au Japon, en Pologne, au Portugal, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), 40 % des chefs d'établissement, voire davantage, considèrent que le coût des activités de formation continue est un facteur dissuasif. Au Chili, en Corée, au Japon, en Malaisie, au Mexique et au Portugal, 10 % des chefs d'établissement, voire davantage, déclarent qu'ils sont empêchés de participer à des activités de formation continue parce qu'ils ne réunissent pas les conditions requises.



La participation des chefs d'établissement aux activités de formation continue est un indicateur de l'importance qu'attachent les intéressés eux-mêmes et les personnes qui les emploient à l'entretien et au développement des connaissances professionnelles. Comme cela a été indiqué plus haut dans ce chapitre, l'attitude du chef d'établissement étant susceptible d'influer sur les résultats de tous les élèves dans un établissement, il est plus important d'améliorer la qualité de la direction d'établissement que la qualité de la pratique des enseignants considérés individuellement (Branch et al., 2013). Pour cette raison, il y a lieu de stimuler l'intérêt pour la formation continue, d'offrir aux chefs d'établissement davantage de possibilités dans ce domaine, et de supprimer les obstacles d'ordre personnel et professionnel qui freinent leur participation aux activités proposées.

Le profil des chefs d'établissement en termes d'âge, de sexe et de niveau de formation est donc relativement homogène dans les pays ayant participé à l'enquête. Bien que de nombreux chefs d'établissement soient d'anciens enseignants, profession féminine à 68 %, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, les établissements d'enseignement sont, de manière générale, moins souvent dirigés par des femmes que par des hommes. C'est dans les domaines de la formation aux fonctions de direction et de la participation aux activités de formation continue qu'il existe une grande variabilité entre pays. Dans certains pays, de nombreux chefs d'établissement estiment ne pas avoir été du tout préparés à l'exercice de leurs fonctions, ou ne l'avoir été que peu ou insuffisamment. En outre, leur participation aux activités des réseaux professionnels ou aux activités de tutorat ou de recherche est faible dans de nombreux pays, un résultat qui peut avoir plusieurs causes : manque de possibilités, d'intérêt ou de temps, non-satisfaction des conditions d'admission, ou encore incitations et encouragements insuffisants. Le temps consacré aux cours, conférences et visites d'étude est également modeste. L'importance de la direction d'établissement étant de plus en plus largement reconnue, les pays voudront sans doute mettre davantage l'accent sur la formation initiale et la formation continue des chefs d'établissement.

LA FONCTION DE DIRECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT : FIXER UNE ORIENTATION ET SOUTENIR LES ENSEIGNANTS

Parmi les responsabilités multiples qui incombent aux établissements d'enseignement, la plus importante est de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les dispositions dont ils auront besoin plus tard pour assumer leurs responsabilités de citoyens adultes. Si elle a toujours été un objectif important de l'école, l'amélioration des résultats des élèves revêt aujourd'hui une importance encore plus grande en raison de l'intensification de la concurrence économique internationale. La nécessité de plus en plus pressante d'assurer que les élèves acquièrent un bagage éducatif adapté à une économie fondée sur la concurrence et, corrélativement, le renforcement des exigences de redevabilité à l'égard des résultats, confèrent aux fonctions d'encadrement pédagogique des chefs d'établissement un rôle accru. L'encadrement pédagogique est un aspect qui intervient dans un grand nombre des tâches des chefs d'établissement – notamment s'assurer que les objectifs de l'établissement sont clairement définis, que l'environnement scolaire est sûr et propice à l'apprentissage, et que les enseignants ciblent leurs efforts sur la pédagogie et l'amélioration de leur propre pratique pédagogique. Cette section examine l'impact de l'encadrement pédagogique sur le travail des chefs d'établissement s'agissant d'élaborer les projets et de déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement ou d'élaborer un programme de formation continue, et sur le temps qu'ils consacrent aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement. L'encadré 3.15 explique la manière dont l'enquête TALIS mesure l'encadrement pédagogique.

Encadré 3.15. **Description de l'indice d'encadrement pédagogique**

Pour mesurer l'encadrement pédagogique, TALIS a demandé aux chefs d'établissement de préciser à quelle fréquence ils ont agi dans le sens indiqué au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les réponses possibles allaient de « jamais ou rarement » à « très souvent ».

- J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves

Pour de plus amples informations sur la construction et la validation de cet indice, le lecteur est invité à se reporter à l'annexe B.



Encadrement pédagogique et implication des chefs d'établissement dans le développement de l'établissement et des enseignants

Il appartient aux chefs d'établissement, entre autres responsabilités, de fixer les orientations pédagogiques de leur établissement et de s'assurer que l'évaluation des enseignants donne à ces derniers des indications utiles pour réussir. Pour cela, ils peuvent se servir des performances et des résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes, et établir un projet de formation continue pour l'établissement. Dans le premier cas, le chef d'établissement s'attachera à fixer un cap pour l'établissement et à aligner les programmes sur les objectifs qui ont été fixés, et dans le second, il s'assurera que le personnel de l'établissement dispose des capacités requises pour mettre en œuvre les programmes et atteindre ainsi les objectifs définis. Par ailleurs, les chefs d'établissement peuvent faire en sorte que les résultats des évaluations des enseignants leur soient utiles. Cette section cherche à déterminer si le degré de participation des chefs d'établissement aux activités de développement des enseignants et de l'établissement est lié à l'intensité de l'encadrement pédagogique qu'ils exercent. L'encadré 3.5 décrit les détails techniques des analyses utilisées dans cette section (voir également l'annexe B).

Comme l'indique le tableau 3.16, dans six pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont davantage susceptibles de déclarer qu'ils utilisent les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement. De même, dans 13 pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont davantage susceptibles de déclarer avoir élaboré un programme de formation continue dans leur établissement. En outre, dans six pays couverts par l'enquête TALIS (Australie, Danemark, Israël, Pays-Bas, Suède et Flandre [Belgique]), les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique consacrent généralement plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement (tableau 3.17). De plus, dans 20 pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont plus enclins à observer directement le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des enseignants de l'établissement (tableau 3.16). Cela signifie que les chefs d'établissement qui font état d'un haut niveau d'encadrement pédagogique déclarent également consacrer plus de temps aux tâches directement liées à l'enseignement, à l'apprentissage et au perfectionnement des pratiques des enseignants.

Les données de TALIS montrent également que l'encadrement pédagogique est lié à certaines des mesures prises à la suite de l'évaluation des enseignants. Lorsqu'ils ont évalué un enseignant, les chefs d'établissement peuvent mettre en place différentes mesures – par exemple, élaborer un plan de développement professionnel, désigner un tuteur ou appliquer des sanctions.

Dans neuf pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique déclarent plus souvent élaborer un plan de développement ou de formation pour les enseignants qu'ils viennent d'évaluer (tableau 3.16). De même, l'association entre l'encadrement pédagogique et la désignation d'un tuteur pour aider l'enseignant à s'améliorer est positive dans dix pays.

Il ne semble pas y avoir de lien entre un haut niveau d'encadrement pédagogique et l'application de sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles suite à une évaluation, et dans cinq pays seulement, un lien a pu être mis en évidence avec la probabilité d'introduire des changements dans les responsabilités professionnelles de l'enseignant suite à une évaluation (tableau 3.16).

Dans six pays, le niveau d'encadrement pédagogique est associé à une réponse indiquant que la probabilité d'avancement professionnel d'un enseignant est modifiée après son évaluation. Le licenciement ou la non-reconduction du contrat d'un enseignant suite à une évaluation n'est plus fréquemment évoqué par les chefs d'établissement exerçant un fort encadrement pédagogique qu'en Bulgarie, en Espagne et en Malaisie, alors que c'est l'inverse que l'on observe au Chili (tableau 3.16).

Le chapitre 5 examine l'incidence et les conséquences des évaluations des enseignants du point de vue de ces derniers, offrant un point de comparaison intéressant avec les données émanant des chefs d'établissement présentées dans cette section. Ce que les données analysées ici montrent, c'est que si la relation entre l'encadrement pédagogique et les conséquences de l'évaluation n'est pas positive dans tous les pays, dans certains, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont davantage susceptibles, après avoir évalué un enseignant, de prendre des mesures qui peuvent avoir un réel impact sur l'emploi et la carrière de ce dernier. Comme on le verra dans le chapitre 5, les enseignants apprécient que leur travail soit évalué, mais considèrent souvent qu'il s'agit d'un exercice purement administratif ; dans ces conditions, le renforcement des capacités d'encadrement pédagogique des chefs d'établissement pourrait contribuer à rendre les évaluations plus utiles également pour les enseignants.



Encadrement pédagogique et climat de l'établissement

Le chapitre 2 a montré que dans la plupart des pays couverts par l'enquête TALIS, la majorité des enseignants travaillent dans un établissement où règne une ambiance positive au sein du personnel enseignant. Les données issues du questionnaire rempli par les chefs d'établissement indiquent que ces derniers jugent eux aussi le climat de leur établissement positif. Le tableau 3.18 examine la relation entre l'encadrement pédagogique et les facteurs qui, d'après les chefs d'établissement, ont une influence sur le climat de l'établissement – manque de ressources (matérielles et humaines), actes de délinquance, degré de respect mutuel et ratio de personnel administratif et de soutien dans l'établissement. (Se reporter à l'encadré 3.5 et à l'annexe B pour plus de précisions sur les analyses effectuées dans cette section).

Dans 17 pays, les chefs d'établissement qui exercent un encadrement pédagogique fort travaillent généralement dans un établissement où il est fait état d'un climat plus positif, caractérisé par un degré de respect mutuel élevé. Comme indiqué dans la section consacrée au partage des responsabilités, cette association peut signifier que l'existence dans l'établissement d'un climat de respect mutuel rend l'encadrement pédagogique plus aisé ou que l'encadrement pédagogique exercé par le chef d'établissement favorise l'installation d'un climat de respect mutuel. Quel que soit le sens de la relation, l'école est gagnante. On ne relève pas de relation systématique entre les autres variables examinées du climat de l'établissement et l'intensité de l'encadrement pédagogique exercé par les chefs d'établissement.

LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

L'enquête TALIS a mesuré deux aspects de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement : leur satisfaction à l'égard de leur environnement de travail actuel et leur satisfaction à l'égard de leur profession. Ces deux aspects étant étroitement corrélés, les analyses ont été effectuées à l'aide d'une mesure globale de la satisfaction professionnelle recouvrant ces deux dimensions. L'encadré 3.16 décrit les mesures de satisfaction professionnelle utilisées dans l'enquête TALIS.

Encadré 3.16. Description des indices de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement

Deux aspects de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement sont mesurés dans TALIS : la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel et la satisfaction à l'égard de la profession. Il était précisément demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec certaines affirmations. Les réponses possibles allaient de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Le premier aspect (satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel) a été mesuré à l'aide des items suivants :

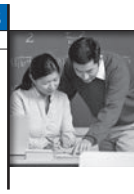
- J'aime travailler dans mon établissement
- Mon établissement est un endroit où il est agréable de travailler ; je le recommanderais
- Je suis satisfait(e) de mon action et de ses résultats dans cet établissement
- Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction

Le deuxième aspect (satisfaction à l'égard de la profession) a été mesuré à l'aide des items suivants :

- Les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients
- Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau d'exercer ces fonctions
- Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement

On notera que, ces deux aspects de la satisfaction professionnelle étant fortement liés entre eux, avec peut-être des chevauchements (voir tableau 3.37.Web), c'est la valeur globale des indices de satisfaction professionnelle qui est prise en compte dans les analyses et pas la valeur de chaque élément. Se reporter à l'annexe B pour plus de précisions sur la construction et la validation de cette échelle.

Le graphique 3.11 indique le niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les chefs d'établissement dans les différents pays, en dissociant, comme précisé dans l'encadré 3.16, la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel (voir aussi le tableau 3.26.Web). Il est intéressant de noter

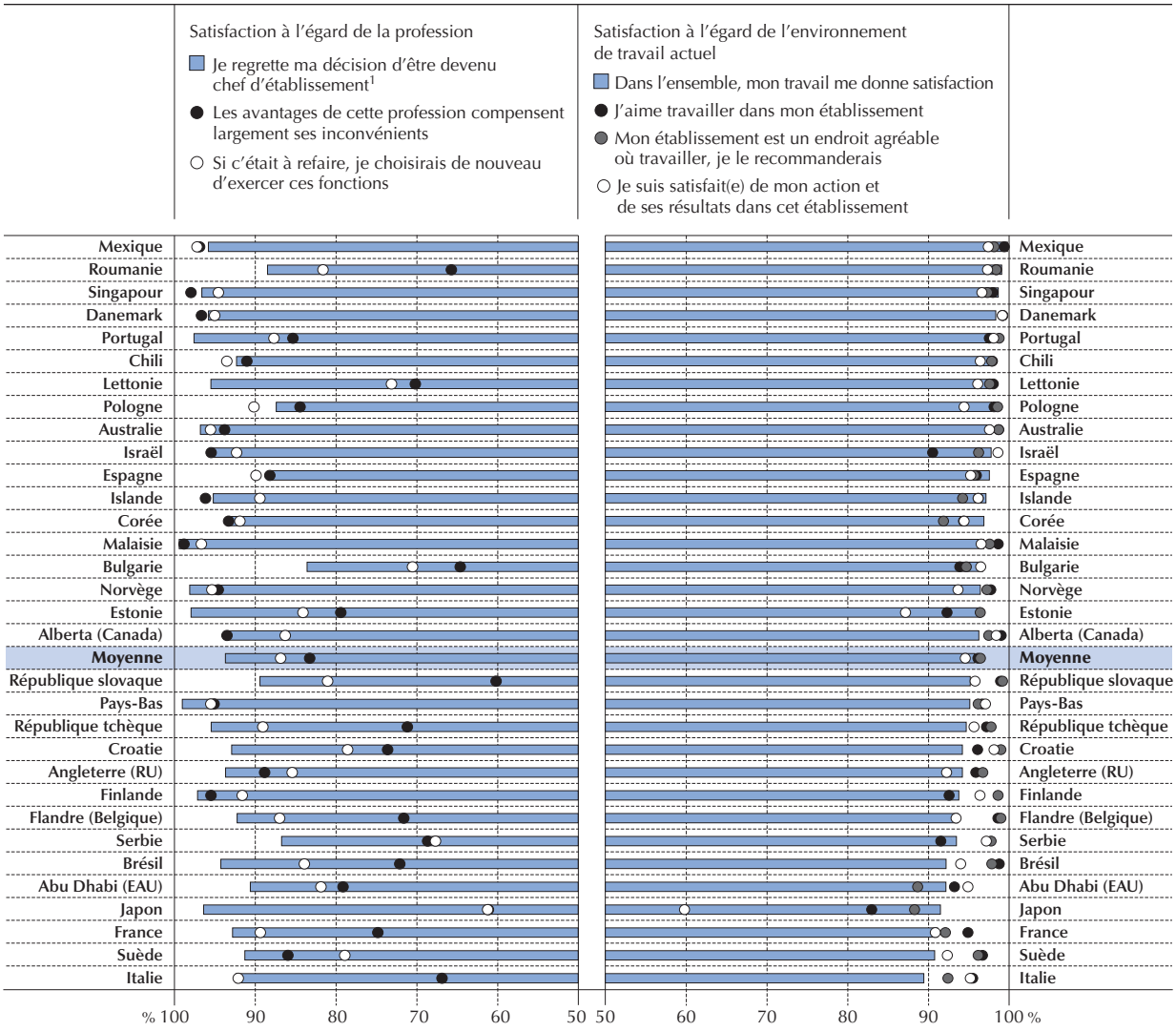


qu'en règle générale, le niveau de satisfaction déclaré à l'égard de la profession est plus variable que le niveau de satisfaction à l'égard de l'établissement. Dans les pays, près de neuf chefs d'établissement sur dix, voire davantage, se déclarent satisfaits de leur emploi et ont un point de vue globalement positif sur leur environnement de travail. En outre, quand on les interroge sur leur niveau de satisfaction à l'égard de leur profession en général, plus de 80 % des chefs d'établissement dans l'ensemble des pays indiquent qu'ils considèrent avoir fait le bon choix de carrière et ne regrettent pas d'être devenus chef d'établissement. Bien que plus de huit chefs d'établissement sur dix estiment que les avantages de la profession l'emportent largement sur ses inconvénients, ils ne sont qu'entre 60 % et 70 % à déclarer cela en Bulgarie, en Italie, au Japon, en République slovaque, en Roumanie et en Serbie. De même, alors que près de neuf chefs d'établissement sur dix déclarent que, si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau d'exercer ces fonctions, ils ne sont qu'entre 60 % et 70 % à déclarer cela au Japon et en Serbie.

■ Graphique 3.11 ■

Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



1. Pour l'item « Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement », le pourcentage représente les chefs d'établissement qui ont répondu « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord », en raison de la nature de la question.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement déclarant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.26.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041421



Des analyses ont été effectuées sur les données de TALIS dans le but d'identifier les relations éventuelles entre encadrement pédagogique et partage des responsabilités, d'une part, et satisfaction professionnelle des chefs d'établissement, d'autre part. Le tableau 3.19 contient des données sur les relations entre ces deux aspects de la direction d'établissement et la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement. Les chefs d'établissement qui exercent un encadrement pédagogique fort tendent à faire état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle dans 20 pays, et ceux qui ont plus largement recours à un mode de direction partagé tendent à faire état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle dans 17 pays.

Les autres facteurs qui influent sur la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement ont été examinés au moyen d'analyses de régressions multiples, le niveau de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement étant la variable dépendante, et les données démographiques (tableau 3.20) et les données sur l'établissement (tableau 3.21), les variables indépendantes.

Le tableau 3.20 examine la relation entre la satisfaction professionnelle et le profil des chefs d'établissement – notamment le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience comme chef d'établissement et comme enseignant. Dans la plupart des pays, ces variables ne sont pas liées à la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement. Il existe quelques exceptions – Italie, Pologne, République slovaque, Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et Alberta (Canada) – où les femmes chefs d'établissement sont plus susceptibles de faire part d'un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Inversement, en France et en Malaisie, les hommes font état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle. En Croatie, en Espagne, en Italie et en République slovaque, les chefs d'établissement ayant plus d'expérience à ce poste déclarent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Aux Pays-Bas, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), les chefs d'établissement ayant une plus longue expérience en tant qu'enseignants affichent une plus grande satisfaction professionnelle, alors que c'est la relation inverse que l'on observe au Japon.

Le tableau 3.21 examine la relation entre la satisfaction professionnelle et le profil de l'établissement – localisation, type de structure (public/privé, source de financement), taille (effectif en personnel et nombre d'élèves) et composition de l'effectif d'élèves (pourcentage d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé). Encore une fois, si dans la plupart des pays, les données ne mettent en évidence aucune relation entre ces variables et la satisfaction professionnelle, quelques pays font exception. Par exemple, en Estonie, en Alberta (Canada) et en Angleterre (Royaume-Uni), les chefs d'établissement qui travaillent dans un établissement comptant une forte proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation font généralement état d'une satisfaction professionnelle moindre. L'inverse est vrai en Australie et en République tchèque. De plus, en Australie, les chefs d'établissement qui travaillent dans un établissement où la proportion d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est plus élevée sont globalement moins satisfaits de leur travail. Dans ces pays, les décideurs gagneraient peut-être à reconsidérer le soutien qu'ils apportent aux chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements difficiles afin de contribuer à améliorer la satisfaction professionnelle des équipes dirigeantes et du personnel dans son ensemble.

Des analyses ont aussi été effectuées pour déterminer les relations entre la satisfaction professionnelle et les données fournies par les chefs d'établissement concernant le manque de ressources (matérielles et humaines), les actes de délinquance, le degré de respect mutuel et le ratio de personnel administratif et de soutien dans l'établissement (tableau 3.22). L'association la plus étroite est celle observée entre l'existence d'un climat de respect mutuel et la satisfaction professionnelle du chef d'établissement. Ces deux aspects sont associés positivement dans tous les pays de l'enquête TALIS sauf l'Islande, la Lettonie et la Suède. Cela signifie que les chefs d'établissement ont tendance à être satisfaits de leur travail lorsque règne dans l'établissement un climat de respect mutuel élevé.

Étant donné qu'entre un chef d'établissement sur cinq et un chef d'établissement sur deux déclare que son établissement manque de ressources (chapitre 2), on peut s'étonner que la question des ressources ait, dans de nombreux pays, peu d'incidence manifeste sur la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement. La Bulgarie, la Lettonie, la Serbie et Abu Dhabi (Émirats arabes unis) sont les seuls pays où les chefs d'établissement qui font état d'un manque de ressources matérielles problématique dans leur établissement affichent également une satisfaction professionnelle moindre. Fait qui n'est peut-être pas surprenant, dans plusieurs pays (Brésil, Danemark, Finlande, France, Japon et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]), les chefs d'établissement qui font part de comportements délinquants fréquents dans leur établissement font également état d'une satisfaction professionnelle moindre.



Les données du tableau 3.23 permettent d'examiner de façon plus approfondie les relations entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et neuf aspects susceptibles de limiter leur efficacité : manque de budget et de moyens, réglementation des pouvoirs publics, absentéisme des enseignants, manque d'implication des parents d'élèves, barème salarial progressif des enseignants, manque de possibilités et de soutien concernant la formation continue du chef d'établissement, manque de possibilités et de soutien concernant la formation continue des enseignants, importance de la charge de travail et des responsabilités professionnelles du chef d'établissement, et manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement.

Le facteur le plus fréquemment évoqué comme ayant un lien avec la satisfaction professionnelle du chef d'établissement est l'importance de la charge de travail et des responsabilités. Dans 14 pays, les chefs d'établissement qui jugent leur efficacité freinée par une charge de travail élevée affichent également un niveau de satisfaction professionnelle plus faible. Par ailleurs, il existe une relation négative entre le manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement et la satisfaction professionnelle du chef d'établissement dans neuf pays. La relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et les autres obstacles perçus n'est pas systématique et concerne peu de pays.

Peu de facteurs sont liés de façon positive et systématique avec la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans les différents pays. La présence d'un climat de respect mutuel dans l'établissement est l'un d'eux. La cause d'insatisfaction professionnelle la plus courante est l'importance de la charge de travail, ce qui n'est guère surprenant. Il est difficile d'identifier avec certitude les autres facteurs liés de façon stable avec la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans la mesure où, par exemple, la présence dans l'établissement d'une proportion élevée d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation est corrélée avec la satisfaction professionnelle dans certains cas et avec l'insatisfaction professionnelle dans d'autres cas. Peut-être des recherches plus poussées sur les raisons de cette variabilité feraient-elles apparaître des différences importantes dans le soutien reçu par les chefs d'établissement qui travaillent dans un environnement difficile.

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Comme l'indiquent la littérature et les données présentées dans ce chapitre, pour satisfaire les exigences nombreuses et diverses auxquelles ils sont confrontés, les chefs d'établissement doivent posséder une grande compétence administrative et une connaissance approfondie de l'enseignement et de l'apprentissage. Une personne peut difficilement maîtriser seule toute l'expertise nécessaire à la bonne gestion d'un établissement d'autant que, dans certains systèmes, le processus de délégation de compétences se poursuit et les établissements acquièrent davantage d'autonomie. Les chefs d'établissement doivent être tout à la fois des dirigeants visionnaires capables d'inspirer, de motiver et d'améliorer leur personnel, des spécialistes des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation les plus récentes, et des gestionnaires de ressources humaines habiles et psychologues, dont les commentaires aident les enseignants à s'améliorer. De surcroît, les chefs d'établissement se doivent aujourd'hui d'être capables de réunir parents, acteurs locaux, élèves, enseignants et personnel de soutien au sein d'une communauté dévouée au bien-être des élèves, voire, dans certains systèmes, de se comporter en gestionnaires avisés et de faire preuve de créativité dans l'utilisation des ressources financières de l'établissement pour obtenir les résultats les plus efficients et efficaces possibles. Les pays doivent s'interroger sur le type de formation initiale et de formation continue à mettre en œuvre pour permettre aux chefs d'établissement de s'acquitter de ces tâches difficiles avec succès, et les chefs d'établissement eux-mêmes doivent s'employer à trouver le bon équilibre entre leurs responsabilités diverses. Les données de TALIS présentées dans ce chapitre livrent des enseignements qui peuvent faciliter l'élaboration des politiques et des programmes dans ces domaines.

Mettre en œuvre des formations, dans le cadre institutionnel, pour préparer les chefs d'établissement à l'exercice de leur profession

La participation des chefs d'établissement aux programmes de formation à la direction et à la gestion d'établissement, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie et à l'encadrement pédagogique est très variable au sein même des pays. De nombreux chefs d'établissement indiquent n'avoir suivi aucune de ces formations durant leurs études. En moyenne, un quart des chefs d'établissement ont participé à une formation à la direction et à la gestion d'établissement avant d'accéder à la profession, 37 % supplémentaires ont suivi un programme de ce type après être entrés dans la profession, et 22 % indiquent qu'ils ont commencé cette préparation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et qu'ils l'ont poursuivie après.



La mise en place par les pays de programmes de formation de qualité pour les chefs d'établissement devrait à terme avoir des retombées positives sur le plan de l'amélioration scolaire et des résultats des élèves. Les chefs d'établissement exercent des responsabilités nombreuses et complexes. Si une plus grande attention est portée à leur participation à des formations aux métiers de l'enseignement, à la direction et à la gestion d'établissement et à l'encadrement pédagogique, cela entraînera des avantages tangibles pour les élèves et un professionnalisme accru parmi les chefs d'établissement.

Formation continue des chefs d'établissement : offrir des possibilités et lever les obstacles

Un grand nombre de facteurs influent sur la capacité d'une personne d'entretenir et d'actualiser ses connaissances professionnelles : les possibilités qui lui sont offertes dans ce domaine, le temps dont elle dispose, les conditions requises pour participer aux activités proposées, etc. La proportion de chefs d'établissement qui ont participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête et le nombre moyen de jours qu'ils y ont consacrés sont très variables. Dans de nombreux pays, une proportion élevée de chefs d'établissement indiquent n'avoir accès à aucune activité de formation continue pertinente et ne pas être incités à y participer. Dans plus d'une douzaine de pays, les chefs d'établissement déclarent que leur emploi du temps professionnel ne leur permet pas de participer à des activités de formation continue. Les pays devraient s'efforcer au maximum de lever les éléments qui font obstacle à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue, aligner les possibilités soutenues par l'État sur les objectifs éducatifs nationaux à long terme (OCDE, 2013) et fixer des normes favorisant une formation professionnelle de qualité. Parce que leur action affecte les résultats de tous les élèves de l'établissement, les chefs d'établissement doivent faire de l'amélioration de leur pratique une priorité et profiter des possibilités qui leur sont offertes.

Plusieurs priorités s'imposent en matière de formation continue. L'encadrement pédagogique assuré par les chefs d'établissement peut, par exemple, améliorer les résultats des élèves de diverses façons :

- en définissant les résultats scolaires qui sont essentiels pour l'ensemble des élèves ;
- en veillant à ce que ces résultats soient clairement spécifiés dans le programme d'études et que des supports pédagogiques adéquats soient disponibles pour les atteindre ;
- en rendant les élèves, les parents et les enseignants responsables des résultats obtenus ;
- en encourageant et en aidant les enseignants à utiliser des stratégies d'enseignement à même d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves ; et
- en évaluant les progrès des élèves dans les domaines importants à différents stades de leur parcours scolaire (Ungerleider, 2006 ; Ungerleider, 2003 ; Willms, 2000 ; Willms, 1998 ; Woessman, 2001).

Encourager les chefs d'établissement à partager les responsabilités

Compte tenu de l'importance du chef d'établissement pour le fonctionnement des établissements et de son impact sur l'enseignement, il est important que le métier de chef d'établissement continue d'être une source de satisfaction professionnelle. Les chefs d'établissement qui ont le sentiment qu'un climat de respect mutuel prévaut dans leur établissement affichent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Par le travail qu'ils effectuent et les relations qu'ils nouent avec les enseignants, le personnel et les élèves, les chefs d'établissement contribuent à instaurer un climat d'entraide positif qui concourt à son tour à leur satisfaction professionnelle. C'est probablement la raison pour laquelle les qualités personnelles et les aptitudes sociales et interpersonnelles sont des facteurs clés de la réussite professionnelle. Cependant, comme l'expérience de l'Australie le montre avec la définition d'une norme à l'intention des chefs d'établissement (encadré 3.13), les qualités personnelles et les aptitudes sociales et interpersonnelles doivent s'appuyer sur une vision et des valeurs, ainsi que sur des connaissances et une capacité de compréhension, et doivent se manifester par le pilotage du processus d'apprentissage et de l'enseignement, le développement de ses propres compétences et de celles des autres intervenants, les progrès dans l'innovation et la gestion de l'établissement, et l'implication auprès de la collectivité.

Les données de TALIS confirment que la fonction de chef d'établissement est extrêmement exigeante, de par l'étendue des responsabilités qu'elle met en jeu et le temps qu'elle mobilise. Étant le point de jonction entre les enseignants, les élèves, leurs parents ou tuteurs, le système éducatif et la collectivité plus vaste au sein de laquelle l'établissement s'inscrit, les chefs d'établissement ont souvent le sentiment d'être sollicités de toutes parts, étant confrontés à des exigences qui leur paraissent inconciliables. Face à ces exigences multiples, une stratégie consiste à partager la charge de travail et le pouvoir de décision avec d'autres (Schleicher, 2012). Les chefs d'établissement qui optent pour ce type de stratégie font état d'un climat de respect mutuel dans leur établissement et affichent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé.



Veiller à la formation des chefs d'établissement à l'encadrement pédagogique et les sensibiliser à l'importance de ce dernier

Sans doute peut-on dire que l'encadrement pédagogique – se focaliser sur les activités d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans l'établissement – est la plus importante de toutes les tâches qui incombent aux chefs d'établissement. En outre, les données de TALIS montrent que, lorsque les chefs d'établissement font état d'un niveau comparativement élevé d'encadrement pédagogique, ils sont aussi davantage susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement (13 pays), d'observer eux-mêmes le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des enseignants (20 pays) et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre les collègues dans l'établissement (17 pays). Les chefs d'établissement qui exercent un niveau comparativement élevé d'encadrement pédagogique tendent aussi à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et à faire état d'un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle.

Par conséquent, il est clair que l'encadrement pédagogique est très important à plusieurs égards. Pourtant, de tous les éléments dont les chefs d'établissement déclarent qu'ils faisaient partie de leur formation dans le cadre institutionnel, la formation à l'encadrement pédagogique est l'élément le moins fréquemment cité. Plus d'un chef d'établissement sur cinq (22 %) déclare n'avoir jamais suivi une formation à l'encadrement pédagogique et 31 % ont suivi cette formation uniquement après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement.

Les pays doivent réexaminer la formation qui est apportée aux chefs d'établissement en matière d'encadrement pédagogique et la façon dont cet encadrement s'exerce, effectivement, au niveau de l'établissement. Comme cela a été recommandé précédemment, la formation continue pourrait faire une plus large place à la formation à l'encadrement pédagogique, mais encore faut-il que les chefs d'établissement soient sensibilisés à l'importance de ce dernier et familiarisés avec ses pratiques durant leur formation initiale de chef d'établissement.

Notes

1. Dans les analyses, les catégories « souvent » et « très souvent » ont été regroupées en une seule catégorie « fréquemment ». Et les catégories « jamais ou rarement » et « parfois » ont été regroupées sous la catégorie « peu fréquemment ».

2. Le niveau 6 de la CITE représente les études supérieures complémentaires qui aboutissent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau tel que le doctorat.

3. Au Portugal, les chefs d'établissement titulaires d'un master « pré-Bologne » sont comptabilisés dans la catégorie du niveau 6 de la CITE. La formulation de la question ne permet pas d'établir de distinction entre les masters pré-Bologne et les doctorats.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.



Références

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *National Professional Standard for Principals*, Education Services Australia, *http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf.*

Aydin, A., Y. Sarier et **S. Uysal** (2013), « The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction », *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 13/2, pp. 806-811.

Baker, D. et **G. LeTendre** (2005), *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.

Bell, L., R. Bolam et **L. Cubillo** (2003), « A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes », in *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Londres.

Biniaminov, I. et **N.S. Glasman** (1983), « School determinants of student achievement in secondary education », *American Educational Research Journal*, vol. 20/2, pp. 251-268.

Branch, G.F., E.A. Hanushek et **S.G. Rivkin** (2013), « School leaders matter: Measuring the impact of effective principals », *Education Next*, vol. 13/1, pp. 63-69.

Chin, J.M. (2007), « Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA », *Asia Pacific Education Review*, vol. 8/2, pp. 166-177.

Darling-Hammond, L. et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University, Stanford, CA.

Day, C. et al. (2008), « Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts », *School Leadership & Management* (auparavant *School Organisation*), vol. 28/1, pp. 5-25.

DuFour, R. (2004), « What is a professional learning community? », *Educational Leadership*, vol. 61/8, pp. 6-11.

Epstein, R.M. et **E.M. Hundert** (2002), « Defining and assessing professional competence », *Journal of the American Medical Association*, vol. 287/2, pp. 226-235.

Gerrard, S. (2012), « A response to raven », *The Psychology of Education Review*, vol. 36/1, pp. 27-30.

Goode, W.J. (1969), « The theoretical limits of professionalism », in *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, and Social Workers*, A. Etzioni (éd.), Free Press, New York, NY.

Grissom, J.A., S. Loeb et **B. Master** (2013), « Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals », *Educational Researcher*, vol. 42/8, pp. 433-444.

Gunter, H.M. et **T. Fitzgerald** (2013), « New Public Management and the modernisation of education systems », *Journal of Educational Administration and History*, vol. 45/4, pp. 303-305.

Hallinger, P., L. Bickman et **K. Davis** (1996), « School context, principal leadership, and student reading achievement », *The Elementary School Journal*, vol. 96/5, pp. 527-549.

Hallinger, P. et **R.H. Heck** (1996), « Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995 », *Educational Administration Quarterly*, vol. 32/1, pp. 5-44.

Harris, A. (2012), « Distributed leadership: Implications for the role of the principal », *Journal of Management Development*, vol. 31/1, pp. 7-17.

Harris, A. (2008), *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge, Londres.

Huang, F.L. et **T.R. Moon** (2009), « Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, pp. 209-234.

Jepsen, C. et **S. Rivkin** (2009), « Class reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size », *Journal of Human Resources*, vol. 44/1, pp. 223-250.

Jeynes, W.H. (2011), *Parental Involvement and Academic Success*, Routledge, New York, NY.

Larson, M.S. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis,* University of California Press, Berkeley, CA.

Leithwood, K., B. Mascall et **T. Strauss** (2009), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, Londres.

Lucas, O. et al. (2012), « School principal's leadership style: A factor affecting staff absenteeism in secondary schools », *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, vol. 3/4, pp. 444-446.



MacNeil, A.J. et **D. Prater** (1999), « Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective », *National Forum of Applied Educational Research Journal*, vol. 12/3, pp. 1-7.

Marzano, R.J., T. Waters et **Brian A. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research To Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Møller, J. et **G. Skedsmo** (2013), « Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system », *Journal of Educational Administration and History*, vol. 45/4, pp. 336-353.

OCDE (2013), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.*

Pont, B., D. Nusche et **H. Moorman** (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1: Politiques et pratiques,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr.*

Robinson, V., M. Hohepa et **C. Lloyd** (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*, Université d'Auckland et ministère néo-zélandais de l'Éducation.

Robinson, V.M.J., C.A. Lloyd et **K.J. Rowe** (2008), « The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44/5, pp. 635-674.

Ross, J.A. et **P. Gray** (2006), « School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 29/3, pp. 798-822.

Schleicher, A. (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en*.

Smylie, M.A. et al. (2007), « Trust and the development of distributed leadership », *Journal of School Leadership*, vol. 17/4, pp. 469-503.

Ungerleider, C.S. (2006), « Reflections on the use of large-scale student assessment for improving student success », *Revue canadienne de l'éducation,* vol. 29/3, pp. 873-888.

Ungerleider, C.S. (2003), « Large-scale student assessment: Guidelines for policy-makers », *International Journal of Testing*, vol. 3/2, pp. 119-128.

Vanhoof, J. et al. (2014), « Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations », *Educational Studies*, vol. 40/1, pp. 48-62.

Veenman, S., Y. Visser et **N. Wijkamp** (1998), « Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 9/2, pp. 135-156.

Veldman, D.J. et **J.E. Brophy** (1974), « Measuring teacher effects on pupil achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 66/3, pp. 319-324.

Willms, J.D. (2000), « Monitoring school performance for "standards-based reform" », *Evaluation and Research in Education*, vol. 14/3 et 4, pp. 237-253.

Willms, J.D. (1998), « Assessment strategies for Title I of the improving America's Schools Act », rapport à l'intention du Committee on Title I Testing and Assessment of the National Academy of Sciences.

Woessmann, L. (2001), *Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence,* Kiel Institute of World Economics, Kiel.



4

Formation continue et soutien aux enseignants

Le présent chapitre s'intéresse aux diverses expériences des enseignants en matière de formation continue, laquelle fait référence aux activités qui visent à renforcer les compétences et les connaissances des enseignants dans le but ultime d'améliorer leur pratique de l'enseignement. Le chapitre commence par examiner ce que disent les études publiées sur l'importance de ce processus et étudie ensuite les déclarations des enseignants concernant les différents types de possibilités de formation continue dont ils ont bénéficié (notamment les programmes d'initiation et de tutorat). L'analyse porte ensuite sur les diverses variables relatives aux enseignants et aux établissements qui sont susceptibles d'influer sur le nombre d'activités de formation continue auxquelles un enseignant participe. Le chapitre examine ensuite les besoins des enseignants en termes de formation continue et les obstacles qu'ils rencontrent pour bénéficier des activités auxquelles ils aspirent en la matière. Il se termine enfin par des recommandations à l'intention des décideurs, des chefs d'établissement et des enseignants.



Faits marquants

- Dans les pays et économies participants, en moyenne, 88 % des enseignants du premier cycle du secondaire déclarent avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 derniers mois. Les taux de participation sont légèrement moins élevés chez les hommes, notamment parmi les enseignants n'occupant pas un poste permanent. Le fait que les enseignants aient suivi par le passé un programme formel d'initiation semble être un facteur prédictif important de leur participation ultérieure à des activités de formation continue.
- Bien que les chefs d'établissement indiquent que des programmes d'initiation existent dans leur établissement, à peine la moitié des enseignants, en moyenne, déclarent avoir participé à des programmes d'initiation dans le cadre de leur premier poste d'enseignant.
- Le niveau et l'intensité de la participation des enseignants à des activités de formation continue sont influencés par les types de soutien qu'ils reçoivent. En général, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue sont plus élevés dans les pays où le niveau déclaré de soutien financier est également plus élevé. Cependant, dans certains cas, les taux de participation sont élevés, même en l'absence de soutien financier. Dans ces cas, un soutien non financier est proposé, sous la forme d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités pendant les heures de service normales dans l'établissement.
- D'après les déclarations des enseignants, les deux domaines dans lesquels leurs besoins en matière de formation continue sont les plus grands sont la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et le renforcement des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'appui de leur enseignement. Un enseignant du premier cycle du secondaire sur cinq a désigné la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation comme un aspect particulièrement important, ce qui donne à penser que les enseignants ne se sentent pas bien préparés pour relever ce défi.
- Dans l'ensemble des pays et économies participants, les raisons les plus couramment invoquées par les enseignants pour expliquer leur non-participation à des activités de formation continue sont l'incompatibilité avec leurs horaires de travail et l'absence de mesures incitatives.

INTRODUCTION

L'une des clés pour améliorer les résultats des élèves est de faire en sorte que les millions d'enseignants partout dans le monde possèdent les compétences fondamentales dont ils ont besoin pour être efficaces en classe. C'est pourquoi les systèmes éducatifs cherchent à offrir aux enseignants diverses possibilités d'approfondir et d'élargir leurs compétences afin d'atteindre ou de conserver un haut niveau d'enseignement, et de constituer ou de maintenir un corps enseignant de qualité[1].

Depuis l'époque où beaucoup d'enseignants qui comptent aujourd'hui parmi les plus expérimentés ont suivi leur formation initiale, les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage se sont approfondies et développées (voir Commission européenne, 2012b). Comme cela a été récemment évoqué lors du Sommet international sur la profession enseignante (Schleicher, 2012), la mission des enseignants doit être élargie pour inclure l'acquisition par les élèves de compétences à la fois cognitives et non cognitives, parmi lesquelles des modes de pensée et des méthodes de travail (créativité, esprit critique, communication et collaboration), des outils de travail (notamment les technologies de l'information et de la communication) et des compétences relatives à la citoyenneté et à la responsabilité individuelle et sociale pour réussir dans nos sociétés modernes.

Le but des programmes de formation continue est de faire connaître aux enseignants de nouveaux outils ou de nouvelles compétences, ou de mettre à jour ceux qu'ils possèdent déjà. Les ouvrages pertinents en la matière proposent différentes définitions de la formation continue des enseignants. Ces définitions reposent cependant toutes sur l'idée que cette démarche permet aux enseignants d'apprendre des procédures, d'apprendre à apprendre et de mettre en pratique leurs connaissances pour favoriser la progression de leurs élèves (Avalos, 2011). L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE adopte une définition large de la formation continue (voir le cadre de l'enquête TALIS, 2013). Plus précisément, on entend par « formation continue » les activités suivies par les enseignants pour améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier.



Cette définition reconnaît qu'il existe de multiples manières d'assurer la formation continue des enseignants, des méthodes les plus formelles (par exemple des cours ou des ateliers) aux plus informelles (comme la collaboration avec d'autres enseignants ou la participation à des activités extrascolaires)[2]. La formation continue peut passer par l'intervention de spécialistes extérieurs, sous la forme de cours, d'ateliers ou de programmes formels de qualification, mais aussi par une collaboration entre établissements ou entre enseignants de différents établissements (sous la forme de visites d'étude dans d'autres établissements), ou encore au sein des établissements dans lesquels les enseignants exercent. La formation continue des enseignants au sein de leur établissement peut consister en des activités de coaching ou de tutorat, de planification et d'enseignement collaboratifs, et de partage des bonnes pratiques. En effet, d'après les dernières données disponibles (Jackson et Bruegmann, 2009), les enseignants dont les élèves progressent le mieux sont précisément ceux qui ont des collègues plus performants (sur la base de résultats estimés sur la valeur ajoutée). L'encadré 4.1 récapitule les types d'activités de formation continue examinés dans le cadre de l'enquête TALIS.

Encadré 4.1. **Types d'activités de formation continue**

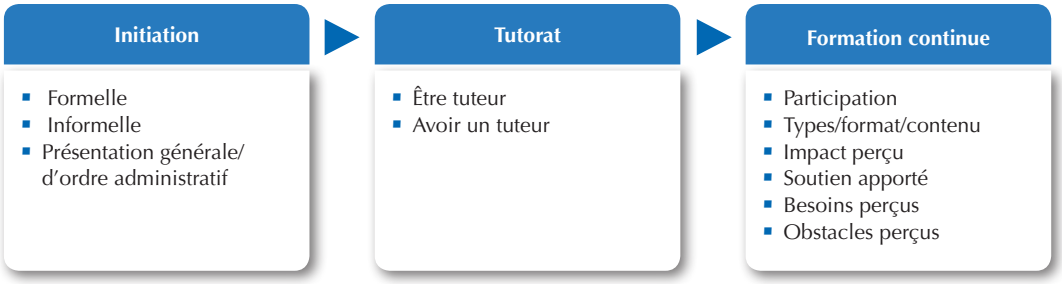
Le questionnaire de TALIS porte sur les activités de formation continue auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les enseignants devaient indiquer s'ils avaient participé à l'une des activités suivantes :

- **Cours/ateliers** (sur une matière ou des méthodes et/ou d'autres sujets liés à l'éducation)
- **Conférences ou séminaires pédagogiques** (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques)
- **Visites d'étude dans d'autres établissements**
- **Visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales**
- **Activités de formation continue** dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales
- **Programmes de qualification** (sanctionné par un diplôme)
- **Participation aux activités d'un réseau d'enseignants** axé sur la formation continue des enseignants
- **Recherches individuelles ou en groupe** sur un sujet en rapport avec la profession d'enseignant
- **Activités de tutorat et/ou d'observation collégiale et de coaching** officiellement organisées dans l'établissement

Les enseignants ont non seulement été interrogés sur leurs activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, mais également sur le soutien qu'ils ont reçu pour entreprendre ces activités, sur leurs effets, sur les domaines de leur travail qu'ils estiment devoir le plus améliorer et sur les obstacles qui, selon eux, les ont empêchés d'entreprendre des activités de formation. Les enseignants ont en outre été interrogés sur leur participation à des activités d'initiation et de tutorat. Aux fins de l'enquête TALIS, les activités d'initiation font référence aux activités effectuées dans le cadre du premier poste de l'enseignant. Les chefs d'établissement ont par ailleurs été interrogés sur les programmes d'initiation et de tutorat proposés dans leurs établissements. Le graphique 4.1 présente les éléments de la formation continue des enseignants qui ont été examinés dans le cadre de l'enquête TALIS.

■ Graphique 4.1 ■

Éléments mesurés dans l'enquête TALIS s'agissant de la formation continue des enseignants





Il est essentiel, au moment d'interpréter les résultats, de ne pas oublier que les présentes analyses comportent deux limites importantes. Tout d'abord, TALIS étant une enquête transversale, elle n'indique pas comment la participation individuelle aux activités de formation continue évolue ni comment elle s'adapte ou réagit aux changements politiques. Ensuite, les réponses des enseignants à l'enquête TALIS sur leur participation à des activités d'initiation, de tutorat et de formation continue étant des déclarations personnelles, elles sont soumises aux limites de la mémoire et de la perception. Elles peuvent néanmoins être considérées comme des indications fiables des taux de participation enregistrés. L'évaluation proposée du niveau d'efficacité des activités de formation continue est encore une mesure subjective. Les perceptions des enseignants sont toutefois également importantes car elles peuvent influencer leur comportement (voir, entre autres, Rockoff et Speroni [2011] pour des données récentes sur l'impact positif des évaluations subjectives de l'efficacité des enseignants sur la progression des résultats de leurs futurs élèves).

Suivant la structure présentée dans le graphique 4.1, le présent chapitre commence par examiner le nombre et le profil des enseignants qui participent à des activités d'initiation et de tutorat, ainsi que les différences dans les pays et entre ces derniers. L'objectif est ici de dégager les caractéristiques des enseignants susceptibles d'expliquer leur participation à ces programmes, pour permettre de mieux comprendre la répartition de l'offre de formation.

Le chapitre analyse ensuite les diverses variables relatives aux individus et/ou aux établissements qui peuvent expliquer l'intensité et la diversité de la participation des enseignants aux activités de formation continue. La diversité fait référence aux différents types d'activité auxquels un enseignant peut participer, et l'intensité, à la durée de ces activités de formation continue. Il s'agit de comprendre quels facteurs influencent la décision des enseignants quant à leur participation à certaines activités de formation continue.

La troisième partie du chapitre examine les besoins des enseignants en termes de formation continue. Elle compare le niveau des demandes non satisfaites au sein des pays et entre eux, et identifie les domaines du métier d'enseignant pour lesquels les intéressés ont déclaré éprouver les plus importants besoins de formation. Pour terminer, cette partie analyse le lien qui existe entre le volume de demandes non satisfaites et la formation continue dont les enseignants ont bénéficié.

La dernière partie du présent chapitre étudie les principaux obstacles à la participation à des activités de formation continue, tels que les perçoivent les enseignants. Cette analyse se fonde sur les facteurs qui, selon les déclarations des enseignants, les empêchent de participer à davantage d'activités de formation continue. Enfin, le chapitre se conclut par l'examen des implications qui découlent de ces analyses en termes d'action publique.

PROGRAMMES D'INITIATION ET DE TUTORAT

D'aussi grande qualité que soit la formation initiale des enseignants, on ne peut pas s'attendre à ce qu'elle prépare les enseignants à relever tous les défis auxquels ils seront confrontés lors de leur premier poste d'enseignant. Comme l'a indiqué la Commission européenne dans son récent manuel sur l'initiation pratique à l'intention des décideurs (Commission européenne, 2010, pp. 13-16) :

> Des programmes efficaces de mise au courant à l'entrée en service peuvent éviter quelques-uns de ces problèmes (le « choc de la pratique » pour les jeunes diplômés et l'abandon précoce de la profession enseignante qui en découle) en apportant de manière systématique à l'ensemble des enseignants débutants un soutien personnel, social et professionnel au cours des premières années de leur carrière. Ils peuvent par conséquent contribuer aussi à améliorer les performances des établissements et des enseignants. La mise au courant à l'entrée en service établit un lien essentiel dans la formation des enseignants en garantissant la continuité entre leur formation initiale et leur formation continue tout au long de leur carrière.

L'enquête TALIS définit les programmes d'initiation des enseignants comme un éventail d'activités structurées au niveau d'un établissement pour faciliter les premiers pas des enseignants dans l'établissement (ou dans la profession pour les enseignants dont c'est le premier poste). Ces activités peuvent inclure le travail en équipe ou le tutorat. Le présent chapitre examine en premier lieu les politiques et les pratiques au niveau d'un établissement qui visent à aider les nouveaux enseignants dans l'établissement ou dans la profession. Les programmes d'initiation et de tutorat peuvent aider les nouveaux enseignants à surmonter les premières difficultés et à relever les premiers défis liés à l'enseignement. Ingersoll et Strong (2011) ont examiné des études empiriques sur les effets des programmes de soutien, d'orientation et de conseil (soit les programmes d'initiation) pour les enseignants débutants. D'après leurs conclusions, la plupart des études fournissent des données empiriques qui étayent la théorie selon laquelle le soutien et l'assistance apportés



aux enseignants débutants ont une influence positive sur plusieurs éléments, tels que la motivation et le maintien en poste des enseignants, ainsi que les résultats des élèves (Fuller 2003 ; Cohen et Fuller, 2006, Fletcher, Strong et Villar, 2008)[3]. Des données empiriques montrent notamment que les élèves dont les enseignants ont bénéficié d'un programme d'initiation approfondi progressent davantage que ceux dont les enseignants n'ont reçu aucun soutien de ce type (voir, par exemple, Glazerman et al., 2010).

L'enquête TALIS 2013 a cherché à déterminer de deux façons différentes dans quelle mesure des programmes d'initiation et de tutorat étaient proposés aux nouveaux enseignants dans les établissements du premier cycle du secondaire. Il a d'abord été demandé aux chefs d'établissement si leur établissement proposait de telles activités aux enseignants débutants ou aux nouveaux arrivants. Les enseignants ont ensuite été interrogés sur leur participation à des programmes d'initiation lors de leur premier poste d'enseignant et sur leur participation actuelle à des activités de tutorat (en tant que tuteur ou bénéficiaire de l'encadrement d'un tuteur). La partie qui suit s'intéresse au pourcentage d'enseignants qui ont accès à des programmes d'initiation, sous diverses formes, dans leurs établissements.

Offre de programmes d'initiation

Le graphique 4.2 et les premières colonnes du tableau 4.1 indiquent la disponibilité par pays des programmes d'initiation pratique pour les enseignants du premier cycle du secondaire. En moyenne, dans les pays participants, 44 % des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes formels d'initiation à tous les nouveaux arrivants, et 22 %, dans des établissements où de tels programmes sont disponibles uniquement pour les enseignants débutants. Au total, plus de trois quarts des enseignants (76 %) travaillent dans des établissements proposant des activités informelles d'initiation. Enfin, 86 % environ des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de présentation générale et/ou d'ordre administratif. On observe toutefois des différences importantes entre les pays. Comme le montre le graphique 4.2, d'une façon générale, les pays qui proposent davantage de programmes formels d'initiation offrent également un plus grand nombre d'activités informelles dans ce domaine. Une explication possible de cette tendance (qui ne peut malheureusement pas être confirmée par les données de l'enquête TALIS) serait liée au fait que les établissements considèrent ces programmes comment complémentaires, et non comme interchangeables les uns avec les autres. Cela peut être le cas si, par exemple, des programmes formels d'initiation sont proposés pendant une période donnée, alors que des activités informelles d'initiation ne sont pas limitées dans le temps. Il convient toutefois de noter que l'Estonie, la Finlande, l'Islande, la Lettonie, la Pologne, le Portugal et la République tchèque enregistrent des écarts plutôt marqués entre ces deux catégories de programmes d'initiation. En particulier, les activités informelles d'initiation sont beaucoup plus fréquentes dans ces pays que les programmes formels. Enfin, on observe également d'importantes différences au Japon, mais, contrairement aux exemples précédents, ce sont les programmes formels d'initiation qui y sont beaucoup plus fréquents que les activités informelles.

Dans certains pays, la majorité des enseignants travaillent dans des établissements qui ne proposent pas de programmes formels d'initiation. Ils sont en effet entre 70 % et 80 % dans ce cas au Brésil, en Espagne, au Mexique, en Pologne et au Portugal. La situation dans ces pays contraste nettement avec celle qui prévaut en Australie, en Malaisie, aux Pays-Bas, à Singapour, en Angleterre (Royaume-Uni) et en Flandre (Belgique), où des programmes formels d'initiation sont proposés presque sans exception à tous les nouveaux enseignants dans un établissement. À Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni), seule une petite proportion d'enseignants (moins de 1 %) exercent dans des établissements n'offrant aucun programme formel d'initiation.

Comme c'est le cas pour les programmes formels, des activités informelles d'initiation sont également proposées à la plupart des nouveaux enseignants en Australie (90 %), en Finlande (93 %), en Islande (95 %), en Malaisie (92 %), à Singapour (99 %) et en Flandre (Belgique) (91 %). Ces activités informelles sont cependant moins fréquentes au Japon et au Mexique, où seuls 37 % et 39 % des enseignants, respectivement, travaillent dans des établissements proposant de telles activités.

Enfin, une présentation générale et/ou d'ordre administratif à l'intention des nouveaux enseignants est très courante dans la plupart des pays : en moyenne, 86 % des enseignants travaillent dans des établissements où de telles activités existent. Il n'y a qu'au Mexique où plus de 50 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels aucun de ces trois types d'activité n'est proposé.

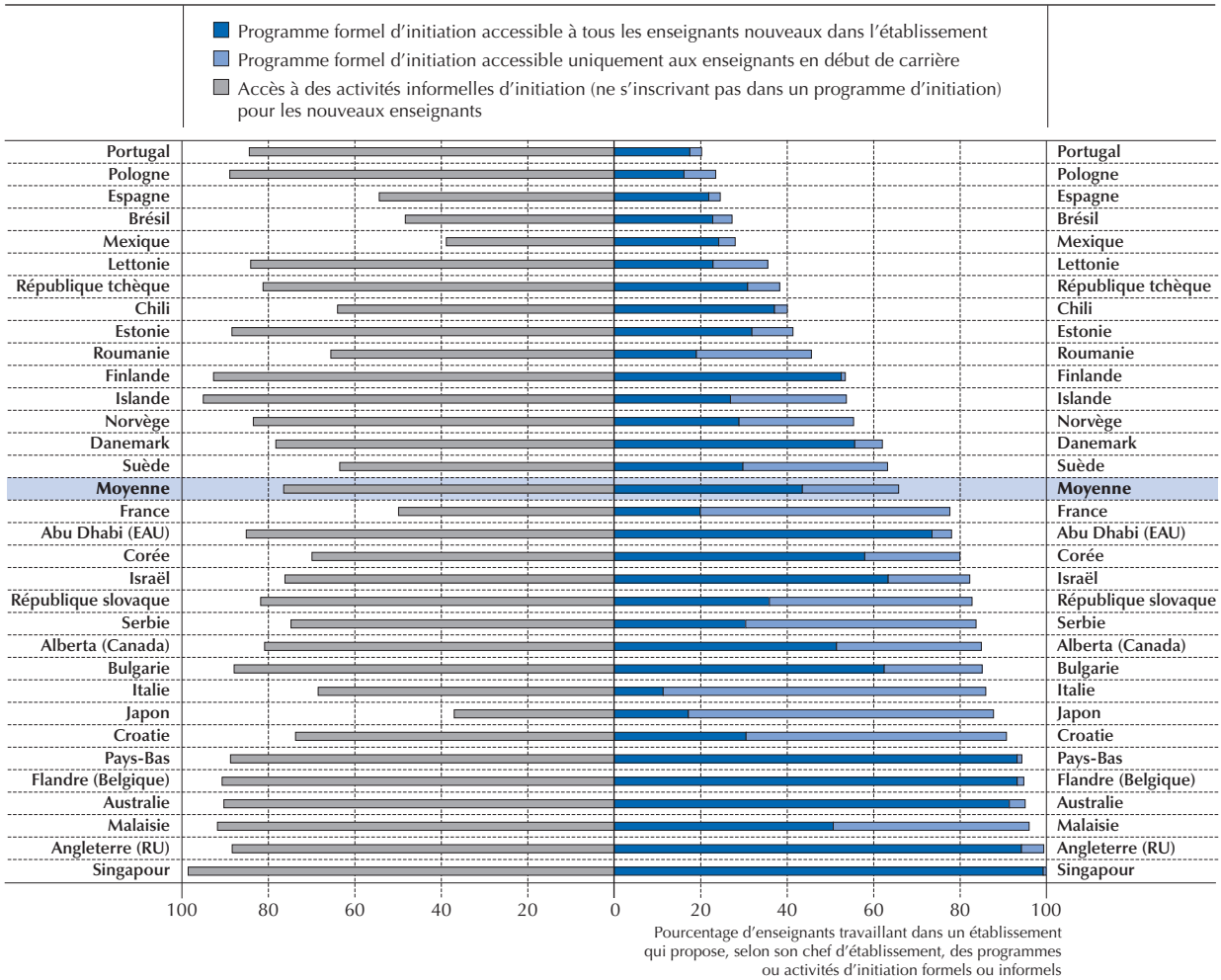
L'encadré 4.2 examine la disponibilité des programmes d'initiation pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.



■ Graphique 4.2 ■

Disponibilité des programmes ou des activités formels ou informels d'initiation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans un établissement qui propose, d'après son chef d'établissement, des programmes ou activités formels ou informels d'initiation



Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage cumulé d'enseignants travaillant dans un établissement où, d'après son chef d'établissement, des programmes formels d'initiation sont disponibles pour tous les enseignants nouveaux dans l'établissement et pour les enseignants en début de carrière uniquement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041440

Encadré 4.2. Offre de programmes d'initiation pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les tableaux 4.1.a et 4.1.b présentent la disponibilité par pays des programmes d'initiation pour les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.

D'après le tableau 4.1.a, d'une façon générale, les enseignants du primaire font état d'un accès légèrement moindre aux programmes d'initiation que leurs collègues du premier cycle du secondaire. Les enseignants du primaire qui travaillent dans des établissements sans aucun programme d'initiation sont plus nombreux en Finlande, au Mexique et en Flandre (Belgique). En outre, au Mexique et en Flandre (Belgique), le pourcentage d'enseignants du primaire qui exercent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des activités informelles d'initiation ou des programmes de présentation générale est inférieur au chiffre correspondant pour

...



les enseignants du premier cycle du secondaire. En d'autres termes, dans les pays cités ci-dessus, les enseignants du primaire sont davantage susceptibles que leurs collègues du premier cycle du secondaire de travailler dans des établissements ne proposant aucun programme d'initiation (formel ou informel) ou de présentation générale.

Quant aux enseignants du deuxième cycle du secondaire, le tableau 4.1.b montre que, comme pour les enseignants du premier cycle du secondaire, des programmes formels d'initiation sont proposés presque sans exception à tous les nouveaux enseignants à Singapour. Au Danemark, en Finlande, au Mexique et en Norvège, par exemple, l'offre de programmes formels d'initiation est plus importante pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire que pour leurs collègues du premier cycle du secondaire. Dans la plupart des pays disposant de données comparables, l'offre de programmes de présentation générale ou d'ordre administratif est plus importante pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire que pour ceux du premier cycle du secondaire.

L'encadré 4.3 présente les particularités du système éducatif de Singapour qui peuvent expliquer l'offre considérable de programmes d'initiation qui y est faite aux nouveaux enseignants, et fournit des informations sur l'approche continue de la formation initiale des enseignants et des programmes d'initiation en France.

Encadré 4.3. Les programmes d'initiation à Singapour et en France

Le rôle central des programmes d'initiation à Singapour

Une fois leur formation initiale achevée, les enseignants débutants à Singapour bénéficient d'une initiation à la fois au niveau national et dans leur établissement.

Au niveau national, ils suivent un programme d'initiation de trois jours, appelé le Programme d'orientation des enseignants débutants, lequel est organisé par le ministère de l'Éducation de Singapour. Ce programme souligne l'importance du rôle que jouent les enseignants dans le développement global de l'enfant et permet aux enseignants débutants de consolider leur apprentissage à l'institut de formation des enseignants. En expliquant la mission et les attentes des enseignants, ce programme introduit également les enseignants débutants dans le milieu enseignant de Singapour et les familiarise avec les convictions, les valeurs et les attitudes de la profession.

Au cours des deux premières années d'enseignement, les enseignants débutants reçoivent d'autres conseils par l'intermédiaire du Programme structuré de tutorat. Ce dernier leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques auprès de tuteurs désignés qui sont des enseignants expérimentés ou jouissant d'une certaine ancienneté dans l'établissement. L'établissement est libre d'adapter le programme aux besoins d'apprentissage des nouveaux enseignants. Outre l'acquisition de compétences pratiques, le programme permet aux enseignants débutants de mieux comprendre les valeurs et les principes de la profession.

Les activités d'initiation dans le cadre du modèle consécutif appliqué en France

Entre le début des années 1990 et 2010, la formation des enseignants en France reposait sur un modèle consécutif. La formation sur les disciplines générales dominait largement, avec pour conséquence un haut degré de spécialisation de l'enseignement au niveau secondaire. Après une licence ou plus, les étudiants devaient passer un concours de recrutement. Les candidats ayant réussi suivaient ensuite une année de formation et étaient encadrés par un tuteur. Depuis le début des années 2000, les nouveaux enseignants suivent essentiellement des programmes formels d'initiation dans le cadre de leur premier poste d'enseignant et bénéficient d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités de formation. Ces programmes ont lieu en dehors des établissements et portent spécifiquement sur les pratiques pédagogiques afin d'aider les nouveaux enseignants à gérer un poste à temps plein.

Lancée en 2010, la réforme dite de la « mastérisation » donne accès au professorat après un master. Une nouvelle structure de formation initiale des enseignants a été mise en place en vertu de la loi sur l'éducation de juillet 2013 et est effective depuis le début de l'année scolaire 2013/14. Au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'enseignement (ESPE), qui font partie intégrante de l'université, les programmes d'études associent cours généraux, pédagogie théorique et expérience pratique afin de permettre un démarrage progressif dans la profession d'enseignant. Les programmes d'initiation existent toujours, mais sont désormais limités et relèvent d'autres activités de formation continue des enseignants. Lorsqu'ils existent, ils portent souvent sur la gestion de la classe afin de répondre aux besoins des nouveaux enseignants, notamment ceux qui exercent dans des zones difficiles.

Sources : Ministère de l'Éducation, Singapour ; Ministère de l'Éducation, France.



Taux de participation aux programmes d'initiation

La partie précédente portait sur l'offre de programmes d'initiation dans les établissements des pays et économies participant à l'enquête TALIS. La présente partie examine les données de TALIS sur la participation déclarée des enseignants à ces programmes. Les dernières colonnes du tableau 4.1 présentent la participation par pays des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités formelles ou informelles d'initiation et de présentation générale, d'après les déclarations des enseignants. Pour chacune de ces activités, le taux de participation des enseignants s'établit à près de 50 %, en moyenne, d'après les déclarations de ces derniers. Il existe donc des différences importantes entre l'offre de programmes ou d'activités d'initiation et les taux de participation. Même si dans certains pays, les taux de participation dépassent l'offre (par exemple, au Mexique, où cela est vrai pour les programmes d'initiation tant formels qu'informels), le tableau 4.1 montre que dans la plupart des pays, les taux de participation sont généralement inférieurs aux niveaux déclarés de l'offre. Ce résultat pourrait être dû à une faible participation des enseignants à ces activités, en dépit de leur disponibilité, mais pourrait aussi s'expliquer par le fait que les enseignants sont interrogés sur leur participation à ces activités dans le cadre de leur premier poste d'enseignant, alors que les chefs d'établissement font état de la disponibilité actuelle de ce type d'activités dans leur établissement (autrement dit, les périodes de référence de ces réponses peuvent ou non se chevaucher).

Une comparaison des taux de participation entre les pays fait apparaître des différences notables. Au Japon, en Malaisie et à Singapour, la participation aux programmes d'initiation est forte, avec 80 % des enseignants, voire davantage, qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation. Cette situation contraste avec celle qui prévaut en Finlande, en Norvège et en Suède, où les enseignants ne sont qu'entre 10 % et 16 % à faire état d'une participation à des programmes formels d'initiation. Quant aux activités informelles d'initiation, les taux de participation les plus élevés s'observent en Bulgarie, en Corée, en Malaisie, en Pologne, en Roumanie et à Singapour (environ 60 % dans chaque pays). De même, en Bulgarie, en Malaisie et à Singapour, une grande majorité des enseignants (plus de 80 %) déclarent avoir participé à des programmes de présentation générale ou d'ordre administratif. Cette situation contraste avec celle de l'Espagne, de la Norvège, du Portugal et de la Suède, où moins d'un quart des enseignants déclarent avoir participé à des programmes de présentation générale ou d'ordre administratif. Comme cela a été expliqué précédemment, certains pays proposent à leurs enseignants davantage de programmes d'initiation informels que formels. Toutefois, dans la majorité des cas, les pays où les enseignants déclarent participer davantage à des programmes formels enregistrent aussi des taux de participation élevés à des activités informelles.

L'encadré 4.4 examine les taux de participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation dans les pays disposant de données pour ces niveaux d'enseignement.

Encadré 4.4. Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation

Les tableaux 4.1.a et 4.1.b présentent la participation par pays des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) à des programmes d'initiation. C'est en Flandre (Belgique) que l'on observe l'écart le plus important entre les taux de participation des enseignants du primaire et des enseignants du premier cycle du secondaire, quel que soit le type de programme d'initiation. En moyenne, sur la totalité des enseignants du primaire des pays participants, seuls 30 % ont participé à des programmes formels d'initiation, tandis que 42 % indiquent avoir participé à des activités informelles d'initiation, et 35 %, à des activités de présentation générale.

En moyenne, dans les pays disposant de données sur les premier et deuxième cycles du secondaire, les taux de participation déclarés pour chaque type d'activité sont très proches pour ces deux niveaux d'enseignement (environ 50 % des enseignants, en moyenne). Au Danemark, la participation déclarée des enseignants du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation aussi bien formels qu'informels et à des programmes de présentation générale ou d'ordre administratif est largement supérieure à celle de leurs collègues du premier cycle du secondaire. Une tendance analogue s'observe au Mexique, même si la différence entre ces deux d'enseignement n'y est pas aussi marquée.

Le tableau 4.2 présente les caractéristiques des enseignants qui déclarent avoir participé à des programmes formels d'initiation lors de leur premier poste d'enseignant. On ne relève aucune différence notable entre la participation des hommes et celle des femmes. De même, les variations du taux de participation entre les enseignants titulaires

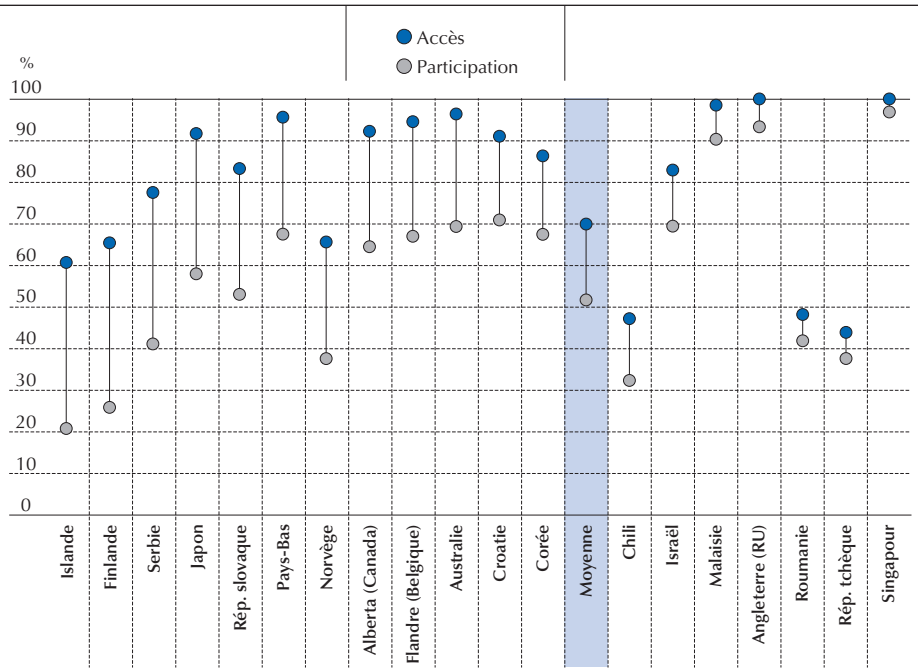


d'un poste permanent et les enseignants sous contrat à durée déterminée ne sont pas très importantes, en moyenne. Dans certains pays, toutefois, ces différences sont plus marquées. Tout d'abord, en France, au Japon et en Serbie, les enseignants titulaires d'un poste permanent sont environ deux fois plus nombreux que leurs collègues en contrat à durée déterminé à déclarer avoir participé à des programmes d'initiation. En Italie, les enseignants titulaires d'un poste permanent sont plus de six fois plus susceptibles que les enseignants en contrat à durée déterminée de déclarer avoir participé à des programmes formels d'initiation. C'est l'inverse qui s'observe en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Flandre (Belgique). Ainsi, en Suède, seuls 10 % des enseignants titulaires d'un poste permanent déclarent participer à des programmes d'initiation, contre 19 % des enseignants en contrat à durée déterminée. (Les pourcentages sont respectivement de 37 %, 42 % et 9 % pour les enseignants titulaires d'un poste permanent, et de 68 %, 64 % et 19 % pour les enseignants en contrat à durée déterminée en Flandre [Belgique], aux Pays-Bas et en Norvège.)

■ Graphique 4.3 ■

Accès et participation des nouveaux enseignants à des programmes formels d'initiation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui ont moins de trois années d'expérience dans leur établissement et moins de trois années d'expérience en tant qu'enseignant au total, qui travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement déclare le niveau d'accès suivant à des programmes formels d'initiation, et pourcentage d'enseignants répondant aux mêmes caractéristiques qui déclarent avoir participé à des programmes formels d'initiation[1,2]



1. Les données sur l'accès à des programmes d'initiation sont tirées du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement, tandis que les données sur la participation à ces programmes sont tirées du questionnaire à l'intention des enseignants. Les enseignants étaient invités à répondre sur leur participation à un programme d'initiation durant leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant.
2. Les données présentées dans ce graphique concernent les programmes formels d'initiation uniquement. Elles ne prennent donc pas en compte la participation ou l'accès à des activités informelles d'initiation ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation ou une présentation générale ou d'ordre administratif de l'établissement.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'écart entre l'accès et la participation à des programmes d'initiation. Les pays dont le pourcentage d'enseignants ayant moins de trois années d'expérience dans leur établissement et moins de trois années d'expérience en tant qu'enseignant est inférieur à 5 % ne figurent pas dans ce graphique.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.28.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041459

Même si dans certains pays, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant semble jouer un rôle important dans la probabilité qu'un enseignant déclare avoir participé à un programme d'initiation, les enseignants plus expérimentés ne sont, en moyenne, que légèrement moins susceptibles de déclarer avoir participé à ce type de programmes (dans une mesure d'environ 5 points de pourcentage, en moyenne). Cette différence est plus prononcée en Israël, à Singapour et en Flandre (Belgique), même si à Singapour, la proportion d'enseignants plus expérimentés qui déclarent avoir participé à des activités d'initiation (69 %) est relativement élevée par rapport à d'autres pays.



Cela pourrait être le signe d'une évolution vers une participation obligatoire ou s'expliquer simplement par l'accroissement de l'offre de programmes formels d'initiation ces dernières années. Là encore, certains pays présentent une tendance opposée : les enseignants moins expérimentés semblent moins participer à de tels programmes que leurs collègues chevronnés en Italie et au Japon (même si les taux de participation au Japon ne sont pas si faibles). En particulier, les taux de participation en Italie et au Japon des enseignants ayant plus de 5 années d'expérience s'élèvent respectivement à 52 % et 88 %, alors qu'ils sont de 19 % et 66 % chez les enseignants ayant moins de 5 années d'expérience. Puisque des tendances différentes se dégagent dans les pays, il semble important d'étudier pour chaque pays les caractéristiques des enseignants qui déclarent suivre des programmes d'initiation, afin de mieux cerner le profil de ceux qui n'y participent pas.

Comme cela a été évoqué précédemment, l'offre actuelle de programmes d'initiation, telle qu'indiquée par les chefs d'établissement, est plus importante que la participation déclarée des enseignants à de tels programmes dans le passé. On dispose de données empiriques qui montrent que les élèves dont les enseignants ont bénéficié d'une initiation approfondie progressent davantage que ceux dont les enseignants n'ont reçu aucun soutien de ce type (Glazerman et al., 2010).

Le graphique 4.3 décrit l'accès et la participation des nouveaux enseignants à des programmes d'initiation. Il convient de noter que pour examiner avec précision le lien entre l'offre et la participation, il faut connaître le taux de participation des enseignants qui ont accès à ces programmes au moment où ils peuvent y prétendre (c'est-à-dire au début de leur carrière ou quand ils rejoignent un nouvel établissement). Mais l'enquête TALIS n'a pas collecté les données requises, c'est pourquoi nous avons fait le choix d'une approche par approximation. L'analyse porte en particulier sur les enseignants qui ont moins de 3 années d'expérience dans l'enseignement et qui travaillent dans leur établissement actuel depuis moins de 3 ans. Limiter l'échantillon aux enseignants les moins expérimentés réduit la période de temps qui a pu s'écouler depuis leur admissibilité aux programmes d'initiation et multiplie les chances que ces enseignants exercent encore dans leur premiers établissements (pour lesquels nous disposons de données sur l'offre de programmes d'initiation, d'après les déclarations des chefs d'établissement).

Comme le montre le graphique 4.3, en moyenne, tandis que 70 % des enseignants moins expérimentés travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes d'initiation, seul un peu plus de la moitié d'entre eux affirment y avoir participé. Cela signifie que certains enseignants ont accès à de tels programmes, mais n'en profitent pas. La participation déclarée des enseignants à des programmes d'initiation semble correspondre aux déclarations des chefs d'établissement sur leur disponibilité dans les établissements en Malaisie, en République tchèque, en Roumanie, à Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni), ce qui laisse entendre que la plupart des enseignants y saisissent ces opportunités.

Offre de programmes de tutorat

Une autre méthode de formation continue souvent étudiée est le tutorat, qui est défini dans l'enquête TALIS comme un dispositif de soutien dans les établissements, par lequel les enseignants chevronnés épaulent les enseignants moins expérimentés. Ce système peut s'adresser soit à tous les enseignants de l'établissement, soit uniquement aux enseignants débutants.

De la même façon, la littérature définit le tutorat comme l'offre de conseils personnalisés, généralement par des enseignants plus expérimentés à leurs collègues débutants. Les programmes de tutorat sont depuis peu devenus une forme dominante d'initiation des enseignants (Strong, 2009). En effet, comme le reconnaissent Hobson et al. (2009), de nombreux pays ont connu une augmentation considérable du nombre de programmes formels de tutorat mis en place au sein des établissements à l'intention des enseignants débutants. L'objectif général du tutorat est d'attribuer à chaque nouvel arrivant un conseiller de proximité, mais la nature et le contenu de ces programmes varient beaucoup. En outre, d'après les données disponibles, les enseignants qui bénéficient d'un plus grand nombre d'heures de tutorat enregistrent de plus fortes progressions des résultats de leurs élèves que les autres (Rockoff, 2008).

En moyenne dans les pays participant à l'enquête TALIS, un quart des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent ne proposer aucun programme de tutorat (tableau 4.3). Pour les trois quarts restants, l'accès à des programmes de tutorat reste très hétérogène (il est proposé aux seuls enseignants nouveaux dans l'établissement, aux seuls enseignants débutants ou encore à tous les enseignants nouveaux). De manière générale, le degré d'accès à ces programmes est très différent selon les pays. Certains enregistrent des pourcentages



élevés d'enseignants n'ayant accès à aucun programme de tutorat (Chili, Espagne, Finlande, Mexique et Portugal), tandis que d'autres en assurent l'accès à presque tous leurs enseignants (Australie, Croatie, Pays-Bas, Serbie, Singapour et Angleterre [Royaume-Uni]).

La population cible des programmes de tutorat est également différente selon les pays. Par exemple, en Croatie, en France et en Serbie, plus des deux tiers des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de tutorat uniquement aux enseignants débutants. Au contraire, en Flandre (Belgique), près des deux tiers des enseignants exercent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer ces programmes à tous les nouveaux arrivants. Enfin, au Brésil, aux Pays-Bas, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), plus de la moitié des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de tutorat à l'ensemble des enseignants.

Les données disponibles tendent à confirmer que la qualité du tuteur influe aussi sur l'impact de ces programmes sur certains résultats, tels que les pratiques des enseignants en classe. Par exemple, Evertson et al. (2000) ont mis en évidence que les enseignants épaulés par des tuteurs spécialement formés avaient une meilleure organisation en classe et que leurs élèves étaient plus motivés. Le fait que la matière enseignée par le tuteur soit ou non la même que celle de l'enseignant bénéficiant de ses conseils est l'une des caractéristiques des programmes de tutorat susceptible d'expliquer, dans une certaine mesure, leur efficacité. Il a été montré que cette adéquation influençait l'impact des enseignants sur leurs élèves (Dee, 2005). Cela est visible dans la partie centrale du tableau 4.3. En moyenne, 68 % des enseignants qui travaillent dans des établissements qui proposent des programmes de tutorat travaillent dans des établissements où, d'après les déclarations des chefs d'établissement, la matière enseignée par le tuteur est la plupart du temps la même que celle de l'enseignant qu'il conseille.

En Croatie, en France, en Israël, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Serbie et à Singapour, la matière enseignée par le tuteur est généralement la même que celle de l'enseignant qu'il conseille (plus particulièrement, le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans des établissements qui proposent des programmes de tutorat et où, d'après les déclarations des chefs d'établissement, la matière enseignée par le tuteur est souvent la même que celle de l'enseignant parrainé est supérieur à 80 %). Ce n'est pas le cas aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), où un tiers environ des enseignants exercent dans des établissements où un système de tutorat existe mais où la matière enseignée par le tuteur est rarement, voire jamais, la même que celle de l'enseignant parrainé.

L'encadré 4.5 examine la disponibilité déclarée des programmes de tutorat pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.

Encadré 4.5. **Offre de programmes de tutorat pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 4.3.a et 4.3.b présentent l'offre par pays des programmes de tutorat pour les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). Cette offre est, en moyenne, plus faible pour les enseignants du primaire que pour leurs collègues du premier cycle du secondaire (si l'on compare les pays disposant de données pour ces deux niveaux d'enseignement). Au Mexique et en Flandre (Belgique), le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, aucun programme de tutorat n'est proposé, est beaucoup plus élevé pour les enseignants du primaire que pour ceux du premier cycle du secondaire. Toutefois, la concordance entre les matières enseignées par le tuteur et celles des enseignants parrainés est plus grande pour les enseignants du primaire que pour ceux du premier cycle du secondaire en Norvège et en Flandre (Belgique). C'est la situation inverse qui prévaut au Danemark.

La disponibilité des programmes de tutorat pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire est semblable à celle pour les enseignants du premier cycle du secondaire. Dans des pays comme le Danemark et la Norvège, le pourcentage d'établissements proposant des programmes de tutorat aux enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur à celui des établissements proposant ces programmes aux enseignants du premier cycle du secondaire. Enfin, l'adéquation entre la ou les matières enseignées par le tuteur et celle(s) de l'enseignant parrainé dans le deuxième cycle du secondaire est également beaucoup plus grande dans ces deux pays.



Taux de participation aux programmes de tutorat

Comme lors de l'examen des programmes d'initiation, maintenant que l'offre de programmes de tutorat a été analysée, la discussion dans les parties suivantes porte sur les taux de participation des enseignants à ces programmes. Le tableau 4.3 présente également la participation des enseignants à des programmes de tutorat en qualité de tuteur ou d'enseignant parrainé. En moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, 14 % des enseignants déclarent assumer un rôle de tuteur pour d'autres enseignants. Ce pourcentage est beaucoup plus élevé en Corée (34 %), à Singapour (39%) et en Angleterre (Royaume-Uni) (31 %). La participation à des programmes de tutorat en tant qu'enseignant parrainé varie considérablement selon les pays. Dans 19 pays, moins de 10 % des enseignants déclarent bénéficier actuellement de l'aide d'un tuteur désigné. Cette situation contraste avec celle observée dans des pays comme le Brésil (34 %), le Japon (33 %), la Malaisie (27 %), Singapour (40 %) et Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (52 %), où ces chiffres sont supérieurs à 25 %.

L'encadré 4.6 examine les taux de participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de tutorat dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.

Encadré 4.6. Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de tutorat

Les tableaux 4.3.a et 4.3.b présentent la participation par pays des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) à des programmes de tutorat. Là encore, les taux de participation (en qualité de tuteur ou d'enseignant parrainé) parmi les enseignants du primaire ne sont que légèrement inférieurs, en moyenne, à ceux des enseignants du premier cycle du secondaire.

En moyenne, 8 % des enseignants déclarent avoir bénéficié de l'aide d'un tuteur désigné dans le premier cycle du secondaire (8 %), contre 15 % des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire. En outre, un pourcentage plus élevé d'enseignants déclarent avoir assumé un rôle de tuteur dans le deuxième cycle du secondaire (19 %) que dans le premier cycle du secondaire (9 %). En particulier, au Danemark, ce pourcentage est presque le triple dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier du secondaire (25 %, contre 9 %).

Les tableaux 4.4 et 4.5 présentent les caractéristiques des enseignants qui déclarent bénéficier d'un tutorat et de ceux qui déclarent assumer un rôle de tuteur. Tout d'abord, à quelques exceptions près (à savoir le Brésil, la Corée, le Japon, la Pologne et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]), il n'y a pas de différences notables entre les pourcentages d'hommes et de femmes qui déclarent soit assumer un rôle de tuteur, soit bénéficier de l'aide d'un tuteur. Toutefois, et de façon assez logique, les enseignants plus expérimentés ont davantage tendance à déclarer assumer un rôle de tuteur que celui d'enseignant parrainé. De même, les enseignants titulaires d'un poste permanent sont plus susceptibles de déclarer assumer un rôle de tuteur, tandis que les enseignants en contrat à durée déterminée, sont moins susceptibles, en général, de déclarer bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné.

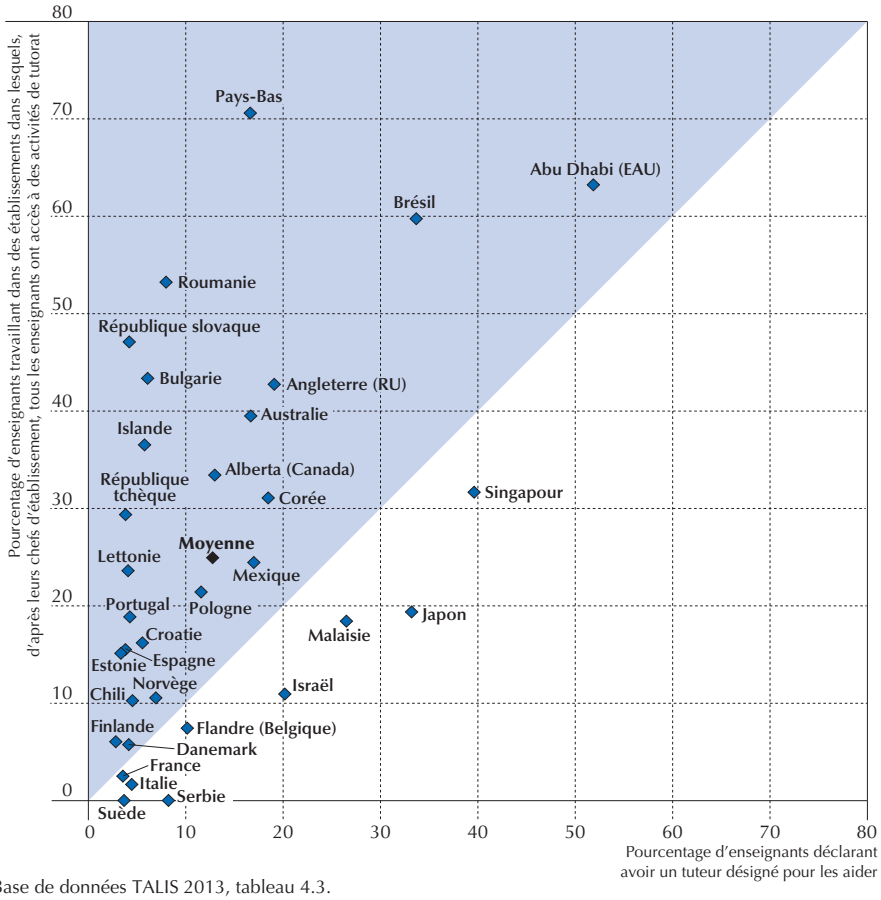
Le graphique 4.4 présente la disponibilité des programmes de tutorat pour tous les enseignants d'un établissement dans chaque pays, ainsi que le pourcentage d'enseignants qui déclarent bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné. Ce graphique révèle une corrélation positive claire entre l'offre déclarée de programmes de tutorat pour tous les enseignants dans les établissements et le pourcentage d'enseignants qui déclarent bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné. La plupart des pays enregistrent une plus grande proportion d'enseignants travaillant dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, des programmes de tutorat sont proposés pour tous les enseignants que d'enseignants déclarant bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné (indiqué en ombré dans le graphique 4.4). Ce constat laisse penser que les enseignants des établissements proposant des programmes de tutorat pour tous les enseignants ne déclarent pas tous avoir un tuteur. Ce résultat n'est pas étonnant : en effet, on ne peut pas s'attendre à ce que tous les enseignants de ces établissements aient des tuteurs (à tout le moins, certains enseignants de ces établissements assument la fonction de tuteurs). Dans certains pays, pourtant, on observe une très grande différence entre la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements offrant des programmes de tutorat pour tous les enseignants et la proportion d'enseignants qui déclarent avoir un tuteur. Aux Pays-Bas, même si 71 % des enseignants exercent dans des établissements où le chef d'établissement déclare proposer des programmes de tutorat, seuls 17 % déclarent avoir un tuteur. En Roumanie, ces pourcentages sont respectivement de 53 % et de 8 %. Comme cela a déjà été indiqué, les programmes de tutorat peuvent avoir un impact important sur les pratiques des enseignants en classe et sur les résultats des élèves (Rockoff, 2008).



■ Graphique 4.4 ■

Disponibilité des activités de tutorat et participation à ces dernières

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans des établissements dans lesquels, d'après leurs chefs d'établissement, tous les enseignants ont accès à des activités de tutorat, et pourcentage d'enseignants déclarant avoir un tuteur désigné pour les aider



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041478

Il est donc utile d'identifier les pays – ou les établissements au sein d'un pays – dans lesquels les taux de participation des enseignants ne sont pas élevés malgré la forte disponibilité des programmes de tutorat. Les chefs d'établissement doivent faire connaître les avantages que procurent de tels programmes aux enseignants et éliminer tous les obstacles qui empêchent ces derniers d'y avoir accès afin que les enseignants puissent prendre une part active à ces activités et en récolter les fruits[4].

La participation passée des enseignants à des programmes d'initiation améliore leur performance et les préparerait donc mieux à assumer un rôle de tuteur. Sur la base de données empiriques qui montrent l'importance de la qualité du tuteur pour moduler les effets positifs du tutorat (Evertson et al., 2000), la présente partie examine l'impact de la participation passée à des activités d'initiation sur la probabilité qu'un enseignant assume aujourd'hui un rôle de tuteur.

Les analyses portent sur les facteurs associés à la participation déclarée des enseignants à des activités de tutorat[5]. Il est particulièrement intéressant ici d'étudier le lien entre la participation passée à un programme formel d'initiation et la probabilité qu'un enseignant assume aujourd'hui un rôle de tuteur[6]. Le graphique 4.5 illustre l'évolution prévue de la probabilité que des enseignants ayant participé dans le passé à un programme formel d'initiation assument aujourd'hui un rôle de tuteur, par rapport à ceux qui n'ont suivi aucun programme formel d'initiation, tout en tenant compte de plusieurs caractéristiques des enseignants et des établissements susceptibles d'influer sur ce lien (voir aussi le tableau 4.29.Web). Les résultats indiquent que dans 17 pays, les enseignants qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation dans le passé sont davantage susceptibles d'indiquer assumer actuellement un rôle de

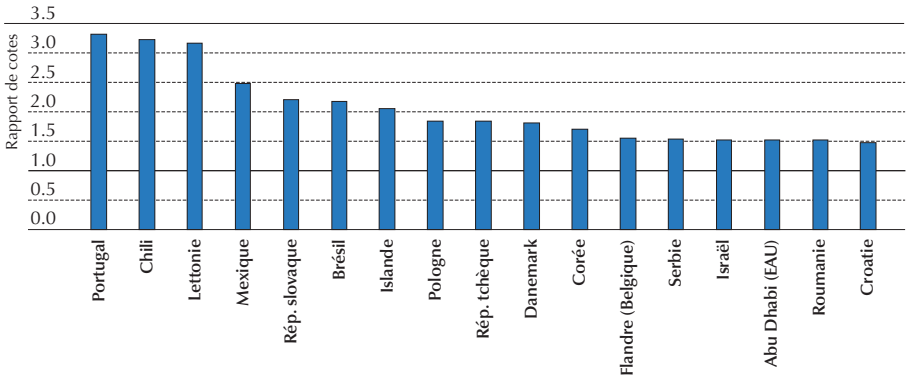


tuteur que ceux qui déclarent n'avoir suivi aucun programme formel d'initiation (pour les autres pays, ce lien n'est pas statistiquement significatif)[7]. Cet effet varie cependant sensiblement selon les pays. Les programmes formels d'initiation ont un impact marqué au Chili, en Lettonie et au Portugal, où la probabilité qu'un enseignant ayant suivi dans le passé un programme formel d'initiation déclare assumer un rôle de tuteur est plus de trois fois supérieure, alors que cette relation n'est pas significative dans 11 pays (voir le tableau 4.29.Web). Ainsi, dans certains pays, ces résultats donnent à penser que des interventions précoces, par exemple la participation à un programme d'initiation dans le cadre du premier poste d'enseignant, auraient un impact à long terme sur la volonté ultérieure des enseignants d'aider d'autres collègues à renforcer leurs compétences professionnelles.

■ Graphique 4.5 ■

Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la probabilité d'assumer un rôle de tuteur

Probabilité qu'un enseignant du premier cycle du secondaire indiquant avoir suivi un programme formel d'initiation déclare assumer un rôle de tuteur, par rapport à un enseignant n'ayant pas pris part à ce type de programmes[1]



1. Les pays dont le rapport de cotes n'est pas statistiquement significatif à un niveau de 5 % ou dont les données représentent moins de 5 % des cas ne sont pas présentés dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'effet prévisible de la participation à un programme d'initiation sur la probabilité d'assumer un rôle de tuteur.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.29.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041497

Pour résumer, d'après les données de l'enquête TALIS, divers types de programmes d'initiation sont proposés dans les pays participants, mais il existe des différences importantes entre la disponibilité déclarée de ces programmes et les taux de participation. En ce qui concerne les programmes de tutorat, les données disponibles indiquent que même si l'offre est une source d'inquiétude dans quelques pays, dans de nombreux pays, elle est plus importante que les taux de participation. Il apparaît donc nécessaire non seulement d'aider les établissements à offrir ces deux types de programmes, mais aussi pour les décideurs et les chefs d'établissement de veiller à la participation des enseignants.

POURQUOI LES ENSEIGNANTS PARTICIPENT-ILS À LA FORMATION CONTINUE ?

Comme nous l'avons déjà noté, le rôle de l'éducation et de l'enseignement se développe dans les sociétés actuelles. Par conséquent, les enseignants doivent aujourd'hui posséder les capacités requises pour constamment examiner et évaluer leur travail, innover et s'adapter. Ces compétences leur donneront la souplesse nécessaire pour adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins des élèves. Comme l'a souligné la Commission européenne (2012b: 8-9) :

> La capacité à enseigner est en fin de compte une combinaison complexe de connaissances, de compétences, d'idées, de valeurs et d'attitudes, qui conduit l'enseignant à adopter un comportement efficace en situation. […] La diversité et la complexité des capacités nécessaires pour enseigner dans les sociétés actuelles sont tellement vastes qu'il est peu probable qu'un enseignant les possède toutes ou les ait toutes développées au même niveau. […] Le développement professionnel continu des enseignants est donc très utile à la fois pour améliorer la performance et l'efficacité de l'éducation et pour renforcer la motivation des enseignants.

Pendant ce temps, le volume de données empiriques montrant l'impact positif de la formation continue des enseignants sur les résultats des élèves ne cesse de croître. Yoon et al. (2007) présentent une analyse de plusieurs travaux de recherche sur cette question et concluent que les activités de formation continue qui comprennent un nombre substantiel d'heures



réparties sur 6 à 12 mois ont des effets positifs importants sur la progression des élèves. Hill, Beisiegel et Jacob (2013) passent également en revue les données basées sur des questions clés, tirées des études consacrées à la formation continue, et trouvent des résultats analogues à ceux commentés plus haut. Tous ces résultats, conjugués aux données supplémentaires concernant l'impact des compétences des enseignants sur les résultats de leurs élèves[8], encouragent les décideurs partout dans le monde à renforcer la pertinence et la qualité des possibilités de formation continue tout au long de la carrière.

Taux de participation

La présente partie analyse le taux de participation des enseignants à diverses activités de formation continue. Les taux de participation sont calculés en termes de pourcentage d'enseignants ayant participé à l'une quelconque des activités présentées dans l'encadré 4.1 au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Le tableau 4.6 indique, par pays, les taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue. En moyenne, dans les pays participants, environ 88 % des enseignants déclarent avoir suivi une activité de formation continue sur la période à l'étude (c'est-à-dire avoir pris part à au moins une activité au cours des 12 derniers mois). Ce résultat renforce la conclusion analogue de l'enquête TALIS 2008 (qui a mis en évidence un taux de participation moyen de 89 %) et donne par conséquent à penser que la participation à une activité de formation continue est une caractéristique plutôt courante de la carrière professionnelle de la plupart des enseignants dans les pays participants (OCDE, 2009).

On observe néanmoins des différences notables si l'on compare les taux de participation entre les pays. Tandis qu'ils sont supérieurs à 95 % en Australie, en Croatie, en Lettonie, en Malaisie, au Mexique, à Singapour et en Alberta (Canada), ils sont inférieurs à 75 % au Chili (72 %) et en République slovaque (73 %). Les taux relativement élevés de non-participation dans ces pays pourraient être une source d'inquiétude pour l'ensemble des parties prenantes du système éducatif, qu'il s'agisse des enseignants et des chefs d'établissement, ou encore des responsables de l'élaboration des politiques éducatives.

La deuxième colonne du tableau 4.6 présente la proportion d'enseignants qui n'ont bénéficié d'aucun soutien pour participer à des activités de formation continue. En moyenne, dans l'ensemble des pays participants, moins de 6 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue sans avoir reçu aucun soutien. Néanmoins, dans certains pays, cette proportion est bien supérieure à la moyenne, comme par exemple au Portugal (29 %) et en Roumanie (21 %). Ce constat pourrait s'expliquer par une forte volonté des enseignants de ces pays d'améliorer leur efficacité et leurs performances, qui les conduit à suivre des programmes de formation sans aucune forme de soutien.

Les trois dernières colonnes du tableau 4.6 représentent les engagements financiers associés aux activités de formation continue. En moyenne, environ les deux tiers des enseignants ayant participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête ont déclaré ne pas avoir dû apporter de contribution financière personnelle pour ces activités. Il existe, bien entendu, des différences entre les pays. D'une part, la plupart de ces activités sont pratiquement gratuites pour les enseignants à Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni). D'autre part, certains pays enregistrent une plus grande proportion d'enseignants (par rapport à la moyenne globale de 9 %) qui ont affirmé avoir dû prendre à leur charge la totalité des frais liés à ces activités (Brésil [20 %], Chili [17 %], Portugal [33 %] et Roumanie [28 %]).

Le graphique 4.6 illustre le lien positif entre le pourcentage d'enseignants ayant déclaré n'avoir apporté aucune contribution financière personnelle pour leurs activités de formation continue et la participation déclarée des enseignants à ces activités. Les pays situés dans le quadrant inférieur gauche du graphique (Chili, Espagne, Japon, République slovaque et Roumanie) affichent à la fois des proportions inférieures à la moyenne d'enseignants qui affirment n'avoir dû apporter aucune contribution financière personnelle pour aucune de leurs activités de formation continue et des taux de participation à ces activités également inférieurs à la moyenne. Le graphique montre clairement que les enseignants sont disposés à assumer au moins une partie du coût de leur formation continue. Onze pays se situent dans le quadrant inférieur droit du graphique. Dans ces pays, même si les enseignants sont moins nombreux que la moyenne à déclarer n'avoir dû apporter aucune contribution financière personnelle pour aucune de leurs activités de formation continue, les taux de participation à ces activités sont supérieurs à la moyenne.

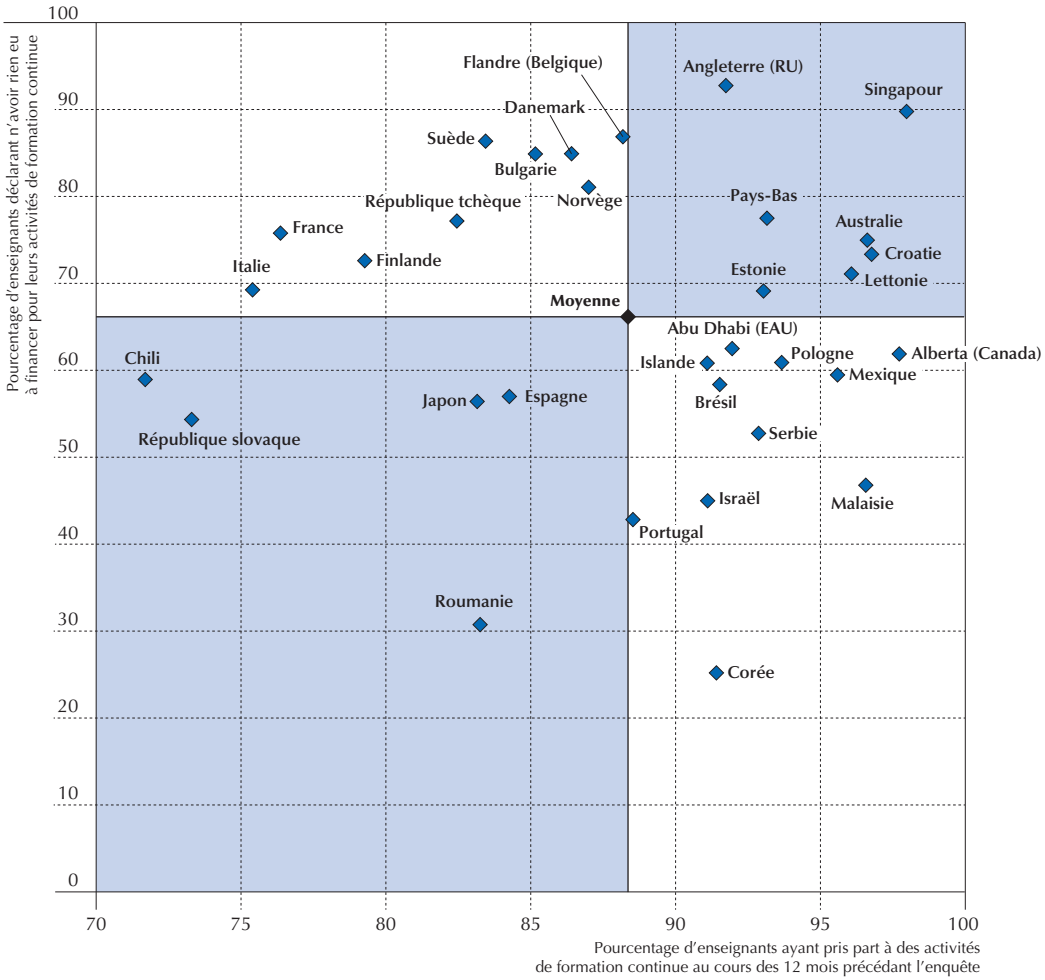
L'encadré 4.7 examine les taux de participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de formation continue dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.



■ Graphique 4.6 ■

Rapport entre la participation récente des enseignants à des activités de formation continue et la part des frais qu'ils ont personnellement prise en charge

Taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, et participation financière personnelle à ces activités



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041516

Encadré 4.7. **Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des activités de formation continue**

Les tableaux 4.6.a et 4.6.b présentent la participation par pays des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) à des activités de formation continue. On n'observe pas de différences majeures entre les taux de participation des enseignants du primaire et des enseignants du premier cycle du secondaire. Toutefois, en Finlande, au Mexique et en Norvège, le pourcentage d'enseignants déclarant ne pas avoir dû apporter de contribution financière personnelle pour ces activités est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire. D'une façon générale, les taux de participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire sont légèrement supérieurs à ceux des enseignants du premier cycle du secondaire, sauf en Islande. Quant à la prise en charge individuelle du coût de ces activités, on n'observe pas de grandes différences dans les proportions d'enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire qui déclarent apporter une contribution financière personnelle pour l'ensemble de leurs activités de formation continue ou au contraire ne rien financer du tout, par rapport à leurs collègues du premier cycle du secondaire.

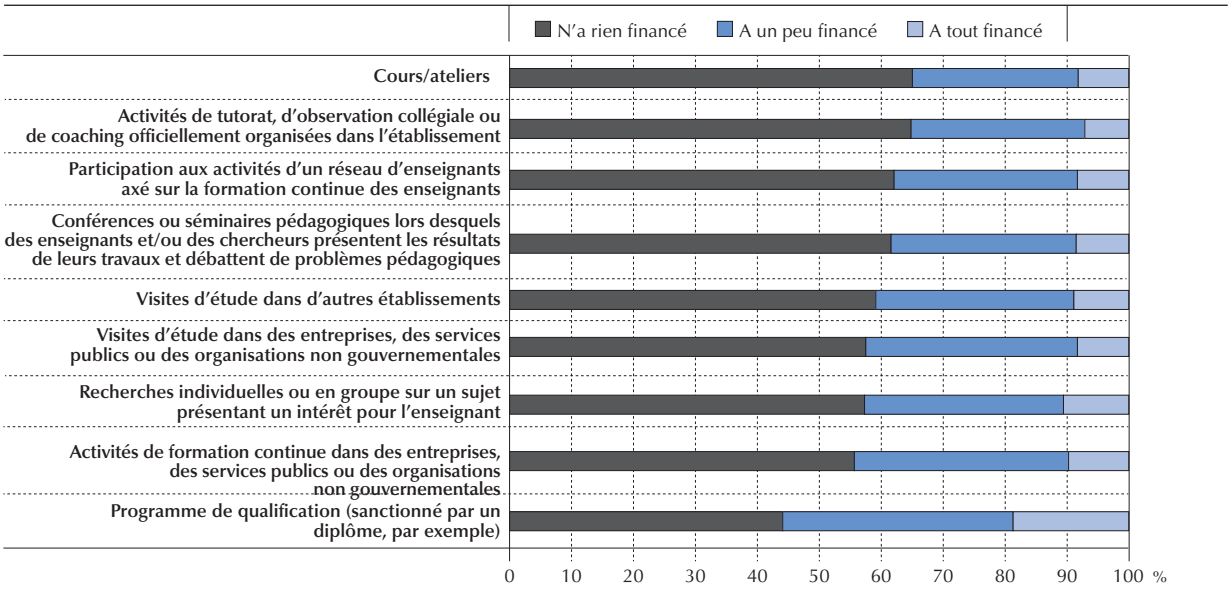


Chaque type d'activités de formation continue exige un niveau différent d'investissement. Le graphique 4.7 représente les niveaux des contributions financières personnelles des enseignants par rapport au type de formation continue auquel ils ont participé. D'une façon générale, plus de la moitié des enseignants ayant pris part à des activités de formation continue ont déclaré n'avoir apporté aucune contribution financière personnelle, et ce quel que soit le type d'activité (à l'exception des programmes de qualification) et 10 % des enseignants, voire moins, ont déclaré avoir assumé l'intégralité des coûts.

■ Graphique 4.7 ■

Niveau de contribution financière des enseignants à leur propre formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé aux activités de formation continue suivantes et qui y ont contribué financièrement « pas du tout », « un peu » ou « en totalité »[1]



1. Les enseignants peuvent participer à plus d'une activité de formation continue simultanément. Il n'était pas demandé aux enseignants leur niveau de participation financière personnelle pour chaque activité, mais plutôt la mesure dans laquelle, globalement, ils avaient personnellement financé l'ensemble des activités de formation continue auxquelles ils avaient participé. Par conséquent, il conviendrait de considérer que les pourcentages présentés dans ce graphique reflètent le niveau général de participation financière déclaré par les enseignants qui ont pris part à chaque type d'activité de formation continue.

Les activités de formation continue sont classées par ordre décroissant en fonction du pourcentage moyen d'enseignants qui déclarent n'avoir rien eu à financer.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.6 et 4.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041535

Encadré 4.8. **Comparaison de la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Les deux premières colonnes du tableau 4.6.c présentent les taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue dans les pays qui ont participé aux enquêtes TALIS de 2008 et de 2013[9]. Les résultats présentés dans ce tableau indiquent que le taux de participation moyen est très similaire pour les deux éditions de l'enquête. Pourtant, quelques différences apparaissent entre les pays. Par exemple, la participation à des activités de formation continue est moindre en 2013 en Espagne (100 % contre 84 %) et en Italie (85 % contre 75 %), alors qu'elle a progressé au Danemark (76 % contre 86 %) et en Islande (77 % contre 91 %).

Enfin, les colonnes restantes du tableau 4.6.c indiquent les différences quant à la prise en charge financière des activités de formation continue. Aucune tendance claire ne ressort des différences entre les deux cycles de l'enquête en termes de pourcentage d'enseignants qui déclarent apporter une contribution financière personnelle pour ces activités. Par exemple, si l'on s'intéresse aux pays où les taux de participation aux activités de formation continue sont plus élevés en 2013 qu'en 2008 (Danemark et Islande), on observe qu'au Danemark, le pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir à apporter une contribution financière personnelle est supérieur de 8 points en 2013, tandis qu'en Islande, ce même pourcentage est plus faible en 2013 (61 %) qu'en 2008 (68 %).



Les programmes de qualification ont tendance à exiger des investissements plus importants (à la fois en termes de temps et d'argent) et à être organisés en dehors des établissements d'enseignement (à savoir dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur). Il n'est donc pas étonnant que les enseignants soient davantage susceptibles de prendre à leur charge une partie ou la totalité du coût de ces programmes. Un constat très similaire a été dressé dans l'enquête TALIS 2008 (voir l'encadré 4.8).

Comment la participation varie-t-elle en fonction des caractéristiques des enseignants et des établissements ?

Afin de mieux comprendre les différences des taux de participation aux activités de formation continue, la présente partie analyse les caractéristiques des enseignants qui participent à des activités de formation continue et des établissements dans lesquels ils exercent[10]. Les résultats indiqués dans les tableaux 4.7 et 4.8 portent sur les enseignants du premier cycle du secondaire qui ont suivi de telles activités pendant la période à l'étude. Les caractéristiques des enseignants et des établissements choisies pour établir les comparaisons sont celles qui étaient les plus significatives dans les analyses de régression par pays présentées dans le tableau 4.21.Web.

Différences hommes-femmes

En moyenne, dans les pays participants, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue sont légèrement plus élevés chez les femmes que chez les hommes (89 % en moyenne chez les enseignantes, contre 87 % des enseignants, cette différence étant la même lorsque toutes les autres variables sont maintenues constantes)[11]. Dans certains pays, les taux de participation déclarés étaient presque identiques pour les deux sexes. Les écarts les plus marqués en faveur des femmes s'observent en Italie et en République slovaque (respectivement 9 et 8 points de pourcentage de plus, en moyenne). Dans quelques pays, les taux de participation sont plus élevés chez les hommes, l'écart le plus important en leur faveur s'observant à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (5 points de pourcentage) (tableau 4.7).

Expérience dans l'enseignement

En moyenne, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue ne varient pas beaucoup avec l'expérience dans l'enseignement : 89 % des enseignants ayant plus de 5 années d'expérience déclarent participer à des activités de formation continue, contre 87 % des enseignants moins expérimentés (tableau 4.7). Toutefois, quelques pays et économies, comme l'Islande et Abu Dhabi (Émirats arabes unis), enregistrent des écarts plus nets, les enseignants plus expérimentés participant beaucoup plus souvent à des activités de formation continue que leurs collègues moins expérimentés (13 points de pourcentage d'écart). En revanche, il est intéressant de noter qu'en Espagne et en Norvège, la différence des taux de participation est en faveur des enseignants moins expérimentés, qui semblent plus actifs dans le domaine de la formation continue que leurs collègues plus expérimentés.

Différences de statut d'emploi

En moyenne, dans les pays participants, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue sont inférieurs chez les enseignants en contrat à durée déterminée (tableau 4.7). D'une façon générale, les enseignants titulaires d'un poste permanent ont déclaré avoir participé davantage à des activités de formation continue que leurs collègues en contrat à durée déterminée (respectivement 89 % contre 85 %, en moyenne). Le pays où l'écart entre ces deux catégories d'enseignants est le plus prononcé est l'Islande, où le taux de participation des enseignants en contrat à durée déterminée est inférieur de 15 points de pourcentage à celui des enseignants titulaires d'un poste permanent. Il pourrait y avoir plusieurs explications à ce phénomène. Par exemple, il se peut que ces deux catégories d'enseignant se distinguent aussi par d'autres caractéristiques, comme la motivation et l'esprit d'initiative, lesquelles influencent à la fois leur statut professionnel et leur participation à des activités de formation continue. Malheureusement, puisque les données de l'enquête TALIS ne peuvent fournir de renseignements à cet égard, il convient de tirer de nouvelles conclusions avec la plus grande prudence. Néanmoins, les pays et les établissements estimeront peut-être utile de faire en sorte que les activités de formation continue soient également disponibles pour les enseignants en contrat à durée déterminée.

Les enseignants qui travaillent plus de 30 heures par semaine déclarent participer davantage à des activités de formation continue que leurs collègues qui travaillent moins d'heures. La différence la plus importante en faveur des enseignants qui travaillent plus de 30 heures par semaine s'observe au Japon (16 %).

Différences entre les établissements publics et privés

Le tableau 4.8 présente les principales caractéristiques des établissements dans lesquels exercent les enseignants qui participent à des activités de formation continue. En moyenne, pour l'ensemble des pays considérés, les taux de



participation aux activités de formation continue sont légèrement supérieurs chez les enseignants qui travaillent dans des établissements d'enseignement publics (voir le chapitre 2 pour une définition générale des deux types d'établissements). Les différences les plus marquées en faveur des enseignants des établissements publics s'observent au Japon (17 points de pourcentage) et en France (9 points de pourcentage). On observe aussi des différences en faveur des enseignants des établissements privés en Espagne, au Portugal et en République slovaque (entre 4 et 6 points de pourcentage). La situation au Portugal peut s'expliquer par le fait que davantage d'enseignants y déclarent devoir apporter une contribution financière personnelle pour leurs activités de formation continue. Mais ce phénomène peut aussi être dû dans certains pays à une offre d'activités différente dans les établissements publics et les établissements privés (voir la discussion plus approfondie dans la partie consacrée aux obstacles à la participation).

Différences en termes de localisation des établissements

Comme dans l'enquête TALIS 2008 (voir OCDE, 2009), en moyenne, le taux de participation des enseignants à des activités de formation continue est très similaire quelle que soit la situation géographique des établissements dans lesquels ils travaillent, à savoir dans un village, une petite ville ou une grande ville. Même si des variations existent entre les pays, elles ne sont pas marquées (tableau 4.8).

Par exemple, au Chili et en Roumanie, la participation à des activités de formation continue des enseignants des zones moins urbaines (de 15 000 habitants ou moins) est légèrement inférieure à celle de leurs collègues exerçant dans d'autres types de collectivités (qui affichent un taux de participation supérieur de 10 points de pourcentage environ). Dans ces deux pays, les taux de participation augmentent avec la taille de la population dans la localité des établissements. C'est l'inverse qui se produit au Brésil, en Italie et au Japon. En moyenne, cependant, la situation géographique des établissements n'a pas d'effet majeur sur la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue (voir le tableau 4.21.Web pour l'effet estimé de cette variable sur la probabilité qu'un enseignant participe à ces activités).

QUEL EST LE DEGRÉ DE PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AUX ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE ?

La présente partie analyse l'intensité et la diversité de la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue. En d'autres termes, elle évalue quantitativement les activités de formation continue dont bénéficient réellement les enseignants. La diversité de la participation est mesurée en fonction du nombre de différents types d'activités de formation continue entrepris au cours des 12 mois précédant l'enquête (voir l'encadré 4.1). L'intensité de la participation est quant à elle évaluée en fonction du nombre moyen de journées consacrées par les enseignants à de telles activités sur la même période. Certaines données empiriques mettent en évidence un lien positif entre le nombre total d'heures de formation continue et la progression des résultats des élèves (voir Yoon et al., 2007). Il faut toutefois souligner ici que l'intensité de la participation n'équivaut pas à la qualité de la formation continue.

Afin de mieux comprendre les facteurs liés à l'intensité de la participation à des activités de formation continue et de fournir des pistes pour d'éventuels plans d'action des pouvoirs publics, l'enquête TALIS 2013 élargit les informations communiquées à ce sujet lors de la première édition de l'enquête, en 2008. L'enquête TALIS 2013 commence par interroger les enseignants sur diverses activités, des plus organisées et structurées aux plus informelles et autodirigées, lesquelles sont toutes énumérées dans l'encadré 4.1 et le tableau 4.9. Le type d'activité de formation continue le plus souvent évoqué était la participation à des cours ou à des ateliers, 71 % des enseignants ayant déclaré, en moyenne, avoir participé à ce type d'activités au cours de la période à l'étude. C'est en effet l'activité de formation continue la plus fréquemment citée dans quasiment tous les pays, avec un taux de participation d'environ 80 % dans plusieurs pays, et supérieur à 90 % en Malaisie, au Mexique et à Singapour.

Après les cours et les ateliers, les activités les plus fréquemment citées, en moyenne, sont la participation à des conférences ou à des séminaires pédagogiques (44 %), et la participation à un réseau d'enseignants (37 %). Les types d'activité de formation continue les moins courants sont les visites d'étude dans des entreprises ou d'autres organisations (13 %) et les activités de formation continue dans ces mêmes organisations (14 %)[12]. Des tendances intéressantes se dégagent toutefois dans les différents pays :

- **Cours et ateliers :** les taux de participation sont en général assez analogues, sauf en Italie (51 %), en Roumanie (52 %) et surtout en République slovaque (39 %).



- **Conférences et séminaires pédagogiques :** plus des deux tiers des enseignants déclarent participer à ce type d'activité en Croatie et en Alberta (Canada) (respectivement 79 % et 74 %). Ils ne sont en revanche que 25 %, voire moins, dans ce cas en Espagne (24 %), en France (20 %), en République slovaque (25 %), en République tchèque (22 %) et en Flandre (Belgique) (23 %).
- **Visites d'étude dans d'autres établissements :** les taux de participation sont inférieurs à 20 %, en moyenne. Cependant, plus de la moitié des enseignants en Islande, au Japon et en Lettonie déclarent effectuer des visites d'études dans d'autres établissements. Cette situation contraste avec les taux de participation déclarés au Danemark (6 %) et en République slovaque (4 %).
- **Visites d'étude dans des entreprises :** les enseignants sont moins nombreux à déclarer effectuer des visites d'étude dans des entreprises (13 %, en moyenne). Le pays dans lequel les enseignants sont les plus nombreux à participer à ce type d'activités est le Portugal (39 %).
- **Activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales :** le Brésil enregistre le taux de participation le plus élevé (38 %) ; ce chiffre contraste avec celui relevé dans d'autres pays, comme la France ou l'Italie où la participation est d'environ 3 %.
- **Programmes de qualification :** la Bulgarie enregistre le taux de participation le plus élevé (presque la moitié des enseignants), alors que ces programmes sont beaucoup moins cités par les enseignants en Croatie, en France et au Japon (6 % dans ces trois pays).
- **Participation à un réseau :** près des deux tiers des enseignants déclarent participer à ce type d'activité en Croatie et en Alberta (Canada) (63 % dans les deux), mais il est beaucoup moins courant en France (18 %), au Portugal (19 %) et en République tchèque (17 %).
- **Recherches individuelles ou en groupe :** près de la moitié des enseignants (49 %) ont participé à ce type d'activité au Mexique, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Alberta (Canada). Cette situation contraste avec celle observée en Finlande, où seuls 8 % des enseignants déclarent effectuer ce type d'activité de formation continue.
- **Activités de tutorat et d'observation collégiale officiellement organisées dans l'établissement :** plus de la moitié des enseignants déclarent avoir participé à ce type d'activités en Corée (53 %), à Singapour (65 %), à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (61 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (57 %). Le pays où le taux de participation déclaré est le plus faible est la Finlande : seuls 5 % des enseignants ont déclaré avoir participé à ce type d'activités au cours des 12 derniers mois[13].

L'encadré 4.9 présente des détails sur la formation continue des enseignants en Finlande.

Encadré 4.9. La formation continue des enseignants en Finlande

En Finlande, la formation continue des enseignants est considérée comme un processus global, qui débute par la formation initiale des enseignants. Proposée à l'université depuis 1971, cette formation doit déboucher sur un master (incluant un mémoire). Ce type de formation, axée sur la recherche, produit des enseignants réfléchis qui, à l'image des chercheurs, développent activement leurs compétences professionnelles et leurs méthodes.

La Finlande ne dispose pas d'un système d'initiation national. Les prestataires de formation et les établissements peuvent librement organiser le soutien apporté aux nouveaux enseignants, ce qui explique les différences notables observées dans le choix des activités d'initiation fait pas les établissements. Cependant, il est admis qu'il est de plus en plus nécessaire de soutenir les nouveaux enseignants, et de nombreux dispositifs de tutorat sont déjà mis en place. Un modèle particulier de tutorat collégial en groupe a été mis au point et se diffuse au sein du Réseau finlandais d'initiation des enseignants (*Osaava Verme*), lequel fait partie d'un programme national de sept ans, Osaava (2010-16), financé par le ministère de l'Éducation et de la Culture. Son objectif est d'inciter les prestataires de formation et les établissements à prendre plus de responsabilité et à adopter une approche proactive de leurs propres activités de formation du personnel, sur la base d'activités de réseau et d'une coopération mutuelle.

Source : Ministère de l'Éducation, Finlande, 2014.



■ Graphique 4.8 ■

Formation continue récemment suivie par les enseignants, selon le type d'activité et l'intensité de la participation

Taux de participation et nombre moyen de jours de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à chaque type de formation continue, au cours des 12 mois précédant l'enquête

	Pourcentage d'enseignants ayant participé aux activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête	Nombre moyen de jours de participation pour les enseignants ayant pris part à ces activités
Cours/ateliers	71 %	8
Conférences ou séminaires pédagogiques lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques	44 %	4
Visites d'étude dans d'autres établissements	19 %	3
Activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales	14 %	7
Visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales	13 %	5
Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants	37 %	
Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	31 %	
Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	29 %	
Programme de qualification (sanctionné par un diplôme, par exemple)	18 %	

Les items sont classés par ordre décroissant pour chaque bloc, en fonction du pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

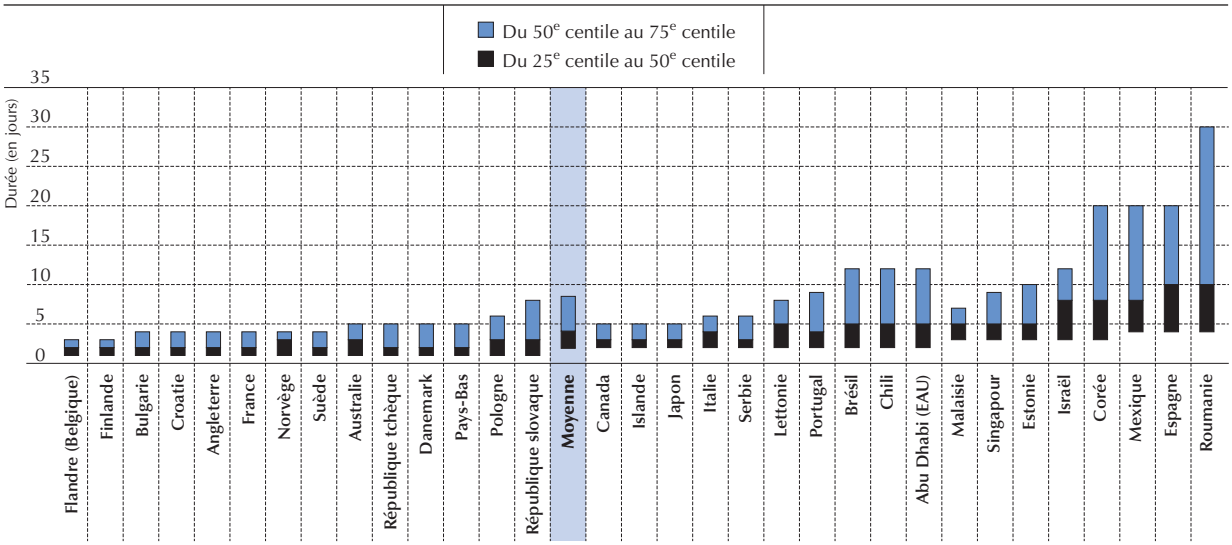
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.9 et 4.9.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041554

■ Graphique 4.9 ■

Formation continue récemment suivie par les enseignants, selon l'intensité de la participation aux cours et ateliers

Centiles d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des cours/ateliers selon le nombre de jours de participation au cours des 12 mois précédant l'enquête[1]



1. Les centiles présentés dans ce graphique portent uniquement sur les enseignants qui ont participé à des cours/ateliers au cours des 12 mois précédant l'enquête. Par exemple, en Roumanie, 25 % des enseignants ayant participé à des cours/ateliers au cours des 12 mois précédant l'enquête ont déclaré avoir consacré entre 10 et 30 jours à ce type d'activité de formation continue. Par ailleurs, un autre quart des enseignants a déclaré avoir consacré entre 4 et 10 jours à ce type d'activité sur la même période.

Les pays sont classés par ordre croissant en fonction de la valeur du 25e centile du nombre de jours de participation déclaré par les enseignants ayant participé à des cours/ateliers.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.9.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041573



Le graphique 4.8 présente à la fois la nature et l'intensité de la participation à tous les types d'activité de formation continue. En moyenne, sur tous les types d'activité proposés, les enseignants déclarent consacrer le plus grand nombre de jours à la participation à des cours ou à des ateliers (8 jours). On constate des différences considérables dans le nombre de jours consacrés à ce type d'activité, à la fois entre les pays, mais aussi parfois au sein même des pays, comme l'indique le graphique 4.9. Ce graphique montre le nombre de jours de formation continue déclarés par les enseignants du 25e au 75e centile. L'écart est beaucoup plus prononcé en Corée, en Espagne, au Mexique et en Roumanie que dans les autres pays.

Le graphique 4.10 montre le lien qui existe, au niveau du système éducatif, entre le niveau et l'intensité de la participation à des cours et à des ateliers, soit le type d'activités de formation continue qui enregistre, en moyenne, les taux de participation les plus élevés. On observe quelques contrastes intéressants. Tout d'abord, les pays situés dans le quadrant supérieur droit du graphique sont ceux où à la fois l'intensité et le niveau de participation sont au-dessus de la moyenne TALIS. Comme dans l'enquête TALIS de 2008, le Mexique se distingue particulièrement dans ce domaine avec environ 90 % des enseignants mexicains déclarant avoir participé à ce type d'activités de formation continue, pendant en moyenne 19 jours au cours des 12 derniers mois. À l'autre extrême, les pays situés dans le quadrant inférieur gauche du graphique sont ceux où les enseignants déclarent des taux de participation moindres et un nombre inférieur de jours consacrés à leur formation continue. Plus particulièrement, les enseignants en France, en Italie, en République slovaque et en Suède déclarent avoir recours à ce type d'activités de manière moins intensive (participation déclarée inférieure à 60 % et nombre moyen de jours de participation inférieur à la moyenne de 9). Enfin, dans des pays comme le Brésil, le Chili et la Roumanie, la participation est faible, mais son intensité est particulièrement élevée, avec 20 jours ou plus de participation déclarée. En revanche, les pays situés dans le quadrant supérieur gauche enregistrent des taux de participation déclarés supérieurs à la moyenne, mais un nombre inférieur de jours consacrés à la formation continue.

■ Graphique 4.10 ■

Formation continue récemment suivie par les enseignants, en nombre de jours

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir participé à des cours/ateliers au cours des 12 mois précédant l'enquête, et nombre de jours de participation à ces cours/ateliers sur la même période



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.9.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041592



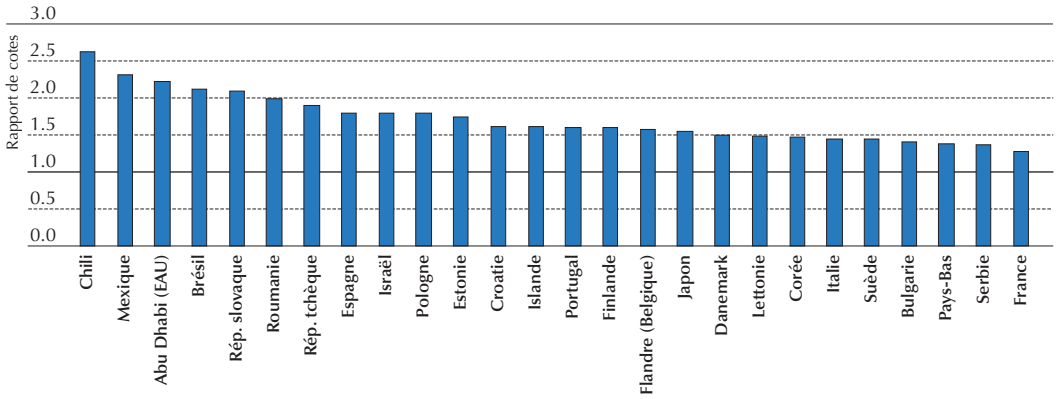
Afin de mieux comprendre les facteurs liés à la diversité de la participation à des activités de formation continue et de fournir des pistes pour l'élaboration éventuelle de politiques, un modèle logistique a été calculé pour chaque pays. Dans la présente analyse, la diversité de la participation est mesurée en examinant la diversité des activités auxquelles les enseignants déclarent avoir participé. Cette diversité est définie comme la participation à trois activités différentes de formation continue ou plus, parmi les neuf indiquées dans l'encadré 4.1[14]. Cette participation est liée à la participation passée des enseignants à des activités formelles d'initiation. Le graphique 4.11 montre, par pays, l'effet prévisible de la participation passée déclarée des enseignants à des programmes d'initiation sur la probabilité qu'ils déclarent avoir participé à trois types différents d'activités de formation continue ou plus au cours des 12 derniers mois (par rapport aux enseignants qui déclarent avoir participé à deux types d'activités ou moins)[15]. Pour les 26 pays et économies représentés, les enseignants qui déclarent avoir participé à des programmes d'initiation sont plus susceptibles de déclarer participer à trois types différents d'activités de formation continue ou plus. Cette tendance est particulièrement visible au Brésil, au Chili, au Mexique et en République slovaque et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), où les enseignants qui ont participé à des programmes d'initiation sont au moins deux fois plus susceptibles de faire partie de cette catégorie.

Même s'il convient d'interpréter ces résultats avec prudence[16], les liens positifs significatifs qui ressortent du graphique 4.11 pourraient indiquer que le développement des programmes d'initiation permet d'encourager la participation future des enseignants à des activités de formation continue. De la même façon, et du point de vue des enseignants, prendre part à des activités d'initiation peut les inciter à se tenir informés des possibilités ultérieures d'apprentissage.

■ Graphique 4.11 ■

Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la participation à des activités de formation continue

Probabilité que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir pris part à un programme formel d'initiation participent à trois activités de formation continue ou plus, par rapport aux enseignants n'ayant pas suivi ce type de programme[1]



1. Les pays dont le rapport de cotes n'est pas statistiquement significatif à un niveau de 5 % ou dont les données représentent moins de 5 % des cas ne sont pas présentés dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'effet prévisible de la participation à un programme d'initiation sur le nombre d'activités de formation continue que les enseignants déclarent avoir suivies.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.30.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041611

Ainsi, les données de l'enquête TALIS soulignent l'importance de la participation des enseignants aux programmes formels d'initiation, non seulement pour son impact potentiel sur la décision des enseignants d'assumer un rôle de tuteur pour les nouveaux enseignants (voir plus haut), mais aussi pour son influence possible sur la participation future des enseignants à une plus grande diversité d'activités de formation continue. Les effets varient selon les pays, ce qui donne à penser que les façons dont les politiques d'initiation et de formation continue sont structurées dans chaque pays et les types d'aides mis en place pour ces programmes sont des facteurs importants à prendre en considération. En outre, un certain nombre d'autres facteurs qui ne sont pas évalués par TALIS sont susceptibles d'avoir une influence non négligeable sur ces rapports, comme l'intérêt et la motivation des enseignants à participer à ces types d'activités[17].

L'enquête TALIS 2008 a montré qu'il n'y avait pas de lien étroit entre la présence de programmes d'initiation dans les établissements et l'importance de la formation continue des enseignants (OCDE, 2009). Les résultats communiqués



dans le présent chapitre ne contredisent pas cette conclusion car la présente analyse porte sur la participation à des programmes d'initiation, et non sur la disponibilité des programmes d'initiation en tant que facteur prédictif de la participation à des activités de formation continue. Cette variable, mesurée au niveau des individus, évalue mieux les décisions prises par les enseignants. En outre, il se peut aussi que des enseignants aient participé à un programme formel d'initiation dans un autre établissement que celui dans lequel ils exercent actuellement, de sorte que l'effet de la disponibilité des programmes d'initiation ne peut pas être évalué correctement ici.

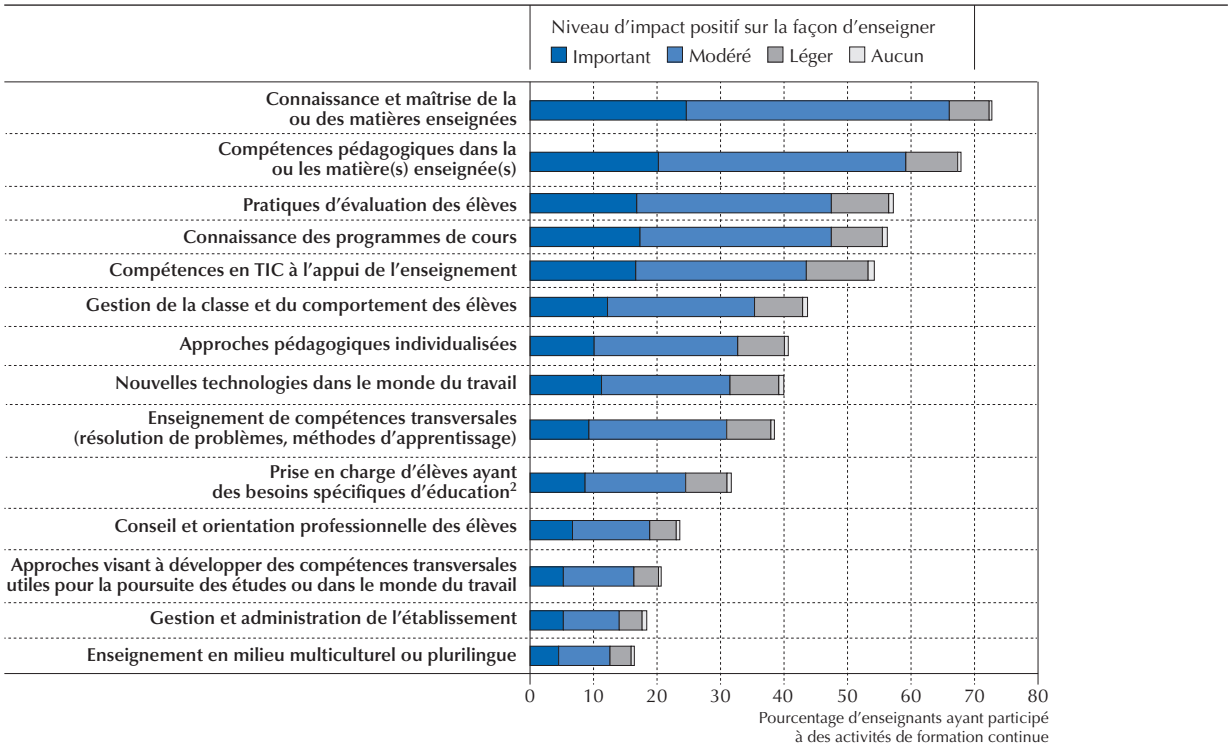
PERCEPTION PAR LES ENSEIGNANTS DE L'EFFICACITÉ DE LEUR FORMATION CONTINUE

Les données sur la perception par les enseignants de l'impact positif de leur formation continue sont présentées dans le tableau 4.10 et le graphique 4.12 (voir aussi le tableau 4.10.Web). L'enquête TALIS a demandé aux enseignants si leur formation continue couvrait 14 sujets spécifiques (par exemple, les compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, les pratiques d'évaluation des élèves, les approches pédagogiques individualisées et la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation) et, le cas échéant, si cela avait un impact positif sur leur enseignement. Cette évaluation personnelle de l'efficacité est importante parce que la perception qu'ont les enseignants de l'efficacité de certaines formes de formation continue peut influencer leur participation future à d'autres activités de ce type.

■ Graphique 4.12 ■

Contenu et impact positif des activités de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue abordant les contenus suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête et qui signalent que ces activités ont eu un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner[1]



1. Les pourcentages présentés dans ce graphique n'ont pas le même dénominateur. Les pourcentages sur l'impact perçu sont fondés sur les réponses des enseignants qui indiquent que l'aspect a été traité dans leurs activités de formation continue, tandis que les pourcentages d'enseignants déclarant que l'aspect a été traité dans leurs activités de formation continue sont fondés sur les réponses de l'ensemble des enseignants qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue.

2. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir participé à ce type d'activité de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.10 et 4.10.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041630



Malgré les écarts considérables des taux de participation déclarés à des activités de formation continue entre les différents domaines couverts (en moyenne, entre 16 % et 73 % des enseignants déclarent avoir participé à une forme de formation continue couvrant l'un de ces domaines), les enseignants indiquent en général que leur formation continue a un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner, et ce quel que soit le domaine couvert (en moyenne, entre 76 % et 91 % des enseignants déclarent que leur formation continue dans ces domaines a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner).

En particulier, le graphique 4.12 montre qu'en moyenne, des proportions plus importantes d'enseignants déclarent avoir entrepris une activité de formation continue axée sur la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées (73 %), et sur leurs compétences pédagogiques dans cette ou ces matières (68 %). En revanche, ils sont moins nombreux à déclarer avoir pris part à une activité axée sur des approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou dans le monde du travail (21 %, en moyenne), sur l'enseignement en milieu multiculturel (16 %, en moyenne) ou sur la gestion de l'établissement (18 %, en moyenne). Dans presque tous les pays participants, parmi les différents contenus de la formation continue, les enseignants sont le plus susceptibles de déclarer que les activités qui portent sur la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées et sur leurs compétences pédagogiques dans cette ou ces matières ont un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner (en moyenne, respectivement 91 % et 87 % des enseignants qui participent à des activités de formation continue de ce type ont fait de telles déclarations). Les activités de formation continue identifiées par des proportions moins importantes d'enseignants (quoique toujours supérieures aux trois quarts des enseignants, en moyenne) comme ayant un impact positif sur leur façon d'enseigner sont celles qui concernent la gestion de l'établissement (76 %), la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (77 %) et l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (77 %).

D'après ces résultats, même si la plupart des enseignants considèrent que leur formation continue dans tous ces domaines est utile pour améliorer leur façon d'enseigner, ce sont les activités axées sur la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées (soit le type d'activité de formation continue auquel ils déclarent participer le plus) qui, selon eux, ont l'impact le plus positif sur leur façon d'enseigner ; les enseignants recherchent d'ailleurs activement ce type de possibilité de formation continue.

QUEL SOUTIEN LES ENSEIGNANTS REÇOIVENT-ILS POUR LEUR FORMATION CONTINUE ?

Le niveau et l'intensité de la participation à des activités de formation continue dépendent en partie des types de soutien que les enseignants reçoivent pour les entreprendre (Avalos, 2011 ; Jurasaite-Harbison et Rex, 2010). Ce soutien peut prendre de multiples formes et le questionnaire TALIS a interrogé les enseignants sur différentes formes de soutien, depuis l'aménagement de l'emploi du temps pour participer à des activités au complément de salaire, en passant par d'autres formes de soutien non financier. TALIS fait la distinction entre d'une part, l'aide financière (déjà évoquée) ou les compléments de salaire, et d'autre part, le soutien non financier pour mener des activités en dehors des horaires de travail (charge d'enseignement réduite, jours de congé, congé de formation, etc.)[18]. Le graphique 4.13 présente des données sur le soutien dont bénéficient les enseignants pour leur formation continue, selon les déclarations des intéressés. Dans la plupart des pays participants, les mesures financières sont la forme de soutien la plus courante à la formation continue des enseignants, suivies par l'aménagement de l'emploi du temps pour participer à des activités organisées pendant les heures de service dans l'établissement. De fait, dans la plupart des pays, le pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir apporté aucune contribution financière personnelle pour les activités de formation qu'ils ont suivies est supérieur à 50 %. Lorsque les enseignants suivent des activités de formation sans rien payer, cela peut traduire le soutien financier qu'ils reçoivent de diverses sources (par exemple, ministère, établissements, organismes extérieurs, etc.). Certains pays et économies – Estonie, Islande, Malaisie et Alberta (Canada), notamment – mettent davantage l'accent sur une méthode alternative de soutien, par exemple l'aménagement de l'emploi du temps pour des activités organisées pendant les heures de service dans l'établissement.

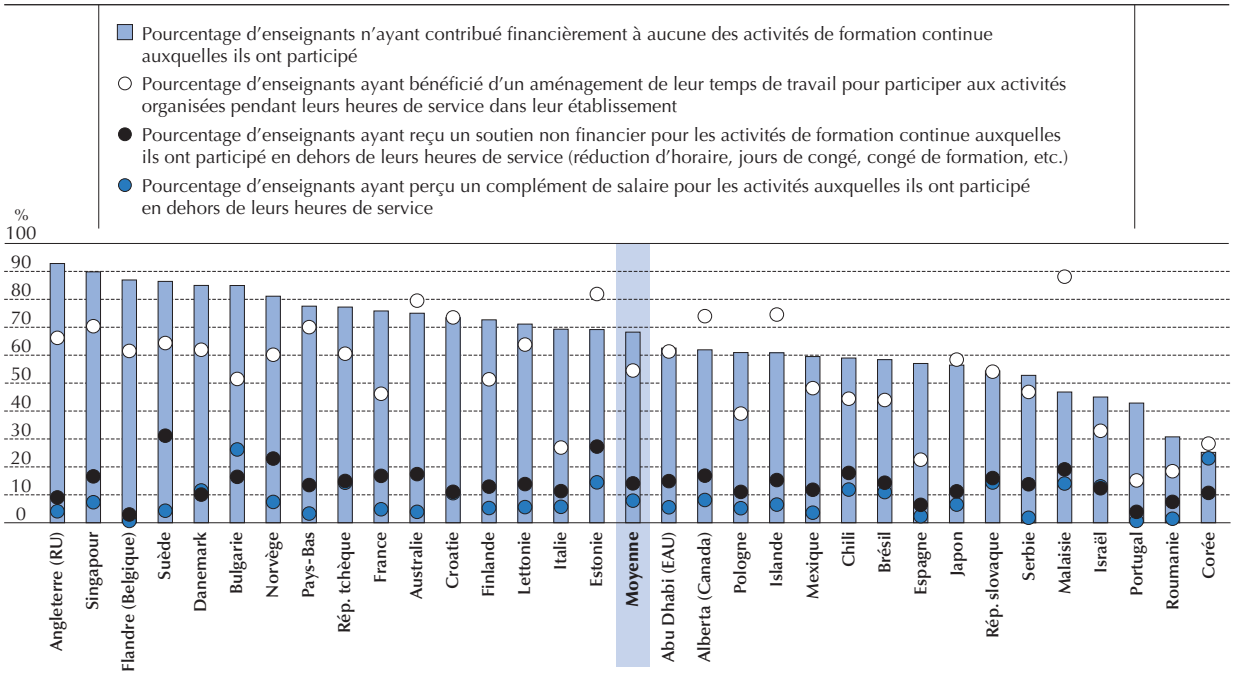
Les parties suivantes examinent les différents types de soutien d'après les données présentées dans le tableau 4.11. La première information importante qui ressort de ces données, lorsqu'on les compare à celles du tableau 4.6 sur le niveau de participation à des activités de formation continue, est que les pays ou les économies où les taux de participation sont plus élevés enregistrent aussi des niveaux élevés de soutien à la fois financier et non financier. Les meilleurs exemples sont l'Alberta (Canada) et Singapour, où plus de 97 % des enseignants déclarent participer à des activités de formation continue et où, dans le même temps, plus de 70 % des enseignants indiquent recevoir de l'aide sous la forme d'un aménagement de leur emploi du temps et plus de 17 % des enseignants, avoir accès à d'autres formes de soutien non financier.



■ Graphique 4.13 ■

Participation à des activités de formation continue, selon le degré de participation financière personnelle et de soutien reçu

Pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir contribué financièrement à aucune des activités de formation continue auxquelles ils ont participé et degré de soutien reçu pour les trois éléments suivants, dans le premier cycle du secondaire



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir contribué financièrement à aucune des activités de formation continue auxquelles ils ont participé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.6 et 4.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041649

Aménagement d'emploi du temps

Plus de la moitié des enseignants, en moyenne, ont bénéficié d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités de formation continue. Toutefois, le pourcentage varie considérablement d'un pays à l'autre, de bien plus de trois quarts des enseignants en Australie (79 %), en Estonie (82 %) et en Malaisie (88 %), à moins de 20 % au Portugal (15 %) et en Roumanie (18 %).

Soutien financier : compléments de salaire

Les compléments de salaire ne sont pas un moyen courant d'encourager la formation continue, avec seulement 8 % des enseignants, en moyenne, qui en ont bénéficié pour les activités auxquelles ils ont participé durant la période de l'enquête. Cette forme de soutien est un peu plus fréquente en Bulgarie (26 %) et en Corée (23 %), tandis que dans beaucoup d'autres pays, elle n'est pratiquement pas utilisée : moins de 2 % au Portugal, en Roumanie, en Serbie et en Flandre (Belgique).

Soutien non financier

Outre le soutien formel non financier à la formation continue sous la forme d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités organisées pendant les heures de service dans les établissements, l'enquête TALIS a également demandé aux enseignants s'ils avaient reçu un soutien non financier (par exemple, une réduction de la charge d'enseignement, des jours de congé, des congés de formation, etc.) pour des activités menées en dehors des heures de travail. Le tableau 4.11 indique que cette pratique n'est pas courante, même si elle est d'une façon générale plus répandue que les compléments de salaire. En moyenne, dans les pays participants, 14 % des enseignants qui ont participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête affirment avoir reçu ce type de soutien. Ces résultats sont très similaires dans les différents pays, à l'exception de l'Estonie et de la Suède qui enregistrent



approximativement le double du pourcentage moyen de l'ensemble des autres pays (respectivement 27 % et 31 %). En revanche, seuls 4 % des enseignants au Portugal et 3 % en Flandre (Belgique) ont bénéficié de ce type de soutien non financier.

Le tableau 4.11 montre également que dans certains pays, ces trois formes de soutien sont relativement bien présentes (les enseignants en Estonie, en Malaisie et en Alberta [Canada] font état d'un soutien supérieur à la moyenne dans ces trois catégories). En revanche, le niveau de soutien que les enseignants déclarent recevoir en Espagne, au Portugal et en Roumanie est bien en-dessous de la moyenne pour ces trois catégories. Il est important que les décideurs de tous les pays, et de ces pays en particulier, envisagent diverses formes de soutien et d'incitations (y compris non financiers) pour aider les enseignants à améliorer leur pratique tout au long de leur carrière.

BESOINS DES ENSEIGNANTS EN TERMES DE FORMATION CONTINUE

Les activités de formation continue dont les enseignants déclarent bénéficier dans l'enquête TALIS ne répondent pas toujours à leurs besoins. Il a été demandé aux enseignants d'évaluer leurs besoins de perfectionnement dans divers aspects de leur travail et bon nombre d'entre eux font état de besoins dans des domaines précis. Le tableau 4.12 présente le pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir des besoins élevés dans divers aspects de leur travail.

■ Graphique 4.14 ■

Besoins des enseignants en matière de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants



1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants déclarant avoir d'importants besoins de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041668



Dans la droite ligne des conclusions de l'enquête TALIS 2008 (OCDE, 2009), dans l'ensemble des pays participants, l'aspect le plus fréquemment cité par les enseignants comme domaine où ils éprouvent un besoin important de formation continue est la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[19]. Comme indiqué dans le graphique 4.14, environ 22 % des enseignants, en moyenne, déclarent avoir besoin de se perfectionner dans ce domaine spécifique ; ils sont 60 % dans ce cas au Brésil, et 47 % au Mexique. Comme indiqué dans la partie précédente, seuls 32 % des enseignants indiquent avoir pris part à une activité de formation axée sur la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableau 4.10). En outre, sur les 14 domaines de formation continue examinés ci-avant, la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation faisait partie de ceux qui étaient le moins susceptibles, en moyenne, d'être cités par les enseignants comme ayant un impact positif sur leur façon d'enseigner (graphique 4.12). Ces résultats peuvent traduire un problème d'adéquation du soutien proposé.

Formation continue pour l'utilisation des TIC

En moyenne, les deuxième et troisième aspects pour lesquels les enseignants déclarent avoir le plus besoin de se perfectionner concernent les compétences en TIC (technologies de l'information et des communications) à l'appui de l'enseignement (19 % des enseignants) et l'utilisation des nouvelles technologies dans le monde du travail (18 % des enseignants), deux domaines étroitement liés. Les enseignants de tous les pays de l'enquête TALIS considèrent ces deux aspects comme revêtant une grande importance pour eux, et le besoin de formation continue dans ces deux domaines est encore plus net chez les enseignants au Brésil (respectivement 27 % et 37 %), en Italie (respectivement 36 % et 32 %) et en Malaisie (respectivement 38 % et 31 %). Étant donné que ces technologies ne cessent d'évoluer et de se perfectionner, l'identification de ce besoin spécifique par les enseignants est sans doute le signe de la difficulté grandissante pour eux et pour les établissements de les exploiter pleinement à l'appui de l'enseignement et de l'apprentissage (Drent et Meelissen, 2008).

Les autres besoins des enseignants mentionnés dans le tableau 4.12 sont moins importants, en moyenne, mais occupent néanmoins une place beaucoup plus grande dans certains pays. Par exemple, en Corée et au Japon, plus de 40 % des enseignants déclarent avoir des besoins élevés de formation continue en matière de conseil et d'orientation professionnelle des élèves. De plus, les données montrent clairement que les besoins des enseignants au Japon sont importants dans des domaines comme la connaissance et la maîtrise de la ou des matières qu'ils enseignent (51 %), les compétences pédagogiques dans cette ou ces matières (57 %), la gestion de la classe et du comportement des élèves (43 %), les pratiques d'évaluation des élèves (40 %) et les approches pédagogiques individualisées (40 %). Enfin, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ne semble pas être une préoccupation importante dans les pays européens, contrairement aux pays d'Amérique latine et à l'Italie, où les enseignants sont plus nombreux à faire état de besoins élevés de formation continue dans ce domaine (46 % des enseignants au Brésil, 24 % des enseignants au Chili, 27 % des enseignants en Italie et 33 % des enseignants au Mexique).

Encadré 4.10. Besoins de formation continue des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Le tableau 4.12.a montre que par rapport à leurs collègues du premier cycle du secondaire, les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) ont des besoins plus importants en ce qui concerne les compétences en TIC, notamment au Danemark (23 %), au Mexique (24 %) et en Norvège (25 %). En outre, des pourcentages élevés d'enseignants déclarent avoir des besoins de formation continue pour la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au Danemark (34 %) et au Mexique (42 %). Au Mexique, ce pourcentage est légèrement inférieur chez les enseignants du primaire que chez ceux du premier cycle du secondaire.

D'après le tableau 4.12.b, les enseignants du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) déclarent avoir moins besoin que leurs collègues du premier cycle du secondaire de renforcer leurs compétences en TIC au Danemark, en Islande, au Mexique et en Norvège. Les besoins des enseignants du deuxième cycle du secondaire sont également moindres concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au Danemark, en Finlande, en Islande, en Italie, au Mexique et à Singapour. Cette différence est particulièrement marquée au Danemark (17 points de pourcentage), en Italie et au Mexique. Enfin, les enseignants du deuxième cycle du secondaire en Italie étaient plus nombreux que leurs collègues du premier cycle du secondaire à indiquer avoir besoin de suivre une formation dans le domaine des nouvelles technologies dans le monde du travail, alors qu'ils étaient moins nombreux dans ce cas au Danemark, en Islande et au Mexique.



L'encadré 4.10 présente les besoins en formation continue dont font part les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire. L'encadré 4.11 compare les besoins des enseignants du premier cycle du secondaire entre 2008 et 2013 pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête.

Encadré 4.11. **Comparaison des besoins de formation continue entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Il est possible de comparer les différents besoins des enseignants en formation continue entre 2008 et 2013 pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS (tableau 4.12. c).

D'une façon générale, et pour les pays qui ont participé aux deux enquêtes, les deux domaines où les besoins sont les plus grands, et qui sont mis en évidence dans le corps du texte (la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et les compétences en TIC), semblent revêtir moins d'importance chez les enseignants du premier cycle du secondaire en 2013 qu'en 2008. En effet, le pourcentage d'enseignants déclarant avoir un besoin de formation pour la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation était, en moyenne, de 30 % en 2008 et de 24 % en 2013[20]. Cet écart est beaucoup plus prononcé en Espagne, en Malaisie, en Norvège, en Pologne et au Portugal, avec plus de 14 points de pourcentage de différence. En revanche, les enseignants du secondaire étaient plus nombreux en 2013 qu'en 2008 à identifier ce besoin en Corée, au Danemark et au Mexique. La même tendance se dégage pour ce qui est des besoins de renforcement des compétences en TIC à l'appui de l'enseignement. Il existe toutefois quelques exceptions, comme en Corée, en Islande, en Italie et en République slovaque. En moyenne, dans les pays participants, les besoins en formation continue dans le domaine de la connaissance et de la maîtrise de la ou des matières enseignées sont moins élevés en 2013 qu'en 2008. Cet écart est particulièrement net en Italie (-18 points), en Malaisie (-28 points), en Pologne (-15 points) et en Flandre (Belgique) (-14 points).

Enfin, en moyenne, pour les pays ayant participé aux deux enquêtes, les besoins des enseignants du premier cycle du secondaire de formation pour enseigner en milieu multiculturel sont à peu près les mêmes en 2008 et en 2013. Ce besoin spécifique est toutefois plus important en 2013 au Brésil, en Corée et au Mexique qu'il ne l'était en 2008 (avec plus de 8 points de plus dans ces trois pays), alors qu'il est moins important en 2013 qu'en 2008 en Malaisie (dans une mesure de 20 points de pourcentage de moins).

Le tableau 4.13 présente les résultats de l'impact de deux indices relatifs aux besoins en formation continue (présentés dans l'encadré 4.12) sur la participation à différentes activités de ce type ; l'un d'eux mesure les besoins en formation continue dans le domaine de l'enseignement pour la diversité (appelé indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité) et l'autre, les besoins en formation continue concernant les matières enseignées et la pédagogie (appelé indice des besoins pédagogiques).

Encadré 4.12. **Indices des besoins de formation continue**

Pour déterminer le niveau des besoins des enseignants en formation continue dans les domaines de l'enseignement pour la diversité et des aspects pédagogiques de l'enseignement, on a demandé aux enseignants d'évaluer leurs besoins dans les domaines suivants :

Besoins en termes d'enseignement pour la diversité

- Approches pédagogiques individualisées
- Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
- Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
- Enseignement de compétences transversales
- Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou dans le monde du travail
- Conseil et orientation professionnelle des élèves

…



Encadré 4.12. **Indices des besoins de formation continue** (suite)

Besoins pédagogiques

- Connaissance et maîtrise de la ou des matières que j'enseigne
- Compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne
- Connaissance du programme de cours
- Pratiques d'évaluation des élèves
- Gestion de la classe et du comportement des élèves

Voir l'annexe B pour de plus amples informations sur la construction et la validation de ces indices.

Le tableau 4.13 montre les relations significatives entre ces deux indices et la participation à sept activités différentes de formation continue, par pays[21]. La première colonne présente les effets significatifs de ces deux indices sur la décision individuelle d'un enseignant de participer à des cours, des ateliers et des conférences. Le signe plus (+) indique une augmentation de la probabilité qu'un enseignant participe à des cours, des ateliers et des conférences. L'indice des besoins pédagogiques a une influence significative et positive sur cette décision dans 23 pays. En d'autres termes, dans ces pays, les enseignants sont davantage susceptibles de participer à des cours, des ateliers et des conférences s'ils ont indiqué avoir des besoins élevés en formation continue (sur le plan pédagogique). L'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité a également une influence sur cette décision dans 17 pays.

La seconde colonne du tableau 4.13 présente la participation des enseignants à des visites d'étude dans d'autres établissements, des entreprises, des services publics et des organisations non gouvernementales. Pour cette activité spécifique, il semble que les besoins déclarés en termes d'enseignement pour la diversité soient importants : on recense 17 pays dans lesquels ces besoins sont liés à des taux de participation accrus à des visites d'étude (voir le tableau 4.13. Web pour des résultats détaillés). L'indice des besoins pédagogiques semble avoir une influence moindre sur la décision de participer à cette activité de formation continue.

On obtient le même résultat quand on analyse l'effet de ces deux indices sur la probabilité qu'un enseignant participe à des activités de formation, des activités de tutorat et/ou des activités d'observation collégiale et de coaching. L'indice des besoins déclarés en termes d'enseignement pour la diversité a une plus grande influence sur la décision de participer à ces activités de formation continue, comme le montre le tableau 4.13.Web. La situation est la même pour la probabilité de participer à un réseau d'enseignants et à des travaux de recherche individuels ou en groupe. Enfin, il est intéressant de noter que l'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité montre un effet négatif restreint mais significatif au Brésil et au Mexique sur certaines activités analysées, ce qui signifie que dans ces cas, des besoins importants sont associés à des taux de participation faibles.

OBSTACLES À LA PARTICIPATION

Afin de mieux comprendre la participation aux activités de formation continue et de fournir des indications sur les conséquences potentielles du point de vue de l'action des pouvoirs publics, l'enquête TALIS a demandé aux enseignants d'indiquer les obstacles à leur participation. Les réponses moyennes à cette question sont présentées dans le tableau 4.14 et le graphique 4.15. Dans les pays participants, les obstacles les plus couramment cités par les enseignants sont l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel (51 % des enseignants) et l'insuffisance des mesures incitatives (48 % des enseignants).

Incompatibilité avec l'emploi du temps professionnel

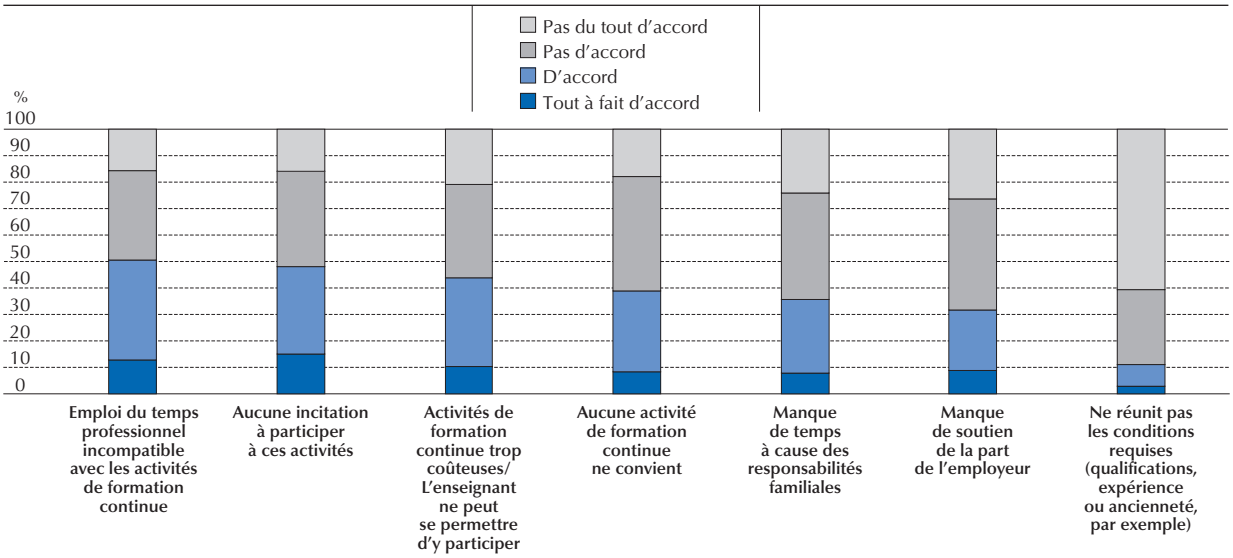
Comme indiqué ci-dessus, l'obstacle le plus fréquemment cité par les enseignants à leur participation à des activités de formation continue est l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel. D'après les données du tableau 4.14, cette situation concerne plus de trois quarts des enseignants en Corée (83 %), au Japon (86 %) et au Portugal (75 %). Ils sont en revanche moins nombreux à faire état de cette incompatibilité d'horaires en Croatie (22 %), en Lettonie (29 %) et en Serbie (27 %). Ce constat peut s'expliquer, du moins pour les enseignants des deux premiers pays, par le pourcentage élevé d'enseignants qui y bénéficient d'un soutien sous la forme de l'aménagement d'emploi du temps pour participer aux activités de formation continue organisées pendant les heures de service (73 % en Croatie et 64 % en Lettonie) (tableau 4.11). On ne peut cependant établir de lien particulier entre ces deux variables dans l'ensemble des pays.



■ Graphique 4.15 ■

Obstacles à la participation à des activités de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue



Les obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que ces éléments constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.14 et 4.14.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041687

Par exemple, environ 58 % des enseignants en Australie déclarent qu'une incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel les empêche de participer à des activités de formation continue, mais ils sont 79 % à affirmer bénéficier d'un aménagement de leur temps de travail à cette fin. Cette situation indique peut-être simplement que le temps aménagé est insuffisant ou ne concorde pas avec les activités de formation continue auxquelles les enseignants souhaitent participer.

Insuffisance des mesures incitatives

D'après les données de l'enquête TALIS, l'insuffisance des mesures visant à encourager les enseignants à participer à des activités de formation continue est problématique en Espagne (80 %), en Italie (83 %) et au Portugal (85%) (tableau 4.14). Cet élément est significatif parce que les taux de participation aux activités de formation continue sont inférieurs à la moyenne en Espagne et correspondent à la moyenne au Portugal (tableau 4.6). Dans ces deux pays, les pourcentages plus élevés d'enseignants ayant déclaré payer au moins une partie de leurs activités de formation continue pourraient expliquer en partie leurs faibles taux de participation (graphique 4.6). Les pouvoirs publics de ces pays devraient s'intéresser tout particulièrement à cette question.

Participation trop onéreuse

Une proportion importante d'enseignants estiment que les activités de formation continue sont trop onéreuses (44 %, en moyenne), ce qui est également très pertinent du point de vue de l'action des pouvoirs publics. Comme cela a été indiqué, un lien positif a été mis en évidence entre le pourcentage d'enseignants qui ne doivent apporter de contribution financière personnelle pour aucune de leurs activités de formation continue et leurs taux de participation (graphique 4.6). C'est notamment le cas des enseignants au Chili (73 %) et au Portugal (81 %). Cet obstacle semble en revanche beaucoup moins important à Singapour (20 %) et en Flandre (Belgique) (17 %).

Autres obstacles

Enfin, le fait de ne pas avoir accès à une offre appropriée d'activités de formation continue constitue également un obstacle qui mérite davantage d'attention de la part des pouvoirs publics. Même si en moyenne, les enseignants sont moins nombreux (à hauteur de 12 points de pourcentage) à citer le manque d'activités adéquates disponibles comme obstacle que ceux qui invoquent l'incompatibilité de leur emploi du temps professionnel, cet obstacle reste important



au Chili (64 %), en Espagne (61 %), en Italie (67 %) et au Portugal (68 %). Ce sont des pays où les enseignants du premier cycle du secondaire, notamment dans les établissements d'enseignement publics (tableau 4.8), ont en réalité participé moins souvent que la moyenne à des activités de formation continue durant la période de l'enquête. Cela pourrait être interprété comme étant la preuve de l'existence d'un lien entre l'absence perçue d'activités appropriées de formation continue et les taux de participation des enseignants.

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Le présent chapitre a examiné les caractéristiques actuelles de l'offre d'activités d'initiation, de tutorat et de formation continue pour les enseignants du premier cycle du secondaire, et de leur participation à ces activités. La formation continue des enseignants est au cœur de la plupart des débats sur les politiques éducatives puisqu'elle est considérée comme étant extrêmement utile à la fois pour améliorer l'efficacité et la performance de l'éducation, et pour renforcer la motivation des enseignants (Angrist et Lavy, 2001). La présente étude et les autres articles cités précédemment pourraient inspirer de nombreux décideurs qui défendent l'importance des possibilités de formation continue tout au long de la carrière.

Comme indiqué dans le chapitre 2, les nouveaux enseignants déclarent souvent se sentir mal préparés à divers aspects de leur métier, même après avoir suivi un programme de formation initiale. La formation continue et le soutien des enseignants sont nécessaires, non seulement pour renforcer les compétences des nouveaux enseignants, mais aussi pour continuer à renforcer l'expertise des enseignants tout au long de leur carrière. Les enseignants ont pour mission de faire de leurs élèves des apprenants tout au long de la vie. Afin d'atteindre ce but louable dans le monde d'aujourd'hui en mutation rapide, les enseignants doivent eux-mêmes apprendre en permanence. La formation continue à tous les stades de la carrière d'un enseignant est nécessaire pour rester informé des derniers travaux de recherche, des nouveaux outils et des pratiques récentes, et pour connaître les besoins des élèves chaque nouvelle année.

Les données de l'enquête TALIS permettent de tirer des conclusions qui ont des conséquences sur l'action publique dans le domaine de la formation continue tout au long de la carrière des enseignants.

Encourager les établissements à proposer des programmes formels d'initiation aux nouveaux enseignants, et inciter ces derniers à y participer

Les programmes d'initiation à l'intention des nouveaux enseignants ont une influence plus importante que ce que l'on avait estimé précédemment sur le comportement futur des enseignants. Les données de l'enquête TALIS indiquent que dans de nombreux pays, les enseignants qui déclarent avoir participé par le passé à un programme formel d'initiation sont plus susceptibles que les autres de participer à des activités de formation continue, au point même de suivre trois activités de formation continue de plus que les enseignants qui n'ont pas suivi de programme formel d'initiation. En d'autres termes, les enseignants qui ont débuté leur premier poste d'enseignant en ayant accès à des activités de formation continue, sous la forme d'un programme d'initiation, ont continué à profiter de diverses possibilités de ce type. En outre, la participation d'un enseignant à un programme d'initiation dans le cadre de son premier poste d'enseignant est également liée de manière positive à sa décision d'aider d'autres enseignants en assumant un rôle de tuteur.

Les données de l'enquête TALIS indiquent également que, dans de nombreux pays, les programmes d'initiation sont facilement accessibles, mais que les enseignants n'y participent pas[22]. Il est donc manifestement important non seulement que les établissements proposent à leurs enseignants des programmes formels d'initiation, mais aussi que les enseignants y participent. Les responsables de l'action publique et les chefs d'établissement devraient chercher à comprendre ce qui empêche les enseignants de participer à de tels programmes, quand ces derniers sont disponibles, et s'assurer qu'ils sont proposés à tous les nouveaux enseignants. Un examen complémentaire est nécessaire sur le contenu le plus efficace de ces programmes, dans la mesure où, comme on l'a vu dans ce chapitre, des activités de soutien précoces peuvent avoir une influence durable sur les activités de formation continue menées par la suite. De fait, la participation d'un enseignant à un programme d'initiation dans le cadre de son premier poste d'enseignant est liée de manière positive à sa décision d'aider d'autres enseignants en assumant un rôle de tuteur, mais aussi de participer à d'autres activités de formation.

Encourager la participation des enseignants à des programmes de tutorat tout au long de leur carrière

Des données précises montrent que les enseignants bénéficiant de l'aide d'un tuteur enregistrent une meilleure progression des résultats de leurs élèves (Rockoff, 2008). Il ressort toutefois de l'enquête TALIS 2013 qu'en moyenne, pour l'ensemble des pays, un quart des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les déclarations des chefs d'établissement, aucun programme de tutorat n'est proposé, certains pays affichant des pourcentages plus élevés concernant l'absence d'offre de ce type de programmes. En outre, les résultats de l'enquête donnent à penser que même



lorsqu'un système de tutorat est disponible dans un établissement, tous les enseignants n'y participent pas. Le tutorat est un moyen pour les enseignants d'établir des contacts avec leurs collègues (question examinée plus avant dans le chapitre 7) et de collaborer en vue d'améliorer leur pratique de l'enseignement. Il s'agit d'une forme peu coûteuse de formation continue, qui peut intervenir à tout moment dans l'établissement où exerce l'enseignant. Les décideurs devraient aider les établissements à élaborer des programmes de tutorat sur la base des résultats des derniers travaux de recherche sur les meilleures pratiques dans ce domaine, en vue d'une mise en œuvre réussie. Les chefs d'établissement devraient accorder du temps aux enseignants et former des binômes judicieux d'enseignants ayant des matières en commun. Enfin, les enseignants devraient participer à ces programmes, à la fois en tant que tuteurs et en tant que bénéficiaires, quelle que soit leur expérience professionnelle (il est tout à fait possible qu'un jeune enseignant assume le rôle de tuteur dans le domaine de l'utilisation des TIC auprès d'un enseignant plus expérimenté, par exemple).

Veiller à la disponibilité des activités de formation continue pour tous les enseignants et à la participation de ces derniers à de telles activités

L'enquête TALIS examine la participation des enseignants à toute une série d'activités de formation continue et les données montrent qu'en moyenne, dans les pays participants, presque 90 % des enseignants déclarent participer à une forme d'activité de ce type. Toutefois, dans certains pays, pas moins d'un quart des enseignants déclarent n'avoir participé à aucune activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Le niveau et l'intensité de la participation des enseignants à des activités de formation continue sont influencés, entre autres, par les formes de soutien qu'ils reçoivent. Certains pays apportent une aide relativement importante aux enseignants, notamment en prenant à leur charge l'ensemble des frais, en aménageant du temps pour la formation pendant les heures de service et en proposant d'autres types de soutien non financier. Dans d'autres pays, au contraire, les enseignants ne bénéficient pas de ce type de soutien.

La solution à ces problèmes semble pourtant simple : si la participation des enseignants à des activités de formation continue en vue d'améliorer leur pratique de l'enseignement est une priorité pour les décideurs et les chefs d'établissement, il faut alors mettre en place différentes formes de soutien (financier et autre) pour permettre à tous les enseignants d'y accéder. Mais cela n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît. Si les enseignants d'un même établissement ont tous besoin de suivre un programme de formation continue la même année, il se peut que le budget et le temps en dehors de la classe qui sont nécessaires pour participer à ces activités de formation soient à peine suffisants. De plus, même s'il existe dans certains domaines une offre excédentaire d'activités de formation continue, les enseignants ne sont pas toujours capables de déterminer l'activité la plus appropriée et d'un niveau de qualité optimal qui corresponde à la fois à leurs besoins et à leur emploi du temps.

Cela pourrait être une occasion nouvelle pour les établissements d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de tutorat, ou de créer d'autres possibilités de formation continue pour les enseignants au sein des établissements ou entre plusieurs établissements. La définition d'un plan de formation continue qui réponde aux besoins individuels des enseignants pourrait en outre aider ces derniers à cibler les activités les mieux adaptées (voir le chapitre 5). Encourager la participation des enseignants à des activités de formation continue qui les incitent à collaborer leur permet non seulement d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi d'établir des contacts entre eux à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement (voir le chapitre 7).

Éliminer les obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue

Pour finir, les principales raisons avancées par les enseignants pour expliquer leur non-participation à des activités de formation continue sont l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel et l'absence de mesures incitatives. Dans de nombreux pays, un nombre important d'enseignants déclarent en outre simplement ne pas avoir accès à une offre appropriée de formation continue pour répondre à leurs besoins. Chacun de ces obstacles pourrait expliquer la faiblesse des taux de participation à des activités de formation continue dans certains pays. Si les enseignants n'ont pas de créneau dans leur emploi du temps, ni la possibilité d'aménager leurs horaires de travail, ou si aucune activité de formation continue n'est disponible, il leur sera très difficile de prendre part à un tel processus. L'absence de mesures incitatives (soutien financier ou non, par exemple) est aussi problématique. Les incitations peuvent aussi inclure une forme de reconnaissance publique ou l'établissement d'un lien avec le plan de formation continue d'un enseignant, ce qui pourrait le motiver davantage à solliciter des activités de formation continue. Le temps des enseignants est précieux, surtout lorsqu'il les éloigne de leur mission la plus importante, à savoir transmettre des connaissances à leurs élèves. Il serait peut-être utile de les encourager davantage à comprendre et à identifier les activités de formation continue susceptibles d'avoir les plus grandes retombées positives sur leur pratique de l'enseignement.



Notes

1. Voir Chetty, Friedman et Rockoff (2011) pour un bref compte rendu du débat sur la meilleure façon d'évaluer et d'améliorer la qualité de l'enseignement.

2. Voir Broad et Evans (2006) pour des exemples très divers d'activités formelles ou informelles de formation continue.

3. Voir également Helms-Lorenz, Slof et van de Grift (2012) pour une étude plus récente présentant des résultats similaires.

4. D'autres raisons que le manque d'intérêt, de volonté ou de connaissance des avantages du tutorat peuvent expliquer la faiblesse des taux de participation. Par exemple, dans certains cas, les programmes de tutorat peuvent être disponibles uniquement pour les enseignants nouvellement nommés sur des postes permanents. Il est aussi possible qu'une rotation faible des enseignants (du fait de la crise économique, par exemple), ait entraîné une baisse des contrats permanents accordés ces dernières années, ce qui expliquerait le peu de programmes de tutorat disponibles et les faibles taux de participation.

5. Des modèles logistiques individuels ont été estimés pour chaque pays afin d'identifier les déterminants de base de la probabilité qu'un enseignant assume un rôle de tuteur (voir l'encadré 2.5 dans le chapitre 2 pour une explication basique de ces modèles de choix discret, et l'annexe B pour des détails plus techniques sur ces analyses).

6. Dans une analyse plus générale des principales variables associées aux enseignants bénéficiant de l'aide d'un tuteur, il a été mis en évidence que la participation passée à des programmes d'initiation était un facteur important. Ce type d'analyse pourrait ouvrir la voie à d'autres travaux de recherche dans ce domaine.

7. D'autres facteurs, tels que l'intérêt et la motivation des enseignants à participer à des activités de renforcement des connaissances et de développement professionnel, peuvent aussi influencer la participation à la fois à des programmes d'initiation et à des programmes de tutorat. Mais les données de l'enquête TALIS ne fournissent pas ces types de variables de contrôle additionnelles. Les résultats présentés ici doivent par conséquent être interprétés dans ce cadre limité.

8. Rivkin, Hanushek et Kain (2005) constatent, par exemple, que jusqu'à trois quarts des facteurs influant sur les résultats des élèves sont liés aux enseignants.

9. Dans l'enquête TALIS 2008, la période de référence pour la participation à des activités de formation continue était de 18 mois. Toutefois, pendant la phase d'essai de terrain de TALIS 2013, les informations sur la participation ont été recueillies auprès des enseignants sur deux segments : au cours des 12 derniers mois et au cours des 6 mois précédents. Ces données n'ont révélé aucune différence significative au niveau des taux de participation globale au cours des 12 derniers mois et sur la période élargie de 18 mois. Il a été déterminé que les résultats relatifs à la participation à des activités de formation continue étaient comparables malgré les différentes périodes de référence. La période de référence utilisée dans l'enquête principale a par conséquent été modifiée dans le questionnaire de l'enquête TALIS 2013 à l'intention des enseignants : elle correspond désormais aux « 12 derniers mois ».

10. D'autres variables que celles liées aux enseignants ou aux établissements, comme par exemple l'obligation de participer à des activités de ce type au niveau national, peuvent influer sur le taux de participation, mais les données de l'enquête TALIS ne fournissent pas ces types de variables. Les résultats présentés dans cette section doivent donc être interprétés en gardant cette limite à l'esprit.

11. Cette différence est statistiquement significative pour la plupart des pays analysés, comme indiqué dans le tableau 4.21.Web.

12. Une explication possible de cette tendance serait liée aux types d'activités que les enseignants considèrent comme étant les plus utiles. Voir les parties suivantes pour une analyse de cette question.

13. Notons que des écarts peuvent apparaître entre les taux de participation aux activités de tutorat présentés dans les tableaux 4.3 et 4.9. Ces différences seraient dues à la période de référence de chacun des tableaux : tandis que les taux de participation figurant dans le tableau 4.3 concernent les activités de tutorat actuelles des enseignants, ceux indiqués dans le tableau 4.9 font référence aux activités de tutorat auxquelles les enseignants ont participées au cours des 12 mois précédant l'enquête. En outre, le tableau 4.9 inclut la catégorie « Tutorat et observation par les pairs » dans les activités de tutorat.

14. La médiane de la répartition parmi les enseignants dans tous les pays participant à l'enquête TALIS 2013 est égale à 3, ce qui signifie que 50 % des enseignants ont participé à 3 activités de formation continue ou plus au cours des 12 mois précédant l'enquête. En outre, des modèles additionnels ont été estimés pour analyser le nombre d'activités auxquels participent les enseignants. Les résultats tirés de ces modèles montrent que la différence de base, en termes d'effets différentiels de la plupart des variables explicatives utilisées, est comprise entre 1-2 et 3 ou plus. C'est la principale raison pour laquelle le chiffre 3 a été choisi comme la valeur limite définissant la diversité de la participation.

15. Comme dans le graphique 4.5, ce graphique montre les rapports de cotes indiquant la probabilité de la participation à trois activités de formation continue ou plus, en comparant les enseignants qui ont participé à un programme formel d'initiation par le passé et ceux n'ayant jamais participé à de tels programmes. Le coefficient estimé pour cette variable est présenté dans le tableau 4.31.Web.

16. Comme cela a déjà été précisé à plusieurs reprises, aucun lien de causalité ne peut être établi à l'aide de données transversales telles que celles fournies par la base de données TALIS (voir l'encadré 2. 5 dans le chapitre 2 pour une explication plus poussée).



17. Les résultats restent qualitativement similaires pour le lien mis en évidence dans le graphique 4.11, où des variables indicatives de la motivation des enseignants (satisfaction professionnelle individuelle et mesure de l'intensité de leur implication dans la planification ou la préparation des cours) sont également incluses dans le modèle estimé.

18. Il peut y avoir d'autres types de soutien non financier, par exemple une reconnaissance, une appréciation, de nouveaux défis ou l'accès à l'aide d'un tuteur. Toutefois, les données de l'enquête TALIS ne fournissent pas de telles informations.

19. Comme indiqué dans le tableau 4.12, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ne sont pas bien définis sur le plan international, mais recouvrent généralement les élèves pour lesquels des besoins d'apprentissage spécifiques ont été officiellement identifiés en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel.

20. Cela peut être un résultat particulièrement surprenant étant donné que les enseignants qui n'enseignent qu'aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les établissements de l'échantillon ont été exclus de l'enquête TALIS en 2008, mais pas en 2013.

21. Les décisions de participer ou non à ces activités sont estimées à l'aide d'un modèle logit (voir le tableau 4.13.Web pour les coefficients de régression). Ces modèles neutralisent les effets des caractéristiques des individus et des établissements présentées dans le tableau B2.5 de l'annexe B. Les résultats sont quasiment identiques lorsque la motivation des enseignants, le soutien qu'ils reçoivent et les obstacles à la participation tels qu'ils les perçoivent sont également pris en compte au moyen de mesures indirectes.

22. Ce déséquilibre entre offre et participation peut également s'expliquer par le décalage entre le présent et le moment où les enseignants – en particulier, les plus âgés – ont participé à ce type de programme.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Références

Angrist, J.D. et **V. Lavy** (2001) « Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparison in Jerusalem public schools », *Journal of Labor Economics*, vol. 19/2, pp. 343-369.

Avalos, B. (2011), « Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years », *Teaching and Teacher Education,* vol. 27/1, pp. 10-20.

Broad, K. et **M. Evans** (2006), « A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers », Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.

Chetty, R., J.N. Friedman et **J.E. Rockoff** (2011), « The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood », document de travail NBER, n° 17699.

Cohen, B. et **E. Fuller** (2006), « Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention », document présenté lors de la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Commission européenne (2012a), « Supporting the teaching professions for better learning outcomes », SWD (2012) 374 final.

Commission européenne (2012b), « Supporting teacher competence development for better learning outcomes », *http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.*

Commission européenne (2010), « Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbook for policymakers », SEC (2010) 538 final.

Dee, T. (2005), « A teacher like me: Does race, ethnicity or gender matter? », *American Economic Review*, vol. 95/2, pp. 158-165.

Drent, M. et **M. Meelissen** (2008), « Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? », *Computers and Education*, vol. 51/1, pp. 187-199.

Evertson, C.M. et **M.W. Smithey** (2000), « Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study », *Journal of Educational Research*, vol. 93, pp. 294-304.

Fletcher, S.H., M. Strong et **A. Villar** (2008), « An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California », *Teachers College Record*, vol. 110, pp. 2271-2289.

Fuller, E. (2003), « Beginning teacher retention rates for TxBESS and non-TxBESS teachers », document non publié, State Board for Educator Certification, Austin, TX.



Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, NCEE 2010-4027, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Helms-Lorenz, M., B. Slof et **W. van de Grift** (2012), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education,* à paraître.

Hill, H.C, M. Beisiegel et **R. Jacob** (2013), « Professional development research consensus, crossroads, and challenges », *Educational Researcher,* vol. 1/42, pp. 476-487.

Hobson, A.J. et al. (2009), « Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't », *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 25, n° 1, pp. 207-216.

Ingersoll, R.M. et **M. Strong** (2011), « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of research », *Review of Educational Research*, vol. 81/2, pp. 201-233.

Jackson, C.K. et **E. Bruegmann** (2009), « Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1/4, pp. 85-108.

Jurasaite-Harbison, E. et **L.A. Rex** (2010), « School cultures as contexts for informal teacher learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26/2, pp. 267-277.

OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*, *www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pd.*

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en*.

Rockoff, J. (2008), « Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City », *www.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/rockoff_mentoring_february_08.pdf*.

Rockoff, J. et **C. Speroni** (2011), « Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City », *Labour Economics,* vol. 18, pp. 687-696.

Schleicher, A. (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en*.

Strong, M. (2009), *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*, Teachers College Press, New York, NY.

Yoon, K.S. et al. (2007), « Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement », Issues & Answers, REL 2007 – n° 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington, D.C., *http://ies.ed. gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.*



5

Évaluations et commentaires : des outils au service de l'amélioration de l'enseignement

L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits occupent une place importante dans la carrière et la progression des enseignants. Leur principale finalité est de leur apporter des informations utiles pour mieux comprendre leurs pratiques pédagogiques et les améliorer. Cependant, l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits peuvent aussi être un moyen d'identifier les possibilités de formation continue ou les perspectives d'évolution de carrière. Le présent chapitre examine l'accès qu'ont les enseignants à des dispositifs d'évaluation formelle et de retour formel ou informel d'information, mis en œuvre par des sources internes ou extérieures à leurs établissements. Il étudie les thèmes et la teneur de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits, ainsi que toutes les répercussions qui en découlent. Enfin, il se demande si d'autres facteurs, comme une plus grande autonomie des établissements, influent sur la nature et la fréquence des évaluations du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits.



Faits marquants

- Les enseignants reçoivent des commentaires provenant d'un grand nombre de sources. En moyenne, dans les pays et économies participant à l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, près de 80 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires après une observation en classe, et près des deux tiers déclarent en recevoir après une analyse des notes de leurs élèves. Ce constat est encourageant car il a été démontré que l'observation en classe, ainsi que les commentaires et la prise de décisions fondés sur des données probantes, sont des instruments importants pour améliorer l'enseignement.
- Les enseignants indiquent que les commentaires qu'ils reçoivent au sein de leur établissement portent sur plusieurs aspects de leur enseignement. Près de neuf enseignants sur dix, en moyenne, déclarent que les résultats de leurs élèves, leurs compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, et la gestion de leur classe occupent une place importante dans les commentaires qu'ils reçoivent. Les commentaires des élèves et des parents sont un peu moins souvent considérés comme présentant une importance modérée ou forte.
- Les enseignants estiment que les évaluations dont ils font l'objet entraînent des changements positifs dans leur travail. Plus de six enseignants sur dix indiquent que l'évaluation de leur travail entraîne des changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques, et plus de la moitié indiquent qu'elle entraîne des changements positifs tant dans leur utilisation des évaluations des élèves que dans leurs pratiques de gestion de la classe.
- L'évaluation formelle des enseignants influe peu sur la rémunération des enseignants très performants ou sur l'évolution de leur carrière par rapport aux enseignants moins performants. Dans tous les établissements dans lesquels les enseignants interrogés travaillent, à l'exception d'un cinquième d'entre eux, les augmentations annuelles de leur rémunération ne sont pas conditionnées par les résultats de leur évaluation formelle. De plus, 44 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable affirme que l'évaluation formelle des enseignants n'entraîne jamais de changement dans leurs perspectives de carrière.
- L'évaluation formelle des enseignants semble effectivement être axée sur la formation continue dans la plupart des établissements dans lesquels ils travaillent : plus de huit enseignants sur dix travaillent dans des établissements où les évaluations formelles débouchent au moins dans certains cas sur des plans de développement ou de formation du personnel enseignant.
- Si la plupart des enseignants reçoivent des commentaires sous diverses formes (bien souvent en lien avec leur façon d'enseigner en classe), les dispositifs complets d'évaluation et de commentaire qui sont effectivement liés à l'amélioration des pratiques pédagogiques et de l'apprentissage des élèves dans l'établissement sont beaucoup moins courants. Ainsi, dans tous les pays qui ont participé à l'enquête TALIS, près de la moitié des enseignants, en moyenne, déclarent que les dispositifs d'évaluation et de commentaire appliqués dans leur établissement ont été mis en place dans la plupart des cas simplement pour respecter des obligations administratives.

INTRODUCTION

Les recherches semblent indiquer que les systèmes éducatifs très performants s'attachent en priorité à former des enseignants efficaces et à mettre en place des dispositifs garantissant que tous les enfants sont à même de bénéficier de bonnes pratiques pédagogiques (Barber et Mourshed, 2007). L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits occupent une place importante dans la carrière des enseignants et leur développement professionnel. Ils peuvent considérablement améliorer la compréhension qu'ont les enseignants de leurs méthodes pédagogiques, des pratiques d'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Santiago et Benavides, 2009). Les dispositifs d'évaluation et de retour d'information servent à développer les possibilités de formation continue offertes aux enseignants, mais peuvent aussi permettre la reconnaissance des performances.

D'un point de vue statistique, l'existence d'une corrélation directe entre l'évaluation du travail des enseignants et les résultats des élèves peut être difficile à prouver (Isore, 2009 ; Figlio et Kenny, 2006 ; OCDE, 2013a). Pourtant lorsque les enseignants reçoivent de façon systématique des commentaires sur leur façon d'enseigner, cela leur donne la possibilité d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, ce qui par ricochet peut considérablement influer sur l'apprentissage et les résultats des élèves (Fuchs et Fuchs, 1985, 1986 ; Hattie, 2009 ; Gates Foundation, 2010).



Les dispositifs efficaces d'évaluation et de commentaire sont axés sur la formation des enseignants et les améliorations de l'apprentissage (Jacob et Lefgren, 2008 ; OCDE, 2013a). Ils aident les enseignants à améliorer leurs compétences pédagogiques en déterminant quels aspects spécifiques de leur enseignement ils doivent perfectionner, et ils peuvent améliorer leur façon de communiquer avec les élèves (Gates Foundation, 2010). Cet impact dépend en grande partie de la mesure dans laquelle l'évaluation et les commentaires sont de nature formative et peuvent donc jouer un rôle important dans la progression de l'enseignant (OCDE, 2005, 2013a ; Isore, 2009). Pour que les commentaires reçus aient une incidence sur les pratiques pédagogiques, il faut toutefois créer et entretenir activement des liens entre les évaluations des performances et la formation continue. Les informations recueillies grâce aux évaluations et aux commentaires offrent également la possibilité de diffuser les pratiques efficaces dans l'ensemble des établissements d'enseignement. L'examen de l'OCDE *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* portait sur diverses composantes des cadres d'évaluation utilisés pour améliorer les résultats dans l'ensemble des systèmes éducatifs (OCDE, 2013a). L'évaluation du travail des enseignants était l'une des principales composantes étudiées. L'encadré 5.1 présente les principaux défis et les mesures envisageables concernant l'évaluation du travail des enseignants qui ressortent de cet examen. Certains des défis ainsi mis en évidence sont identiques à ceux recensés par les enseignants et les chefs d'établissement dans l'enquête TALIS et sont examinés dans le présent chapitre.

Encadré 5.1. **Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires**

L'examen de l'OCDE *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* a passé en revue les politiques mises en œuvre dans 25 systèmes éducatifs de 24 pays. Dans tous les pays, il est largement admis que des cadres d'évaluation sont essentiels pour avoir des systèmes éducatifs plus solides et plus équitables. Les pays soulignent également l'importance de considérer l'évaluation non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un instrument important pour améliorer les résultats des élèves. Divers défis doivent cependant être relevés pour garantir que l'évaluation permettra d'atteindre cet objectif ultime. Bien que le contexte diffère dans chaque pays, ces travaux ont permis d'identifier un certain nombre de défis communs que les pouvoirs publics doivent relever. Pour ce qui est de l'évaluation du travail des enseignants, il s'agit notamment de :

- Parvenir à une compréhension commune de ce qu'est un enseignement de qualité
- Trouver un juste équilibre entre les finalités de l'évaluation du travail des enseignants en termes de formation continue et de redevabilité
- Prendre en compte les résultats des élèves dans l'évaluation du travail des enseignants
- Développer les compétences requises pour l'évaluation du travail des enseignants
- Utiliser les résultats de l'évaluation du travail des enseignants pour concevoir des mesures incitatives à leur intention

Afin de relever ces défis, il est proposé un certain nombre de mesures concernant l'évaluation du travail des enseignants et le renforcement de leur professionnalisme :

- Concilier les finalités « formation continue » et « redevabilité » de l'évaluation du travail des enseignants
- Renforcer l'évaluation régulière des activités de formation continue au niveau de l'établissement
- Instaurer une évaluation périodique de la progression de carrière par des évaluateurs externes
- Définir des normes d'enseignement pour guider l'évaluation du travail des enseignants et la formation continue
- Préparer les enseignants aux procédures d'évaluation et renforcer les capacités des chefs d'établissement en matière d'évaluation du travail des enseignants
- Veiller à ce que l'évaluation du travail des enseignants serve de base à leur formation continue et à l'amélioration des établissements d'enseignement
- Établir des liens entre l'évaluation du travail des enseignants et les décisions relatives à leur avancement professionnel

Source : OCDE, 2013a.



La reconnaissance des performances des enseignants est aussi une conséquence importante d'un processus efficace d'évaluation et de commentaire (Jensen et Reichl, 2011). L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits permettent de reconnaître (de diverses façons) un enseignement de qualité et d'en vanter les mérites, tout en encourageant les enseignants à pallier les lacunes dans leurs pratiques pédagogiques (Santiago et Benavides, 2009).

Il a été démontré que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits ont un effet positif sur leur degré de satisfaction professionnelle, ce qui en fait un élément essentiel de conditions d'enseignement favorables (Michaelowa, 2002). Les données de l'enquête TALIS renforcent cette observation, en montrant que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits sont liés non seulement à leur satisfaction professionnelle, mais aussi à leur sentiment d'efficacité personnelle (voir le chapitre 7). Les enseignants, en particulier ceux qui débutent dans la profession, peuvent se sentir rassurés par les commentaires qu'ils reçoivent (Kyriacou, 1995). Ils sont en mesure de tester les innovations, de résoudre les problèmes et de perfectionner leur façon d'enseigner avec plus d'assurance. Ce processus d'évaluation et de commentaires peut renforcer la collaboration au sein des établissements d'enseignement, en particulier par le biais de mécanismes tels que l'observation, qui peut encourager la mutualisation des expériences d'enseignement et d'apprentissage dans l'établissement. La collaboration est importante non seulement pour la satisfaction professionnelle des enseignants (voir le chapitre 7), mais aussi pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements (Bolam et al., 2005).

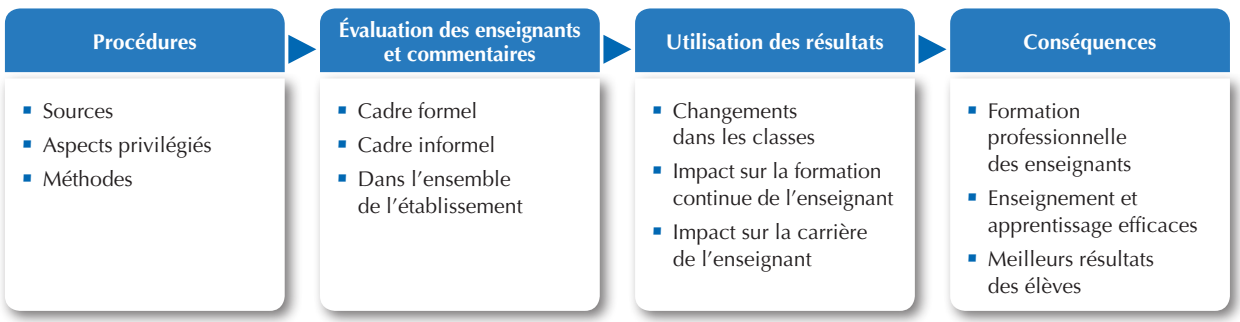
Le renforcement de la collaboration entre enseignants est important. Les enseignants qui échangent des idées et coordonnent leurs pratiques font état de niveaux plus élevés de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité personnelle (voir le chapitre 7 et Vieluf et al., 2012) et de meilleures relations entre enseignants et élèves, autant de facteurs qui constituent des variables prédictives importantes de la réussite des élèves (Caprara et al., 2006 ; Clement et Vandenberghe, 2000). Les enseignants sont plus enclins à apporter des changements fondamentaux à leur façon d'enseigner lorsqu'ils sont en contact avec de nouvelles idées, adoptent de nouveaux comportements et observent d'autres enseignants mettre en œuvre ces comportements, mais aussi lorsqu'ils font l'objet d'une observation et veulent être considérés comme de bons enseignants (Elmore, 2004 ; Berry, Johnson et Montgomery, 2005 ; Andrews et Lewis, 2002 cités dans Sargent et Hannum, 2009). La collaboration peut aussi favoriser le professionnalisme et prévenir le stress et l'épuisement professionnel (Rosenholtz, 1989 ; Clement et Vandenberghe, 2000).

L'objectif de l'enseignement étant de favoriser l'apprentissage des élèves, la manière dont les élèves apprennent et les interactions entre l'enseignement et l'apprentissage devraient être une composante essentielle de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits (Jensen et al., 2012). Ces dispositifs peuvent revêtir de nombreuses formes et être appliqués par des personnes différentes au sein des établissements d'enseignement. Il peut s'agir aussi bien des différentes formes d'observation en classe que des commentaires des élèves ou des évaluations des performances des enseignants ou de l'apprentissage des élèves (Gates Foundation, 2013).

Le graphique 5.1 est adapté du cadre conceptuel utilisé dans l'Examen de l'OCDE *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OCDE, 2013a), et indique les éléments de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits examinés dans l'enquête TALIS et qui font l'objet du présent chapitre.

■ Graphique 5.1 ■

Éléments mesurés dans l'enquête TALIS s'agissant de l'évaluation du travail des enseignants





DÉFINIR L'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET LES COMMENTAIRES QUI LEUR EN SONT FAITS

L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits peuvent recouvrir un certain nombre d'activités. L'enquête TALIS établit une distinction entre l'évaluation formelle des enseignants, les commentaires reçus par chaque enseignant et les dispositifs globaux d'évaluation et de commentaires en place dans l'établissement. Ces éléments se définissent comme suit :

- **Évaluation formelle des enseignants :** il s'agit de l'examen du travail d'un enseignant par le chef d'établissement, par un inspecteur externe ou par ses collègues. L'évaluation formelle des enseignants s'inscrit dans un système structuré de gestion des performances, fréquemment axé sur des procédures et des critères bien définis, plutôt que dans une démarche plus informelle (par exemple, des entretiens informels). Dans l'enquête TALIS, les informations relatives à l'évaluation formelle des enseignants ont été fournies par les chefs d'établissement.
- **Commentaires faits aux enseignants :** il s'agit, pour l'essentiel, de tout élément communiqué aux enseignants sur leur façon d'enseigner, lors d'échanges liés à leur travail (par exemple, observation de classes et de l'enseignement dispensé aux élèves, discussion concernant le programme de cours des enseignants ou les résultats des élèves). Ces commentaires peuvent être faits dans le cadre de modalités plus structurées et plus formelles. Dans l'enquête TALIS, il a été spécifiquement demandé aux enseignants d'indiquer quels types de commentaires ils reçoivent personnellement dans leur établissement.
- **Évaluation du travail des enseignants et commentaires qui leur en sont faits dans l'établissement en général :** il s'agit de l'examen du travail des enseignants qui peut être mené de multiples façons, suivant une démarche plus formelle (par exemple, dans le cadre d'un système officiel de gestion des performances, axé sur des procédures et des critères bien définis) ou plus informelle (par exemple, lors de discussions informelles). Dans l'enquête TALIS, les enseignants ont été interrogés sur ce type de dispositifs d'évaluation et de commentaire en place dans l'établissement en général, et non sur ce qui les concerne à titre individuel.

Organisation du chapitre

Le présent chapitre débute par l'examen de l'évaluation formelle des enseignants. Il examine ensuite les commentaires que reçoit chaque enseignant à titre individuel, en indiquant d'abord la fonction et le nombre des personnes qui communiquent ces commentaires aux enseignants (par exemple, chefs d'établissement, tuteurs, autres enseignants). Les méthodes utilisées à cette fin (par exemple, observation du travail en classe, consultation d'élèves, auto-évaluation) sont ensuite examinées. Vient ensuite une section décrivant les conséquences de l'évaluation (formelle ou informelle) du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits, à savoir les conséquences pour les enseignants et leur carrière, et l'impact sur l'enseignement dispensé en classe (tel qu'il est présenté par les enseignants).

La façon dont les enseignants perçoivent les dispositifs d'évaluation et de commentaire en place dans leur établissement est ensuite examinée afin de donner un aperçu des modalités de fonctionnement de ces dispositifs dans les établissements. Enfin, des analyses comparatives étudient en quoi l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits varient entre les établissements ayant des niveaux d'autonomie différents. Sur ce point, il est important de noter que le statut des enseignants peut influer sur l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits, ainsi que sur des aspects de gouvernance, tout comme le degré d'autonomie des établissements. Par exemple, dans certains systèmes, les enseignants ont le statut de fonctionnaires, ce qui peut avoir des répercussions sur leur évaluation, compte tenu des règles et procédures particulières auxquelles ils sont soumis. Il s'agit d'une analyse préliminaire en ce qu'un seul aspect de l'autonomie des établissements est examiné, mais elle met en évidence des pistes à explorer.

L'évaluation formelle des enseignants

Du point de vue de l'action publique, il se peut que l'évaluation formelle des enseignants nécessite davantage d'intervention et de réglementation de la part de l'administration ou d'un organe administratif central. Si tel est le cas, l'évaluation formelle des enseignants peut servir de levier aux responsables publics pour influer sur l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements d'enseignement. Cependant, tous les systèmes ne disposent pas de dispositifs institutionnels d'évaluation du travail des enseignants et de commentaire. L'encadré 5.2 présente les exemples de la Finlande et de la Suède, où il n'existe pas de cadre réglementé à l'échelle nationale pour l'évaluation du travail des enseignants, mais où ces derniers bénéficient de commentaires par des canaux plus informels.



Encadré 5.2. **Finlande et Suède : travailler sans cadre d'évaluation réglementé à l'échelle nationale**

Le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture n'intervient pas dans l'évaluation du travail des enseignants. Les principes directeurs en la matière sont définis dans le contrat passé entre la collectivité locale qui emploie et le syndicat des enseignants. Les chefs d'établissement sont considérés comme les responsables pédagogiques de leur établissement et sont chargés de gérer les enseignants qui y travaillent et de mettre en œuvre les mesures requises pour améliorer la qualité de l'enseignement. Les enseignants sont évalués au regard des objectifs et des contenus du programme de base imposé au niveau national et, dans une certaine mesure, du plan de développement adopté pour leur établissement pour l'année considérée. Du fait d'une structure peu hiérarchisée, les chefs d'établissement peuvent avoir sous leur direction un nombre important d'enseignants avec lesquels ils peuvent avoir un dialogue en tête à tête.

En Suède, l'évaluation du travail des enseignants n'est pas non plus réglementée par la loi et il n'existe pas de procédures formelles d'évaluation des performances des enseignants pleinement qualifiés. Les enseignants peuvent faire l'objet d'une évaluation collective à l'occasion d'une auto-évaluation de l'établissement ou d'une inspection scolaire, mais il n'existe pas de méthode officielle d'évaluation individuelle des enseignants.

Comme en Finlande, les commentaires sur le travail des enseignants titulaires d'un poste permanent sont principalement formulés dans le cadre d'un dialogue avec le chef d'établissement. Ce dernier et les enseignants peuvent engager des « dialogues sur la progression individuelle » qui portent principalement sur le travail de l'enseignant, ses conditions de travail et sa formation. Les autorités centrales donnent peu d'indications sur la procédure à suivre pour évaluer les performances des enseignants. Chaque municipalité, en collaboration avec des parties prenantes locales, définit ses propres critères d'évaluation en fonction des objectifs locaux. La plupart des municipalités ont mis en place des procédures d'évaluation du travail des enseignants dans l'espoir que les établissements les perfectionneront et les développeront en fonction de leurs besoins.

Sources : réponse du gouvernement finlandais à l'enquête de l'OCDE ; Nusche et al., 2011a.

Dans l'édition 2013 de l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont été invités à répondre à des questions sur les procédures d'évaluation formelle des enseignants mises en œuvre dans leur établissement, en termes de fréquence, de méthodes employées et de résultats.

Comme le montre le tableau 5.1, 93 % des enseignants des pays et économies participant à l'enquête TALIS travaillent dans des établissements dont les responsables déclarent avoir recours à une forme ou une autre d'évaluation formelle. En Italie, la situation est quelque peu différente, puisque 70 % des enseignants y travaillent dans des établissements dont les responsables font état de l'absence de toute forme d'évaluation formelle en général. Ce constat vaut également pour environ un tiers des enseignants en Espagne et un quart des enseignants en Finlande.

La plupart des enseignants sont susceptibles de voir leur chef d'établissement procéder à une évaluation formelle de leur travail : en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS, seuls 14 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique qu'il ne procède jamais à une évaluation formelle des enseignants (graphique 5.2). Près d'un tiers des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique que les enseignants ne font jamais l'objet d'une évaluation formelle de la part d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement. En revanche, près de la moitié des enseignants, en moyenne dans tous les pays de l'enquête TALIS, travaillent dans des établissements dans lesquels les enseignants font l'objet d'une évaluation formelle de la part d'autres enseignants (voir également le tableau 5.1.Web).

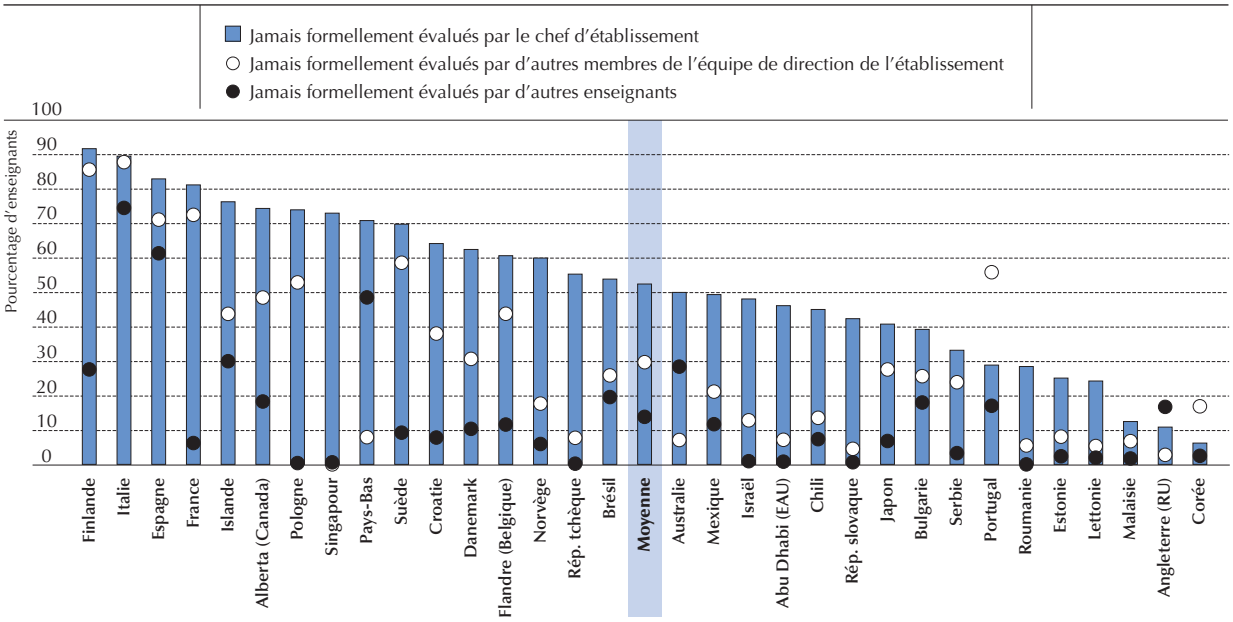
Les méthodes d'évaluation formelle des enseignants les plus fréquemment citées consistent à rassembler des observations attestant que de bonnes pratiques sont appliquées et reposent donc essentiellement sur l'observation du travail en classe et l'analyse des notes des élèves (graphique 5.3). En moyenne, dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête TALIS, parmi les enseignants qui travaillent dans des établissements où des dispositifs d'évaluation formelle des enseignants sont en place, 95 % travaillent dans des établissements où l'évaluation formelle des enseignants comprend des observations directes de leur travail en classe et 95 % travaillent dans des établissements où cette évaluation comprend une analyse des notes des élèves (tableau 5.2).



■ Graphique 5.2 ■

Enseignants n'ayant jamais fait l'objet d'une évaluation formelle

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare que ses enseignants n'ont jamais été évalués par les personnes ou entités suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare que ses enseignants n'ont jamais été formellement évalués par d'autres enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041706

L'une des conclusions de l'enquête TALIS 2008 que confirment les données de l'édition de 2013 (graphique 5.4), est que bien souvent, l'évaluation formelle du travail des enseignants ne se traduit pas pour les enseignants très performants par une reconnaissance financière ou un traitement qui les distinguerait des enseignants peu performants (OCDE, 2009). La raison en est peut-être que les chefs d'établissement se montrent réticents à prendre de telles mesures ou qu'ils sont tenus par des obligations légales ou réglementaires. Comme le montre le tableau 5.3, en moyenne, dans les pays couverts par l'enquête TALIS, 34 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique que l'évaluation formelle des enseignants entraîne un changement de salaire ou le versement d'une prime financière. Cela signifie, comme on peut le voir dans le graphique 5.4, que deux tiers des enseignants travaillent dans des établissements où leur évaluation formelle n'entraîne jamais de changement de salaire ou de versement d'une prime financière. En outre, 78 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique que des sanctions matérielles, comme une réduction des augmentations annuelles de salaire, ne sont jamais prises à l'encontre des enseignants qui s'acquittent mal de leur mission, à la suite de l'évaluation formelle de leur travail.

De plus, 44 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique que l'évaluation formelle des enseignants n'entraîne jamais de changement dans les perspectives de carrière de l'enseignant. Dans un certain nombre de pays, cette proportion est beaucoup plus élevée. En Espagne, en Italie, au Japon et en Norvège, 70 % des enseignants, voire davantage, travaillent dans des établissements dont le responsable déclare que l'évaluation du travail des enseignants n'entraîne jamais de changement dans leurs perspectives de carrière. La situation est très différente à Singapour, où seuls 3 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable déclare que l'évaluation formelle des enseignants n'entraîne jamais de changement dans leurs perspectives de carrière, et où 28 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable déclare que ce lien entre évaluation et changement de perspectives de carrière est établi la plupart du temps ou toujours (tableau 5.3.Web).

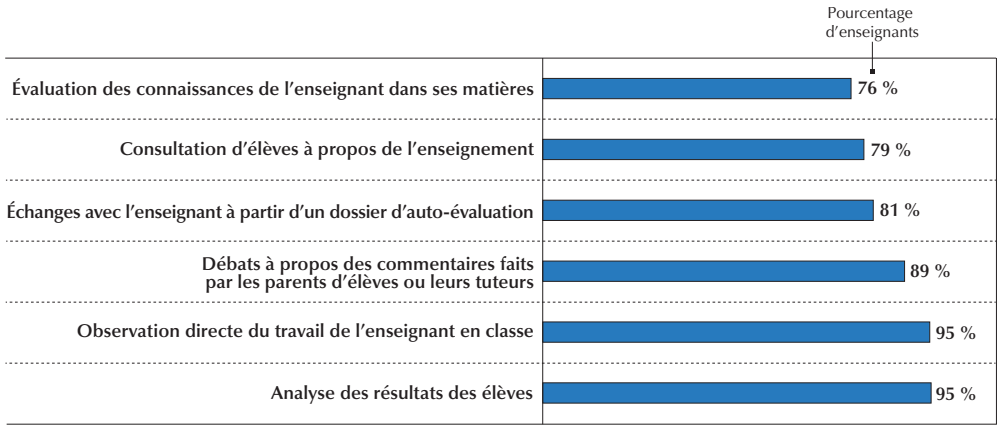
L'évaluation formelle des enseignants est néanmoins parfois utilisée pour trancher en dernier recours. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 56 % des enseignants travaillent dans des établissements où l'évaluation du travail des enseignants constitue pour le chef d'établissement, au moins dans certains cas, une aide à la décision concernant un éventuel renvoi ou non-renouvellement de contrat.



■ Graphique 5.3 ■

Modalités d'évaluation formelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare que les enseignants font l'objet d'une évaluation formelle selon les modalités suivantes[1,2]

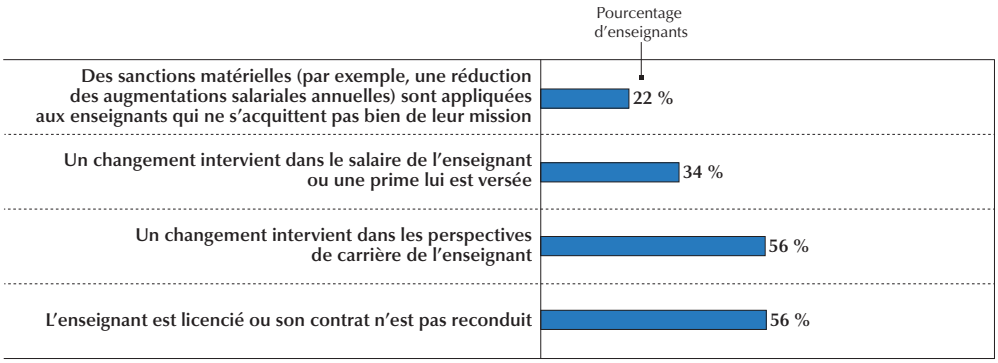


1. Pourcentage d'enseignants dont le chef d'établissement déclare qu'au moins une personne ou entité parmi les suivantes – personnes ou services externes, chef d'établissement, membre(s) de l'équipe de direction de l'établissement, tuteurs désignés ou autres enseignants – évalue les enseignants en application des modalités suivantes.
2. Données tirées des réponses au questionnaire à l'intention des chefs d'établissement (question 28). Veuillez noter que les établissements dont les enseignants ne sont pas formellement évalués ont été filtrés à la question 27 et ne sont donc pas pris en compte dans la question 28.
Les items sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare que ses enseignants font l'objet d'une évaluation formelle en application des modalités précisées.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041725

■ Graphique 5.4 ■

Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare qu'une évaluation formelle d'un enseignant a « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » les conséquences suivantes[1]



1. Données tirées des réponses au questionnaire à l'intention des chefs d'établissement (question 29). Veuillez noter que les établissements dont les enseignants ne sont pas formellement évalués ont été filtrés à la question 27 et ne sont donc pas pris en compte dans la question 29.
Les items sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage d'enseignants dont le chef d'établissement déclare qu'une évaluation formelle d'un enseignant a « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » les conséquences considérées.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041744

Toutefois, comme il ressort du graphique 5.5, l'évaluation formelle des enseignants est en général davantage axée sur la formation continue. La plupart des enseignants travaillent dans des établissements où l'évaluation formelle des enseignants sert à élaborer des plans de développement ou de formation des enseignants, et à désigner des tuteurs chargés d'aider les enseignants à améliorer leur façon d'enseigner. En moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS, 84 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable se fonde sur l'évaluation formelle des

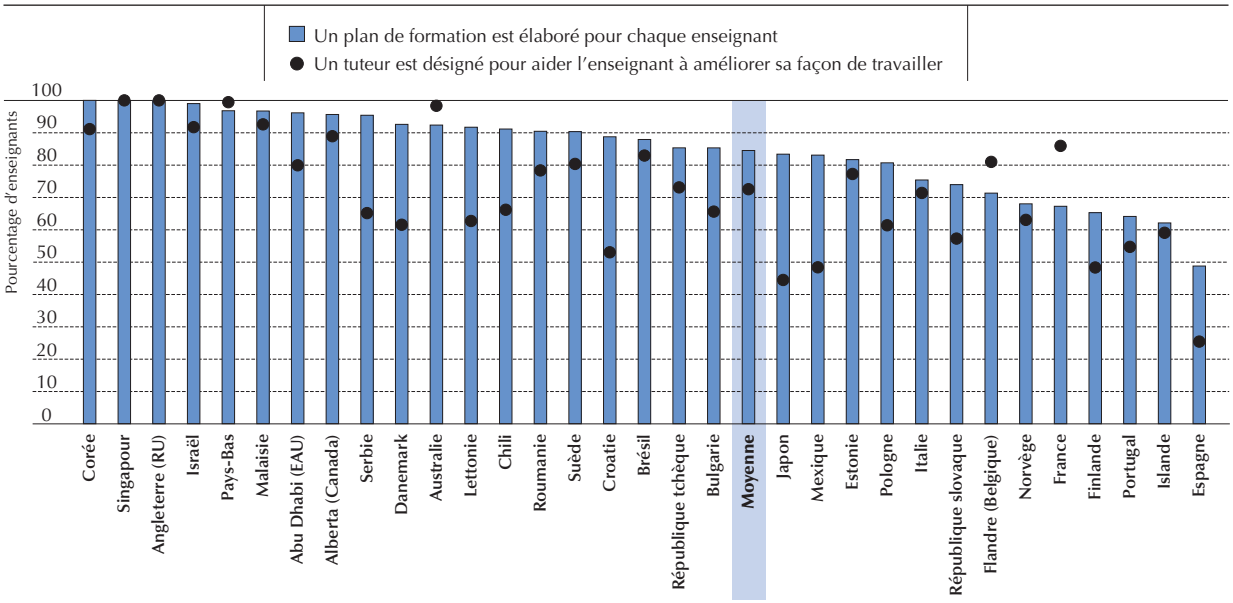


enseignants pour concourir à l'élaboration des plans de développement des enseignants. En outre, dans tous les pays de l'enquête TALIS, 73 % des enseignants, en moyenne, travaillent dans des établissements dont le responsable se fonde sur l'évaluation formelle des enseignants pour désigner des tuteurs chargés d'aider les enseignants qui doivent progresser. Il semble toutefois que ce genre de situation est beaucoup moins fréquent en Espagne, où moins de la moitié des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique qu'un plan de développement est élaboré pour les enseignants et où environ un enseignant sur quatre travaille dans un établissement dont le responsable indique que des tuteurs sont désignés pour aider les enseignants à améliorer leur façon de travailler (graphique 5.5).

■ Graphique 5.5 ■

Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants : programme de formation continue et tutorat

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare qu'une évaluation formelle d'un enseignant a « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » les conséquences suivantes[1]



1. Données tirées des réponses au questionnaire à l'intention des chefs d'établissement (question 29). Veuillez noter que les établissements dont les enseignants ne sont pas formellement évalués ont été filtrés à la question 27 et ne sont donc pas pris en compte dans la question 29.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants dont le chef d'établissement déclare qu'une évaluation formelle d'un enseignant entraîne « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » l'élaboration d'un plan de formation pour chaque enseignant.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041763

Il est à noter que les pouvoirs dont disposent les chefs d'établissement diffèrent selon les pays (et parfois au sein même des pays). Ainsi, certains chefs d'établissement ont le pouvoir d'influer sur la progression professionnelle des enseignants, tandis que d'autres ne l'ont pas. Ce facteur est susceptible de peser sur l'incidence que l'évaluation du travail des enseignants peut avoir sur leurs perspectives de carrière. De surcroît, dans tout examen de l'évolution des résultats attendus de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits, il convient de prendre en compte les effets qu'ont différents mécanismes gouvernementaux sur les établissements et les systèmes éducatifs. Les constatations présentées ici ne doivent pas être interprétées comme répondant à la question de savoir si les chefs d'établissement donnent suite aux résultats de l'évaluation du travail des enseignants ou préfèrent les ignorer. Il convient de nuancer les interprétations compte tenu des différents modes de gouvernance, contextes et cadres institutionnels.

Qui commente le travail des enseignants ?

L'évaluation du travail des enseignants devrait avoir un impact plus important si elle s'accompagnait de commentaires améliorant l'enseignement et l'apprentissage. Il est donc important d'analyser la manière dont les enseignants bénéficient d'un retour d'information dans les établissements et les différents systèmes éducatifs. Dans l'enquête TALIS 2013, les enseignants ont été interrogés directement sur les commentaires qu'ils reçoivent concernant leur travail au sein de l'établissement. Alors que dans la section précédente, une distinction est établie entre évaluation formelle et commentaires



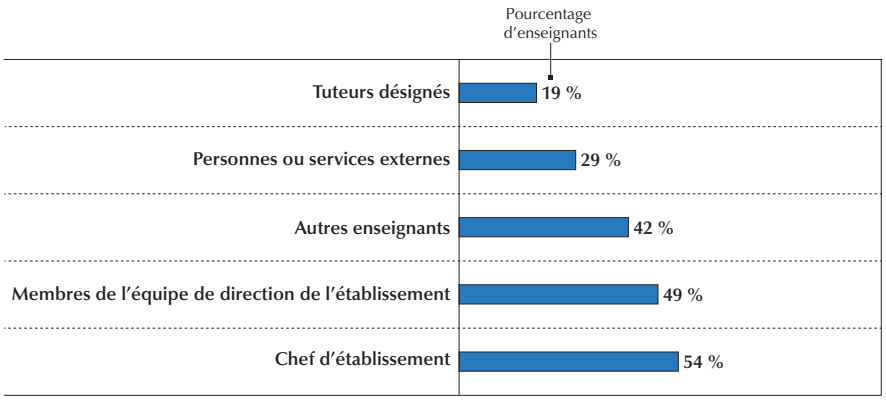
faits aux enseignants, dans la présente section, il est rendu compte des différentes sources potentielles de commentaires : collègues, tuteurs, chefs d'établissement, voire évaluateurs ou organismes externes (graphique 5.6 et tableau 5.4).

Dans tous les pays de l'enquête TALIS, la majorité des enseignants déclarent que des commentaires leur sont faits sur leur façon d'enseigner. En moyenne, 88 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires dans leur établissement. Cependant, dans certains pays, un pourcentage important d'enseignants déclarent ne pas avoir de retour d'information sur leur façon d'enseigner dans leur établissement : entre 22 % et 45 % des enseignants au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Islande, en Italie et en Suède indiquent n'avoir jamais reçu de commentaires sur leur travail dans l'établissement où ils exercent actuellement (tableau 5.4).

■ Graphique 5.6 ■

Commentaires faits aux enseignants, selon la source dont ils proviennent

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires de diverses sources[1]



1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

Les items sont classés par ordre croissant en fonction des sources dont les enseignants déclarent recevoir des commentaires.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041782

Les commentaires provenant d'autres enseignants peuvent améliorer l'apprentissage et l'enseignement en classe, et encourager la collaboration entre les membres du personnel (Kumrow et Dahlen, 2002 ; MacBeath et McGlynn, 2002). Des études montrent que les commentaires des tuteurs ont un impact positif (Smith et Ingersoll, 2004 ; Rockoff, 2008).

On constate que les chefs d'établissement ont une bonne idée de l'efficacité des enseignants et qu'ils sont souvent bien placés pour leur faire des commentaires utiles en vue d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement (Jacob et Lefgren, 2008). Plus de la moitié des enseignants reçoivent des commentaires de la part de leur chef d'établissement (54 % des enseignants, en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS) ou de membres de l'équipe de direction (49 %).

Il est un peu moins courant que les collègues fassent des commentaires. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, 42 % des enseignants, en moyenne, déclarent avoir reçu des commentaires d'autres enseignants sur leur façon d'enseigner. Il est encore plus rare que les enseignants déclarent recevoir des commentaires de personnes ou d'organismes extérieurs à leur établissement (29 %, en moyenne).

De même, les commentaires émanant de tuteurs sont rares : en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS, 19 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires de la part des tuteurs chargés de les aider dans leur établissement. On relève cependant de grandes disparités entre les pays. En Finlande, en Islande, en Italie, en Norvège et en Suède, moins de 5 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires de leur tuteur désigné, contre plus de 40 % au Portugal, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). La proportion d'enseignants qui reçoivent des commentaires de leur tuteur dépend naturellement à la fois de la nature de la relation entre le tuteur et l'enseignant, et du fait qu'un tuteur ait été désigné ou non en premier lieu (voir le chapitre 4).



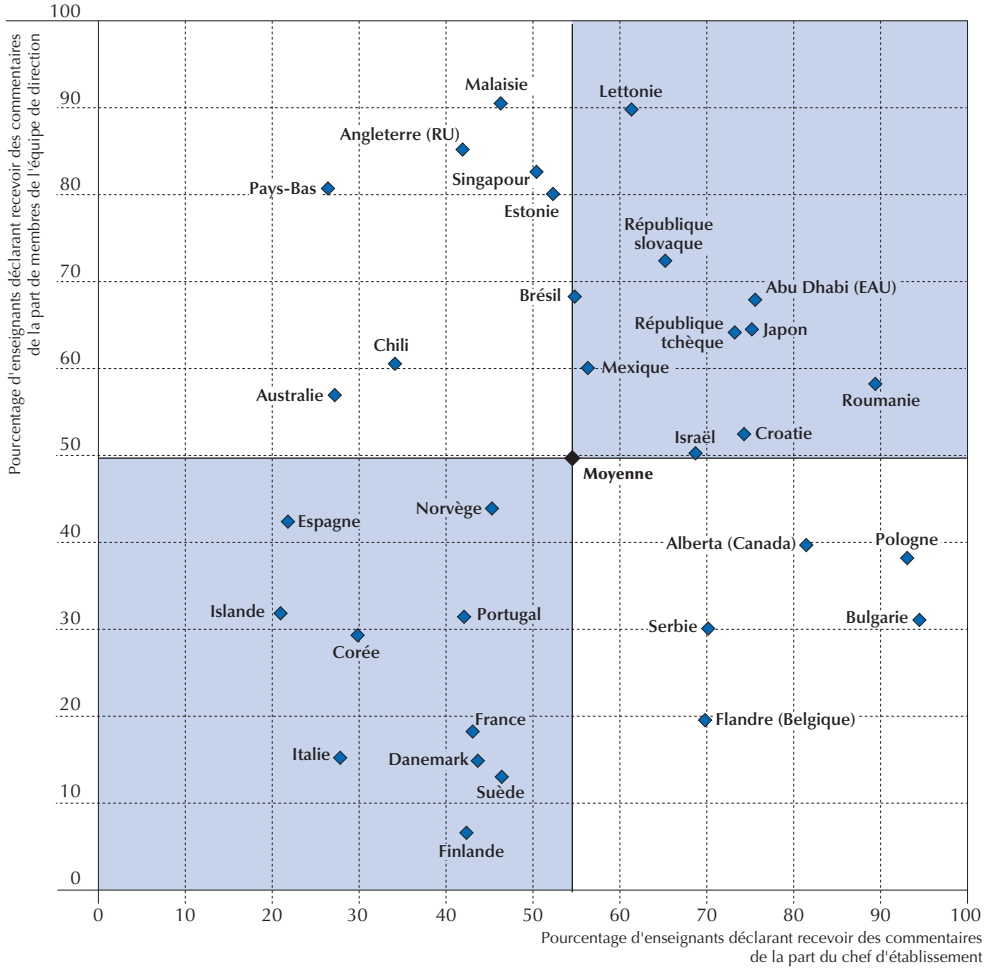
Les différences observées entre les sources des commentaires faits aux enseignants au sein des établissements peuvent donner une indication de la répartition des tâches dans ces derniers ou, du moins, de la façon dont la responsabilité des commentaires est déléguée au sein des établissements. Certains pays ont mis en place des programmes visant à alléger la charge de travail des chefs d'établissement (en déléguant aux enseignants la responsabilité de l'évaluation) et à tirer parti d'évaluations collégiales mieux étayées. Des programmes de cette nature menés aux États-Unis ont aussi donné de bons résultats dans l'évaluation de l'efficacité des enseignants (Goldstein, 2004, 2007).

Le graphique 5.7 (quadrant supérieur gauche) présente un groupe de 7 pays (Australie, Chili, Estonie, Malaisie, Pays-Bas, Singapour et Angleterre [Royaume-Uni]) où, par rapport à la moyenne, les enseignants déclarent plus souvent recevoir des commentaires de la part de membres de l'équipe de direction de leur établissement, mais moins souvent de la part du chef d'établissement en personne (voir aussi le tableau 5.4). À l'inverse, dans cinq systèmes éducatifs – Bulgarie, Pologne, Serbie, Alberta (Canada) et Flandre (Belgique) –, une proportion d'enseignants supérieure à la moyenne déclarent recevoir des commentaires du chef d'établissement, et une proportion inférieure à la moyenne, recevoir des commentaires de la part de membres de l'équipe de direction (voir le quadrant inférieur droit du graphique 5.7).

■ Graphique 5.7 ■

Commentaires faits aux enseignants par les chefs d'établissement et les membres de l'équipe de direction

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires de la part de membres de l'équipe de direction et du chef de l'établissement



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041801



Ainsi, en Bulgarie, 94 % des enseignants déclarent avoir reçu des commentaires de leur chef d'établissement, alors que seulement 31 % déclarent en avoir reçu de la part de membres de l'équipe de direction de l'établissement. Il se peut que les écarts observés entre ces deux groupes résultent de différences dans le partage des tâches de direction dans les établissements et de la façon dont la responsabilité en matière de retour d'information est déléguée à différents membres du personnel. Ils pourraient aussi tenir aux différentes formes de collaboration existant entre les groupes d'éducateurs et de membres du personnel dans les établissements d'enseignement. Une analyse plus poussée apportera peut-être un nouvel éclairage sur ces questions et montrera aussi comment ces différences pourraient être la conséquence des obligations légales ou réglementaires en vigueur dans ces pays.

Pluralité des sources dont émanent les commentaires faits aux enseignants

Il apparaît clairement que les commentaires faits aux enseignants peuvent provenir de différentes personnes, mais la plupart des enseignants reçoivent des commentaires de plus d'une personne. Le graphique 5.8 indique le nombre de ces sources de commentaires. Dans l'enquête TALIS, il a été demandé aux enseignants s'ils recevaient des commentaires concernant leur façon d'enseigner de la part : de personnes ou services externes ; de leur chef d'établissement ; d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement ; des tuteurs désignés ; ou d'autres enseignants. Dans le graphique 5.8, les enseignants qui ont déclaré recevoir des commentaires de la part de toutes ces sources sont classés dans la catégorie des enseignants ayant reçu des commentaires de cinq sources différentes.

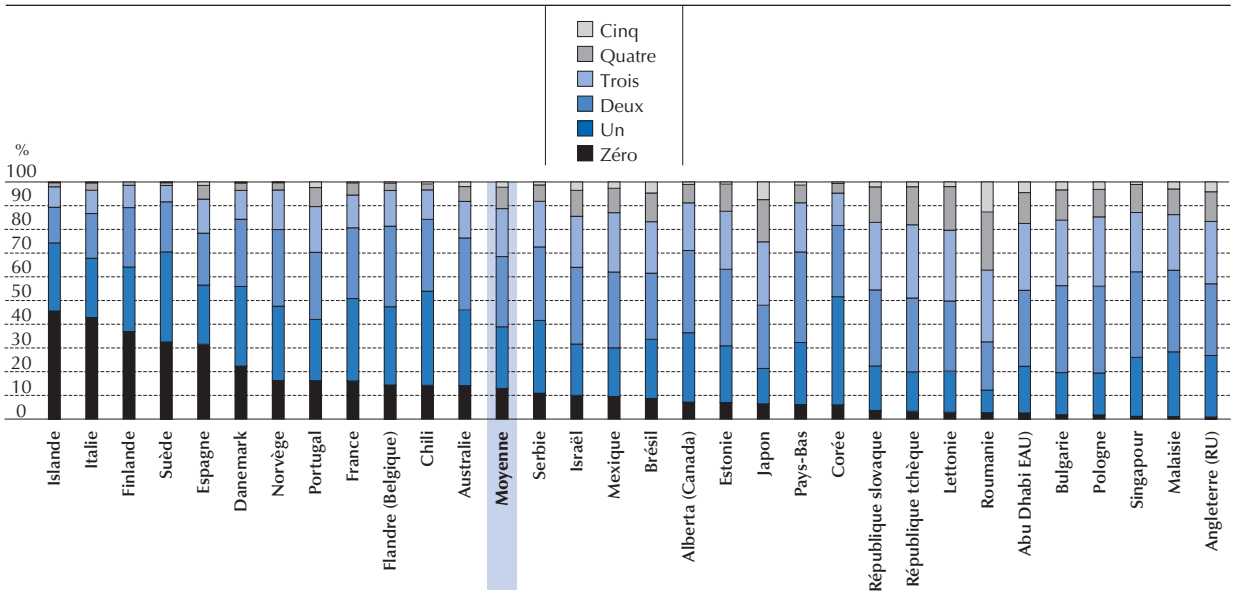
En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, plus de la moitié des enseignants (56 %) déclarent recevoir des commentaires de la part d'une ou deux sources ; 20 % de trois sources ; 9 % de quatre sources ; et seulement 2 % des cinq sources proposées.

En Espagne, en Finlande, en Islande, en Italie et en Suède, plus de 30 % des enseignants déclarent n'avoir reçu de commentaires sur leur façon d'enseigner dans leur établissement d'aucune des cinq sources recensées dans l'enquête TALIS. En revanche, au moins 20 % des enseignants au Japon, en Lettonie et en Roumanie déclarent en avoir reçus d'au moins quatre de ces sources.

■ Graphique 5.8 ■

Source des commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires de la part de zéro, une, deux, trois, quatre ou cinq des cinq sources susceptibles d'en faire[1,2]



1. La Croatie ne figure pas dans ce graphique car la question sur les « commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne », sans objet pour ce pays, n'y a pas été traitée.
2. Les cinq sources de commentaires prévues dans l'enquête sont : des personnes ou services externes, le chef d'établissement, un ou plusieurs membres de l'équipe de direction, des tuteurs désignés et d'autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement).

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.10.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041820



L'encadré 5.3 présente les sources des commentaires que les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire déclarent recevoir, dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.

Encadré 5.3. Sources des commentaires faits aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les tableaux 5.4.a et 5.4.b indiquent les sources des commentaires faits aux enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) dans leur établissement. On relève des différences intéressantes entre les commentaires que les enseignants déclarent recevoir selon le niveau d'enseignement.

En moyenne, dans les six pays pour lesquels des données sont disponibles, les enseignants du primaire sont plus susceptibles de déclarer recevoir des commentaires de leur chef d'établissement que leurs collègues du premier cycle du secondaire (67 % contre 58 % pour ces six pays). La différence entre les enseignants du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire est beaucoup plus faible : en moyenne, dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles, 44 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire font le même constat, contre 48 %, en moyenne, des enseignants du premier cycle du secondaire dans ces pays.

Bien qu'il n'y ait pas une grande différence entre la proportion d'enseignants du primaire et celle d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires de membres de l'équipe de direction de l'établissement (29 % et 31 %, respectivement), les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont plus susceptibles que ceux du premier cycle de faire le même constat dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles (49 % contre 42 %). Cela tient probablement à la taille plus importante des établissements du deuxième cycle du secondaire (voir le chapitre 2), dont l'équipe de direction est de ce fait plus nombreuse, ce qui pourrait avoir des incidences sur la charge de travail des chefs d'établissement aux différents niveaux d'enseignement, ainsi que sur la structure des commentaires faits aux enseignants.

La multiplication des sources des commentaires ne signifie pas nécessairement des commentaires de meilleure qualité. Pour avancer une telle affirmation, il faudrait en savoir plus sur le contenu précis des commentaires faits aux enseignants. Cependant, le fait qu'il existe de multiples sources de commentaires pourrait indiquer que certaines formes de collaboration entre enseignants ou un partage des tâches de direction prévalent au sein de certains établissements (Boston Consulting Group, 2003).

Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants

Les commentaires que les enseignants reçoivent ont un impact encore plus grand sur l'apprentissage et l'enseignement en classe lorsqu'ils s'appuient sur une évaluation exhaustive de leur travail (Jacob et Lefgren, 2008). Une enquête telle que TALIS ne peut produire des données complètes qui permettent de déterminer le degré d'exhaustivité de l'évaluation dont le travail des enseignants fait l'objet dans leur établissement avant que des commentaires leur soient communiqués. On peut néanmoins procéder à certaines déductions en analysant les méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants.

Dans l'enquête TALIS, les enseignants ont été interrogés sur les méthodes employées pour leur faire des commentaires après : une observation en classe ; des consultations d'élèves ; une évaluation des connaissances des enseignants quant au contenu de la ou des matières qu'ils enseignent ; l'analyse des résultats de leurs élèves ; des auto-évaluations de leur travail ; et des commentaires faits par les parents (notamment dans le cadre de consultations).

Commentaires après observation en classe

L'observation en classe peut en quelque sorte faire office de mécanisme d'assurance qualité, puisque la surveillance des pratiques pédagogiques par certaines personnes garantit l'uniformité de la qualité de l'enseignement dans tout l'établissement (Goldstein, 2004, 2007). Les observations en classe qui apportent immédiatement aux enseignants des informations constructives afin qu'ils améliorent leur façon d'enseigner peuvent avoir un impact considérable sur l'apprentissage des élèves (Zwart et al., 2007). Si certains considèrent l'observation comme une menace ou une confrontation, les enseignants déclarent que cette méthode améliore l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que l'esprit de collaboration dans les établissements d'enseignement (Kumrow et Dahlen, 2002). Elle peut à terme contribuer à créer une culture de partage et d'échange d'idées au sein des établissements et entre ces derniers (Blackwell et McLean, 1996 ; Munson,1998).



Le tableau 5.5 montre qu'en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS, près de 80 % des enseignants indiquent qu'ils reçoivent des commentaires après une observation de leur travail en classe. Dans 12 pays (Bulgarie, Corée, Lettonie, Malaisie, Pologne, Roumanie, Singapour, République slovaque, République tchèque, Abu Dhabi [Émirats arabes unis] et Angleterre [Royaume-Uni]), au moins 90 % des enseignants reçoivent des commentaires après une observation en classe. Comme les données montrent qu'il y a une relation positive entre l'observation, les commentaires et les améliorations de l'enseignement et de l'apprentissage, ce résultat devrait être un indicateur encourageant du développement des enseignants et de l'amélioration des établissements. En revanche, moins de la moitié des enseignants en Espagne, en Finlande, en Islande et en Italie déclarent recevoir des commentaires après une observation de leur travail en classe. Comme indiqué plus haut, dans ces pays, les proportions d'enseignants qui déclarent recevoir des commentaires dans leur établissement sont comparativement faibles.

Commentaires après analyse des notes des élèves

Les données de l'enquête TALIS montrent que l'analyse des notes des élèves est l'autre méthode la plus souvent utilisée pour étayer les commentaires faits aux enseignants. Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 64 % des enseignants, en moyenne, indiquent recevoir des commentaires au sujet de leur façon d'enseigner après l'analyse des résultats de leurs élèves. C'est là encore un constat encourageant compte tenu des données montrant l'impact positif des commentaires étayés par des données sur l'amélioration des établissements et les performances du système (Barber et Mourshed, 2007). On relève cependant des différences notables entre les pays. Au Brésil, en Bulgarie, en Corée, en Lettonie, en Malaisie, au Mexique, en Pologne, en Roumanie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), au moins huit enseignants sur dix indiquent avoir reçu des commentaires sur leur façon d'enseigner après une analyse des résultats de leurs élèves. Par contre, en Finlande, en Islande et en Suède, moins d'un tiers des enseignants sont dans ce cas.

Commentaires après évaluation de la connaissance de la ou des matières enseignées

Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, un peu plus de la moitié des enseignants, en moyenne, déclarent que les commentaires qu'ils ont reçus étaient basés sur une évaluation de leur connaissance de la ou des matières qu'ils enseignent (55 % des enseignants, en moyenne, dans tous les pays ayant participé à l'enquête). Cette pratique est particulièrement répandue en Lettonie, en Malaisie, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), où plus de 80 % des enseignants déclarent que l'évaluation de leur connaissance de la ou des matières qu'ils enseignent sert de base aux commentaires qu'ils reçoivent sur les améliorations à apporter à leur façon d'enseigner. Dans certains pays, cette pratique est rare. Moins d'un quart des enseignants en Espagne, en Islande et en Suède déclarent recevoir des commentaires basés sur une évaluation de leur connaissance de la ou des matières qu'ils enseignent. Il ne faut pas considérer ces données comme montrant de manière irréfutable que ces pays ne reconnaissent pas l'importance de la connaissance des matières enseignées dans une instruction efficace. De nombreuses raisons peuvent expliquer que l'accent ne soit pas mis sur ces connaissances dans les commentaires faits aux enseignants. Par exemple, une grande importance peut être accordée à ces connaissances dans d'autres aspects de la formation continue des enseignants. Une analyse plus poussée des politiques menées par les pays et du travail de terrain réalisé dans les établissements révélerait la grande diversité des formations et évaluations de la connaissance de la ou des matières enseignées, ainsi que les interactions entre les divers aspects des systèmes éducatifs.

Commentaires après consultation des élèves

Les élèves peuvent fournir des informations cruciales aux enseignants au sujet de leurs besoins individuels, de leur façon de réagir à certains aspects de l'enseignement, de leurs progrès, de leurs attitudes et de leurs habitudes d'apprentissage. La consultation des élèves a joué un rôle important dans le développement de l'enseignement dans certaines écoles australiennes et dans certains programmes aux États-Unis et au Canada (Peterson et al., 2003 ; Wilkerson et al., 2000 ; Bouchamma, 2005 ; Jensen et Reichl, 2011).

Dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, 53 % des enseignants, en moyenne, indiquent que les commentaires qu'ils ont reçus sont basés sur une consultation de leurs élèves. Cette proportion varie cependant beaucoup selon les pays. Moins d'un tiers des enseignants en Finlande, en Islande et en Suède indiquent qu'une consultation des élèves a servi à étayer les commentaires sur leur façon d'enseigner. En revanche, plus de trois quarts des enseignants en Corée, en Lettonie, en Malaisie et en Roumanie indiquent que les commentaires dont ils bénéficient dans leur établissement reposent sur la consultation de leurs élèves. Un travail d'enquête plus poussé pourrait apporter des informations intéressantes sur le contenu des consultations des élèves et la façon dont elles sont utilisées pour améliorer la culture de l'établissement d'enseignement et l'instruction en classe.



Commentaires après consultation des parents

La proportion d'enseignants (53 %, en moyenne, dans tous les pays ayant participé à l'enquête TALIS) qui indiquent que les consultations des parents ou les discussions avec ces derniers sont une source de commentaires dans leur établissement est similaire. Là encore, on relève de grandes variations entre les pays, qui reflètent en grande partie de la façon dont les consultations des élèves sont utilisées dans les commentaires faits aux enseignants.

En Islande, en Israël et en Suède, un tiers des enseignants ou moins indiquent que les consultations des parents ou les discussions avec ces derniers servent à étayer les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement. Là encore, d'autres pays sont beaucoup plus susceptibles d'utiliser les commentaires des parents pour évaluer leurs enseignants. Par exemple, plus de trois quarts des enseignants en Lettonie, en Malaisie, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) déclarent que les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement au sujet de leur façon d'enseigner reposent sur des consultations et entretiens avec les parents. Les résultats sont similaires en ce qui concerne les commentaires faits après une auto-évaluation du travail des enseignants. Dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête TALIS, 53 % des enseignants, en moyenne, déclarent recevoir des commentaires après une auto-évaluation.

On trouvera dans l'encadré 5.4 les principales constatations faites s'agissant des méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays pour lesquels ces données sont disponibles.

Encadré 5.4. **Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 5.5.a et 5.5.b présentent des données sur les méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), respectivement. D'une manière générale, ces méthodes sont similaires aux différents niveaux d'enseignement, malgré quelques différences.

En moyenne, les enseignants du primaire sont plus susceptibles que les enseignants des autres niveaux d'enseignement de recevoir des commentaires basés sur des consultations des parents ou des discussions avec ces derniers. Dans les six pays pour lesquels des données sont disponibles, 58 % des enseignants du primaire indiquent recevoir des commentaires basés sur un dialogue avec les parents, contre 50 %, en moyenne, pour les mêmes pays dans le premier cycle du secondaire. En moyenne, 41 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles ont fait le même constat (contre 51 %, en moyenne, pour les mêmes pays dans le premier cycle du secondaire).

À l'inverse, les commentaires fondés sur la consultation des élèves étaient plus fréquents dans le deuxième cycle du secondaire. En moyenne, dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles, 59 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarent utiliser les informations provenant des consultations des élèves. Dans le premier cycle du secondaire, la proportion correspondante pour ces pays est de 48 %. En moyenne, dans les six pays pour lesquels des données sont disponibles dans les établissements primaires, 46 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires basés sur une consultation des élèves. Il est probable que la différence s'explique par les difficultés que soulève la consultation des élèves dans les premiers cycles d'enseignement. Toutefois, dans le deuxième cycle du secondaire, il se peut que la consultation des élèves soit utilisée de préférence aux commentaires des parents, car les relations entre les établissements et les parents peuvent se distendre lorsque les élèves avancent en âge.

Pour donner une vue d'ensemble de la nature des commentaires faits aux enseignants dans les établissements, le graphique 5.9 présente le pourcentage moyen d'enseignants, dans tous les pays de l'enquête TALIS, qui reçoivent des commentaires de différentes sources par le biais des divers mécanismes prévus à cet effet. Ainsi, dans la partie supérieure gauche du graphique on peut voir que 16 % des enseignants, en moyenne, reçoivent des commentaires de la part d'une personne ou d'un service externe après une observation de leur travail en classe. Ce graphique fait bien ressortir que la majorité des commentaires émanent du chef de l'établissement dans lequel travaille l'enseignant et d'autres membres de l'équipe de direction. Les enseignants indiquent que les chefs d'établissement se fondent le plus souvent sur l'observation en classe pour faire des commentaires. Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS,



39 % des enseignants, en moyenne, indiquent que les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement leur sont faits par ce biais. En outre, dans tous les pays de l'enquête TALIS, 32 % des enseignants, en moyenne, indiquent recevoir de la part d'autres membres de l'équipe de direction des commentaires faits après une observation de leur travail en classe.

■ Graphique 5.9 ■

Commentaires faits aux enseignants, selon la source dont ils émanent et le type de commentaires

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir reçu les commentaires suivants de la part de diverses sources et pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir pas reçu les commentaires suivants[1]

	Commentaires après observation en classe	Commentaires après consultation des élèves	Commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne	Commentaires après analyse des notes des élèves	Commentaires après analyse d'un dossier d'auto-évaluation du travail de l'enseignant	Commentaires après consultation des parents d'élèves
	%	%	%	%	%	%
Personnes ou services externes	16	8	11	9	6	8
Chef d'établissement	39	19	20	24	24	23
Un ou plusieurs membres de l'équipe de direction	32	22	20	27	22	22
Tuteurs désignés	12	6	9	7	7	5
Autres enseignants (qui ne sont pas membres de l'équipe de direction)	24	15	15	18	12	14
Je n'ai jamais reçu ce type de commentaires dans cet établissement	21	45	44	35	46	45

1. Les enseignants peuvent recevoir des commentaires de la part d'une ou de plusieurs sources à la fois. La somme des pourcentages ne sera donc pas égale à 100 %.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 5.5.Web.1, 5.5.Web.2, 5.5.Web.3, 5.5.Web.4, 5.5.Web.5 et 5.5.Web.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041839

Commentaires de la part des collègues

Les commentaires faits par les pairs peuvent encourager la collaboration, qui contribue elle-même à améliorer l'apprentissage des élèves car les enseignants se penchent ensemble sur les difficultés d'apprentissage de ces derniers, la conception des leçons et les démarches pédagogiques (Richards et Lockhart, 1992). Ils débattent des nouvelles démarches pédagogiques, s'observent mutuellement en classe, révisent les contenus et identifient et résolvent les problèmes posés par l'enseignement des contenus (Kennedy, 2005).

Dans tous les pays, les commentaires des collègues sont moins fréquemment cités par les enseignants que les commentaires des chefs d'établissement, mais ils restent néanmoins pour certains d'entre eux une importante forme de retour d'information (tableau 5.4). En moyenne, près d'un quart des enseignants (24 %) déclarent recevoir des commentaires de leurs collègues après une observation de leur façon d'enseigner en classe. Aux Pays-Bas et en Norvège, cependant, cette proportion s'élève à 40 %, et en Corée, à 73 %. Entre 12 % et 18 % des enseignants, en moyenne dans tous les pays de l'enquête TALIS, déclarent recevoir de leurs collègues des commentaires fondés sur d'autres sources d'information, comme une analyse des notes des élèves, une évaluation de la ou des matières enseignées ou des discussions avec les parents.

Diversité des sources de commentaires

Compte tenu de la complexité des fonctions et des responsabilités des enseignants, il serait peut-être plus exact et plus instructif de recueillir des données sur les pratiques pédagogiques auprès de plusieurs sources (Danielson, 2007 ; Peterson, Wahlquist et Bone, 2000 ; Marshall, 2005). Cependant, cela ne signifie pas nécessairement qu'il en résultera des commentaires de meilleure qualité. En effet, la multiplicité des sources risque de renforcer le caractère contradictoire des messages. La qualité des commentaires faits aux enseignants est primordiale, mais l'enquête TALIS ne permet pas de recueillir les informations requises pour l'évaluer en profondeur.



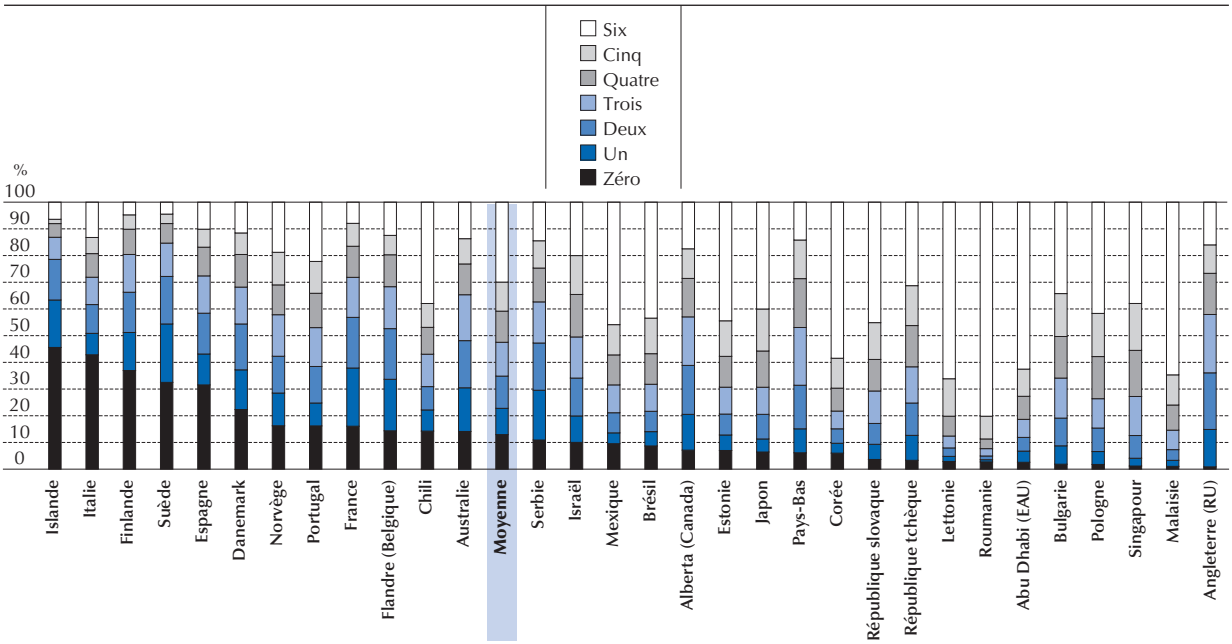
En revanche, les enseignants sont bien interrogés sur le nombre de méthodes employées pour leur faire des commentaires sur leur façon d'enseigner (graphique 5.10). Plus précisément, ils doivent indiquer si l'une des six méthodes ci-après est utilisée à cette fin : observation en classe ; consultation d'élèves ; évaluation de la connaissance de la ou des matières enseignées ; analyse des notes des élèves ; auto-évaluation du travail de l'enseignant ; et consultation des parents ou discussions avec ces derniers. Les enseignants qui reçoivent des commentaires par le biais de l'ensemble de ces six méthodes, comme indiqué dans le graphique 5.10, bénéficient peut-être d'un retour d'information plus complet sur leur façon d'enseigner que ceux qui reçoivent des commentaires de la part d'une seule source.

Les sources de commentaires faits aux enseignants se répartissent de façon relativement uniforme. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, 13 % des enseignants, en moyenne, déclarent ne pas recevoir de commentaires sur leur façon d'enseigner, et entre 10 % et 13 % déclarent en recevoir d'une seule source (10 %), de deux sources (12 %), de trois sources (13 %), de quatre sources (12 %) ou de cinq sources différentes (11 %). Cependant, 30 % des enseignants indiquent recevoir des commentaires de la part de l'ensemble des six sources recensées dans l'enquête TALIS. De plus, au moins la moitié des enseignants en Corée, en Lettonie, en Malaisie, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) déclarent recevoir des commentaires sur leur façon d'enseigner de la part de l'ensemble de ces six sources.

■ Graphique 5.10 ■

Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires en application de zéro, une, deux, trois, quatre, cinq ou six des six méthodes prévues par l'enquête à cet égard[1,2]



1. La Croatie ne figure pas dans ce graphique car la question sur les « commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne », sans objet pour ce pays, n'y a pas été traitée.
2. Les méthodes prévues par l'enquête sont : « commentaires après observation directe de votre façon d'enseigner en classe », « commentaires après consultation des élèves à propos de votre façon d'enseigner », « commentaires après évaluation de votre connaissance de la ou des matières que vous enseignez », « commentaires après analyse des notes de vos élèves », « commentaires après analyse de votre dossier d'auto-évaluation (présentation d'un portfolio, par exemple) » et « commentaires après consultation des parents d'élèves ou de leurs tuteurs ».
Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent ne recevoir auncun commentaire.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.11.Web.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041858

On peut penser que les enseignants qui reçoivent des commentaires de la part de l'ensemble des six sources travaillent dans des établissements disposant de dispositifs bien rodés à cet effet. Cependant, il faut être prudent avant d'interpréter les données dans ce sens. L'enquête TALIS ne collecte pas de données sur la fréquence des commentaires faits aux enseignants. Par conséquent, si 30 % des enseignants déclarent recevoir dans leur établissement des commentaires des six sources recensées dans l'enquête TALIS, la fréquence de ces commentaires peut varier considérablement. De plus, comme indiqué plus haut, l'enquête TALIS ne mesure pas la qualité de ces commentaires.



Thèmes des commentaires faits aux enseignants

Il ressort des données citées dans la section précédente qu'en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS, une proportion considérable d'enseignants reçoit de plusieurs sources des commentaires fondés sur un certain nombre de méthodes d'évaluation de l'enseignement (l'observation du travail en classe, par exemple). Mais sur quoi portent principalement ces commentaires ? Le tableau 5.6 et le graphique 5.11 indiquent les domaines couverts par les commentaires faits aux enseignants dans leur établissement, d'après leurs déclarations. Onze aspects de l'enseignement et de l'apprentissage en classe sont distingués : les notes des élèves ; la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées ; les compétences pédagogiques ; les pratiques d'évaluation des élèves, la gestion de la classe et du comportement des élèves ; la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ; les commentaires faits à d'autres enseignants pour les aider à améliorer leur façon d'enseigner ; les commentaires des parents ; les commentaires des élèves ; et la collaboration avec d'autres enseignants (pour le libellé exact des questions posées aux enseignants, se reporter aux questionnaires joints au rapport technique de l'enquête TALIS – *TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014]).

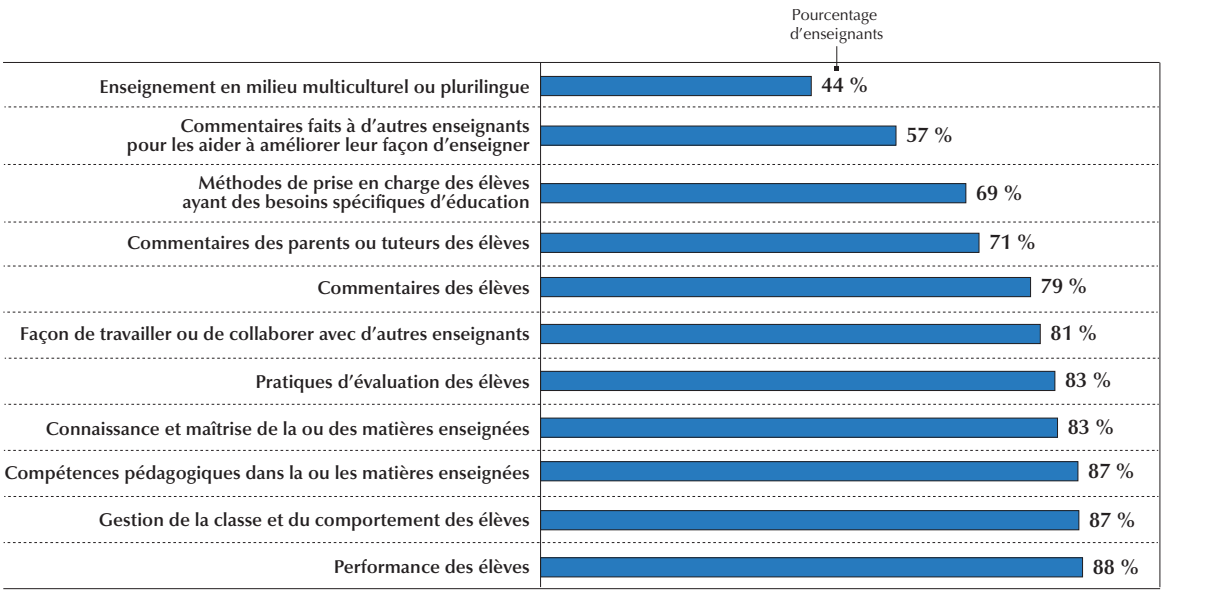
En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, la plupart des enseignants indiquent qu'une importance (modérée ou forte) est accordée à la quasi-totalité des 11 aspects de leur travail dans les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement. En moyenne, dans tous ces pays, près de neuf enseignants sur dix indiquent que les notes de leurs élèves, leurs compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, ainsi que leur gestion de la classe et du comportement des élèves, occupent une place très importante dans les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement.

Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 79 % des enseignants, en moyenne, indiquent qu'une importance modérée ou forte est accordée aux commentaires des élèves dans le retour d'information qu'ils reçoivent dans leur établissement, alors qu'ils sont proportionnellement moins nombreux (71 %) à indiquer qu'une importance modérée ou forte est accordée aux commentaires des parents. L'encadré 5.5 présente des exemples concrets qui montrent comment les commentaires des élèves ont été utilisés en Norvège et en Suède pour aider les enseignants à améliorer leur façon d'enseigner.

■ Graphique 5.11 ■

Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les aspects suivants revêtent une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils reçoivent



Les items sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage d'enseignants déclarant que l'aspect concerné revêtait une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils ont reçus.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041877



Encadré 5.5. Comment les commentaires des élèves aident les enseignants à améliorer leur façon d'enseigner en Norvège et en Suède

En Norvège, des principes et des lignes directrices ont été élaborés pour l'évaluation du travail des enseignants par les élèves. Les enseignants qui le souhaitent peuvent faire l'objet de consultations des élèves axées sur les pratiques pédagogiques ayant une incidence sur l'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement et les commentaires destinés aux élèves, ainsi que le contexte général de l'enseignement, par exemple, les conditions matérielles et les infrastructures. L'auto-évaluation des élèves et l'évaluation collégiale permettent également d'analyser la manière dont les efforts et la motivation des élèves influent sur l'environnement d'apprentissage.

L'enseignant et un groupe d'élèves établissent conjointement un rapport sur leur analyse des résultats et les changements qu'il a été convenu d'apporter. Ce rapport, accompagné des données pertinentes, est soumis au supérieur hiérarchique des enseignants. Bien que toutes les parties prenantes ne souscrivent pas aux recommandations formulées à cette occasion, la plupart ont accepté l'idée générale que les opinions des élèves sont une importante source d'information que les enseignants peuvent utiliser pour améliorer leurs pratiques.

Conformément à la démarche pédagogique centrée sur l'élève qui est appliquée en Suède, les enseignants mènent souvent des consultations auprès de leurs élèves pour obtenir des commentaires sur leurs pratiques pédagogiques. Ces sondages sont organisés à l'initiative des enseignants eux-mêmes et les résultats sont utilisés exclusivement par l'enseignant concerné, souvent en concertation avec les élèves.

Sources : Nusche et al., 2011a ; Nusche et al., 2011b.

L'encadré 5.6 permet de comparer les thèmes couverts par les commentaires faits aux enseignants entre les éditions 2008 et 2013 de l'enquête TALIS pour les pays qui ont participé à ces deux éditions de l'enquête.

Encadré 5.6. Comparaison de l'importance accordée à différents thèmes dans les commentaires faits aux enseignants, entre TALIS 2008 et TALIS 2013

Le tableau 5.6.c permet de comparer la proportion d'enseignants qui, en 2008 et en 2013, ont indiqué recevoir des commentaires modérément ou fortement axés sur les résultats des élèves, la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées, la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, et les commentaires des élèves. En moyenne, pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS, un plus grand nombre d'enseignants en 2013 qu'en 2008 ont indiqué qu'une importance élevée est accordée aux résultats des élèves dans les commentaires. Cependant, en moyenne, pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête, on observe très peu de différences dans la proportion d'enseignants qui ont indiqué qu'une importance élevée est accordée à la plupart des autres domaines dans les commentaires qu'ils reçoivent, bien que des données plus nombreuses soient nécessaires pour déterminer les tendances à long terme.

La seule exception évidente est l'importance accordée aux résultats des élèves dans les commentaires que les enseignants déclarent recevoir. Dans tous les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS, 67 % des enseignants, en moyenne, avaient indiqué dans l'enquête TALIS 2008 qu'une importance élevée était accordée aux résultats des élèves dans les commentaires qu'ils recevaient, contre 87 % dans l'édition de 2013. La différence est particulièrement notable dans les pays suivants :

- **Australie :** dans l'enquête TALIS 2008, 51 % des enseignants ont indiqué qu'une importance modérée ou forte était accordée aux résultats des élèves dans les commentaires qu'ils recevaient, contre 88 % en 2013
- **Danemark :** 29 % en 2008, contre 72 % en 2013
- **Islande :** 45 % en 2008, contre 78 % en 2013
- **Italie :** 62 % en 2008, contre 95 % en 2013
- **Norvège :** 47 % en 2008, contre 73 % en 2013
- **Portugal :** 64 % en 2008, contre 95 % de en 2013

…



Encadré 5.6. **Comparaison de l'importance accordée à différents thèmes dans les commentaires faits aux enseignants, entre TALIS 2008 et TALIS 2013** (suite)

Ces chiffres reflètent peut-être le fait que les pouvoirs publics et les administrations de nombreux pays ont davantage mis l'accent sur les résultats des élèves pendant la période considérée. Ainsi, en Australie, des évaluations des élèves à l'échelle nationale ont été introduites en 2008 et ont considérablement influé sur la réforme de l'éducation et les débats sur l'amélioration de l'enseignement menés dans tout le pays (Zanderigo, Dowd et Turner, 2012), ce qui a naturellement eu un impact sur les commentaires faits aux enseignants. Si les commentaires sont constructifs et sont faits dans le cadre d'un programme efficace, il devrait être possible de déterminer les liens entre les réformes visant à introduire des évaluations des élèves, l'importance accrue accordée aux commentaires faits aux enseignants et une amélioration de l'enseignement qui se traduise par une progression des résultats des élèves. L'enquête TALIS ne collecte pas de données sur l'efficacité de l'enseignement, mais elle met assurément en évidence les liens potentiels entre les réformes des politiques publiques et les dispositifs de commentaires à l'intention des enseignants et le développement professionnel de ces derniers.

Dans la plupart des pays, une importance plus forte est accordée à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les commentaires faits aux enseignants. Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS 2013, 68 % des enseignants, en moyenne, ont indiqué qu'une importance élevée était accordée à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les commentaires qu'ils recevaient dans leur établissement. Par comparaison, cette proportion était de 58 % dans l'enquête TALIS 2008. Ce constat est également intéressant si l'on tient compte des besoins en matière de formation continue exprimés par les enseignants dans ce domaine lors des deux éditions de l'enquête (voir le chapitre 4).

L'encadré 5.7 examine les principaux thèmes couverts par les commentaires que les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire déclarent recevoir dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement, et souligne les principales différences observées entre ces niveaux.

Encadré 5.7. **Principaux thèmes des commentaires faits aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 5.6.a et 5.6.b présentent des données sur les principaux thèmes couverts par les commentaires faits aux enseignants dans le primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), respectivement. Là encore, les données confirment que la structure de ces commentaires est similaire pour tous les niveaux d'enseignement. Certaines différences méritent toutefois d'être signalées.

En moyenne, les enseignants du deuxième cycle du secondaire indiquent que, dans les commentaires qui leur sont faits, la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation occupe une place nettement moins importante que dans les commentaires faits aux enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire. Dans les six pays pour lesquels des données sont disponibles, 74 % des enseignants du primaire, en moyenne, indiquent que les commentaires qu'ils reçoivent sur leur façon d'enseigner accordent une importance modérée ou forte à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Cette proportion est de 61 % pour ces mêmes pays, en moyenne, pour les enseignants du premier cycle du secondaire. Dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles sur le deuxième cycle du secondaire, seuls 49 % des enseignants de ce niveau d'enseignement, en moyenne, font le même constat (contre 62 % pour ces mêmes pays dans les établissements du premier cycle du secondaire).

Quant à l'importance accordée aux commentaires des parents, là encore elle est moindre pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire. Dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles, en moyenne, 54 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarent recevoir dans leur établissement des commentaires étayés par les avis des parents ou des tuteurs, contre 70 % en moyenne pour leurs collègues du premier cycle du secondaire dans ces mêmes pays. Dans les six pays pour lesquels des données sont disponibles sur les écoles primaires, 74 % des enseignants du primaire en moyenne font le même constat (contre 65 % des enseignants du premier cycle du secondaire pour les mêmes pays).



RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET DES COMMENTAIRES QUI LEUR EN SONT FAITS

Il est certes intéressant d'apprendre que, dans tous les pays, les enseignants font l'objet d'une évaluation et de commentaires, le plus souvent de la part de plusieurs sources et moyennant diverses méthodes, mais les résultats de ces évaluations et commentaires méritent tout autant d'être examinés. Autrement dit, quelle en est la finalité ? D'après les travaux de recherche, les commentaires faits aux enseignants peuvent avoir un certain nombre d'effets positifs, que ce soit sur le plan personnel pour les enseignants ou sur leur carrière, leur développement et leur façon d'enseigner. Dans chacun de ces domaines, l'intérêt des commentaires faits aux enseignants pour l'enseignement scolaire est évident (Hattie, 2009).

En premier lieu, les commentaires faits aux enseignants ont une influence positive sur la reconnaissance de leur travail et leur satisfaction professionnelle. Comme le montre le tableau 5.7, dans tous les pays de l'enquête TALIS, 61 % des enseignants, en moyenne, font état d'un changement modéré ou important de la reconnaissance publique dont ils bénéficient après avoir reçu des commentaires dans leur établissement. Cette proportion varie selon les pays : elle est comprise entre au moins trois quarts des enseignants en Bulgarie, au Japon, en Malaisie et en Roumanie, et moins de la moitié des enseignants en Australie, en Islande, au Portugal, à Singapour, en Alberta (Canada) et en Angleterre (Royaume-Uni).

Les enseignants sont légèrement plus nombreux (63 %, en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS) à déclarer que les commentaires qui leur sont faits entraînent une amélioration de leur satisfaction et de leur motivation sur le plan professionnel (65 %, en moyenne, dans tous ces pays). Cette amélioration est particulièrement marquée en Bulgarie, au Chili, en Italie, au Japon, en Malaisie, au Mexique et en Roumanie, où plus de trois quarts des enseignants font état d'une amélioration de leur satisfaction et de leur motivation sur le plan professionnel suite aux commentaires qu'ils reçoivent. En outre, dans l'ensemble des pays TALIS, 71 % des enseignants, en moyenne, déclarent avoir gagné en confiance dans leurs capacités pédagogiques après avoir reçu des commentaires sur leur travail dans leur établissement.

Dans l'ensemble des pays couverts par l'enquête TALIS, près de trois quarts des enseignants, en moyenne, font état d'une augmentation modérée ou élevée de leur confiance en tant qu'enseignant après avoir reçu des commentaires sur leur travail. Ce résultat est observé dans tous les pays étudiés, si ce n'est que le pourcentage d'enseignants concernés est inférieur à 60 % en Australie, en Espagne, en Islande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Angleterre (Royaume-Uni).

Encadré 5.8. **Les évaluations au service de la formation continue en Corée**

Dans le cadre du Programme coréen d'évaluation du travail des enseignants pour la formation continue, un rapport contenant les fiches d'évaluation du travail des enseignants est établi. Celui-ci contient, entre autres, les résultats des évaluations collégiales réalisées au sein de chaque établissement. À partir des fiches d'évaluation, chaque enseignant élabore « un plan de formation continue (notamment des plans de suivi de formation) » qu'il soumet au comité chargé de la gestion des évaluations, lequel rédige ensuite un rapport à l'intention du chef d'établissement et de son adjoint.

Sur la base des résultats de l'évaluation, les autorités locales en charge de l'éducation accordent aux enseignants jugés excellents une « année d'étude et de recherche » (comparable à l'année sabbatique accordée aux universitaires) pour leur offrir la possibilité de participer à des activités de formation continue. Les enseignants dont les performances laissent à désirer sont obligés de participer à des programmes de formation de courte ou de longue durée en fonction des résultats de leur évaluation. Quels que soient les résultats de l'évaluation, les bureaux locaux en charge de l'éducation proposent aux enseignants des programmes d'autoformation à la carte leur permettant de mener des activités d'étude et de formation autonomes.

Source : Kim et al., 2010.

Certaines des principales recommandations découlant de l'Examen de l'OCDE *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* qui ont trait à l'évaluation du travail des enseignants sont notamment de veiller à ce que l'évaluation formative des enseignants serve de base à leur formation continue et à l'amélioration des établissements, tout en créant des liens entre l'évaluation du travail des enseignants et la prise de



décisions relatives à leurs perspectives de carrières (OCDE, 2013a). Les données de l'enquête TALIS montrent que ces recommandations n'ont pas encore été mises en pratique dans tous les pays participants. Près de la moitié des enseignants, en moyenne, indiquent que les commentaires qu'ils ont reçus les ont directement amenés à renforcer leur formation continue. Cet effet positif s'observe moins fréquemment en Australie, en Finlande, en France, en Islande, en Norvège, en République tchèque, en Suède et en Angleterre (Royaume-Uni), où moins d'un tiers des enseignants en font état dans les effets positifs des commentaires qui leur sont faits. L'encadré 5.8 présente un exemple de la manière dont les résultats des évaluations sont mis au service de la formation continue des enseignants en Corée.

Les commentaires faits aux enseignants ont aussi des incidences sur leur carrière et leur emploi. En moyenne, dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête TALIS, un peu plus d'un tiers des enseignants indiquent que les commentaires qu'ils reçoivent peuvent conditionner l'évolution de leur carrière.

Plus de la moitié des enseignants (55 %, en moyenne, dans l'ensemble des pays couverts par l'enquête TALIS) ont déclaré que les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement ont une incidence sur leurs responsabilités professionnelles. Cela est particulièrement encourageant pour l'amélioration des établissements d'enseignement si les commentaires faits aux enseignants sont étayés par une évaluation exhaustive de leur travail et si, une fois les commentaires faits à ces derniers, leurs responsabilités professionnelles sont aménagées afin de mieux utiliser leurs compétences pour l'exécution de certaines tâches au sein des établissements, ce qui en théorie devrait accroître l'efficacité des établissements.

S'il existe un lien entre les commentaires faits aux enseignants et une évolution des responsabilités professionnelles pour la plupart de ces derniers, et un avancement professionnel pour un peu plus d'un tiers d'entre eux, en moyenne, ils sont moins nombreux à l'évoquer en ce qui concerne leur rémunération. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, 25 % des enseignants, en moyenne, déclarent que les commentaires qu'ils reçoivent ont eu un impact positif modéré ou important sur leur salaire (ou qu'ils ont bénéficié d'une prime financière).

L'encadré 5.9 illustre la façon dont l'évaluation du travail des enseignants peut être directement liée non seulement à des primes financières, mais aussi à certains parcours professionnels qui reflètent les points forts et les centres d'intérêt des enseignants.

Encadré 5.9. **Singapour : lier l'évaluation du travail des enseignants aux parcours professionnels**

Le système de gestion renforcée des performances (*Enhanced Performance Management System, EPMS*) est censé aider les enseignants de Singapour à atteindre leurs objectifs au service de l'éducation. Mis en place à l'issue de consultations longues et détaillées avec les enseignants à tous les niveaux d'enseignement, il consiste à fixer des objectifs de travail, à évaluer la performance sur la base des compétences escomptées, et à aider les enseignants à recenser les domaines à améliorer et à établir un plan de formation en conséquence. Les entretiens réguliers entre enseignants et superviseurs prévus dans le cadre de ce système permettent aux enseignants performants d'être mieux reconnus et récompensés, et à ceux qui doivent améliorer leurs résultats de bénéficier d'un accompagnement. Ce système aide ainsi les enseignants à progresser tout au long de leur carrière.

Le ministère de l'Éducation de Singapour propose aux enseignants trois parcours possibles pour concrétiser leurs vœux et intérêts professionnels :

- Le parcours de l'enseignement, permet aux enseignants désireux de faire carrière en classe de s'élever au grade d'enseignant confirmé (*Senior Teacher*), d'enseignant principal (*Lead Teacher*) ou de maître enseignant (*Master Teacher*). Ainsi, ils assumeront un rôle de tuteur de manière à faire profiter leurs collègues de leurs connaissances et de leur expérience, et à mettre au point de nouvelles méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins d'apprentissage.
- Le parcours de gestionnaire permet aux enseignants d'occuper des fonctions d'encadrement et de direction au sein d'un établissement d'enseignement ou du ministère de l'Éducation.
- Le parcours de la spécialisation est destiné aux enseignants qui sont plus attirés par des domaines exigeant des connaissances et compétences approfondies indispensables pour étudier de nouvelles questions éducatives.

Source : Ministère de l'Éducation, Singapour.

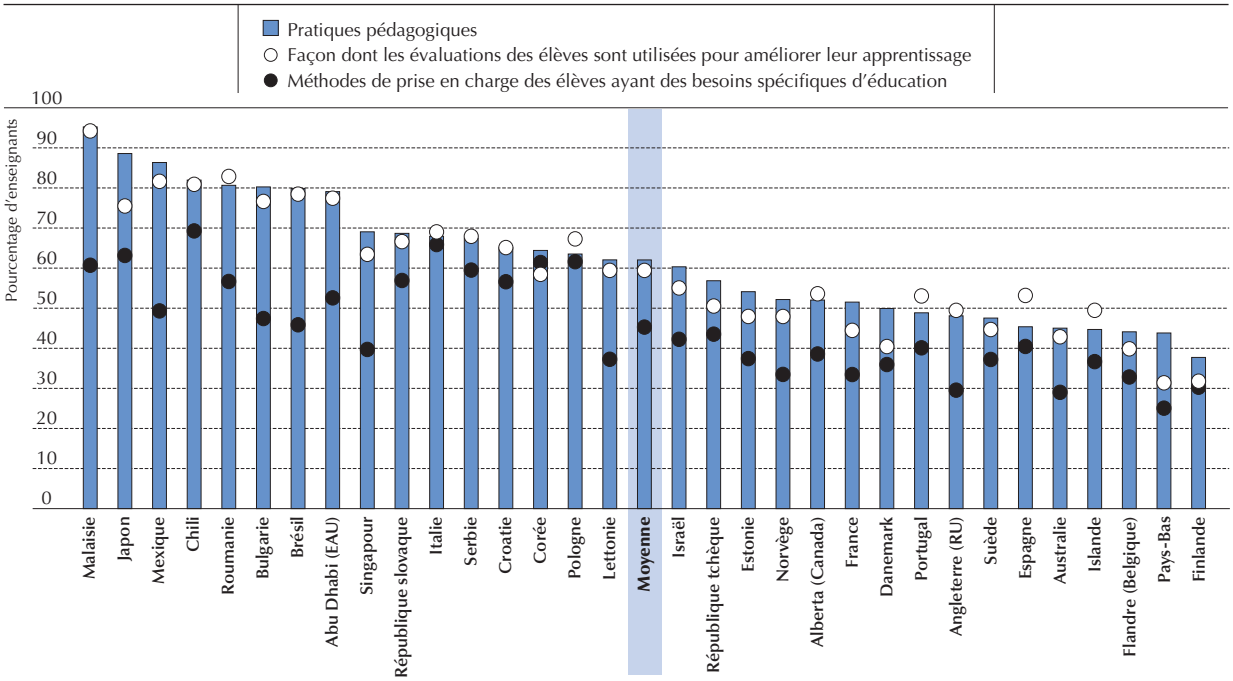


L'impact des commentaires faits à l'enseignant sur son enseignement en classe constitue la partie la plus importante de la présente analyse, compte tenu de l'influence de l'enseignement concret sur l'apprentissage des élèves. Il est encourageant de constater que la plupart des enseignants déclarent que les commentaires qu'ils reçoivent les amènent à modifier leur façon d'enseigner en classe (graphique 5.12). Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 62 % des enseignants, en moyenne, déclarent que les commentaires qui leur sont faits dans leur établissement modifient positivement, de façon modérée ou importante, leurs pratiques pédagogiques (tableau 5.7). S'agissant de certaines pratiques pédagogiques spécifiques, plus de la moitié des enseignants ont indiqué que les commentaires qu'ils ont reçus dans leur établissement avaient entraîné des changements positifs modérés ou importants dans leur utilisation des évaluations des élèves afin d'améliorer l'apprentissage des élèves (59 % des enseignants) et dans leurs pratiques de gestion de la classe (56 % des enseignants). De plus, 45 % des enseignants, en moyenne, déclarent que les commentaires qu'ils reçoivent entraînent des changements positifs modérés ou importants dans leurs méthodes de prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

■ Graphique 5.12 ■

Conséquences des commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits sur leur travail dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les pratiques suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants déclarant que les commentaires qui leur ont été faits sur leur travail dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans leurs pratiques pédagogiques.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041896

Ces observations montrent bien que les commentaires participent au développement et peuvent avoir un impact direct sur l'enseignement en classe. Cela ne signifie pas que tous les commentaires ont des répercussions directes sur l'enseignement. Certains seront particulièrement bénéfiques pour les enseignants, tandis que d'autres pourront avoir des conséquences limitées. Par exemple, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 69 % des enseignants, en moyenne, déclarent recevoir des commentaires mettant l'accent sur la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. En revanche, seuls 45 % indiquent que les commentaires reçus ont entraîné un changement positif modéré ou important dans leurs méthodes de prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

L'encadré 5.10 montre les résultats positifs des commentaires dont font état les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.



Encadré 5.10. Résultats des commentaires faits aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les résultats des commentaires que les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) reçoivent dans leur établissement sont présentés dans les tableaux 5.7.a et 5.7.b, respectivement. Dans les deux cas, les conclusions sont largement similaires à celles tirées pour les enseignants du premier cycle du secondaire, à une seule exception près.

En moyenne, dans les six pays pour lesquels des données sont disponibles, les enseignants du primaire sont proportionnellement plus nombreux à indiquer que les commentaires qu'ils reçoivent entraînent des changements modérés ou importants dans leurs méthodes de prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (52 %), par comparaison avec la moyenne des enseignants du premier cycle du secondaire dans ces mêmes pays (41 %). Dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles pour le deuxième cycle du secondaire, les enseignants sont encore moins nombreux à faire le même constat après avoir reçu des commentaires (35 % contre 43 % pour les pays en question dans le premier cycle du secondaire). Ces données concordent avec celles présentées dans les tableaux 5.6.a et 5.6.b, qui montrent qu'en moyenne, les commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire sont moins axés sur la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

L'encadré 5.11 présente la comparaison des réponses données en 2008 et 2013 par les enseignants au sujet des résultats des commentaires qu'ils ont reçus, dans les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS.

Encadré 5.11. Comparaison des résultats des commentaires faits aux enseignants entre TALIS 2008 et TALIS 2013

Le tableau 5.7.c compare les réponses données par les enseignants dans les éditions 2008 et 2013 de l'enquête TALIS au sujet de la probabilité que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement entraînent des changements modérés ou importants dans leurs perspectives d'évolution de carrière. Si l'on compare les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS, on constate qu'en 2008, seuls 17 % des enseignants avaient indiqué que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en étaient faits avaient une incidence sur l'évolution de leur carrière, contre 35 % des enseignants en 2013. Bien que deux valeurs de référence ne suffisent pas à déterminer une tendance, on peut néanmoins considérer comme encourageant que, sur un laps de temps relativement court, la proportion d'enseignants qui reçoivent des commentaires ayant une incidence sur leur avancement professionnel ait plus que doublé.

Les conclusions étaient similaires concernant les résultats de l'évaluation formelle des enseignants dont font état les chefs d'établissement et qui sont présentés plus haut (tableau 5.3). Par exemple, dans tous les pays de l'enquête TALIS, un tiers des enseignants, en moyenne, travaillent dans des établissements dont le responsable indique qu'une évaluation formelle des enseignants entraîne parfois au moins un changement dans le salaire ou la rémunération des enseignants. En outre, 70 % des enseignants travaillent dans des établissements dont le responsable indique que l'évaluation formelle des enseignants a une incidence sur les responsabilités professionnelles des enseignants. Du moins pour ce qui est des résultats, il y a de grandes similitudes entre les observations des enseignants sur les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement et celles des chefs d'établissement sur l'évaluation formelle réalisée dans leur établissement.

PERCEPTION DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION ET DE COMMENTAIRE DANS LES ÉTABLISSEMENTS

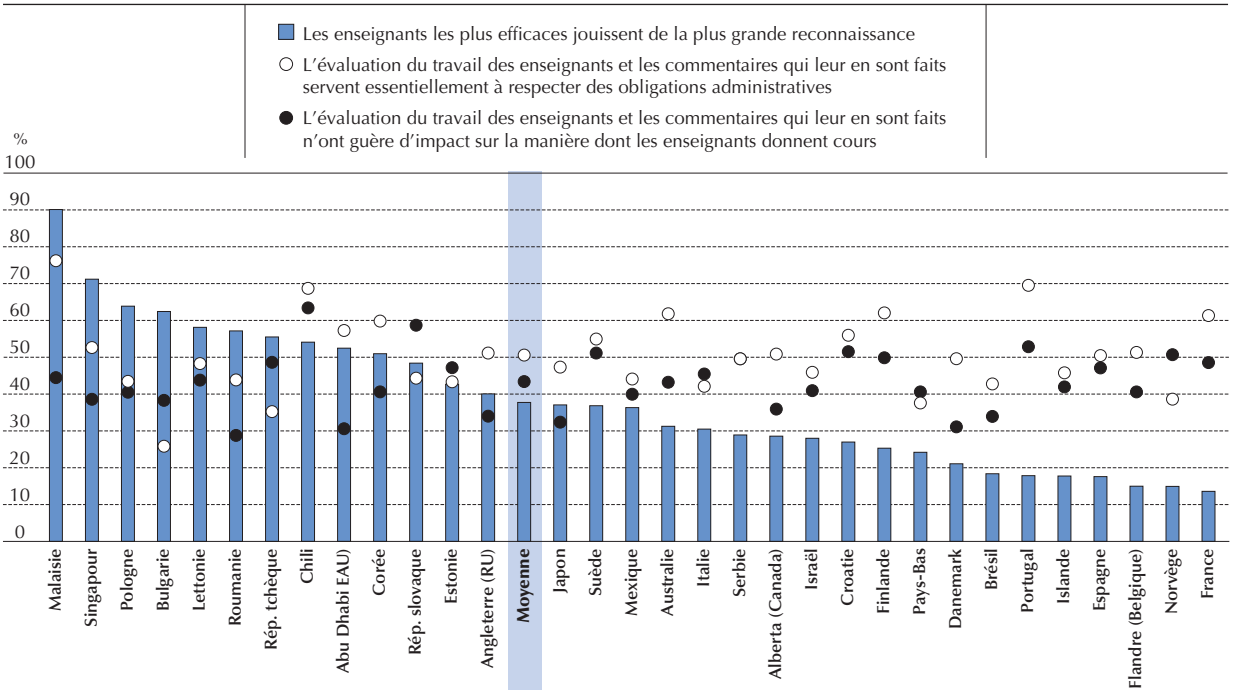
Un certain nombre d'enseignants estiment que les dispositifs d'évaluation et de commentaire en place dans leur établissement sont généralement coupés de l'enseignement et de l'apprentissage en classe, mais aussi des systèmes de reconnaissance des enseignants. Comme indiqué dans le tableau 5.8 et le graphique 5.13, dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête TALIS, 43 % des enseignants, en moyenne, déclarent que le dispositif d'évaluation et de commentaire en place dans leur établissement a peu d'impact sur l'enseignement en classe.



■ Graphique 5.13 ■

Impact des dispositifs d'évaluation et de commentaire dans les établissements

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes sur les dispositifs d'évaluation et de commentaire dans leur établissement



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les enseignants les plus efficaces dans leur établissement jouissent de la plus grande reconnaissance.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 5.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041915

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, un peu plus de la moitié des enseignants indiquent que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits dans l'établissement sont mis en place principalement pour respecter des obligations administratives (tableau 5.8 et graphique 5.13). La Bulgarie est le seul pays où moins de 30 % des enseignants indiquent que les dispositifs d'évaluation et de commentaire ont pour principale raison d'être des obligations administratives, alors qu'en Malaisie plus de trois quarts des enseignants font ce constat.

Ces observations apportent des informations très utiles aux décideurs. Pour de nombreux enseignants, des dispositifs d'évaluation et de commentaire sont en place dans les établissements, mais ils ont une fonction purement administrative qui n'a pas l'impact souhaité sur l'enseignement en classe (et du même coup sur l'apprentissage des élèves), ce qui pourrait signifier que certaines politiques qui imposent des dispositifs d'évaluation et de commentaire n'atteignent pas leurs objectifs. Les décideurs soucieux de mettre en œuvre des réformes devront peut-être reconnaître que la mise en place de nouveaux dispositifs d'évaluation et de commentaire – ou de toute forme de gestion des performances – est un exercice délicat dans tout cadre institutionnel, à plus forte raison dans les établissements où ces méthodes ne sont pas ancrées dans les traditions. En l'occurrence, il faudra peut-être s'attacher à faire évoluer les comportements et souvent les habitudes culturelles dans ces établissements pour les préparer aux réformes (Fullan, 2010).

La majorité des enseignants déclarent avoir le sentiment que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits dans l'établissement n'ont aucune conséquence, positive ou négative. Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, moins de 40 % des enseignants, en moyenne, indiquent que les enseignants les plus performants dans leur établissement jouissent de la plus grande reconnaissance (par exemple, sous la forme de récompenses, de formations supplémentaires ou de nouvelles responsabilités) ou qu'un enseignant serait renvoyé si ses performances laissaient systématiquement à désirer (31 %)[1].

Vu les données montrant que relativement peu d'enseignants sont licenciés à cause de leurs mauvaises performances (Boston Consulting Group, 2003), il n'est guère étonnant que la plupart des enseignants indiquent que des performances



systématiquement médiocres ne sont pas un motif de licenciement dans leur établissement. Cependant, l'absence de lien entre l'évaluation et les commentaires, d'une part, et la reconnaissance des bonnes performances, d'autre part, peut être décevante pour de nombreux décideurs et pour ceux qui s'intéressent à la progression des enseignants et à leur reconnaissance professionnelle.

La reconnaissance peut revêtir de nombreuses formes, comme l'accès à nouvelles possibilités de formation ou des changements dans les responsabilités professionnelles. L'apparente absence de lien entre l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires, d'une part, et la reconnaissance des enseignants, d'autre part, renforce le constat que les évaluations et commentaires ne sont pas suffisamment liés à l'amélioration et au développement des pratiques pédagogiques dans les établissements d'enseignement. Or, des dispositifs d'évaluation et de commentaire exhaustifs ne font pas qu'indiquer les améliorations à apporter à l'enseignement dispensé en classe, ils renseignent aussi sur la manière dont les ressources humaines sont employées dans les établissements. Apparemment, il n'en va pas ainsi dans la plupart des établissements, ce qui pourrait se traduire par une mauvaise utilisation des talents et des compétences des enseignants, en particulier si ces compétences ne sont pas développées de manière rationnelle.

Encadré 5.12. Comparaison des résultats de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits entre TALIS 2008 et TALIS 2013

Deux valeurs de référence ne suffisent certes pas pour déterminer une tendance, mais il semble que dans l'ensemble des pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS, les enseignants ont été plus nombreux en 2013 qu'en 2008 à déclarer que les plus performants d'entre eux jouissaient d'une plus grande reconnaissance dans l'établissement où ils travaillent. Le tableau 5.8.c montre qu'en 2008, seuls 26 % des enseignants avaient déclaré que les enseignants les plus performants dans leur établissement jouissaient de la plus grande reconnaissance, contre 36 % en 2013. L'écart est le plus marqué en Australie (9 % des enseignants en 2008, contre 31 % en 2013), en Corée (10 % en 2008, contre 51 % en 2013), et en Malaisie (53 % en 2008, contre 90 % en 2013).

De même, dans un certain nombre de pays, les enseignants sont moins nombreux à indiquer que dans l'établissement dans lequel ils travaillent, les enseignants dont les performances laissent (systématiquement) à désirer seront licenciés. Bien qu'en moyenne, la situation n'ait guère changé entre 2008 et 2013, on relève des différences notables dans les déclarations des enseignants de certains pays. Ainsi, des différences ont été relevées dans les réponses données par les enseignants en Bulgarie (65 % des enseignants y ont répondu en 2008 que les enseignants systématiquement peu performants dans leur établissement seraient renvoyés, contre seulement 48 % en 2013), en Islande (36 % en 2008, contre 24 % en 2013), et en Pologne (34 % en 2008, contre 17 % en 2013). Cela ne signifie pas nécessairement que les établissements d'enseignement dans ces pays s'attaquent globalement au problème des performances insuffisantes. Pour cela, il faudrait adopter des mesures combinant évaluation, commentaires et offre de formations, or l'enquête TALIS n'a pas collecté de données exhaustives sur les dispositifs complets destinés à remédier à ce problème.

Cette situation rejoint les questions mises en évidence lors de l'enquête TALIS 2008, qui avait montré que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits ont une influence très positive sur les enseignants et leur travail. D'après les enseignants, les évaluations et les commentaires augmentaient leur satisfaction professionnelle et, jusqu'à un certain point, leur sécurité d'emploi, et stimulaient considérablement leur progression pour devenir de bons enseignants. Les réponses des enseignants à l'enquête TALIS 2008 ont cependant aussi montré que les dispositifs d'évaluation du travail des enseignants et de commentaire ne sont pas suffisamment développés dans de nombreux pays (OCDE, 2009). L'encadré 5.12 présente des comparaisons de la perception par les enseignants des résultats des dispositifs d'évaluation et de commentaire dans leur établissement entre les éditions 2008 et 2013 de l'enquête TALIS.

L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS INFLUE-T-ELLE DE MANIÈRE DÉTERMINANTE SUR L'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET LES COMMENTAIRES QUI LEUR EN SONT FAITS ?

De très nombreuses analyses ont été consacrées à l'influence de l'autonomie des établissements sur les résultats des élèves (par exemple, OCDE, 2010, 2011, 2013b). Certains établissements excellent lorsqu'ils jouissent d'une plus grande autonomie (Caldwell et Spinks, 2013). Ils innovent et réforment l'enseignement de nombreuses manières (Hargreaves, 2010, 2012).



Nombre de ces travaux ne prétendent pas qu'il existe un lien de causalité entre l'autonomie des établissements et les résultats des élèves. Par contre, ils insistent sur les avantages de l'autonomie des établissements d'enseignement dès lors qu'elle s'inscrit dans une stratégie globale d'amélioration des établissements et du système (Caldwell et Spinks, 2008).

Dans ses rapports sur le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'OCDE étudie l'incidence de l'autonomie des établissements sur les résultats des élèves et constate l'existence d'une relation positive (OCDE 2010, 2013b). Mais on ne sait pas très bien comment l'autonomie modifie la façon dont un établissement fonctionne. L'enquête TALIS permet d'analyser cette question en utilisant les données actuelles et celles qui seront collectées à l'avenir.

Avec les données que fournit actuellement l'enquête TALIS, il n'est pas possible d'analyser de façon exhaustive tous les aspects de l'autonomie des établissements et son incidence sur leur mode de fonctionnement. Par contre, on peut étudier comment cette question pourrait être analysée en examinant la relation entre un aspect de l'autonomie des établissements et les différences relevées dans l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits.

En théorie, les établissements dotés de plus grands pouvoirs décisionnels en termes de gestion des performances des enseignants devraient être en mesure de concevoir eux-mêmes des dispositifs efficaces d'évaluation du travail des enseignants et de commentaire. C'est la conclusion qui découle d'un certain nombre d'arguments avancés en faveur de l'autonomie :

- **Les établissements ont des connaissances locales :** le personnel d'encadrement d'un établissement d'enseignement en sait plus sur cet établissement qu'une autorité centrale. Il est donc à même de prendre des décisions plus éclairées (Woessmann et al., 2009 ; Hoxby, 1999). Par exemple, un chef d'établissement est sans doute mieux placé pour savoir quels enseignants devraient recevoir les augmentations de salaire les plus élevées.
- **Chaque établissement doit adopter des mesures adaptées à sa propre situation :** des politiques centrales conçues pour tous les établissements peuvent ne pas être les mieux adaptées à chaque établissement considéré individuellement (Chubb et Moe, 1990, p. 14 ; Angus et Olney, 2011, pp. 11-12). En outre, si un établissement est autonome, cela peut donner au personnel d'encadrement les moyens d'élaborer les politiques qui amélioreront le plus l'apprentissage et l'enseignement dans l'établissement (Caldwell et Spinks, 2008).
- **L'autonomie permet aux établissements d'expérimenter et de trouver des solutions qui marchent :** l'innovation peut se développer car le personnel d'encadrement met à profit la plus grande liberté dont il dispose pour imaginer de nouvelles solutions et de nouveaux programmes (Greene, et al., 2010, p. 6 ; Witte, 1990, p. 39).
- **Utiliser les informations locales peut se traduire par des gains d'efficience :** si les budgets sont déterminés au niveau local, les dépenses peuvent être mieux ciblées sur les besoins de chaque établissement, moins de ressources étant consacrées aux postes de dépenses non essentiels (Odden et Busch, 1998 ; Clark, 2009).
- **Les établissements devront davantage rendre compte de leurs résultats :** des dirigeants autonomes se sentent souvent davantage responsables des performances de leur établissement. Ainsi, un programme expérimental mené dans l'état australien de la Nouvelle-Galles du Sud pour rendre autonomes les établissements d'enseignement a abouti au constat que de nombreux chefs d'établissement étaient conscients de la redevabilité qu'impliquait une plus grande autonomie (Department of Education and Communities [NSW], 2011, p. 26).
- **L'autonomie devrait encourager un sentiment d'appropriation de la gestion de l'établissement :** une autonomie et une redevabilité accrues de l'établissement peuvent engendrer un fort sentiment d'appropriation au sein du personnel, ce qui peut stimuler l'innovation et des réformes efficaces dans les établissements (Triant, 2001, p. 4 ; Hargreaves et Hopkins, 1991, p. 7).

Vu les avantages que présente apparemment l'autonomie des établissements, il est pertinent d'analyser la manière dont, selon leur niveau d'autonomie, les établissements évaluent le travail des enseignants et leur font des commentaires.

L'autonomie des établissements d'enseignement est plus complexe qu'on ne la dépeint habituellement. La question n'est pas tant de savoir si un établissement est autonome ou non. Le degré d'autonomie des établissements varie selon différents aspects du processus décisionnel (voir les chapitres 2 et 3 pour les données de l'enquête TALIS 2013 dans ce domaine). On peut se faire une idée plus nuancée en étudiant comment les établissements fonctionnent et se comportent eu égard à divers aspects de l'autonomie. En l'occurrence, c'est un aspect bien précis de l'autonomie qui a été choisi pour être analysé plus avant. Le tableau 5.9 présente la variabilité du niveau d'autonomie dont les établissements jouissent s'agissant de déterminer les augmentations de salaire des enseignants et les déclarations des enseignants sur l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits selon le niveau d'autonomie dont jouit leur établissement.



Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 29 % des enseignants travaillent dans un établissement dont le responsable déclare avoir un pouvoir important dans la décision liée aux augmentations de salaire. Seuls 8 % des chefs d'établissement indiquent que ce pouvoir est partagé entre l'établissement et des échelons administratifs plus élevés, tandis que 62 % des chefs d'établissement indiquent qu'il incombe à un échelon administratif plus élevé. Le fossé est donc grand entre les 29 % d'établissements qui ont le pouvoir de fixer les augmentations de salaire des enseignants (et jouissent donc d'un niveau d'autonomie plus élevé dans ce domaine) et les 62 % qui ne l'ont pas (et ont moins d'autonomie dans ce domaine).

On observe cependant des variations selon les pays. Plus de 80 % des chefs d'établissement ont indiqué être dotés d'un pouvoir important dans la décision liée aux augmentations de salaire aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Angleterre (Royaume-Uni). En outre, en Bulgarie, en Estonie et en Lettonie, au moins un quart des chefs d'établissement ont indiqué que le pouvoir de fixer les augmentations de salaire des enseignants est partagé entre l'établissement et les échelons administratifs plus élevés (tableau 5.9).

De telles différences peuvent être dues à diverses raisons, notamment des différences d'ordre administratif, institutionnel, historique et réglementaire, et elles peuvent avoir un impact sur le niveau d'autonomie des établissements d'enseignement. La question qui se pose est donc de savoir si ce niveau d'autonomie a une incidence sur la façon dont les établissements fonctionnent et de quelle manière. Pour commencer à l'analyser, on peut comparer les dispositifs d'évaluation du travail des enseignants et de commentaire en place dans les établissements, selon que leur niveau d'autonomie est faible ou élevé.

La deuxième partie du tableau 5.9 compare les déclarations des enseignants sur l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre des deux catégories d'établissement. Globalement, les différences sont mineures. Ainsi, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 38 % des enseignants travaillant dans des établissements autonomes en matière de rémunération des enseignants déclarent que les enseignants les plus performants de leur établissement reçoivent les plus grands avantages financiers, contre 37 % des enseignants travaillant dans des établissements non autonomes dans ce domaine. Des constats similaires s'imposent en ce qui concerne : la relation entre, d'une part, l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits et, d'autre part les pratiques pédagogiques des enseignants en classe ; la mesure dans laquelle les commentaires faits aux enseignants reposent sur une évaluation approfondie de leur façon d'enseigner ; le fait qu'un programme de développement ou de formation soit élaboré ou non à l'intention des enseignants ; et le fait que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits servent essentiellement ou non à respecter des obligations administratives. Autrement dit, l'autonomie dont jouit un établissement d'enseignement pour ce qui est de la rémunération des enseignants n'a pas ou guère d'incidence sur ces aspects de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits.

Dans l'ensemble, la plus grande différence est évidente en ce qui concerne le licenciement des enseignants dont les performances laissent systématiquement à désirer. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, en moyenne 40 % des enseignants travaillant dans des établissements jouissant d'un niveau élevé d'autonomie en matière de rémunération des enseignants indiquent que dans leur établissement, les enseignants dont les résultats laissent systématiquement à désirer seraient licenciés. Dans les établissements jouissant de peu d'autonomie dans ce domaine, seuls 30 % des enseignants indiquent que ces enseignants seraient renvoyés de l'établissement. Cette différence est la plus marquée au Brésil (79 % dans les établissements très autonomes, contre 27 % dans ceux qui le sont peu), au Japon (35 % contre 11 %), au Mexique (69 % contre 16 %), et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (59 % contre 29 %).

Le constat selon lequel l'autonomie des établissements s'agissant de fixer les augmentations de salaire des enseignants n'est pas liée, en moyenne, aux différences observées à l'égard de la plupart des aspects de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits peut conforter dans une certaine mesure les résultats contrastés de précédents travaux de recherche portant sur les liens entre autonomie et performances (Clark, 2009). Mais, naturellement, il convient d'être prudent et de ne pas tirer de conclusions hâtives de cette analyse d'un seul aspect de l'autonomie.

Les décideurs ont souvent été aux prises avec des pratiques de recrutement inefficaces, qui reposent généralement sur les décisions de recrutement et de licenciement d'un organisme central. Pour y remédier, une plus grande autonomie a souvent été accordée aux établissements d'enseignement (OCDE 2011). Le tableau 5.9 montre toutefois que des établissements autonomes (en matière de rémunération des enseignants) ont généralement les mêmes pratiques dans des domaines importants de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits que



les établissements ayant un faible niveau d'autonomie pour décider des augmentations de salaires. Quel que soit le niveau d'autonomie d'un établissement, son responsable n'en a pas moins des droits et des obligations, et ceux-ci peuvent influer davantage que le niveau d'autonomie de l'établissement sur l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits. Pour concevoir une stratégie efficace d'amélioration des établissements d'enseignement, il faut donc tenir compte du fait que donner plus de pouvoirs aux responsables des établissements ne se résume pas à leur donner plus d'autonomie (Caldwell et Spinks, 2008).

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Il est essentiel que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits soient efficaces pour améliorer les performances de chaque enseignant en classe – et par là même, améliorer l'apprentissage des élèves. Ces dispositifs peuvent y contribuer en renforçant la motivation des enseignants et en s'articulant directement avec leur formation professionnelle (Lustick et Sykes, 2006). Une évaluation et des commentaires efficaces peuvent aussi soutenir les enseignants dans leur progression professionnelle et les amener à assumer de nouvelles fonctions et responsabilités au sein de leur établissement. Ce chapitre a présenté une analyse approfondie de la façon dont les enseignants et les chefs d'établissement rendent compte du processus d'évaluation et de commentaire en place dans leur établissement, ainsi que des conséquences et résultats qui semblent en découler.

L'enquête TALIS apporte des informations précieuses sur les dispositifs d'évaluation et de commentaire qui sont en place dans les établissements, et les conclusions présentées dans ce chapitre ont des conséquences importantes pour le choix des axes d'action susceptibles de favoriser l'amélioration constante des établissements et des enseignants, et de conduire à de meilleurs résultats pour les élèves.

Veiller à ce que de multiples dispositifs soient en place pour que les enseignants reçoivent des commentaires sur leur travail

Des dispositifs de retour d'information pour les enseignants fonctionnent dans la plupart des établissements et certaines de leurs caractéristiques participent de l'amélioration de l'efficacité des établissements d'enseignement. Les enseignants déclarent qu'ils reçoivent des commentaires de plusieurs sources. Plus de la moitié des enseignants, en moyenne, indiquent recevoir des commentaires d'au moins deux catégories différentes de personnes, et un enseignant sur dix indique recevoir des commentaires d'au moins quatre personnes différentes. En moyenne, la moitié des enseignants environ indiquent que ces commentaires émanent de leur chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction de leur établissement. Ils sont moins nombreux cependant à déclarer que les commentaires émanent de collègues ou d'autres enseignants de leur établissement. Des travaux de recherche ont montré que cette collaboration entre enseignants permet d'informer les enseignants sur leurs pratiques et de soutenir leur formation continue (Goldstein, 2007 ; Milanowski, 2005). Il importe clairement que le personnel d'encadrement des établissements d'enseignement ne se contente pas de faire des commentaires individuels, mais qu'il encourage aussi l'instauration d'un climat propice à l'évaluation collégiale.

Encourager l'utilisation de sources de données exhaustives pour les évaluations des enseignants

Les enseignants indiquent que l'évaluation dont ils font l'objet porte sur des aspects importants de leur travail. Par exemple, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, près de 80 % des enseignants, en moyenne, indiquent recevoir des commentaires après une observation de leur travail en classe, et près des deux tiers, après l'analyse des notes de leurs élèves. Comme il est indiqué dans l'Examen de l'OCDE *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OCDE, 2013a), des modèles complets d'évaluation qui prennent en compte de multiples sources de données constituent la base la plus solide de l'évaluation du travail des enseignants. En outre, l'une des principales conclusions de l'étude intitulée *Measures of Effective Teaching* (MET), portant sur les indicateurs d'un enseignement efficace, souligne l'importance d'utiliser de multiples mesures et sources de données, comme des observations en classe et des consultations auprès des élèves, pour s'assurer de la validité de l'évaluation des performances des enseignants (Gates Foundation, 2013).

Le personnel d'encadrement des établissements d'enseignement peut faire en sorte que les séances périodiques d'observation en classe se déroulent dans un climat de confiance qui assure aux enseignants des commentaires constructifs sur leur façon d'enseigner. Des observations en classe efficaces peuvent exiger un renforcement des capacités au sein de l'établissement, ainsi qu'une participation active de la part des enseignants afin d'éviter que la responsabilité retombe entièrement sur le chef de l'établissement. Si l'on multiplie les mesures permettant d'évaluer le travail des enseignants, il en résultera naturellement un surcroît de travail pour les enseignants et les chefs d'établissement. Ces derniers pourraient



envisager de confier une partie de ces tâches à d'autres membres du personnel d'encadrement afin d'économiser leur propre temps (voir le chapitre 3). Pour que les enseignants jugent ces tâches supplémentaires utiles et ne les considèrent pas comme une pure perte de temps, les différentes méthodes d'évaluation et de commentaire doivent faire partie intégrante de la pratique pédagogique des enseignants et il faut faire ressortir le lien avec l'amélioration de leur travail de base.

Comme indiqué plus haut, le but ultime d'une évaluation efficace du travail des enseignants est d'améliorer l'apprentissage des élèves. Par conséquent, les résultats des élèves devraient être une composante essentielle de l'évaluation du travail des enseignants. Cependant, une utilisation simpliste des notes des élèves à l'appui de décisions très importantes peut aller à l'encontre du but recherché et conduire dans certains cas les enseignants à dispenser un enseignement conçu en fonction des tests. Il serait préférable d'envisager d'utiliser dans les évaluations des enseignants différentes sortes d'indications témoignant des progrès des élèves (OCDE, 2013a).

Faire en sorte que l'évaluation formelle des enseignants contribue à leur formation continue

Il est difficile d'imaginer un dispositif efficace d'évaluation du travail des enseignants qui ne soit pas lié de manière adéquate à la formation de ces derniers. L'une des principales recommandations pour l'action publique proposée dans l'Examen de l'OCDE *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OCDE, 2013a) est de veiller à ce que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits jouent un rôle central dans leur progression professionnelle tout au long de leur carrière. L'enquête TALIS montre qu'en moyenne, près de la moitié des enseignants déclarent que les commentaires qu'ils reçoivent ont des effets positifs car ils les incitent à renforcer leur formation continue. En outre, un peu plus de 4 enseignants sur 10 travaillent dans des établissements dont le responsable indique qu'un plan de formation est élaboré dans la plupart des cas ou de façon systématique pour les enseignants qui viennent de faire l'objet d'une évaluation formelle. Il est clair que l'on peut encore améliorer le couplage entre les commentaires faits aux enseignants et leurs plans de formation continue ultérieurs. Pour y parvenir, il est essentiel de donner au chef d'établissement la capacité d'aider les enseignants à définir leurs besoins individuels et à intégrer ces besoins dans les priorités de l'établissement de manière à offrir au personnel enseignant des possibilités de formation continue adaptées (voir aussi le chapitre 4).

Mettre en place un cadre complet et cohérent pour l'évaluation du travail des enseignants

Les enseignants ont le sentiment que les systèmes globaux d'évaluation et de commentaire en place dans leur établissement fonctionnent mal. Dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, 43 % des enseignants, en moyenne, indiquent que ces dispositifs ne sont pas étroitement liés à l'enseignement dispensé en classe, et plus de la moitié des enseignants indiquent qu'ils ont été mis en place principalement pour répondre à des obligations administratives (tableau 5.8).

Certains obstacles peuvent empêcher que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits soient constructifs. Ils peuvent être d'ordre structurel ou réglementaire (par exemple, un règlement qui ne permet pas de lier le retour d'information et l'évaluation du travail des enseignants) ou culturel (par exemple, un manque de collaboration professionnelle active dans les établissements), ou résulter d'une incapacité stratégique à intégrer de bonnes pratiques pédagogiques, comme les commentaires faits aux enseignants, dans les améliorations souhaitées dans l'enseignement et l'apprentissage.

De nombreuses analyses ont souligné l'importance d'une mise en œuvre efficace de la réforme des politiques pour atteindre l'objectif souhaité qui est d'améliorer l'apprentissage des élèves (Barber, 2008). Une mise en œuvre efficace est souvent le résultat d'une stratégie élaborée avec soin qui articule les différents programmes et politiques autour d'objectifs clairs de manière à améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Ainsi, des programmes de mise en œuvre complets permettent de créer vraiment un lien entre les politiques et l'enseignement en classe, ce qui améliore l'enseignement et l'apprentissage dans l'ensemble des établissements (Fullan, 2009 ; OCDE, 2013a). Par ailleurs, des travaux de recherche suggèrent qu'il importe que les dispositifs d'évaluation et de commentaire soient considérés comme une composante à part entière de la culture de l'établissement, et non comme un élément plaqué sur les dispositifs existants (Santiago et Benavides, 2009 ; Marshall, 2005). C'est ce qui pourrait en partie expliquer pourquoi, dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, seul un peu plus d'un tiers des enseignants, en moyenne, indiquent que les enseignants les plus performants de leur établissement jouissent de la plus grande reconnaissance. Une analyse plus approfondie est nécessaire pour déterminer si les choses évoluent effectivement dans ce sens et comment les décideurs, les chefs d'établissement et les gestionnaires peuvent renforcer l'impact de leur action pour améliorer l'enseignement en se servant des divers dispositifs d'évaluation et de commentaire.



De nouvelles analyses effectuées dans le cadre de l'enquête TALIS 2013 montrent que les établissements jouissant de niveaux d'autonomie très divers en matière de rémunération des enseignants ne diffèrent pas en ce qui concerne les effets que les commentaires faits aux enseignants ont sur plusieurs aspects de l'enseignement. Ainsi, en moyenne, dans tous les pays de l'enquête TALIS, 38 % des enseignants travaillant dans des établissements autonomes en matière de rémunération des enseignants déclarent que dans leur établissement, les enseignants les plus performants jouissent de la plus grande reconnaissance, contre 37 % des enseignants travaillant dans des établissements non autonomes dans ce domaine. La solution ne consiste donc pas à simplement modifier le degré d'autonomie des établissements en matière de rémunération des enseignants.

Considérer l'évaluation du travail des enseignants comme un outil destiné à améliorer l'apprentissage des élèves

Les commentaires faits aux enseignants auraient des répercussions positives sur l'enseignement. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, 62 % des enseignants, en moyenne, indiquent que les commentaires qu'ils ont reçus dans leur établissement ont entraîné des changements positifs modérés ou importants dans leurs pratiques pédagogiques. Les commentaires ont aussi un impact positif sur le travail des enseignants. En moyenne, dans tous ces pays, 63 % des enseignants indiquent que les commentaires qu'ils reçoivent sur la façon dont ils enseignent entraînent une amélioration de leur satisfaction professionnelle, et 65 %, un renforcement de leur motivation au travail. De tels résultats dans le domaine professionnel peuvent se traduire par des améliorations de l'enseignement – et de l'apprentissage des élèves. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, 71 % des enseignants, en moyenne, déclarent aussi qu'ils gagnent en confiance dans leurs capacités en tant qu'enseignants après avoir reçu des commentaires sur leur travail dans leur établissement.

Ces conclusions positives donnent à penser que les chefs d'établissement disposent de grandes possibilités d'améliorer l'enseignement, ainsi que la confiance et la satisfaction professionnelle des enseignants. D'après les enseignants, les efforts déployés pour intensifier la collaboration et les programmes destinés à développer le retour d'information ont un impact très positif. Le changement de culture peut être un sérieux obstacle dans les établissements peu habitués à la collaboration ou à différents dispositifs comme l'observation en classe et les commentaires. Il n'est pas nécessaire, toutefois, que les programmes en eux-mêmes soient complexes ; il s'agit bien davantage d'accorder aux enseignants le temps, les ressources et l'espace nécessaires à la collaboration, et de donner la priorité aux commentaires sur les moyens d'améliorer l'apprentissage dans les établissements d'enseignement.

Note

1. Il est à noter qu'il s'agit des jugements personnels des enseignants concernant les « enseignants les plus performants ». L'enquête TALIS ne cherchait pas à définir les performances des enseignants, mais elle a demandé aux enseignants leur impression sur la manière dont les performances (telles qu'eux-mêmes les définissent) sont reconnues dans leur établissement.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.



Références

Angus, M. et **H. Olney** (2011), « Targeting support for high-need students in primary schools: Report of the TRIPS Study », Australian Primary Principals Association, *www.appa.asn.au/reports/TRIPS-study.pdf* (consulté le 23 avril 2013).

Barber, M. (2008), *Instruction to Deliver: Fighting to Transform Britain's Public Services*, Methuen Publishers, Ltd, York.

Barber, M. et **M. Mourshed** (2007), *How the World's Best-Performing Schools Come Out on Top*, McKinsey and Company.

Berry, B., D. Johnson et **D. Montgomery** (2005), « The power of teacher leadership », *Educational leadership*, vol. 62/3, p. 56.

Blackwell, R. et **M. McLean** (1996), « Peer observation of teaching and staff development », *Higher Education Quarterly,* vol. 50/2, p. 156.

Bolam, R. et al. (2005), « Creating and sustaining effective professional learning communities », University of Bristol, *www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4-631034.pdf*.

Boston Consulting Group (2003), *Schools Strategy Workforce Development*, Melbourne.

Bouchamma, Y. (2005), « Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? », *Journal of Personnel Evaluation and Education*, vol. 18, pp. 289-308.

Caldwell, B.J. et **J.M. Spinks** (2013), *The Self-Transforming School,* Routledge, Abingdon.

Caldwell, B.J. et **J.M. Spinks** (2008), *Raising the Stakes: From Improvement to Transformation in the Reform of Schools*, Routledge, Abingdon.

Caprara, G.V. et al. (2006), « Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level », *Journal of School Psychology,* vol. 44/6, pp. 473-490.

Chubb, J.E. et **T.M. Moe** (1990), *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution, Washington, DC.

Clark, D. (2009), « The performance and competitive effects of school autonomy », *Journal of Political Economy*, vol. 117/4, pp. 745-783.

Clement, M. et **R. Vandenberghe,** (2000), « Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, pp. 81-101.

Danielson, C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 1st and 2nd Editions*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, VA.

Department of Education and Communities (NSW) (2011), « Independent review of the school based management pilot », *www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/irsb-management-pilot.pdf* (consulté le 20 février 2013).

Elmore, R.F. (2004), *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Figlio, D. et **L. Kenny** (2006), « Individual teacher incentives and student performance », *NBER Working Paper*, n° 12627.

Fuchs, L.S. et **D. Fuchs** (1986), « Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis », *Exceptional Children*, vol. 53/3, pp. 199-208.

Fuchs, L.S. et **D. Fuchs** (1985), « A quantitative synthesis of effects of formative evaluation on achievement », 69e réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.

Fullan, M. (2010), « The big ideas behind whole system reform », *Education Canada*, vol. 50/3, pp. 24-30.

Fullan, M. (2009), « Large-scale reform comes of age », *Journal of Educational Change*, vol. 10/2/3, pp. 101-113, *http://www.michaelfullan.ca/media/13396080790.pdf*.

Gates Foundation (2013), *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings for the MET Project's Three-Year Study*, Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.

Gates Foundation (2010), *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.

Goldstein, J. (2007), « Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review », *American Journal of Education*, vol. 113/3, pp. 479-508.

Goldstein, J. (2004), « Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26/2, pp. 173-197.

Greene, J. et al. (2010), « Expanding choice in elementary and secondary education: A report on rethinking the federal role in education », The Brookings Institution, *www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2010/2/02%20school%20choice/0202_school_choice* (consulté le 7 mai 2014).



Hargreaves, D.H. (2012), « A self-improving school system: Towards maturity », *http://dera.ioe.ac.uk/15804/1/a-self-improving-school-system-towards-maturity.pdf* (consulté le 7 mai 2014).

Hargreaves, D.H. (2010), « Creating a self-improving school system », *http://dera.ioe.ac.uk/2093/1/download%3Fid%3D133672%26filename%3Dcreating-a-self-improving-school-system.pdf* (consulté le 7 mai 2014).

Hargreaves, D.H. et **Hopkins, D.** (1991), *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*, Cromwell Press, Trowbridge.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Milton Park.

Hoxby, C.M. (1999), « The effects of school choice on curriculum and atmosphere », in *Earning and Learning: How Schools Matter*, S.E. Mayer et P.E. Peterson, (éd.) Brookings Institution Press, Washington, DC, pp. 281-316.

Isoré, M. (2009), « Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 23, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/223283631428*.

Jacob, B. et **L. Lefgren** (2008), « Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education », *Journal of Labor Economics*, vol. 26/1, pp. 101-136.

Jensen, B. et al. (2012), *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia*, Grattan Institute, Melbourne.

Jensen, B. et **J. Reichl** (2011), *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Grattan Institute, Melbourne.

Kennedy, M.M. (2005), *Inside Teaching: How Classroom Life Undermines Reform*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kim, K. et al. (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea,* Korean Educational Development Institute (KEDI), Séoul.

Kumrow, D. et **B. Dahlen** (2002), « Is peer review an effective approach for evaluating teachers? », *The Clearing House*, vol. 75/5, p. 238.

Kyriacou, C. (1995), « An evaluation of teacher appraisal in schools within one local education authority », *School Leadership and Management*, vol. 15, pp. 109-116.

Lustick, D. et **G. Sykes** (2006), « National Board Certification as professional development: What are teachers learning? », *Education Policy Analysis Archives,* vol. 14/5.

MacBeath, J. et **A. McGlynn** (2002), *Self-Evaluation – What's In It for Schools?*, Routledge Falmer, Londres.

Marshall, K. (2005), « It's time to rethink teacher supervision and evaluation », *Phi Delta Kappan*, vol. 86/10, pp. 727-735.

Michaelowa, K. (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.

Milanowski, A. (2005), « Split roles in performance evaluation: A field study involving new teachers », *Journal of Personnel Evaluation in Education,* vol. 18/3, pp. 153-159.

Munson, B.R. (1998), « Peers observing peers: The better way to observe teachers », *Contemporary Education*, vol. 69/2, pp. 108-110.

Nusche, D.L. et al. (2011a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en*.

Nusche, D.L. et al. (2011b), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/97892641166l0-en*.

OCDE (2014), *TALIS 2013 Technical Report*, *www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf*.

OCDE (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement Ressources, politiques et pratiques* (Volume IV), PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr*.

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States,* Strong Performers and Successful Reformers in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en*.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, (Volume IV), Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr*.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en*.



OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr*.

Odden, A. et **C. Busch** (1998), *Financing Schools for High Performance: Strategies for Improving the Use of Educational Resources*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Peterson, K., C. Wahlquist et **K. Bone** (2000), « Student surveys for school teacher evaluation », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 14/2, pp. 135-153.

Peterson, K. et al. (2003), « Parent surveys for teacher evaluation », *Journal of Personnel Evaluation in Educatio*n, vol. 17, pp. 317-330.

Richards, J.C. et **C. Lockhart** (1992), « Teacher development through peer observation », *TESOL Journal*, vol. 1/2, pp. 7-10.

Rockoff, J.E. (2008), « Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees: Evidence from teachers in New York City », *NBER Working Paper*, n° 13868.

Rosenholtz, S. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, New York, NY.

Santiago, P. et **F. Benavides** (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, Éditions OCDE, Paris, *www.oecd.org/education/school/44568106.pdf*.

Sargent, T.C. et **E. Hannum** (2009), « Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China », *Journal of Teacher Education*, vol. 60/3, pp. 258-276.

Smith, T. et **R. Ingersoll** (2004), « What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? », *American Educational Research Journal*, vol. 41, pp. 681-714.

Triant, B. (2001), « Autonomy and innovation: How do Massachusetts charter school principals use their freedom? », Thomas B. Fordham Foundation, TALIS chapter 5_french_partie 1.docx (consulté le 20 février 2013).

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en*.

Wilkerson, D. et al. (2000), « Validation of student, principal, and self-ratings in 360 feedback for teacher evaluation », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 14/2, pp. 179-192.

Witte, J.F. (1990), « Choice and control: An analytical overview », in *Choice and Control in American Education Volume 1: The Theory of Choice and Control in Education*, W.H. Clune et J.F. Witte (éd.), Falmer Press, Londres, pp. 11-46.

Woessmann, L. et al. (2009), *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Zanderigo, T., E. Dowd et **S. Turner** (2012), *Delivering School Transparency in Australia: National Reporting through My School*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264175884-en*.

Zwart, R.C. et al. (2007), « Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 13/2, pp. 165-187, *http://expertisecentrumlerenvandocenten.nl/files/TTTP_collegiale_coaching_0.pdf*.



6

Examen des pratiques pédagogiques et du climat en classe

Ce chapitre examine les différents types de pratiques pédagogiques, de convictions des enseignants et de climats en classe. Il y sera plus particulièrement question des pratiques pédagogiques et professionnelles que les enseignants déclarent utiliser dans leur travail, ainsi que de leurs convictions concernant la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. On s'intéressera également aux types d'environnements pédagogiques, ainsi qu'aux relations existant entre les pratiques pédagogiques, les convictions des enseignants, le climat en classe et la direction des établissements. L'analyse se terminera sur les conclusions à tirer de ces résultats sur le plan de l'action des pouvoirs publics et dans la pratique.



Faits marquants

- Les enseignants qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue comprenant des recherches individuelles et en groupe, des visites d'étude dans d'autres établissements ou la participation à un réseau d'enseignants sont plus susceptibles de recourir à des pratiques pédagogiques fondées sur le travail en petits groupes, sur des projets qui prennent plus d'une semaine aux élèves, ainsi que sur les technologies de l'information et de la communication (TIC).
- Environ deux tiers des enseignants font état d'un bon climat en classe, ce qui va de pair avec une probabilité plus élevée qu'ils recourent à des pratiques pédagogiques fondées sur le travail en petits groupes, sur des projets qui prennent plus d'une semaine et sur les TIC. La majorité des enseignants ont donc le sentiment de travailler dans un environnement pédagogique favorable à l'apprentissage des élèves.
- S'agissant des pratiques d'évaluation des élèves, les enseignants déclarent en général qu'ils ont pour habitude d'observer les élèves pendant qu'ils effectuent une tâche et d'apporter des commentaires sur leur travail, et qu'ils administrent des tests qu'ils élaborent eux-mêmes. Cependant, des écarts importants sont relevés entre les pays à cet égard et en ce qui concerne d'autres pratiques d'évaluation.
- Les convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dépendent surtout des caractéristiques individuelles des enseignants. Les variables relatives au climat de l'établissement ne constituent pas d'importants facteurs explicatifs.
- Globalement, les enseignants consacrent environ 80 % de leur temps à l'enseignement et à l'apprentissage proprement dits. Cependant, dans plus de la moitié des pays participants, à peu près un enseignant sur quatre déclare que les perturbations en classe et les tâches administratives lui font perdre au moins 30 % de son temps. Ce constat montre que les enseignants de plusieurs pays gagneraient à bénéficier d'une aide pour gérer les perturbations en classe.

INTRODUCTION

Une instruction de qualité suppose le recours à différentes pratiques pédagogiques, or celles appliquées par les enseignants peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage des élèves et leur motivation à apprendre (Seidel et Shavelson, 2007). De même, les décisions des enseignants sur le contenu du cours dépendent de nombreux facteurs. Ainsi, les enseignants choisissent souvent les méthodes à appliquer en classe en fonction de leurs convictions concernant la nature de l'enseignement et de l'apprentissage (Beyer et Davis, 2008 ; Pajares, 1992 ; Speer, 2008). Bien souvent, d'autres facteurs interviennent, comme les caractéristiques des enseignants (sexe, matières enseignées, niveau d'études et de formation, perfectionnement professionnel, par exemple) ou le climat de l'établissement et de la classe (OCDE, 2009 ; Richardson, 1996 ; Richardson et al., 1991 ; Shapiro et Kilbey, 1990). Il règne un climat positif en classe lorsque les enseignants s'emploient avec leurs élèves à instaurer des conditions de sécurité, de respect et de soutien qui motivent les élèves et les encouragent à apprendre, tandis qu'au niveau de l'établissement, un climat positif est le reflet d'une bonne atmosphère et des réseaux sociaux en place (Brophy et Good, 1986 ; Loukas et Murphy, 2007 ; Woolfolk, 2010). En présence d'un climat positif au sein de l'établissement et en classe, les comportements perturbateurs sont moins nombreux et il est possible de consacrer plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage (Guardino et Fullerton, 2010 ; Martella, Nelson et Marchand-Martella, 2003).

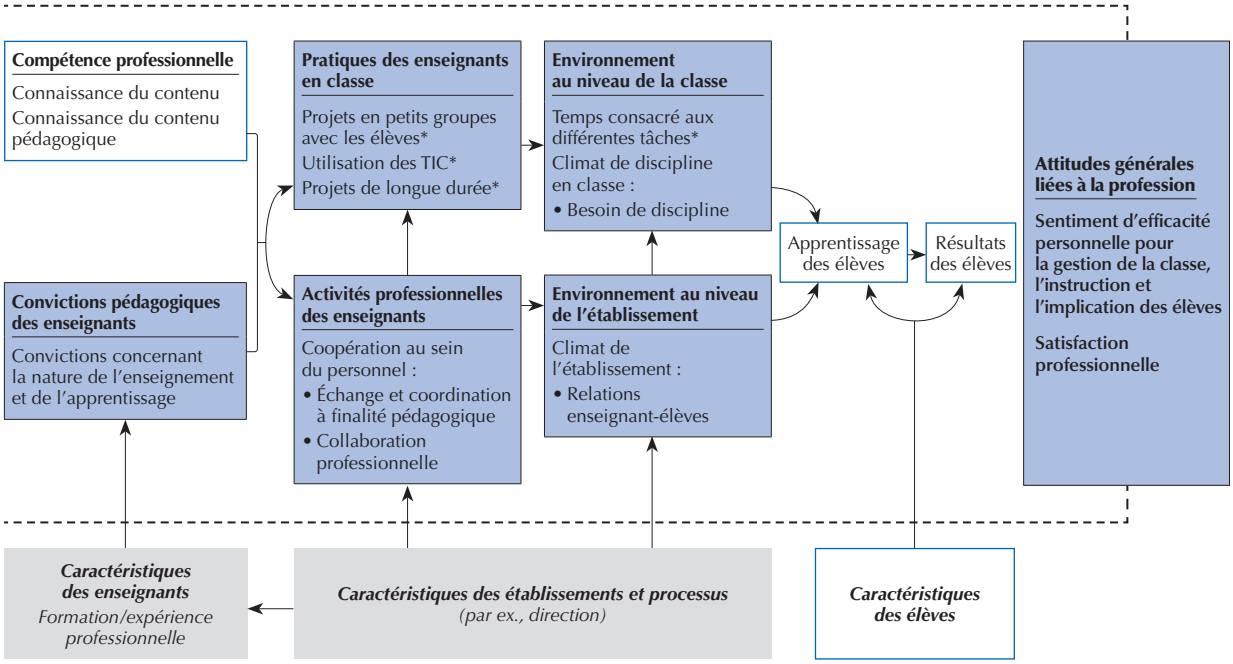
Le degré de la collaboration nouée entre enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves est un autre aspect pertinent de leur pratique professionnelle. La coopération entre enseignants peut faciliter le partage des ressources, notamment l'échange d'idées (Clement et Vandenberghe, 2000 ; Murawski et Swanson, 2001). Les pratiques professionnelles des enseignants sont également liées à certains des facteurs susmentionnés. Par exemple, les enseignants qui bénéficient davantage de la formation continue sont plus susceptibles de coopérer avec leurs collègues, en leur apportant un soutien pédagogique, et de concourir à l'amélioration de l'enseignement (OCDE, 2009).

Le graphique 6.1 illustre les liens observés entre les pratiques pédagogiques, les convictions des enseignants, le climat de l'établissement et de la classe, et leurs incidences sur l'apprentissage des élèves et les attitudes des enseignants à l'égard de leur travail. L'absence de flèches montre que les relations entre ces variables sont bidirectionnelles[1].



■ Graphique 6.1 ■

Cadre d'analyse des convictions et pratiques pédagogiques[1]



1. Les aspects pris en compte dans l'enquête sont présentés sur fond bleu ; les mesures à un seul item sont signalées par un astérisque (*).

Fondements théoriques, examen de la littérature et cadre d'analyse

L'un des principaux objectifs de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE est d'examiner les pratiques pédagogiques que les enseignants déclarent utiliser en classe ainsi que les relations observées entre ces pratiques, les convictions des enseignants et les conditions dans lesquelles ils travaillent. Cette section présente donc un cadre pour l'examen des relations entre pratiques pédagogiques, convictions des enseignants, climat de la classe et de l'établissement, et attitudes à l'égard de la profession. Bien que l'enquête TALIS n'ait pas pour finalité d'analyser les résultats des élèves et leur motivation à apprendre, comme indiqué dans le précédent rapport TALIS (OCDE, 2009), ce cadre montre globalement comment des facteurs qui dépendent des enseignants peuvent améliorer l'apprentissage et la motivation des élèves.

Parce que l'enseignement détermine l'avenir des jeunes, les éducateurs et les décideurs de nombreux pays s'efforcent de comprendre et d'encourager les pratiques pédagogiques les plus propices à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Certaines pratiques (ou stratégies) pédagogiques favorisent l'apprentissage en classe (Hattie, 2003 ; Hattie et Temperley, 2007 ; Marzano, 1998 ; Marzano, Pickering et Pollock, 2001). Ainsi, dans un rapport consacré aux stratégies issues de la recherche, Marzano, Pickering et Pollock (2001) ont rendu compte de pratiques pédagogiques efficaces permettant d'améliorer les résultats des élèves. Il s'agit, notamment, de l'apprentissage en groupe, de la rédaction de résumés et de la prise de notes, de la méthode interrogative, etc. Il importe de faire une distinction entre les stratégies d'apprentissage actives et passives, qui diffèrent par le degré d'implication des élèves dans le processus d'apprentissage. Lorsque l'enseignement se caractérise principalement par des stratégies fondées sur les cours magistraux et une très faible participation des élèves, ces stratégies sont dites passives. À l'opposé, lorsque les enseignants conçoivent des méthodes d'instruction qui confèrent aux élèves un rôle central dans le processus d'apprentissage, on parle de pratiques (ou stratégies) pédagogiques actives. Dans le cas de l'enseignement actif, un enseignant peut demander à ses élèves de réfléchir à un concept en groupe, ou de se livrer à une schématisation conceptuelle ou à des activités de réflexion qui exigent une analyse approfondie (Adesope et Nesbit, 2013 ; Orlich et al., 2013). Un certain nombre d'études soulignent les effets positifs de l'utilisation de stratégies pédagogiques actives en classe. D'ailleurs, il est fait un grand usage des stratégies d'apprentissage actives, fondées sur le travail en groupe ou sur des projets, dont le succès est avéré (Dunlosky et al., 2013 ; Johnson et Johnson, 2009).



S'il est indéniable que des pratiques pédagogiques efficaces favorisent l'apprentissage et la motivation des élèves, les pratiques pédagogiques que les enseignants appliquent en classe dépendent de plusieurs facteurs, dont leurs convictions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants tendent à structurer leur travail en classe en fonction de leur conception d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces, notamment en ce qui concerne la manière dont ils s'acquittent de leur mission, dont les élèves apprennent en classe et dont le cours ainsi que la classe doivent être organisés pour faciliter cet apprentissage. Les enseignants qui pensent, par exemple, que les élèves apprennent mieux dans le cadre de projets collectifs peuvent être enclins à faire travailler davantage les élèves en petits groupes ou à des activités fondées sur des projets. Des convictions non fondées sur des théories de l'enseignement et de l'apprentissage rationnelles risquent de déboucher sur des pratiques pédagogiques inappropriées et inefficaces (Lefrançois, 2000). L'un des objectifs du présent chapitre est donc de montrer comment les pratiques pédagogiques sont liées aux convictions des enseignants.

Les pratiques pédagogiques et les convictions des enseignants découlent parfois de leur expérience personnelle, façonnée par les normes culturelles, ou peuvent s'être forgées au contact d'informations acquises dans le cadre de la formation pédagogique ou dans les rapports sociaux entretenus au sein de l'établissement. Le présent chapitre étudie donc les pratiques pédagogiques et la manière dont elles sont influencées par les caractéristiques et le parcours des enseignants, ainsi que le niveau auquel la variance des réponses est observée (enseignant, établissement, pays). Ce cadre analyse aussi la relation entre la coopération entre enseignants et la direction d'établissement. Des recherches ont montré que le climat de l'établissement joue un rôle primordial en favorisant un enseignement et un apprentissage efficaces, et qu'il influe sur les attitudes à l'égard de la profession, notamment le stress et l'efficacité des enseignants (Chong et al., 2010 ; Collie, Shapka et Perry, 2012 ; Cohen et al., 2009). Les enseignants bénéficient d'influences positives lorsque les chefs d'établissement encouragent la collaboration entre les enseignants, les élèves, les familles et les autres membres du personnel. Ces formes de collaboration peuvent avoir une incidence sur tous les membres de l'établissement et améliorer le climat non seulement en classe, mais aussi dans tout l'établissement.

Les classes présentent des caractéristiques particulières qui influent sur l'apprentissage. La préoccupation des enseignants est souvent de savoir comment gérer au mieux leur classe, encourager l'apprentissage et limiter le plus possible les comportements perturbateurs. La « gestion de la classe » désigne l'ensemble des mesures prises par les enseignants pour organiser l'instruction et aménager la classe de manière à faciliter l'apprentissage des élèves (Emmer et Evertson, 2009 ; Evertson et Emmer, 2009 ; Evertson et Weinstein, 2006 ; Moore, 2014 ; Woolfolk, 2010). D'après Woolfolk (2010), une bonne gestion de la classe produit trois résultats positifs. Si une classe est bien gérée et relativement exempte de comportements perturbateurs, les élèves ont davantage accès à l'apprentissage, ils ont plus de temps pour apprendre (car ils passent plus de temps à travailler) et ils sont mieux à même de s'autoréguler ou de gérer leur apprentissage. Lorsque ces résultats positifs sont réunis, les élèves obtiennent de meilleurs résultats. Le cadre présenté dans ce chapitre porte également sur les facteurs intervenant au niveau de la classe, comme la répartition du temps de travail des enseignants (entre l'enseignement, les tâches administratives et le maintien de l'ordre en classe), ainsi que le climat de discipline en classe.

Les résultats scolaires et l'apprentissage des élèves n'entrent pas dans le champ de l'enquête TALIS. Le cadre montre néanmoins comment les facteurs énumérés ci-dessus pourraient améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves. De plus, bien que les attitudes à l'égard de la profession ne soient pas abordées dans ce chapitre, le cadre montre que tous ces facteurs peuvent susciter chez les enseignants un plus grand sentiment d'efficacité personnelle et une plus grande satisfaction professionnelle. D'après Bandura (1990), le sentiment d'efficacité personnelle est déterminé par l'interaction réciproque de facteurs cognitifs, comportementaux et environnementaux. La théorie sociale cognitive prédit donc que le comportement d'un enseignant sera déterminé par les interactions entre ses convictions, son comportement (pratiques) et l'environnement (la classe) (Bandura, 1989). Klassen et Chiu (2010) ont d'ailleurs observé que les enseignants s'investissent dans leur profession lorsqu'ils ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle, étant donné qu'ils croient en leur capacité à appliquer des stratégies d'apprentissage appropriées (voir le chapitre 7 pour un examen des d'attitudes à l'égard de la profession.)

Les rapports entre les pratiques pédagogiques et les facteurs connexes ne sont pas linéaires. Ainsi, des pratiques pédagogiques efficaces peuvent entraîner des changements dans les convictions des enseignants, lesquelles peuvent à leur tour influer sur les pratiques pédagogiques (Pajares, 1992 ; Sheen et O'Neill, 2005 ; Smagorinsky et al., 2004). Ce chapitre utilise des données représentatives provenant des pays couverts par l'enquête TALIS pour étudier les liens entre les pratiques pédagogiques et les facteurs évoqués plus haut. Plus précisément, il tente de comprendre les profils des pratiques pédagogiques et la manière dont ces profils sont liés aux convictions des enseignants et à leurs caractéristiques



(par exemple, formation initiale et formation continue). En outre, il présente les profils des pratiques professionnelles des enseignants (comme la collaboration entre enseignants) et indique quels sont leurs liens avec les caractéristiques des enseignants et le climat de l'établissement.

Organisation du chapitre

Le chapitre débute par un examen des profils des pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants (parmi lesquelles figure la collaboration entre enseignants), puis il étudie comment les pratiques pédagogiques s'articulent avec les convictions des enseignants, leurs caractéristiques (par exemple, formation initiale et formation continue) et le contexte de la classe. Il se poursuit par un examen des liens entre les pratiques professionnelles des enseignants et leurs caractéristiques, la direction d'établissement et le climat de l'établissement. Puis vient une section qui examine comment les enseignants utilisent leur temps, avant de s'intéresser aux liens entre le temps de travail des enseignants et le climat de l'établissement. Dans ce chapitre, les analyses visent également à prendre en compte l'incidence des facteurs liés aux enseignants, à l'établissement ou au pays sur la variance des convictions des enseignants, de la coopération entre enseignants et du climat en classe.

Pratiques pédagogiques appliquées en classe

Les pratiques pédagogiques sont liées à toute une série de facteurs, tels que les convictions des enseignants, la formation continue et les caractéristiques des enseignants (OCDE, 2009 ; Vieluf et al., 2012). Les pratiques pédagogiques qu'appliquent les enseignants peuvent contribuer de manière significative à l'efficacité de l'apprentissage des élèves. Cette section contient une description des pratiques pédagogiques que les enseignants participant à l'enquête TALIS déclarent appliquer.

Dans l'enquête TALIS, il a été demandé aux enseignants de choisir une classe parmi celles qu'ils ont en charge, puis de répondre à une série de questions au sujet de la fréquence à laquelle ils y appliquent un certain nombre de pratiques (tableau 6.1). Comme le montre le graphique 6.2, sur les huit pratiques examinées, les deux que les enseignants déclarent utiliser le plus souvent, en moyenne, sont la présentation d'un résumé de ce qui vient d'être vu et la correction des cahiers d'exercices ou des devoirs des élèves. En moyenne, plus de 70 % des enseignants des pays participant à l'enquête TALIS déclarent appliquer l'une de ces pratiques souvent ou bien à toutes les séances ou presque. En Islande, en revanche, les enseignants déclarent présenter un résumé de ce qui vient d'être vu en classe beaucoup moins souvent que la moyenne (seuls 38 % déclarent le faire souvent ou à chaque séance). De même, par rapport à la moyenne, les enseignants qui déclarent corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves souvent ou à toutes les séances sont beaucoup moins nombreux en Islande (47 %), mais aussi en Corée (53 %), en Suède (51 %) et en Flandre (Belgique) (53 %).

En moyenne, dans tous les pays, plus de deux tiers des enseignants (68 %) indiquent qu'ils font souvent référence à un problème de la vie courante pour montrer l'utilité des nouveaux acquis. Cela peut montrer aux élèves pourquoi ce qu'ils apprennent est intéressant et comment ils pourraient s'en servir dans la vie. Cependant, moins de la moitié des enseignants déclarent procéder ainsi en Corée (50 %), en Islande (40 %) et en Suède (49 %).

En moyenne, plus de deux tiers des enseignants (67 %) déclarent qu'ils donnent souvent des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où tous ont compris, mais moins de la moitié d'entre eux déclarent le faire et en Corée (48 %), en Islande (48 %) et au Japon (32 %).

Moins de la moitié des enseignants (44 %), en moyenne, déclarent donner régulièrement des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite. Le recours à cette méthode semble particulièrement variable d'un pays à l'autre, seuls 20 % des enseignants déclarant l'utiliser souvent ou à toutes les séances en Corée et aux Pays-Bas, contre 67 % des enseignants en Norvège et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Ce travail peut être contraignant pour les enseignants. Pourtant, il est de plus en plus nécessaire. Il demande aussi une planification et une préparation supplémentaires pour chaque séance afin de pouvoir proposer des tâches multiples aux élèves qui progressent à des rythmes différents.

Les trois autres pratiques présentées dans le tableau 6.1 et le graphique 6.2 sont examinées plus en détail ci-après.

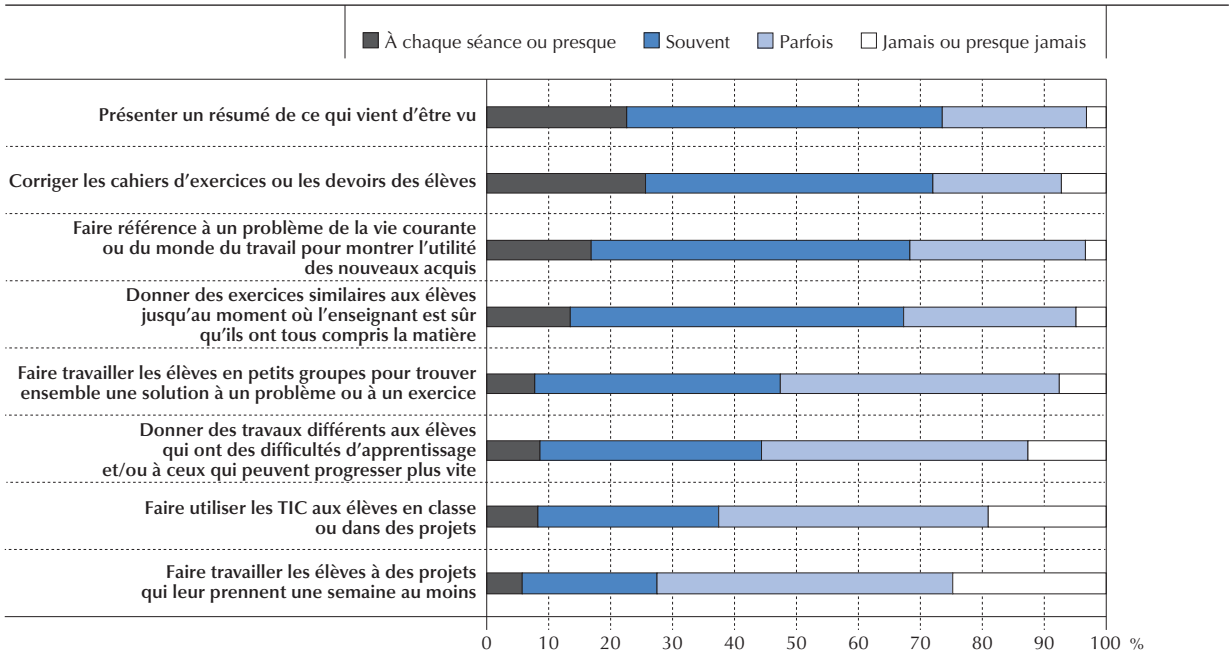
L'encadré 6.1 examine les pratiques pédagogiques que déclarent utiliser les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays disposant de données pour ces niveaux d'enseignement.



■ Graphique 6.2 ■

Pratiques pédagogiques

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir recours aux pratiques pédagogiques suivantes[1]



1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui utilisent les pratiques pédagogiques concernées « souvent » ou « à chaque séance ou presque ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 6.1 et 6.1.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041934

Encadré 6.1. Pratiques pédagogiques utilisées dans les établissements d'enseignement du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les tableaux 6.1a et 6.1b indiquent le pourcentage d'enseignants qui appliquent certaines pratiques pédagogiques souvent ou bien à toutes les séances ou presque dans le primaire et dans le deuxième cycle du secondaire.

En moyenne, dans les pays qui ont participé tant à l'enquête sur l'enseignement primaire qu'à celle portant sur le premier cycle du secondaire, un pourcentage plus élevé d'enseignants du primaire (84 %) que du premier cycle du secondaire (72 %) déclarent corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves. Les enseignants du primaire sont également plus nombreux (66 %) à déclarer donner des travaux différents aux élèves qui progressent plus vite ou à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage que leurs collègues du premier cycle du secondaire (44 %). Cette différence est particulièrement manifeste en Flandre (Belgique), où 74 % des enseignants du primaire déclarent utiliser cette méthode souvent ou à toutes les séances, alors qu'ils sont seulement 28 % à le faire dans le premier cycle du secondaire. Comme c'est le cas pour les enseignants du premier cycle du secondaire, les pratiques qu'une minorité d'enseignants du primaire déclarent utiliser souvent consistent notamment à faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine et à utiliser les TIC. Au Mexique, les enseignants du primaire constituent une exception notable, 84 % d'entre eux déclarant faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent plus d'une semaine (contre 31 % des enseignants du primaire dans les six pays étudiés).

L'écart est plus réduit entre les enseignants du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Dans les pays qui disposent de données pour ces deux niveaux d'enseignement, les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont moins nombreux que leurs collègues du premier cycle du secondaire à déclarer donner souvent des travaux aux élèves en difficulté ou à ceux qui progressent plus vite (35 % contre 44 %) et plus nombreux à déclarer que leurs élèves utilisent souvent les TIC (57 % contre 37 %).



Ce chapitre est consacré aux trois autres pratiques, à savoir faire travailler les élèves en petits groupes, à des projets qui leur prennent plus d'une semaine ou à des projets nécessitant l'utilisation des TIC. Comme évoqué plus haut, d'après les travaux antérieurs publiés sur la question, ces pratiques pédagogiques peuvent être considérées comme actives. Le fait qu'elles aient été choisies ne signifie pas qu'elles sont toujours efficaces pour l'apprentissage. Comme pour toute stratégie pédagogique, leur efficacité dépend en grande partie de la façon dont elles sont appliquées en classe (Chang et Lee, 2010 ; Johnson et Johnson, 2009 ; Parsons, Dodman et Burrowbridge, 2013 ; Prince, 2004 ; Schmidt et al., 2009). L'encadré 6.2 donne des précisions sur les raisons pour lesquelles ces trois pratiques ont été retenues.

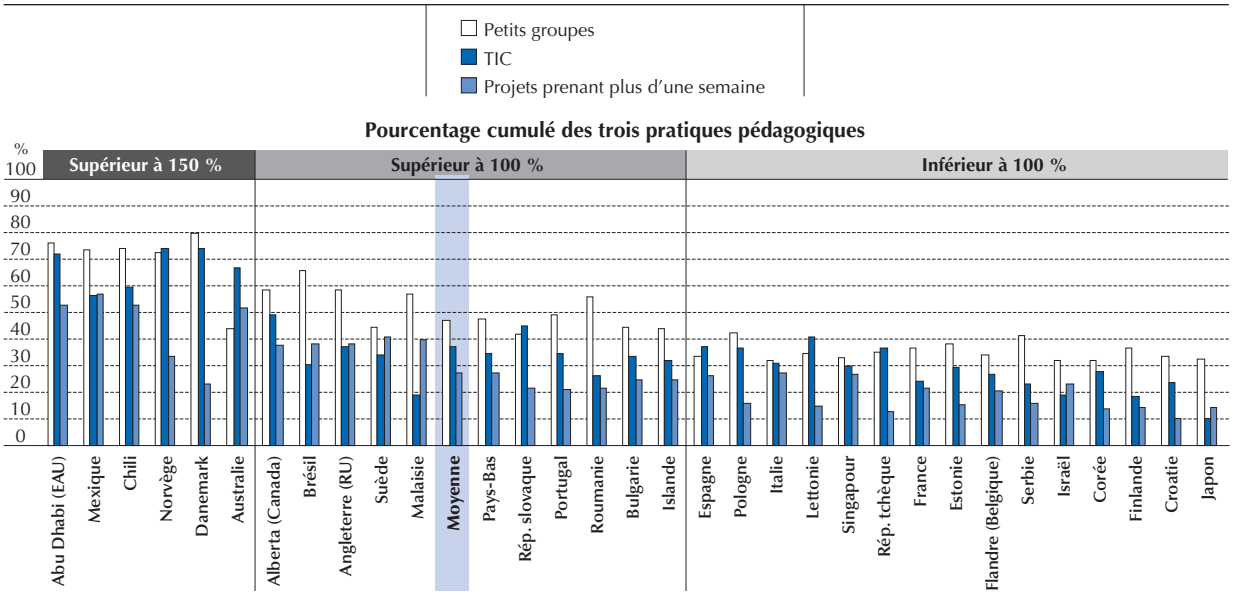
Encadré 6.2. **Analyse des items relatifs aux pratiques pédagogiques actives dans l'enquête TALIS**

Dans le questionnaire TALIS, les enseignants étaient invités à indiquer la fréquence à laquelle ils ont utilisé huit pratiques pédagogiques tout au long de l'année dans une classe spécifique. Une analyse des items a révélé que trois de ces pratiques sont associées aux valeurs de discrimination les plus élevées de la série. On en a déduit que les items correspondants étaient ceux qui pouvaient renseigner le plus sur les convictions des enseignants, par comparaison avec les autres items du questionnaire TALIS. En outre, les travaux consacrés aux pratiques pédagogiques précédemment évoqués confirment l'idée que les items retenus sont représentatifs des méthodes pédagogiques actives. Les trois items en question sont : *(a)* les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins ; *(b)* les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets ; et *(c)* les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice. Ces pratiques favorisent l'acquisition de compétences que les élèves devraient posséder pour réussir dans leurs études et qui peuvent être très recherchées par la suite dans l'enseignement post-secondaire ou dans la vie professionnelle. Se reporter à l'encadré 2.5 du chapitre 2 pour en savoir plus sur les résultats de l'interprétation des régressions logistiques, et à l'annexe B pour de plus amples informations sur les analyses exposées dans le présent chapitre.

■ Graphique 6.3 ■

Pratiques pédagogiques par pays

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir recours aux pratiques pédagogiques suivantes « souvent » ou « à chaque séance ou presque »[1]



1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage cumulé d'enseignants qui utilisent ces trois pratiques pédagogiques « souvent » ou « à chaque séance ou presque ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 6.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041953



Le graphique 6.3 indique, pour chaque pays, la proportion d'enseignants qui ont déclaré appliquer des pratiques pédagogiques actives souvent ou à toutes les séances (voir aussi le tableau 6.1). Comme le montre ce graphique, les enseignants de la plupart des pays ont déclaré recourir davantage aux pratiques fondées sur le travail en petits groupes qu'à celles faisant appel aux TIC ou à des projets prenant plus d'une semaine. Près de la moitié (47 %) des enseignants, en moyenne, ont déclaré appliquer souvent des pratiques fondées sur le travail en petits groupes. En revanche, en moyenne, un peu plus d'un tiers (37 %) ont déclaré appliquer fréquemment des pratiques faisant appel aux TIC et un peu plus d'un quart (27 %), des pratiques fondées sur des projets prenant au moins une semaine. En Australie, au Chili, au Danemark, au Mexique, en Norvège et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), plus de la moitié des enseignants ont déclaré appliquer au moins deux de ces pratiques pédagogiques actives. L'encadré 6.3 présente un exemple du soutien apporté par les pouvoirs publics à des programmes destinés à améliorer les méthodes faisant appel aux TIC en classe.

Encadré 6.3. **Soutien des pouvoirs publics à l'utilisation des TIC en classe dans l'ensemble du système éducatif : l'exemple du Portugal**

Entre 2007 et 2011, le Portugal a considérablement investi dans les technologies utilisées à des fins éducatives, en équipant les établissements d'enseignement d'ordinateurs de laboratoire, de tableaux interactifs, de réseaux sans fil et de connexions à très haut débit par fibre optique. Ces investissements étaient l'une des principales priorités du « plan technologique » adopté par le gouvernement, grâce auquel plus de 1.5 million d'élèves et d'enseignants du primaire et du secondaire ont reçu des ordinateurs portables dans le cadre des programmes Magellan et e.escola, qui ont été très médiatisés. Ces possibilités sans précédent d'accès à la technologie ont suscité l'adoption d'une vague de pratiques pédagogiques novatrices dans de nombreuses classes du pays, offrant de nouvelles possibilités d'utilisation et d'accès à la technologie, en particulier pour les élèves issus de milieux à faibles revenus. Il a été observé a posteriori qu'une formation continue plus intense des enseignants et l'échange de bonnes pratiques auraient pu faciliter l'adoption à plus grande échelle de ces pratiques novatrices.

Bien que le gouvernement ne finance plus ces initiatives, les innovations introduites en classe demeurent et le pays a pu constater une différence dans les résultats obtenus par ses élèves, en particulier dans le cadre de l'évaluation 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les élèves portugais se sont classés au premier rang s'agissant du niveau de confiance qu'ils déclarent posséder pour réaliser des tâches informatiques complexes, ainsi que pour d'autres compétences en matière de TIC, comme la capacité à créer des présentations multimédia (OCDE, 2010).

Source : Gouvernement portugais, 2014.

Quels facteurs expliquent la variance des pratiques pédagogiques ?

Les analyses présentées dans cette section examinent la mesure dans laquelle la variance observée dans les pratiques pédagogiques s'explique par des facteurs liés au pays, à l'établissement ou aux enseignants. Autrement dit, la variation du recours à ces pratiques tient-elle davantage à des facteurs liés au pays, à l'établissement dans lequel l'enseignant travaille (par exemple, la culture ou la composition du corps enseignant propres à l'établissement) ou à la singularité de chaque enseignant ? Connaître l'origine de ces variations permet de comprendre quelles variables (par exemple, le climat de l'établissement ou le comportement individuel de l'enseignant) sont susceptibles d'expliquer les pratiques, et d'indiquer dans quelle direction les efforts devraient être orientés pour les faire évoluer[2].

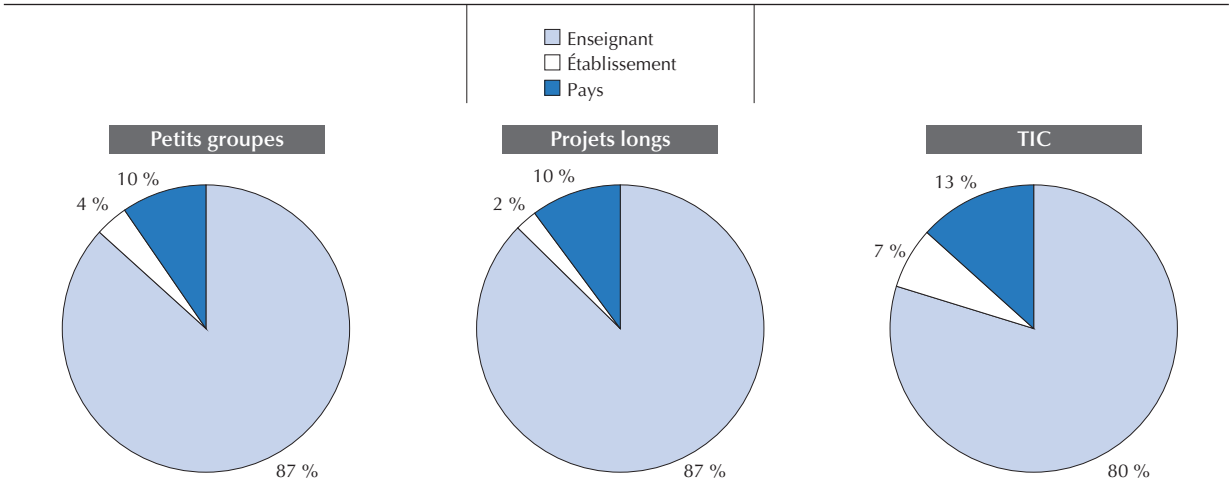
Le graphique 6.4 indique la variance, au niveau des pays, des établissements et des enseignants, des pratiques pédagogiques qui consistent à faire travailler les élèves en petits groupes, à leur faire réaliser des projets prenant plus d'une semaine, et à recourir aux TIC en classe. Ce graphique montre dans quelle mesure la variation des réponses aux questions relatives à ces pratiques pédagogiques est imputable à chaque niveau de l'échantillon. Ces chiffres permettent d'établir si les différences entre les réponses sont principalement imputables à des facteurs liés à l'enseignant, à l'établissement ou au pays. Pour les trois pratiques pédagogiques considérées, la conclusion est identique : la variance des réponses des enseignants est principalement imputable à des différences entre enseignants. La variance liée aux différences au niveau de l'établissement et au niveau du pays est minimale. Les efforts déployés pour faire évoluer les pratiques des enseignants sont donc plus susceptibles de porter leurs fruits s'ils visent individuellement chaque enseignant. Les composantes de la variance des trois pratiques examinées dans ce chapitre sont les mêmes que dans le cas des cinq autres considérées dans l'enquête TALIS.



■ Graphique 6.4 ■

Distribution de la variance – petits groupes, projets, TIC

Distribution de la variance dans le premier cycle du secondaire aux trois niveaux suivants : pays, établissement et enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041972

Il est à noter que l'utilisation des pratiques fondées sur les TIC semble dépendre davantage de facteurs liés à l'établissement que les deux autres types de pratiques examinés, visiblement parce que les TIC exigent un investissement financier important de la part de l'établissement. La variabilité de l'utilisation des pratiques fondées sur le travail en petits groupes ou les projets prenant plus d'une semaine semble s'expliquer presque exclusivement par des facteurs liés à l'enseignant. En revanche, jusqu'à un cinquième de la variabilité de l'utilisation des TIC s'explique par des facteurs liés à l'établissement (7 %) et par des facteurs liés au pays (13 %). Par conséquent, bien qu'en général le recours à certaines pratiques dépende principalement de l'enseignant, dès lors qu'il s'agit de méthodes qui nécessitent davantage de ressources, comme l'utilisation des TIC, les facteurs liés à l'établissement et au pays tendent à jouer un rôle un peu plus important.

Ces résultats concordent avec le rapport TALIS 2008, qui a conclu que la variabilité de l'utilisation des pratiques pédagogiques s'explique principalement par des facteurs liés aux enseignants. De nouveaux travaux qui cherchent à déterminer quels facteurs liés aux établissements expliquent les différences entre les établissements seront bientôt présentés dans des publications TALIS qui utiliseront des données relatives aux établissements provenant de l'enquête PISA 2012.

Compte tenu de l'importance des caractéristiques des enseignants dans le choix des pratiques pédagogiques qu'ils utilisent, les sections qui suivent examinent les liens entre ces pratiques actives et les caractéristiques des enseignants, leur formation continue et le contexte de la classe. L'encadré 6.2 donne des précisions sur les items relatifs aux pratiques pédagogiques retenues pour ces analyses, ainsi que sur les analyses effectuées.

Caractéristiques des enseignants

La présente section examine les liens éventuels entre chacune des trois catégories de pratiques pédagogiques et les caractéristiques des enseignants, telles que leur sexe, les matières qu'ils enseignent, leur nombre d'années d'expérience, leur niveau de formation et leur sentiment d'être préparés à la matière qu'ils enseignent en termes de contenu, de pédagogie et de pratique.

Dans quelques pays, le sexe des enseignants semble être corrélé à la probabilité qu'ils/elles déclarent appliquer ces pratiques souvent, toutes choses égales par ailleurs (tableaux 6.2 à 6.4). Dans 14 pays, les enseignantes sont plus susceptibles que leurs collègues masculins de déclarer appliquer fréquemment des pratiques consistant à faire travailler les élèves en petits groupes (tableau 6.2). De même, les enseignantes de neuf pays sont plus susceptibles de déclarer



recourir fréquemment à des pratiques fondées sur des projets qui prennent au moins une semaine, alors qu'en Flandre (Belgique), c'est le contraire qui s'observe (tableau 6.3). Enfin, les enseignants de quatre pays (Corée, Finlande, France et Japon) sont plus susceptibles de déclarer avoir souvent recours aux TIC que les enseignantes, tandis que ces dernières sont plus susceptibles d'y recourir dans trois pays (Brésil, Bulgarie et Mexique) (tableau 6.4).

Les données de l'enquête TALIS donnent à penser que la matière enseignée a un lien avec les pratiques pédagogiques choisies par l'enseignant. À quelques exceptions près, les enseignants de sciences humaines, de mathématiques et de sciences sont moins susceptibles que les autres de déclarer recourir à des pratiques fondées sur le travail en petits groupes. Alors que les enseignants de sciences humaines sont plus susceptibles de déclarer qu'ils utilisent souvent des pratiques fondées sur le travail en petits groupes dans sept pays, la probabilité qu'ils le fassent est plus faible dans dix autres pays. Dans seulement deux pays (Islande et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]), les enseignants de mathématiques et de sciences sont plus susceptibles de déclarer recourir fréquemment au travail en petits groupes, tandis que l'inverse est constaté dans 15 autres pays (tableau 6.2)[3].

Comme indiqué plus haut, un plus petit nombre d'enseignants, en moyenne, déclarent qu'ils font fréquemment travailler les élèves à des projets qui prennent plus d'une semaine de travail, par rapport aux autres pratiques pédagogiques (tableau 6.1). Dans tous les pays, les professeurs de mathématiques et de sciences sont moins susceptibles que les enseignants d'autres matières de déclarer qu'ils font travailler les élèves à des projets qui prennent au moins une semaine de travail (tableau 6.3). De même, dans la plupart des pays, les enseignants de sciences humaines sont moins susceptibles eux aussi que les enseignants d'autres matières de déclarer recourir à cette pratique. Compte tenu de la faible probabilité que les enseignants de mathématiques, de sciences et de sciences humaines déclarent avoir recours à ce type de pratiques, il conviendrait peut-être de réaliser une analyse plus fine pour étudier les facteurs souples à l'intérieur de chaque aspect des contenus lié à l'utilisation de ces pratiques. Par exemple, des facteurs liés à l'enseignement des mathématiques peuvent être absents dans d'autres domaines, tels que les sciences humaines, et faire obstacle à l'utilisation de ce type de pratiques. Si d'autres études étaient réalisées pour examiner ces trois catégories de pratiques pédagogiques et les variables spécifiques à la classe et à l'enseignant dans le cas des contenus en mathématiques, en sciences et en sciences humaines, il serait possible d'avoir une image plus précise de leur utilisation.

Par ailleurs, il ne semble pas que les TIC soient fréquemment utilisées en classe pour l'enseignement des mathématiques et des sciences. Le Danemark et la Norvège sont les seuls pays où les enseignants de mathématiques ou de sciences sont plus susceptibles que leurs collègues enseignant d'autres matières de déclarer recourir aux TIC. Dans 19 autres pays, les enseignants de mathématiques et de sciences sont nettement moins susceptibles de déclarer un recours fréquent aux TIC. Dans un petit nombre de pays, les enseignants de sciences humaines sont plus susceptibles que les autres d'indiquer que leurs élèvent utilisent souvent les TIC (Australie, Danemark, Islande, Norvège, Suède et Alberta [Canada]), alors que c'est la situation inverse qui s'observe dans 14 autres pays (tableau 6.4).

Le nombre d'années d'expérience des enseignants ne semble pas lié à la probabilité qu'ils déclarent appliquer l'une ou l'autre de ces pratiques pédagogiques. Des résultats significatifs (quoique modestes et non systématiques) n'ont été observés que dans un petit nombre de pays.

Seule une poignée de pays affichent une relation entre le niveau de diplôme le plus élevé obtenu par les enseignants et la probabilité qu'ils déclarent recourir souvent aux trois types de pratiques pédagogiques considérés, mais cette relation n'est pas uniforme dans tous ces pays. Par exemple, en République tchèque, les enseignants ayant un niveau de formation plus élevé (c'est-à-dire l'équivalent du niveau 5A de la CITE – diplôme de licence – ou au-dessus) sont moins susceptibles, dans une proportion d'environ 40 %, de déclarer recourir souvent à des pratiques fondées sur le travail en petits groupes, et moins susceptibles, dans une proportion d'environ 28 %, d'utiliser les TIC, par rapport aux enseignants ayant un niveau de formation moins élevé, tandis qu'au Chili, les enseignants ayant un niveau de formation plus élevé sont plus susceptibles, dans une proportion de 53 %, de déclarer recourir souvent aux TIC, et qu'au Mexique, ils sont plus susceptibles, dans une proportion de 65 %, de déclarer appliquer souvent des pratiques de travail en petits groupes. Le manque d'uniformité de ces relations interdit de tirer des conclusions valables pour l'ensemble des pays. Les travaux de recherche qui seront menés à l'avenir, en particulier dans le cadre de l'enquête TALIS, pourraient s'intéresser de plus près à la relation existant entre le niveau de formation des enseignants et leur recours à certaines pratiques pédagogiques.

Enfin, l'analyse a porté sur les associations existant entre les pratiques que les enseignants déclarent utiliser en classe et leur sentiment d'être préparé à la matière qu'ils enseignent en termes de contenu, de pédagogie et de pratiques pédagogiques. Parmi ces trois facteurs, le fait que les enseignants s'estiment préparés quant à la pédagogie semble être



le plus lié à l'utilisation fréquente des pratiques fondées sur le travail en petits groupes (tableaux 6.2 et 6.4). En revanche, le fait que les enseignants s'estiment préparés quant au contenu n'est pas étroitement lié au fait qu'ils déclarent utiliser souvent dans leur classe les pratiques considérées. Enfin, des associations positives entre le sentiment d'être préparé quant à la pratique pédagogique et le fait que les enseignants déclarent recourir souvent à ces trois pratiques peuvent être observées dans un petit nombre de pays. En Corée, au Japon et à Singapour, les enseignants qui s'estiment mieux préparés quant à la pratique pédagogique sont plus susceptibles (en l'occurrence dans des proportions allant de 46 % à 64 %) de déclarer qu'ils recourent souvent au travail en petits groupes dans leur classe (tableau 6.2). De plus, en Espagne, à Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni), les enseignants qui se sentent mieux préparés quant à la pratique pédagogique sont plus susceptibles de déclarer faire souvent travailler les élèves à des projets qui prennent plus d'une semaine (tableau 6.3). Enfin, en Corée, en Croatie, en Espagne, en République tchèque et en Angleterre (Royaume-Uni), des associations positives ont été observées eu égard à l'utilisation fréquente des TIC (tableau 6.4). Dans ces pays, le renforcement du sentiment des enseignants d'être préparés quant à la pratique pédagogique pourrait les encourager à appliquer fréquemment de multiples formes de pratiques pédagogiques. Les établissements d'enseignement et les pays pourraient utiliser, par exemple, l'observation du travail d'autres enseignants en classe, l'enseignement à plusieurs, ainsi que le tutorat, pour aider les enseignants à acquérir une plus grande confiance dans leurs pratiques pédagogiques.

Le facteur dont l'association avec le recours à des méthodes pédagogiques actives est la plus systématique est la matière enseignée. Dans l'ensemble des pays, une association systématique concerne le recours à des projets qui prennent une semaine au moins à mener à bien et l'enseignement des mathématiques ou des sciences humaines. Le sexe de l'enseignant peut également intervenir dans cette association, mais seulement dans une minorité de pays. De toute évidence, le recours à des méthodes d'apprentissage actif dépend largement de la nature de la matière enseignée et de la mesure dans laquelle elle se prête à l'utilisation de ce type de méthodes. Selon les déclarations des enseignants, leur sentiment d'être bien préparés à la pédagogie appliquée à la matière qu'ils enseignent est plus susceptible d'être pertinent que celui d'être préparés au contenu ou à la pratique pédagogique de cette matière. On pourrait étudier ces exemples dans des travaux futurs pour comprendre en quoi la formation que reçoivent les enseignants est unique et pour encourager ce sentiment d'être préparés et l'utilisation des pratiques pédagogiques.

Formation continue

Les activités de formation continue examinées dans l'enquête TALIS comprennent la participation à des ateliers, à des conférences, à des observations de classe, à des programmes de qualification, à des réseaux, à des activités de collaboration et à des programmes de tutorat (voir le chapitre 4). Les données de l'enquête TALIS montrent que dans de nombreux pays, les enseignants qui ont participé à des activités de formation continue sont plus susceptibles de déclarer recourir souvent aux trois types de pratiques pédagogiques considérées, à savoir le travail en petits groupes, les projets prenant plus d'une semaine et l'utilisation des TIC (tableaux 6.5, 6.6 et 6.7).

Comme le montre le graphique 6.5, les liens les plus systématiques observés dans l'ensemble des pays sont ceux qui associent le fait d'effectuer des recherches individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession et l'utilisation de méthodes fondées sur des projets qui prennent au moins une semaine ainsi que les pratiques impliquant le recours aux TIC. La participation à un réseau d'enseignants est la variable la plus significative du recours fréquent à des pratiques fondées sur le travail en petits groupes et sur les projets impliquant l'utilisation des TIC (une relation significative est constatée dans 12 et 11 pays, respectivement). Dans un nombre plus faible de pays, néanmoins compris entre cinq et sept, des relations significatives ont été relevées entre la participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching et les déclarations de recours fréquent aux trois types de pratiques pédagogiques actives.

Dans les pays dans lesquels des relations significatives ont été mises en évidence, les enseignants qui ont participé aux activités de formation continue considérées étaient jusqu'à deux fois plus susceptibles de déclarer utiliser les trois pratiques pédagogiques que les enseignants qui n'avaient pas participé à de telles activités. Des associations positives ont été observées avec le fait de faire des recherches individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession dans la plupart des pays, mais tout particulièrement en Norvège, où les enseignants qui ont pris part à cette activité de formation continue étaient plus susceptibles de déclarer recourir souvent aux trois méthodes pédagogiques que les enseignants qui ne font pas de recherches : ils étaient plus susceptibles, dans une proportion de 77 %, de déclarer utiliser souvent des pratiques fondées sur le travail en petits groupes et des projets prenant plus d'une semaine, et pratiquement deux fois plus susceptibles de déclarer utiliser souvent les TIC. En Finlande, les enseignants qui faisaient des recherches individuellement ou en groupes sur un sujet en rapport avec leur profession étaient près de deux fois plus susceptibles de déclarer utiliser des pratiques fondées sur le travail en petits groupes ou faisant appel aux TIC.



■ Graphique 6.5 ■

Relations entre les pratiques pédagogiques et les activités de formation continue

Nombre de pays dans lesquels il existe une relation positive significative entre le recours aux pratiques pédagogiques suivantes et la participation aux activités de formation continue suivantes, dans le premier cycle du secondaire

	Travail en petits groupes	Projets prenant une semaine au moins	Utilisation des TIC
Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants	12	6	11
Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant	10	16	17
Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching	7	7	5

L'intensité de la couleur des cellules dépend du nombre de pays dans lesquels une relation positive significative a été observée entre le recours à la pratique pédagogique et l'activité de formation continue. Plus la couleur est foncée, plus le nombre de pays dans lesquels une relation positive significative a été observée est élevé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 6.5, 6.6 et 6.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041991

Dans un certain nombre de pays, la participation aux activités d'un réseau d'enseignants est elle aussi liée à une probabilité accrue que les enseignants déclarent utiliser souvent ces trois pratiques pédagogiques. De même, dans certains pays, la participation à des visites d'étude dans d'autres établissements présente elle aussi une relation positive avec leur utilisation fréquente (tableaux 6.5 à 6.7). Il n'est guère surprenant que les enseignants ayant participé à des activités de formation soient plus susceptibles de déclarer utiliser souvent les trois pratiques pédagogiques (travail en petits groupes, projets qui prennent plus d'une semaine et TIC). Lorsque les enseignants participent à des visites d'étude dans d'autres établissements, il est probable qu'ils puissent observer d'autres façons d'appliquer ces stratégies pédagogiques et que, de retour dans leur classe, ils aient plus d'idées sur la façon de les utiliser. D'ailleurs, de nombreux pays encouragent la formation continue en vue de l'utilisation efficace de ces pratiques pédagogiques. Par exemple, on envisage de plus en plus de demander à de nombreux enseignants de posséder des compétences dans l'utilisation des TIC (Dexter et Riedel, 2003 ; Phelps et Graham, 2004).

Contexte de la classe

Le contexte de la classe est un facteur important à prendre en considération lors de l'examen de l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques, car il peut très bien influer sur les choix de l'enseignant à cet égard. Plusieurs facteurs contextuels ont été examinés en relation avec les trois pratiques pédagogiques sélectionnées. Des facteurs comme la taille de la classe, la proportion d'élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement, la proportion d'élèves peu performants ou d'élèves très doués, la proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et le climat de discipline en classe (par exemple, attendre que les élèves se calment) ont été inclus dans l'analyse afin d'examiner leurs liens avec les pratiques que les enseignants déclarent utiliser (encadré 6.4). Il est à noter que ces données au niveau de la classe, notamment celles relatives aux pratiques pédagogiques que les enseignants déclarent utiliser, ont toutes été collectées pour une classe spécifique (les résultats de ces analyses sont présentés dans les tableaux 6.8 à 6.10).

Parmi les facteurs examinés dans tous les pays, la discipline en classe était celui le plus systématiquement associé à la probabilité que l'enseignant déclare utiliser souvent les trois pratiques pédagogiques dans l'ensemble des pays (tableaux 6.8, 6.9 et 6.10). Dans presque tous les pays, les enseignants qui ont fait état d'un climat en classe plutôt positif étaient aussi plus susceptibles de déclarer utiliser souvent des pratiques pédagogiques fondées sur le travail en petits groupes et l'utilisation des TIC. Un lien avec le recours à des projets prenant plus d'une semaine a été observé dans un plus petit nombre de pays. Cela tient peut-être au fait que les projets plus longs à réaliser requièrent de travailler en dehors de la classe, en conséquence de quoi la probabilité que les enseignants y recourent dépend moins du contexte de la classe. Sans surprise, il existe un lien entre le fait de maintenir l'ordre en classe et parmi les élèves et la capacité d'utiliser des méthodes fondées sur le travail en petits groupes et les TIC. Lorsque les élèves sont réellement impliqués, la classe est moins perturbée par des distractions et des problèmes de discipline. Les pratiques pédagogiques fondées sur le travail en petits groupes, les projets ou l'apprentissage par l'expérience occupent les élèves en permanence et peuvent donc favoriser l'établissement d'un climat positif en classe. Judicieusement employée, la technologie peut elle aussi promouvoir l'apprentissage par l'expérience et permettre que les élèves restent occupés.



Encadré 6.4. Comment le contexte de la classe est décrit dans l'enquête TALIS

Dans le questionnaire TALIS, les enseignants sont invités à indiquer certaines caractéristiques d'une classe choisie au hasard parmi celles qu'ils sont en charge. Des renseignements détaillés leur sont demandés sur la taille de la classe, sa composition (proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ; proportion d'élèves peu performants ou d'élèves très doués ; et proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou des problèmes de comportement ou issus d'un milieu socio-économique défavorisé) et le climat de discipline en classe.

Pour évaluer le climat de discipline en classe, l'enquête TALIS a demandé aux enseignants d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (sur une échelle de quatre allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») avec certaines affirmations concernant leur classe. Les items du questionnaire constituant cet indice sont les suivants :

- Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment
- Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage
- Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance
- Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe

Pour en savoir plus sur la construction de cet indice complexe, se reporter à l'annexe B.

L'examen des relations entre les caractéristiques des élèves d'une classe (proportions d'élèves performants ou peu performants, ou d'élèves ayant des besoins spécifiques)[4] et l'utilisation des trois pratiques pédagogiques a fait apparaître l'existence de liens intéressants. Dans un certain nombre de pays, les enseignants qui faisaient état d'un pourcentage plus élevé d'élèves doués étaient plus susceptibles de déclarer recourir souvent à ces pratiques pédagogiques (de 9 à 11 pays, selon la pratique considérée). En revanche, les classes présentant un pourcentage plus important d'élèves peu performants sont associées à une plus faible probabilité que les enseignants déclarent utiliser souvent ces méthodes dans un certain nombre de pays (entre 6 et 10 pays, selon la pratique considérée). Cela tient peut-être à l'atmosphère générale qui règne dans la classe et au temps que les enseignants doivent consacrer à la gestion de cette dernière plutôt qu'à l'enseignement. Il est également possible que les enseignants en question considèrent que ces pratiques ne sont pas celles qui conviennent le mieux à leurs élèves. Les enseignants qui ont des classes hétérogènes du point de vue des capacités des élèves peuvent avoir besoin de recourir à différentes pratiques pédagogiques pour favoriser un bon apprentissage. En outre, si dans un grand nombre de pays, les enseignants reçoivent des moyens supplémentaires pour s'occuper des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, ce n'est pas nécessairement le cas en ce qui concerne les élèves peu performants. Enfin, dans six pays (Finlande, France, Israël, Japon, Norvège et Flandre [Belgique]), les enseignants qui déclarent avoir dans leur classe une plus forte proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont aussi plus susceptibles de déclarer qu'ils utilisent souvent des méthodes faisant appel aux TIC en classe. Un certain nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont tributaires des technologies d'assistance pour apprendre, si bien qu'il n'est pas rare que les établissements d'enseignement investissent dans ces technologies afin d'aider ces élèves et que leurs enseignants élaborent des pratiques pédagogiques fondées sur ces technologies.

Le lien avec la taille de la classe semble varier selon le type de pratique considéré. Par exemple, les enseignants qui travaillent dans des classes à effectifs plus importants sont généralement un peu moins susceptibles de déclarer qu'ils utilisent souvent des méthodes fondées sur le travail en petits groupes dans cinq pays (Corée, France, Israël, Pologne et République tchèque), mais ils sont légèrement plus susceptibles de faire état d'un recours fréquent aux TIC en classe dans cinq pays (Danemark, Estonie, Israël, Lettonie et Suède), (tableaux 6.8 et 6.10). Ces résultats ne sont pas surprenants compte tenu des difficultés que posent l'organisation de discussions en petits groupes et la participation des élèves dans les classes à gros effectifs. Il se peut, en outre, que les enseignants utilisent des technologies comme celle des « cliqueurs » (ou systèmes de réponse instantanée) dans les classes à effectifs importants (Mayer et al., 2009).

UTILISATION PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Une fonction importante de l'évaluation des élèves est de permettre à tous les élèves de montrer, dans des conditions équitables, ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire (Binkley et al., 2010 ; Gipps et Stobart, 2004). Un moyen d'y parvenir consiste à multiplier les méthodes et occasions, et notamment à associer les élèves à leur propre évaluation (OCDE, 2013a).



Il importe aussi de veiller à ce que les enseignants soient bien préparés à réaliser des évaluations formatives et sommatives efficaces (OCDE, 2013a). Comme on l'a vu dans le chapitre 4, un certain nombre d'enseignants indiquent qu'ils éprouvent un certain besoin de formation continue en matière d'évaluation des élèves (voir le tableau 4.13). En particulier, plus d'un enseignant sur quatre en Corée, au Japon, en Malaisie et en Suède a estimé que c'était un problème.

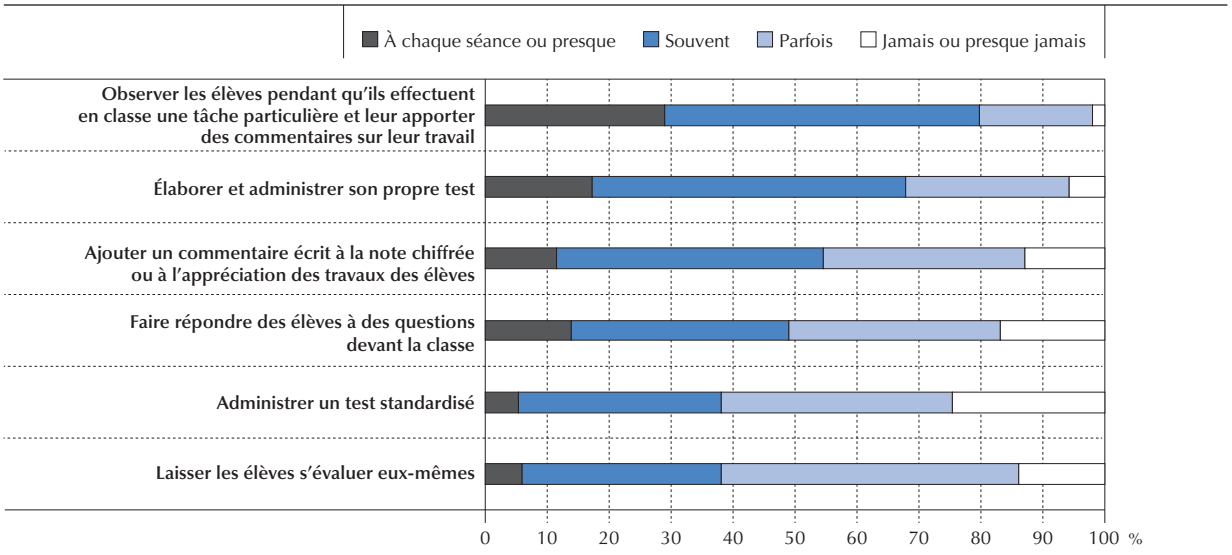
Bien qu'il n'ait pas été prévu d'étudier de manière exhaustive les pratiques d'évaluation des élèves et de leurs résultats dans le cadre de cette édition de l'enquête TALIS, il était demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle ils utilisent différentes méthodes pour évaluer les élèves dans une classe spécifique. La présente section rend compte de la façon dont les enseignants recourent à ces pratiques d'évaluation des élèves.

Le graphique 6.6 montre les proportions moyennes d'enseignants qui déclarent utiliser différentes méthodes pour évaluer les élèves dans leur classe (voir aussi le tableau 6.11). Les enseignants déclarent en utiliser souvent plusieurs. En moyenne, dans les pays participants, ils sont plus susceptibles de déclarer qu'ils observent souvent les élèves en classe et leur apportent des commentaires sur leur travail (80 %), et qu'ils administrent des tests qu'ils élaborent eux-mêmes (68 %). La moitié environ des enseignants déclarent ajouter souvent un commentaire écrit à la note chiffrée (55 %) et demander à des élèves de répondre à des questions devant la classe (49 %). Plus d'un tiers des enseignants déclarent néanmoins recourir à des pratiques d'évaluation moins souvent utilisées, comme laisser les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès (38 %) et administrer des tests standardisés (38 %). Il ressort des déclarations sur les pratiques d'évaluation qu'en majorité, celles employées sont par nature plus formative (par exemple, observer les élèves et leur apporter des commentaires sur leur travail) que sommative (par exemple, administrer un test standardisé), mais qu'il est largement recouru à ces deux types d'évaluation. Il apparaît que, dans les pays participants, les enseignants sont nombreux à utiliser plusieurs méthodes et occasions pour évaluer leurs élèves, ce qui donne certainement une image plus complète de l'apprentissage (OCDE, 2013a).

■ Graphique 6.6 ■

Recours aux pratiques d'évaluation des élèves par les enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir recours aux méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage des élèves[1]



1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui utilisent « souvent » ou « à chaque séance ou presque » les méthodes concernées pour évaluer l'apprentissage des élèves.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 6.11 et 6.11.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042010

Les pratiques d'évaluation que déclarent utiliser les enseignants varient considérablement selon les pays. Les proportions d'enseignants qui déclarent administrer souvent des tests qu'ils élaborent eux-mêmes vont de 29 % au Japon à 93 % au Brésil. En France, 8 % des enseignants déclarent administrer souvent des tests standardisés, contre 71 % en Lettonie



et à Singapour. Ils ne seraient que 5 % à interroger individuellement les élèves devant la classe en Islande, contre 80 % en Italie. La proportion d'enseignants qui ajoutent souvent un commentaire écrit à l'appréciation des devoirs des élèves va de 22 % en Lettonie à 82 % à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Angleterre (Royaume-Uni). En France et en Islande, 17 % des enseignants déclarent laisser souvent les élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès. En Angleterre (Royaume-Uni), 69 % des enseignants déclarent le faire souvent. Enfin, la proportion d'enseignants qui indiquent observer souvent les élèves en classe et leur apporter des commentaires sur leur travail est de 43 % au Japon (valeur basse plus élevée que celle associée aux autres pratiques d'évaluation) et de 94 % en Malaisie. Compte tenu de l'impact des commentaires sur l'apprentissage des élèves (Hattie et Timperley, 2007 ; Butler et Winne, 1995), les enseignants gagneraient peut-être à bénéficier d'un appui supplémentaire quant à la manière et au moment le plus opportun d'apporter des commentaires aux élèves.

L'encadré 6.5 présente des exemples de systèmes encourageant l'innovation en matière d'évaluation des élèves.

Encadré 6.5. **Comment les enseignants sont encouragés à innover en matière d'évaluation en Flandre (Belgique) et au Mexique**

En Communauté flamande de Belgique, les autorités centrales en charge de l'éducation encouragent l'adoption d'une « culture de l'évaluation », qui est notamment axée sur l'évaluation formative et de nouvelles méthodes d'évaluation. Des méthodes d'évaluation « alternatives » (aux tests) sont donc utilisées, par exemple l'observation, les dossiers, les fiches de réflexion, l'auto-évaluation et l'évaluation collégiale (ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, 2010).

Au Mexique, le programme national (plan d'étude) précise qu'il convient d'utiliser des rubriques, des listes de contrôle, des registres des observations, des travaux écrits, des projets en équipe, des cartes conceptuelles, des dossiers et des tests écrits et oraux. Il stipule également que les élèves devraient souvent être associés aux activités d'auto-évaluation et d'évaluation collégiale (Santiago et al., 2012).

Source : OCDE, 2013a.

TEMPS CONSACRÉ AUX DIVERSES TÂCHES

Le travail des enseignants comprend une multitude de responsabilités souvent concurrentes. La présente section examine le nombre total d'heures de travail dont font état les enseignants, ainsi que le temps qu'ils déclarent consacrer à diverses tâches relevant de leur poste d'enseignant pendant une semaine ordinaire. Il importe de noter que ces résultats visent à donner une image de la semaine de travail ordinaire de l'ensemble du corps enseignant dans chaque pays et qu'ils prennent donc en compte les réponses des enseignants travaillant à temps plein et à temps partiel. Naturellement, les modalités qui régissent le temps réglementaire de travail des enseignants varient selon les pays et auront une incidence sur le nombre d'heures de travail effectif (voir OCDE, 2013b). Le tableau 6.12 indique le nombre d'heures que les enseignants déclarent consacrer à diverses tâches pendant leur semaine de travail[5]. Dans tous les pays, les enseignants déclarent travailler 38 heures au total, en moyenne, cette durée allant de 29 heures au Chili et en Italie, à 58 heures au Japon[6].

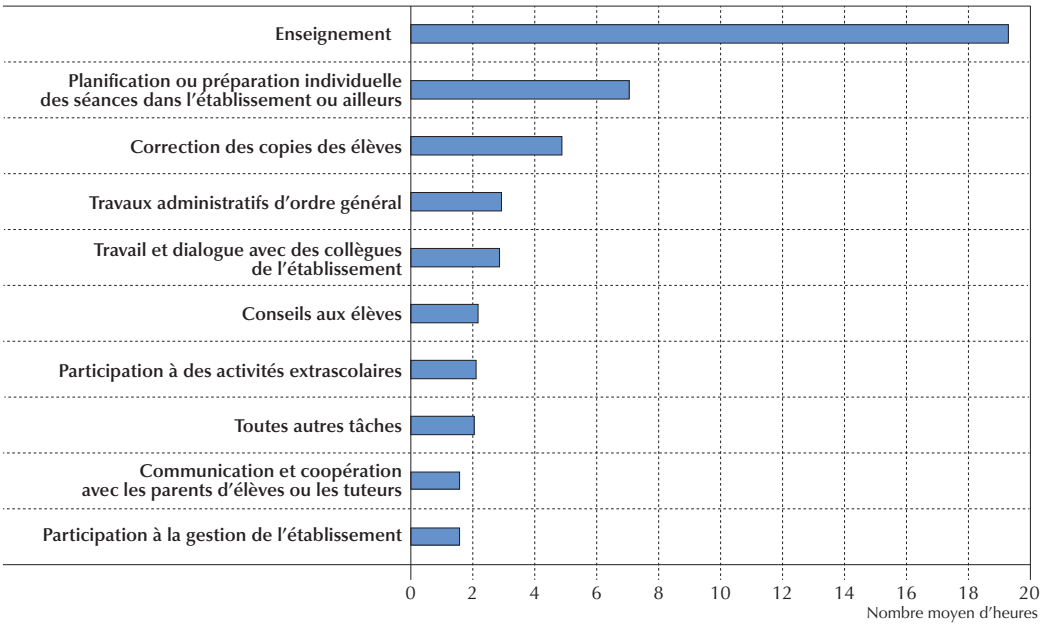
Le graphique 6.7 montre que, comme on pouvait s'y attendre, les enseignants déclarent passer la plus grande partie de leur temps de travail à enseigner. La moyenne générale est de 19 heures par semaine, pour une fourchette comprise entre 15 heures en Norvège et 27 heures au Chili (tableau 6.12). Il convient de noter qu'au Japon, les enseignants déclarent ne consacrer que 18 heures à l'enseignement, ce qui signifie qu'ils consacrent beaucoup plus de temps à d'autres tâches relevant de leur poste qu'à l'instruction proprement dite. Le temps moyen passé à planifier ou à préparer les cours est de 7 heures, pour une fourchette comprise entre 5 heures en Finlande, en Israël, en Italie, aux Pays-Bas et en Pologne, et 10 heures en Croatie. Le temps passé à corriger les copies est de 5 heures, en moyenne, mais atteint pratiquement le double au Portugal (10 heures) et à Singapour (9 heures). L'encadré 6.6 examine les heures de travail que les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire déclarent effectuer dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.



■ Graphique 6.7 ■

Heures de travail des enseignants

Nombre d'heures (périodes de 60 minutes), en moyenne, que les enseignants déclarent avoir consacrées aux activités suivantes au cours de leur dernière semaine de travail complète[1]



1. Par semaine « complète », on entend une semaine sans jours fériés ni absences pour cause de congés maladie, etc. Les réponses tiennent également compte du temps consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre moyen de périodes de 60 minutes consacrées aux activités concernées au cours de la dernière semaine de travail complète.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 6.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042029

Encadré 6.6. Temps de travail des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les tableaux 6.12.a et 6.12.b indiquent le nombre d'heures de travail des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

Dans tous les pays qui disposent de données pour les deux niveaux d'enseignement, les enseignants du primaire déclarent effectuer un nombre d'heures de travail similaire à celui de leurs collègues du premier cycle du secondaire. La seule différence notable est qu'en moyenne, les enseignants du primaire déclarent passer 2 heures de plus à enseigner par semaine (21 heures) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (19 heures).

La répartition du temps de travail des enseignants est similaire dans le deuxième cycle du secondaire, sauf en ce qui concerne le temps passé à enseigner : en moyenne, les enseignants du deuxième cycle du secondaire y consacrent une heure de moins (18 heures) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (19 heures). Au Danemark, en Finlande, en Islande et au Mexique, les enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarent consacrer 2 à 3 heures de moins à l'enseignement que leurs collègues du premier cycle du secondaire.

Les autres tâches, telles que la gestion de l'établissement, les réunions avec des parents et les activités extrascolaires, ne prennent chacune que 2 heures par semaine en moyenne. En Corée et en Malaisie, les enseignants déclarent consacrer deux fois plus de temps que la moyenne TALIS aux tâches administratives générales (6 heures). Il est également à noter que les activités extrascolaires sont un aspect important du travail des enseignants au Japon, où ceux-ci déclarent y consacrer 8 heures, soit bien plus que la moyenne TALIS, qui s'établit à 2 heures. L'encadré 6.7 présente l'exemple d'une étude sur le temps de travail des enseignants en Pologne.



Encadré 6.7. **Étude sur le temps de travail des enseignants en Pologne**

Entre novembre 2011 et décembre 2012, une enquête de grande envergure a été réalisée en Pologne auprès des enseignants chargés des matières générales dans des établissements du primaire et des deux cycles du secondaire. L'enquête était divisée en deux parties : 2 617 enseignants issus de 477 établissements ont répondu à un questionnaire administré par des enquêteurs professionnels, concernant les activités qu'ils avaient menées la veille, tandis 4 762 autres, issus de 921 établissements, ont rempli un questionnaire en ligne. L'analyse portait sur cinq tâches principales : préparer et diriger les cours, préparer et diriger des activités extrascolaires, et corriger les devoirs des élèves.

Une conclusion importante de cette étude est qu'une relation non linéaire a été observée entre le temps de cours et le nombre total des heures dédiées aux autres activités. Dans le cas des enseignants qui enseignent moins de 18 heures par semaine, la relation est proportionnelle. En d'autres termes, plus ils ont d'heures de cours, plus ils consacrent du temps à d'autres tâches, comme la préparation les séances. En revanche, ceux qui enseignent 18 heures ou plus par semaine consacrent un nombre d'heures invariable aux quatre autres grandes activités. Autrement dit, pour ce groupe, l'accroissement du nombre d'heures de cours hebdomadaire ne s'est pas accompagné d'une hausse du nombre d'heures qu'ils déclarent consacrer à d'autres tâches, comme la préparation des séances ou la correction des devoirs.

Source : Federowicz et al. (2013).

CONVICTIONS CONCERNANT LA NATURE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Les enseignants arrivent en classe avec des idées préconçues sur la manière dont l'enseignement et l'apprentissage doivent s'effectuer. Ces convictions peuvent trouver leur origine dans des expériences antérieures, acquises par exemple durant la formation initiale ou à l'occasion d'activités de formation continue (Kennedy, 1997 ; Richardson, 1996), et se répercuter sur les pratiques appliquées, ainsi que sur l'agencement de la classe retenu pour favoriser l'apprentissage des élèves (Ertmer, 2005 ; Hofer et Pintrich, 1997). Des chercheurs affirment que les pratiques pédagogiques choisies par les enseignants dépendent autant de l'expérience accumulée en classe que de la formation initiale (Zeichner et Tabachnick, 1981). Bien que les études publiées sur la formation pédagogique traitent abondamment de l'efficacité des programmes de formation des enseignants, il est largement admis que les recherches devraient porter sur la compréhension des différentes composantes des programmes de qualité (Brouwer et Korthagen, 2005 ; Zeichner et Schulte, 2001). L'une de ces composantes est que les programmes de formation initiale des enseignants doivent s'intéresser aux idées que les enseignants se font de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage avant de commencer à enseigner. Ainsi, ces programmes peuvent former les enseignants à axer le cours sur l'apprenant, c'est-à-dire à exposer les élèves à des formes d'apprentissage fondées sur l'observation et l'investigation. Les enseignants initialement formés suivant ce modèle sont susceptibles d'adopter (ou d'adhérer à) des formes d'apprentissage plus constructivistes et axées sur les élèves. De fait, il est établi que les convictions des enseignants, de même que le contenu et les connaissances pédagogiques, peuvent influer sur l'apprentissage des élèves (Darling-Hammond, 1998 ; Staub et Stern, 2002 ; Tatto et Coupland, 2003). La présente section porte sur la relation entre les convictions des enseignants et les facteurs liés à l'établissement ainsi que le profil général des convictions en matière d'apprentissage.

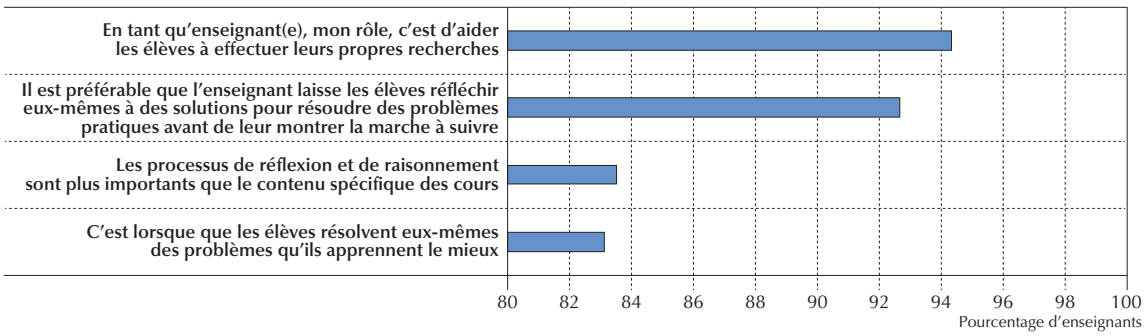
Le tableau 6.13 indique les proportions d'enseignants qui sont d'accord avec certaines affirmations concernant la manière dont les élèves apprennent et le rôle de l'enseignant au cours de ce processus. Comme indiqué dans le graphique 6.8, d'une manière générale, les enseignants sont tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle leur rôle consiste à aider les élèves à effectuer leurs propres recherches (94 %, en moyenne). De même, ils sont une majorité à considérer qu'il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions avant de leur montrer la marche à suivre (93 %). Les taux d'approbation varient pour l'ensemble des autres variables, mais dépassent généralement 80 % dans tous les pays s'agissant de l'idée que les élèves sont capables de trouver eux-mêmes des solutions et que la réflexion et le raisonnement importent plus que le contenu. Des écarts notables sont constatés en Italie, en Norvège et en Suède, où seulement entre 45 % et 59 % des enseignants conviennent que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils résolvent eux-mêmes des problèmes. Par ailleurs, c'est aux Pays-Bas que le pourcentage moyen d'enseignants jugeant plus important de savoir raisonner que de connaître le contenu des cours est le plus faible. L'encadré 6.8 décrit les données relatives aux convictions pédagogiques des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.



■ Graphique 6.8 ■

Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation concernée.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 6.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042048

Encadré 6.8. **Convictions pédagogiques des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 6.13.a et 6.13.b présentent les pourcentages d'enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) qui sont d'accord avec diverses affirmations concernant leurs convictions pédagogiques.

Les convictions des enseignants ne diffèrent guère d'un niveau d'enseignement à l'autre en ce qui concerne la façon dont les élèves apprennent et le rôle des enseignants dans cet apprentissage. Ce constat vaut tant pour l'ensemble des pays participant à chaque niveau de la CITE que dans chaque pays. Les différences représentent tout au plus 3 à 4 points de pourcentage, et c'est dans le deuxième cycle du secondaire qu'elles s'observent. Ainsi, en Norvège, 53 % des enseignants du premier cycle du secondaire pensent que c'est lorsque les élèves résolvent eux-mêmes des problèmes qu'ils apprennent le mieux, contre 57 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire. En Islande, 91 % des enseignants du premier cycle du secondaire pensent qu'il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes pour résoudre des problèmes avant de leur montrer la marche à suivre, contre seulement 87 % de leurs collègues du deuxième cycle du secondaire. Le faible écart qui sépare les niveaux d'enseignement montre que, selon toute vraisemblance, les convictions des enseignants tiennent davantage à la culture nationale qu'au niveau auquel ils enseignent.

Quels facteurs expliquent la variance des convictions des enseignants ?

Comme dans le cas des pratiques pédagogiques au début de ce chapitre, la variance a été décomposée aux niveaux du pays, de l'établissement et de l'enseignant pour l'indice de la vision constructiviste (encadré 6.9). Il a ainsi été possible de déterminer dans quelle mesure ces convictions dépendent du pays de résidence de l'enseignant, de son établissement ou de ses caractéristiques individuelles. Comprendre l'origine de la variance des convictions des enseignants peut aider à cerner le niveau d'information nécessaire pour mieux expliquer ou comprendre ces convictions. Par exemple, si la variance est principalement associée à l'établissement dans lequel l'enseignant travaille, il conviendra probablement, pour faire évoluer ses convictions, de privilégier les interventions qui modifieront le climat dans l'établissement.

Le graphique 6.9 montre la décomposition en trois éléments de la variance de la vision constructiviste. Comme indiqué plus haut au sujet du graphique 6.4, les chiffres connexes montrent dans quelle mesure la variation (des réponses aux items qui composent l'indice) est imputable à chaque niveau de l'échantillon. La majeure partie (87 %) de la variance totale de la vision constructiviste est imputable à des différences individuelles entre les enseignants. La part imputable



aux effets liés à l'établissement ou au pays est faible : environ 12 % et seulement 2 %, respectivement. Ces résultats impliquent que la socialisation au sein de l'établissement est très faiblement liée aux convictions des enseignants. Ces convictions se forment peut-être au début de la formation et restent stables. S'il faut faire évoluer les convictions des enseignants, la formation initiale ou les interventions en cours d'emploi visant l'enseignant lui-même sont peut-être les moyens les plus efficaces.

Encadré 6.9. Description de l'indice de la vision constructiviste

Dans le cadre de l'enquête TALIS de 2013, afin d'analyser les convictions des enseignants sur la façon dont les élèves apprennent, il a été recouru à un indice de la vision constructiviste pour interroger les enseignants à la fois sur la façon dont ils estiment que les élèves apprennent le mieux et sur la façon dont eux-mêmes, en tant qu'enseignants, peuvent faciliter cet apprentissage. Il a été demandé aux enseignants d'indiquer sur une échelle de quatre, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », s'ils étaient ou non d'accord avec les quatre items suivants :

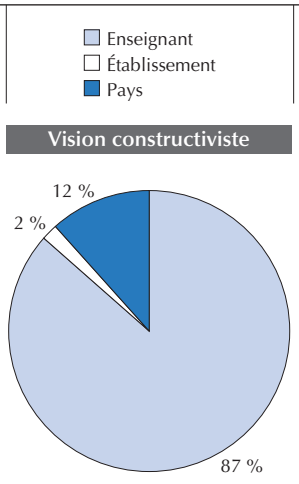
- En tant qu'enseignant(e), mon rôle, c'est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches
- C'est lorsque les élèves résolvent eux-mêmes des problèmes qu'ils apprennent le mieux
- Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre
- Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours

Pour en savoir plus sur la construction et la validation de cet indice, se reporter à l'annexe B.

■ Graphique 6.9 ■

Distribution de la variance – vision constructiviste

Distribution de la variance dans le premier cycle du secondaire aux trois niveaux suivants : pays, établissement et enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042067

RAPPROCHER LES CONVICTIONS ET LES PRATIQUES

Les relations entre l'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie et le recours à des pratiques pédagogiques actives ont été étudiées au moyen de modèles de régression multiple (voir l'encadré 3.5 pour une description générale des régressions multiples)[7]. Le tableau 6.14 présente les résultats des analyses. Lors de l'examen des modèles de régression, quelques constatations ont été faites à partir des variables explicatives, après contrôle des variables contextuelles. Dans tous les pays, la pratique consistant à faire travailler les élèves en petits groupes est corrélée de manière significative et positive avec l'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie. Autrement dit, les enseignants qui déclarent utiliser souvent



ou à toutes les séances des pratiques fondées sur le travail en petits groupes ont davantage une vision constructiviste de la pédagogie que ceux qui déclarent ne jamais appliquer, ou seulement de manière occasionnelle, ce type de pratiques.

Dans l'ensemble des pays, le fait de faire souvent travailler les élèves sur des projets pendant plus d'une semaine est moins fortement associé à l'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie que le travail en petits groupes. On constate que la relation est positive dans 15 pays et négative en Corée. La fréquence du recours aux pratiques fondées sur les TIC est positivement corrélée à l'adhésion de l'enseignant à une vision constructiviste de la pédagogie dans 16 pays. S'agissant de l'ampleur des effets pour toutes les variables, l'utilisation des pratiques fondées sur le travail en petits groupes affiche la relation la plus forte, car elle est modérément liée à l'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie, en moyenne.

PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS : COOPÉRATION AVEC D'AUTRES MEMBRES DU PERSONNEL

De nombreuses études se sont intéressées à l'effet d'une coopération productive entre les enseignants ainsi qu'entre les élèves (DuFour, 2004 ; DuFour et Burnette, 2002 ; Murawski et Swanson, 2001 ; Slavin, 1995, 2009, 2013). DuFour (2004) a utilisé l'expression « communautés d'apprentissage professionnel » pour dépeindre un groupe d'éducateurs qui travaillaient « ensemble pour analyser et améliorer leurs pratiques pédagogiques en classe... en engageant un cycle continu d'interrogations qui favorise un apprentissage collectif intensif » (p. 9). D'autres chercheurs font valoir, cependant, que l'efficacité des pratiques de coopération dépend de la structure de la collaboration (Clement et Vandenberghe, 2000). La présente section porte sur les profils des pratiques professionnelles des enseignants (notamment la collaboration entre enseignants) et sur la façon dont ils pourraient être associés aux caractéristiques des enseignants, à la direction de l'établissement et au climat qui y règne.

On peut dire que les comportements de collaboration professionnelle s'apparentent davantage à des formes de professionnalisme ouvertes qui privilégient un échange d'idées plus approfondi (OCDE, 2009). Les données de l'enquête TALIS montrent que ces comportements sont proportionnellement moins fréquents que les comportements de simple échange et de coordination entre enseignants (notamment échanger du matériel pédagogique, discuter des élèves ou assister à des conférences avec des collègues). Il pourrait donc être utile d'étudier comment ces comportements peuvent être améliorés dans et entre les pays de manière à ce qu'ils deviennent au moins aussi fréquents que les autres comportements.

Encadré 6.10. Description des indices utilisés pour mesurer la coopération

Dans l'enquête TALIS 2013, deux indices ont été construits pour mesurer la coopération des enseignants. S'agissant des échanges et de la coordination à finalité pédagogique, les enseignants ont été invités à indiquer la fréquence à laquelle (sur une échelle de six allant de « jamais » à « au moins une fois par semaine ») ils se livrent aux activités suivantes au sein de leur établissement :

- Échanger du matériel pédagogique avec des collègues
- Discuter des progrès faits par certains élèves
- Collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves
- Assister à des conférences d'équipe

Pour qu'il soit possible de mesurer la collaboration professionnelle, il a été demandé aux enseignants d'indiquer la fréquence à laquelle (sur une échelle de six allant de « jamais » à « au moins une fois par semaine ») ils se livrent aux activités suivantes dans leur établissement :

- Faire cours à plusieurs dans la même classe
- Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter
- Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)
- Participer à des activités de formation professionnelle en groupe

Des précisions sont fournies sur les indices dans l'annexe B.



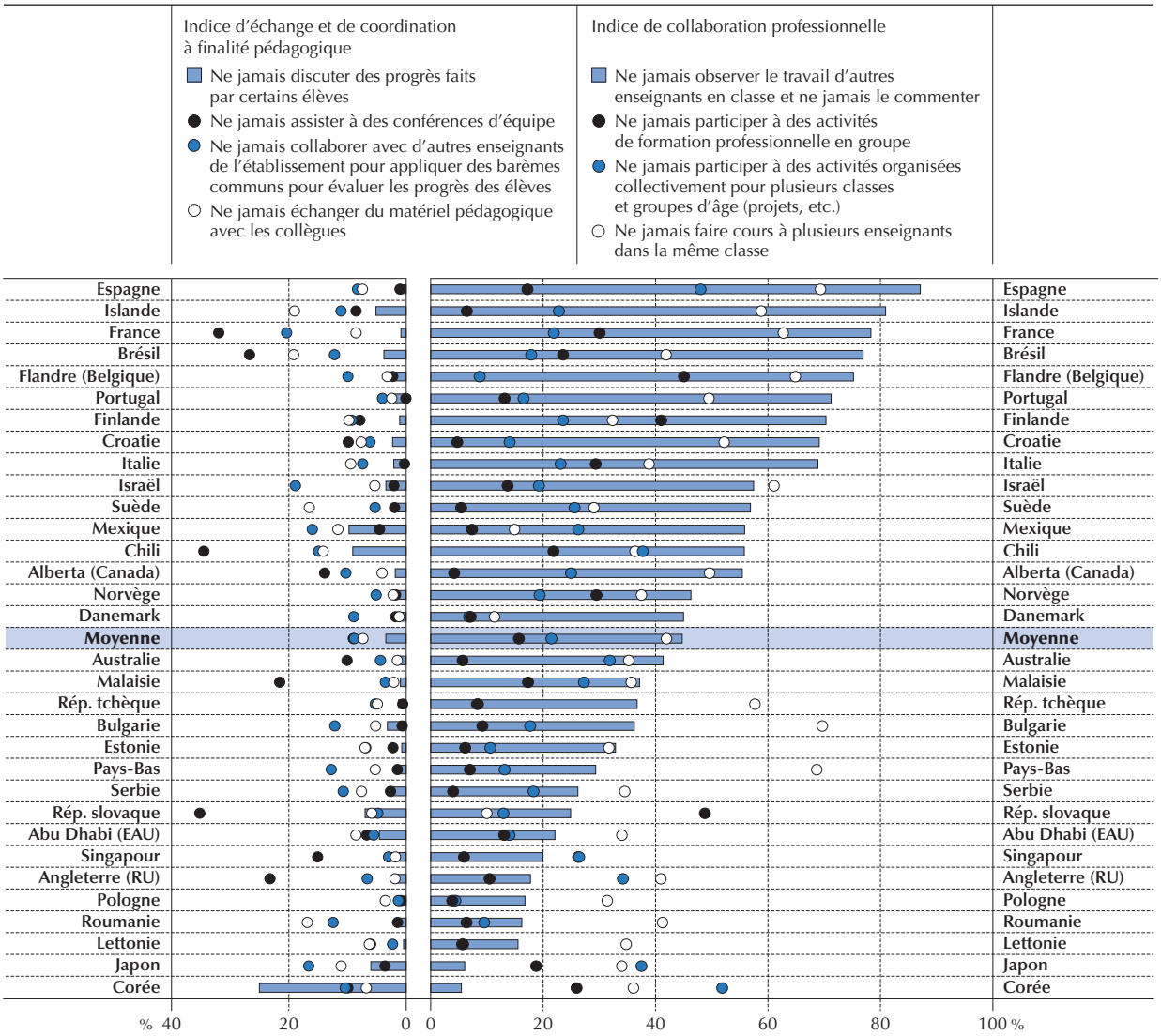
Le tableau 6.15 et le graphique 6.10 présentent les pourcentages des réponses données par les enseignants qui déclarent ne jamais se livrer aux activités auxquelles renvoient les huit items utilisés dans la construction des deux indices relatifs à la coopération (voir l'encadré 6.10 pour une description de ces indices). Comme le montre le graphique 6.10, les enseignants sont beaucoup plus susceptibles de déclarer ne jamais se livrer à une activité associée à des formes de collaboration plus complexes (partie droite du graphique) qu'à des activités représentant des formes plus simples d'échange et de coordination (partie gauche du graphique). Ces résultats rejoignent les conclusions de l'édition 2008 de TALIS (Vieluf et al., 2012).

Il est frappant de constater qu'en moyenne, plus de quatre enseignants sur dix déclarent ne jamais faire cours à plusieurs dans la même classe (42 %) ou ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter (45 %). Ainsi, en Bulgarie, en Espagne et aux Pays-Bas, plus de deux tiers des enseignants déclarent ne jamais faire cours à plusieurs dans la même classe, tandis qu'au Brésil, en Espagne, en France, en Islande et en Flandre (Belgique), plus de trois quarts des enseignants déclarent ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe.

■ Graphique 6.10 ■

Coopération entre enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent ne jamais se livrer aux activités suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et ne jamais le commenter.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 6.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042086



L'encadré 6.11 examine la participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des activités de coopération et collaboration.

Encadré 6.11. **Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des activités de coopération**

Les tableaux 6.15.a et 6.15.b montrent les pourcentages d'enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) qui déclarent ne jamais participer aux activités retenues pour la construction des deux indices relatifs à la coopération.

Dans l'ensemble des pays, les plus grandes différences observées entre les niveaux d'enseignement et les pays étudiés eu égard à la participation à des activités de coopération concernent le primaire. Une plus forte proportion d'enseignants du primaire (80 %) déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe, contre 68 % des enseignants du premier cycle du secondaire. Cette différence est particulièrement marquée en Flandre (Belgique), où seuls 35 % des enseignants du premier cycle du secondaire déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe, contre 69 % des enseignants du primaire.

Les écarts les plus flagrants que l'on relève dans les activités de coopération dans le deuxième cycle du secondaire concernent la participation à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge. Cette activité semble un peu moins répandue dans le deuxième cycle du secondaire (30 % des enseignants déclarent ne jamais y recourir) que dans le premier cycle du secondaire (20 %).

Les tableaux 6.16 et 6.17 présentent les résultats de deux régressions multiples effectuées pour étudier la relation entre la coopération entre enseignants (telle que définie dans l'encadré 6.10) et les activités de formation continue des enseignants[8]. Il en ressort que, dans la plupart des pays, toutes les variables sont corrélées de façon positive avec ces deux résultats (quoique certaines plus que d'autres), ce qui indique que ces formes d'activités de formation continue peuvent améliorer la collaboration professionnelle entre les enseignants.

Les analyses portent non pas sur l'ampleur des effets de ces variables, mais sur les tendances générales observées dans l'ensemble des pays. Ainsi, tant pour la collaboration professionnelle que pour l'échange et la coordination à finalité pédagogique, les trois activités de formation continue qui sont le plus souvent corrélées de façon positive et significative avec les variables dépendantes sont la participation aux activités d'un réseau d'enseignants à des fins de formation continue, les recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession et les activités de tutorat et/ou d'observation collégiale et le coaching. Le tutorat et le coaching sont corrélés de manière positive avec la collaboration professionnelle, l'échange et la coordination à finalité pédagogique, dans pratiquement tous les pays participant à l'enquête TALIS. Par contre, la participation à un programme de qualification présente le plus petit nombre de corrélations positives significatives dans tous les pays.

Le tutorat ou le coaching et la participation aux activités d'un réseau d'enseignants sont, dans tous les pays, des variables prédictives systématiquement positives des comportements de coopération, résultats qui rejoignent les conclusions de la première édition de l'enquête TALIS (OCDE, 2009). Ces conclusions laissent penser que la participation à des activités de formation continue axées sur la collaboration peut contribuer à encourager davantage les comportements de collaboration chez les enseignants. Si les décideurs souhaitent favoriser la collaboration professionnelle, ils pourraient à l'avenir axer leur action publique sur ces types d'activité de formation continue, qui sont associés à ces résultats.

Instaurer un climat de collaboration au sein de l'établissement

Comme indiqué plus haut dans ce chapitre, le lien entre la coopération entre enseignants et la direction de l'établissement peut jouer un rôle crucial dans le climat de l'établissement et avoir une incidence sur l'enseignement et l'apprentissage (Chong et al., 2010). Comme signalé par Caprara et al. (2003), une bonne équipe de direction peut inciter les enseignants à œuvrer davantage au succès de l'établissement (voir aussi le chapitre 3).

Une caractéristique non négligeable de la direction d'établissement qui peut être révélatrice du climat de collaboration régnant dans ce dernier concerne la question de savoir dans quelle mesure les chefs d'établissement donnent à



d'autres acteurs la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement. La présente section porte sur la relation entre cet aspect de la direction d'établissement (voir l'encadré 6.12 pour une description de la manière dont il est mesuré dans l'enquête TALIS) et la coopération entre les enseignants de l'établissement (collaboration professionnelle, et échange et coordination à finalité pédagogique ; voir l'encadré 6.10 pour une description de ces indices).

Encadré 6.12. **Description de l'indice de participation des acteurs**

Pour mesurer la participation des acteurs, les enseignants ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec les affirmations ci-après concernant leur établissement :

- Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- Dans cet établissement, les parents d'élèves ou leurs tuteurs ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- Dans cet établissement, les élèves ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- C'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans cet établissement
- La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel

Pour en savoir plus sur la construction de cet indice, se reporter à l'annexe B.

Comme indiqué dans les tableaux 6.18 et 6.19, dans tous les pays participants, on observe une corrélation positive entre la participation des acteurs et la coopération entre enseignants. La corrélation moyenne entre la participation des acteurs et les deux indices de la coopération entre enseignants s'établit à environ 0.25. Cependant, trois pays (Chili, Mexique et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]) affichent une relation positive plus élevée (au moins 0.35) entre au moins une forme de coopération entre enseignants et la participation des acteurs. Ces résultats donnent à penser qu'une structure de direction associant un large éventail d'acteurs à la vie de l'établissement encouragera aussi la coopération entre les enseignants. De même, les activités de coopération entre enseignants peuvent favoriser l'instauration d'un climat positif dans l'établissement et l'instauration, en classe, de conditions durablement propices à l'apprentissage des élèves.

Quels facteurs expliquent la variance de la coopération entre enseignants ?

Les analyses présentées dans cette section ont été réalisées de la même manière que celles consacrées aux pratiques pédagogiques et aux convictions des enseignants dans ce chapitre. Autrement dit, la variance de la collaboration professionnelle, d'une part, et de l'échange et de la coordination à finalité pédagogique, d'autre part, a été distribuée par pays, par établissement et par enseignant[9]. Ces analyses peuvent donner des indications claires sur la manière de cibler les interventions ou la formation continue au niveau approprié de mise en œuvre. Si, par exemple, c'est au niveau de l'établissement que la coopération s'explique le mieux, les activités de formation continue seront peut-être les plus efficaces si elles concernent les administrateurs des établissements ou le corps enseignant dans son ensemble. Il ne sera par contre peut-être pas aussi judicieux de prendre ces mêmes acteurs pour cibles si la variabilité des réponses tient aux caractéristiques individuelles des enseignants, indépendamment de savoir dans quel établissement ils travaillent.

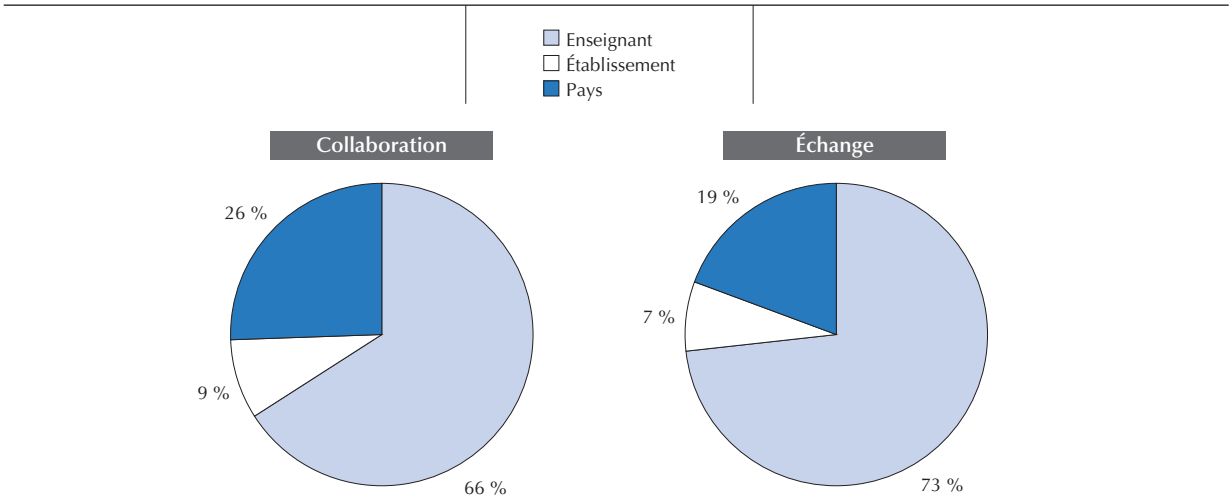
Le graphique 6.11 présente la décomposition de la variance en trois éléments pour la collaboration professionnelle, et l'échange et la coordination à finalité pédagogique. Dans les deux cas, la variance au niveau de l'établissement s'élève à environ 8 %. Un constat systématique est que l'essentiel de la variance concerne le niveau individuel (autrement dit, l'enseignant). Les enseignants se comportent différemment en matière de coopération, même au sein d'un même établissement. Par conséquent, s'il est nécessaire de développer les comportements de coopération, les réformes et la formation devraient être axées sur l'enseignant, en tant qu'individu, et non sur l'établissement dans lequel il travaille. Il semblerait toutefois que la variance de la coopération des enseignants s'explique davantage au niveau des pays que les autres variables examinées dans ce chapitre. La variance observée au niveau des pays est de 26 % dans le cas de la collaboration professionnelle et de 19 % dans celui de l'échange et de la coordination à finalité pédagogique. Ce constat donne à penser que la propension des enseignants à adopter ces comportements de coopération est peut-être au moins en partie d'origine culturelle.



■ Graphique 6.11 ■

Distribution de la variance – indices de coopération entre enseignants : collaboration professionnelle et échange et coordination

Distribution de la variance dans le premier cycle du secondaire aux trois niveaux suivants : pays, établissement et enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042105

LE CLIMAT EN CLASSE

Il est établi que le climat en classe peut avoir une influence sur l'apprentissage des élèves et les comportements sociaux et émotionnels (Brophy et Good, 1986 ; Brown et al., 2010). Par exemple, les chercheurs ont observé qu'un climat positif en classe est associé à des résultats cognitifs et motivationnels : meilleurs résultats scolaires, motivation, participation, satisfaction à l'école, estime de soi, et diminution des comportements perturbateurs (Baker, 1999 ; Patrick, Kaplan et Ryan, 2011 ; Reyes et al., 2012). Les comportements perturbateurs réduisent le temps consacré à l'enseignement et, en fin de compte, entravent l'apprentissage des élèves (Guardino et Fullerton, 2010 ; Martella, Nelson et Marchand-Martella, 2003). Dans ce chapitre, les mesures du climat de discipline servent d'indicateurs du climat en classe (voir l'encadré 6.4 pour une description de l'indice du climat en classe).

Différences entre les pays en ce qui concerne le climat en classe

La présente section décrit les activités des enseignants en classe. Le graphique 6.12 indique la manière dont les enseignants déclarent répartir le temps de classe entre trois types de tâches : enseignement et apprentissage, tâches administratives et maintien de l'ordre (ou gestion du comportement des élèves considérés individuellement ou de la classe tout entière). Dans tous les pays, les enseignants déclarent consacrer la majeure partie du temps de classe (79 %) à l'enseignement et à l'apprentissage (tableau 6.20). Toutefois, les proportions vont de 87 % en Bulgarie à 67 % au Brésil.

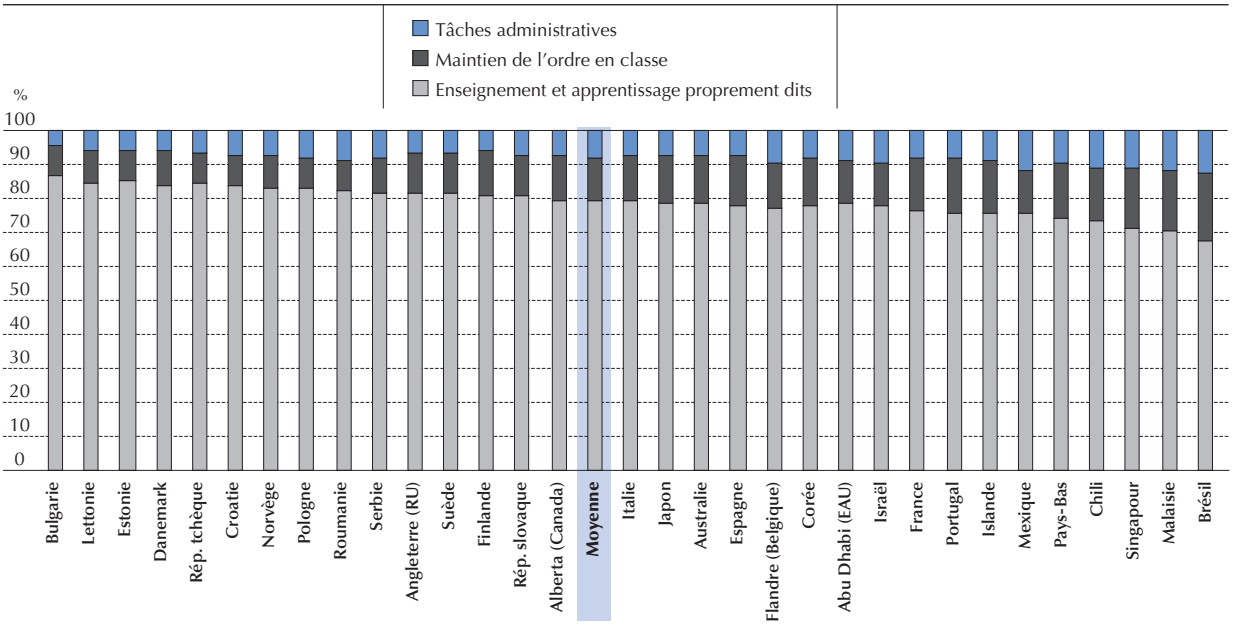
Maintenir l'ordre en classe, qui est généralement la préoccupation première des nouveaux enseignants (Jensen et al., 2012 ; Woolfolk, 2010), occupe en moyenne 13 % du temps des enseignants. Cette proportion varie selon les pays, de 8 % en Pologne à 20 % au Brésil. Des trois grandes catégories considérées, ce sont les tâches administratives qui prennent le moins de temps aux enseignants (8 %). En Bulgarie et en Estonie, les enseignants déclarent consacrer 5 % de leur temps de classe aux tâches administratives, contre 12 % au Brésil, en Malaisie et au Mexique. Il ne fait aucun doute que l'enseignement et l'apprentissage devraient absorber la majeure partie du temps que les enseignants passent en classe chaque jour. Les résultats de l'enquête TALIS vont dans ce sens, les enseignants y déclarant consacrer 79 % de leur temps de classe, en moyenne, à l'enseignement et l'apprentissage proprement dits. Cependant, les enseignants gagneraient, et les élèves aussi, à ce que l'on trouve des moyens de réduire le temps pris par les tâches administratives et le maintien de l'ordre, au profit de l'enseignement et de l'apprentissage. L'encadré 6.13 présente la répartition du temps que les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire déclarent consacrer à ces différentes activités dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.



■ Graphique 6.12 ■

Répartition du temps de classe lors d'une séance typique

Proportion moyenne de temps que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent consacrer à chacune de ces activités lors d'une séance typique[1]



1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de la proportion moyenne de temps que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage proprement dits.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 6.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042124

En examinant de plus près les données de l'enquête TALIS 2013, on constate que les déclarations des enseignants sur la manière dont ils passent leur temps en classe varient au sein même des pays. Le graphique 6.13 montre, pour chaque pays, la répartition des réponses entre les 25e et 75e centiles s'agissant de la part du temps de classe que les enseignants déclarent consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage. Des barres courtes, comme dans le cas de la Croatie, de la Norvège, de la Pologne, de la Roumanie et de la Serbie, indiquent une uniformité relative des déclarations. Des barres plus longues, comme dans le cas du Brésil, du Chili, du Japon et de Singapour, signifient une variation plus importante des réponses.

Encadré 6.13. Répartition du temps de classe des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les tableaux 6.20.a et 6.20.b présentent la répartition du temps de classe qui ressort des déclarations des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

Dans l'ensemble des pays participants, les enseignants du primaire déclarent consacrer approximativement le même temps à chaque tâche que leurs collègues du premier cycle du secondaire. Au Danemark et en Norvège, toutefois, ils déclarent passer plus du temps à maintenir l'ordre en classe que leurs collègues du premier cycle du secondaire (14 % contre 10 % au Danemark, et 12 % contre 9 % en Norvège).

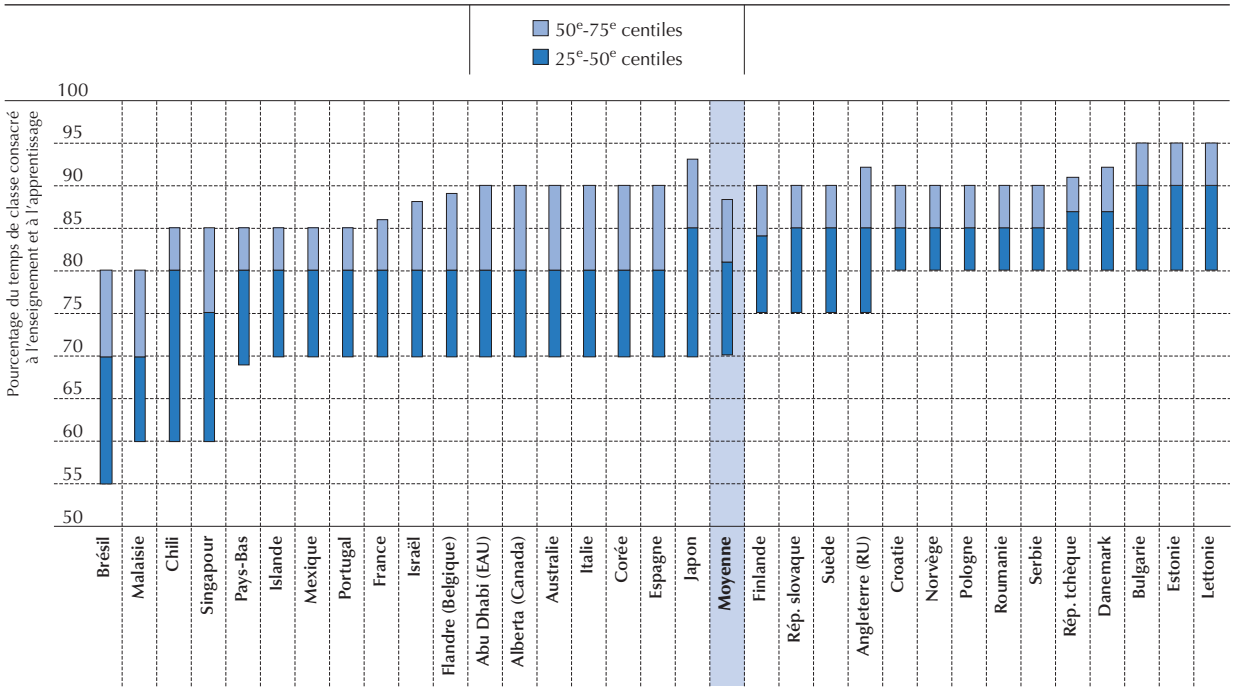
En revanche, dans tous les pays étudiés, les enseignants du deuxième cycle du secondaire semblent passer moins de temps à maintenir l'ordre en classe (9 %) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (13 %). Ces résultats ne sont pas surprenants compte tenu de l'âge des élèves et de l'expérience acquise au sein de l'établissement à chaque niveau.



■ Graphique 6.13 ■

Centiles du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage

Répartition, au sein de chaque pays, de la part (en pourcentage) du temps de classe que les enseignants déclarent consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage dans le premier cycle du secondaire[1]



1. Le graphique illustre le pourcentage de temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage pour les deuxième et troisième quartiles (milieu) de la répartition dans chaque pays. Au Brésil, par exemple, 25 % des enseignants déclarent consacrer entre 55 % et 70 % de leur temps de classe à l'enseignement et à l'apprentissage, et un autre quart des enseignants déclarent y consacrer entre 70 % et 80 % de leur temps de classe.

Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du 25e centile du temps que les enseignants déclarent consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage proprement dits dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042143

Il ressort du graphique 6.13 que, dans la majorité des pays participants, la moitié des enseignants déclarent consacrer 80 % ou plus de leur temps de classe à l'enseignement et à l'apprentissage (pays pour lesquels la barre représentant l'intervalle entre les 50e et 75e centiles des enseignants se situe au-dessus de 80 %). On peut en déduire que ces enseignants utilisent efficacement le temps imparti, puisqu'il faut nécessairement en consacrer une partie aux tâches administratives et au maintien de l'ordre. Comme on le voit aussi dans le graphique 6.13, dans près de la moitié des pays participants, 25 % des enseignants déclarent que les perturbations en classe et les tâches administratives prennent au moins 30 % de leur temps de classe (pays pour lesquels la partie inférieure de la barre représentant l'intervalle entre les 25e et 50e centiles se situe à 70 % ou en deçà). Surtout, au Brésil, au Chili, en Malaisie et à Singapour, un enseignant sur quatre déclare que les perturbations en classe et les tâches administratives occupent au moins 40 % de son temps de classe. Ce constat laisse penser que les enseignants de plusieurs pays gagneraient à ce que soient mises en œuvre des mesures propices à une utilisation plus rationnelle du temps de classe. De telles mesures auraient pour but d'optimiser les possibilités d'apprentissage en classe pour tous les élèves.

On peut aussi observer d'importantes variations au sein des pays en ce qui concerne la part du temps de classe que les enseignants déclarent passer à maintenir l'ordre (graphique 6.14). Comme le graphique 6.13, le graphique 6.14 montre la répartition des réponses des enseignants entre les 25e et 75e centiles pour chaque pays concernant la part de leur temps de classe que les enseignants déclarent consacrer au maintien de l'ordre. On constate que les réponses varient davantage dans un pays comme le Brésil que dans des pays comme la Croatie, la Norvège, la Roumanie et la Serbie.

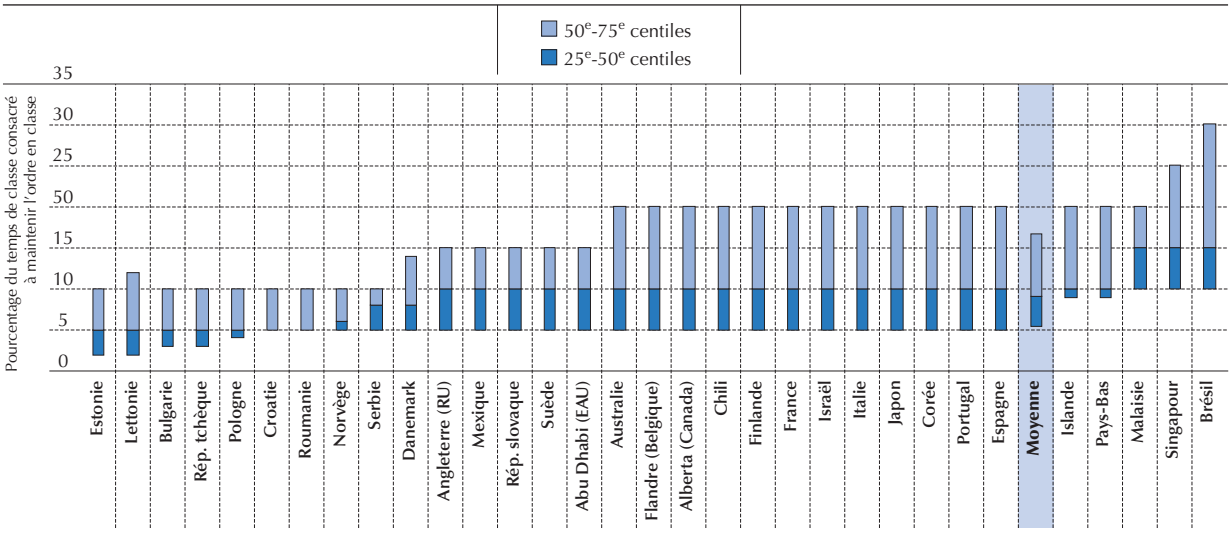
De plus, le graphique 6.14 montre qu'au Brésil, en Malaisie et à Singapour, la moitié des enseignants déclarent passer 15 % ou plus de leur temps de classe à maintenir l'ordre, tandis qu'en Bulgarie, en Croatie, en Estonie, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et en Roumanie, la moitié des enseignants déclarent passer 5 % de leur temps de classe, voire moins, au maintien de l'ordre.



■ Graphique 6.14 ■

Centiles du temps consacré à maintenir l'ordre en classe

Répartition, au sein de chaque pays, de la part (en pourcentage) du temps de classe que les enseignants déclarent consacrer à maintenir l'ordre en classe dans le premier cycle du secondaire[1]



1. Le graphique illustre le pourcentage de temps consacré à maintenir l'ordre pour les deuxième et troisième quartiles (milieu) de la répartition dans chaque pays. En Estonie, par exemple, 25 % des enseignants déclarent consacrer entre 2 % et 5 % de leur temps de classe à maintenir l'ordre en classe, et un autre quart des enseignants déclarent y consacrer entre 5 % et 10 % de leur temps de classe. En Croatie et en Roumanie, rien n'apparaît entre les 25e et 50e centiles sur le graphique car on n'observe aucune variation entre ces deux bornes ; dans les deux cas, 5 % du temps de classe est consacré à maintenir l'ordre en classe.

Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du 25e centile du temps que les enseignants déclarent consacrer à maintenir l'ordre en classe dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042162

Le tableau 6.21 décrit, pour chaque pays, le climat de discipline en classe. On y voit que dans tous les pays, une majorité d'enseignants indiquent que les élèves contribuent incontestablement à l'instauration d'un climat positif (en moyenne, 71 % des enseignants sont d'accord avec cette affirmation). Près d'un tiers des enseignants, en moyenne, déclarent perdre beaucoup de temps à régler les problèmes de comportement ou à attendre que les élèves se calment. Un peu plus d'un enseignant sur quatre (26 %) indique que le bruit perturbe beaucoup sa classe. Ces problèmes semblent particulièrement importants au Brésil, où plus de la moitié des enseignants déclarent y être confrontés.

Le tableau 6.22 indique les corrélations relevées entre la part du temps que les enseignants déclarent consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage et le climat de discipline en classe (voir l'encadré 6.4). Il semble exister une relation modérée entre ces variables (pour l'ensemble des pays, le coefficient moyen s'établit à 0.48, ce qui est élevé). Dans des pays comme l'Australie, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Islande et la Suède, la relation est plus étroite entre le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage et le climat en classe. Cependant, cette relation est plus faible dans des pays comme le Chili, la Corée, le Japon et le Mexique. On pourrait à l'avenir chercher les explications possibles de la répartition du temps des enseignants entre, d'une part, l'enseignement et l'apprentissage et, d'autre part, la gestion des élèves.

En moyenne, le coefficient de corrélation entre le climat de discipline en classe et le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage avoisine 0.5. Cette relation positive vient étayer l'idée qu'un meilleur climat en classe est associé à davantage de temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage. On en conclut également que, le climat de la classe mis à part, l'essentiel de ce qui influe sur le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage reste à être expliqué.

Le temps consacré à l'apprentissage et à l'enseignement est une composante fondamentale et indispensable d'un environnement éducatif efficace, et devrait également améliorer les conditions régnant en classe. Des mesures ciblées, destinées à aider les enseignants à apprendre à mieux gérer leur classe en réduisant les distractions déplacées et le bruit, devraient leur permettre de consacrer plus de temps aux activités d'apprentissage. Au bout du compte, il devrait en résulter plus de possibilités d'apprentissage pour les élèves, indépendamment du pays considéré. Cette conclusion concorde avec les résultats du chapitre 4 qui montrent que l'un des besoins de formation continue les plus souvent cités par les enseignants, en moyenne, concerne la gestion du comportement des élèves (voir le tableau 4.12).



Quels facteurs expliquent la variance du climat en classe ?

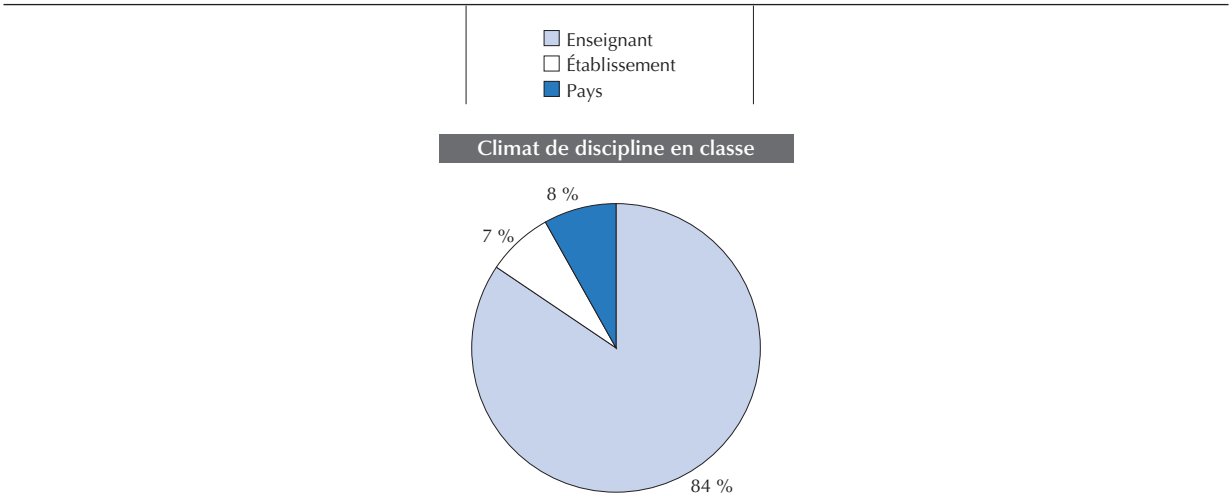
Pour en savoir plus sur les composantes du climat de discipline en classe, on a de nouveau examiné la variance selon les trois niveaux retenus dans l'indice du climat de discipline en classe, comme précédemment expliqué. En l'occurrence, il s'agissait de comprendre dans quelle mesure cette variable relevait de l'établissement ou du pays, plutôt que de l'enseignant, afin de mieux interpréter les réponses des enseignants concernant les indices du climat en classe. Autrement dit, les réponses s'expliquent-elles par des facteurs liés à l'établissement ou au pays, ou bien par la singularité de l'enseignant lui-même ? Dès lors que l'on saura y répondre, les interventions pourront être ciblées sur le niveau auquel le changement doit intervenir pour influer sur le climat en classe.

Le graphique 6.15 indique la distribution de la variance entre les trois composantes du climat de discipline en classe. Comme indiqué précédemment, les chiffres relatifs aux composantes de la variance montrent dans quelle mesure la variation des réponses à ces items est imputable à chaque niveau de l'échantillon[10]. La part de la variance liée à l'établissement (7 %) et au pays (8 %) est minime. Ces proportions indiquent que la majeure partie de la variance (84 %) des réponses relatives au climat de discipline en classe tient aux caractéristiques individuelles de l'enseignant. En d'autres termes, si les réponses des enseignants diffèrent peu entre les établissements ou les pays, on relève, au sein des établissements et des pays, une forte variabilité qui peut être analysée. Il est essentiel pour l'instruction qu'une classe soit bien tenue et que l'ordre y règne. C'est l'enseignant qui contrôle cet environnement et c'est à lui qu'il appartient de veiller à ce qu'il dispose des outils requis à cet effet. Le climat de discipline dépend moins de la socialisation dans l'établissement ou dans le pays de résidence de l'enseignant que des pratiques appliquées en classe.

■ Graphique 6.15 ■

Distribution de la variance – discipline en classe

Distribution de la variance dans le premier cycle du secondaire aux trois niveaux suivants : pays, établissement et enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042181

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

On a présenté dans ce chapitre des informations et une analyse sur les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants, leurs convictions concernant la nature de l'enseignement et de l'apprentissage, la formation continue, les formes de collaboration professionnelle, le temps de travail, les facteurs liés à la direction de l'établissement, ainsi que le climat en classe. L'obligation de rendre des comptes s'intensifiant dans un grand nombre de pays, les enseignants sont plus que jamais sous les feux des projecteurs. Cette situation offre aux enseignants une occasion unique à saisir, car nombre de décideurs et d'éducateurs sont soucieux de comprendre les conditions dans lesquelles ils travaillent et les obstacles qu'ils rencontrent dans les efforts qu'ils déploient pour éduquer la prochaine génération de citoyens actifs. Il faudrait qu'à l'avenir, les travaux de recherche portent sur les facteurs liés aux individus et que les politiques soient élaborées au regard de ces facteurs et, tout aussi important, sur ceux liés à l'établissement et au pays.



Mieux aider les enseignants (à travers la formation continue ou la formation initiale) afin de les encourager à recourir à des pratiques pédagogiques actives

Les travaux de recherche sur l'éducation abondent d'exemples montrant l'efficacité de ces pratiques pédagogiques et la nécessité de les appliquer judicieusement pour permettre l'apprentissage (Johnson et Johnson, 2009 ; Mayer, 2014 ; Woolfolk, 2010). Ainsi, près de trois décennies de recherches sur les médias et la technologie ont montré que la technologie, en elle-même et par elle-même, ne facilitera pas l'apprentissage. Cependant, les possibilités offertes par les technologies et les outils multimédia peuvent améliorer l'apprentissage lorsqu'elles sont exploitées dans le cadre de stratégies théoriquement et empiriquement rigoureuses (Clark, 1983, 1994 ; Mayer, 2003, 2014). D'ailleurs, Kozma (1994, p. 1) a affirmé qu'il était nécessaire de mieux comprendre « le multimédia et les méthodes qu'il exploite, car elles interagissent avec les processus cognitifs et sociaux par lesquels les connaissances se construisent ». Depuis, les recherches se sont davantage focalisées sur les stratégies pédagogiques visant à mettre en place un environnement d'apprentissage informatisé. En toute logique, les enseignants dotés de connaissances pédagogiques sur les matières qu'ils enseignent sont bien placés pour inculquer ces trois pratiques pédagogiques, en particulier l'utilisation des technologies de l'information ou de l'informatique en classe. Il est peut-être plus surprenant de constater que, dans la plupart des pays, les données tirées de l'enquête TALIS révèlent que la taille de la classe ne semble pas, d'après les déclarations des enseignants, étroitement liée à l'utilisation des pratiques fondées sur les activités en petits groupes, les projets ou les TIC. Il apparaît en fait que c'est la composition de l'effectif de la classe qui détermine davantage le choix de l'enseignant quant aux pratiques pédagogiques à utiliser.

Bien que ce choix dépende probablement de plusieurs facteurs, les enseignants sont encouragés à développer leurs connaissances pédagogiques dans les matières qu'ils enseignent, car la maîtrise de ces connaissances leur donnera les clés pour explorer ensuite le domaine des pratiques pédagogiques actives. Les enseignants dont les connaissances pédagogiques ne sont pas suffisamment solides trouveront peut-être difficile d'assimiler des stratégies pédagogiques dont l'application exige plus de temps et de ressources.

La formation continue est un moyen d'approfondir les connaissances des enseignants et de stimuler leur intérêt pour l'utilisation de ces trois pratiques pédagogiques contemporaines. La formation continue comprend la participation à des ateliers, à des conférences, à des activités d'observation, à des programmes de qualification, à des activités de réseaux, à des recherches individuelles et en groupe, et à des programmes de tutorat. Les résultats de l'enquête TALIS montrent d'ailleurs que, dans de nombreux pays, les enseignants qui se livrent à certaines de ces activités de formation continue sont plus susceptibles de déclarer utiliser au moins l'une de ces trois pratiques pédagogiques. Les décideurs et les éducateurs sont encouragés à offrir aux enseignants des possibilités de formation continue et à les inciter à développer leurs connaissances pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent ainsi qu'à appliquer ces pratiques en classe. Pour leur part, les enseignants sont encouragés à développer des pratiques professionnelles qui approfondiront leur connaissance de l'utilisation des pratiques pédagogiques actives.

Promouvoir la coopération entre enseignants et un climat positif dans l'établissement d'enseignement

Les recherches ont amplement démontré que le fait que les enseignants coopèrent et travaillent ensemble engendre une puissante dynamique de changement, qui rend les établissements, les classes et l'apprentissage des élèves plus efficaces (DuFour, 2004). Les résultats de l'enquête TALIS concordent avec les conclusions générales des travaux publiés. Plus précisément, les données de TALIS indiquent que les enseignants collaborent davantage avec leurs collègues, en particulier lorsque les activités de formation continue leur donnent l'occasion de créer des réseaux avec d'autres enseignants et de se livrer à des activités de tutorat et de coaching. Les décideurs et les chefs d'établissement peuvent donc favoriser les activités de formation continue dans le cadre desquelles les enseignants ont plus de possibilités de faire du tutorat et de créer un solide réseau entre eux. Pour leur part, les enseignants sont encouragés à chercher les occasions de travail en réseau et de tutorat pour renforcer la coopération, établir des relations de confiance et promouvoir un climat positif dans l'établissement. Comme expliqué dans le chapitre 7, il est possible que ces programmes stratégiques de tutorat se traduisent par une amélioration de la satisfaction professionnelle et du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Le climat de l'établissement est un autre facteur important qui influe sur l'enseignement et l'apprentissage (Chong et al., 2010 ; Collie, Shapka et Perry, 2012). Les recherches ont montré qu'une direction efficace des établissements d'enseignement engendre un sentiment d'efficacité à la fois personnelle et collective chez les enseignants, ce qui fait des établissements d'enseignement et des classes des lieux d'apprentissage performants (Barouch-Gilbert, Adescope et Schroeder, 2013 ; Caprara et al., 2003). Les résultats de l'enquête TALIS concordent avec les conclusions des travaux déjà publiés.



Ils montrent en effet qu'il existe une relation positive modérée entre une direction d'établissement qui encourage la participation d'une grande diversité d'acteurs et la coopération entre enseignants. Cela signifie que lorsqu'un climat positif règne au sein de l'établissement, les enseignants sont plus disposés à coopérer les uns avec les autres. De même, la coopération entre enseignants est propice à l'instauration d'un bon climat au sein de l'établissement. La réunion de ces deux conditions peut se traduire par un environnement de classe durablement favorable à l'apprentissage des élèves.

Donner aux enseignants des possibilités de développement ou des commentaires pour les aider à améliorer leurs compétences en matière de gestion de la classe

Si le climat de discipline en classe est positif, les enseignants passeront une plus grande partie de leur temps de classe à enseigner plutôt qu'à sanctionner des comportements indésirables (Brown et al., 2010 ; Reyes et al., 2012). Les résultats des analyses TALIS concordent avec les conclusions générales des recherches menées sur le climat en classe. Ces conclusions ont des conséquences importantes sur le plan pratique et sur celui de l'action publique. Les éducateurs, les chefs d'établissement et les décideurs peuvent améliorer le climat en classe en prenant des mesures favorables aux enseignants ou en leur offrant des possibilités de formation continue davantage axées sur l'utilisation efficace du temps de classe. En outre, les enseignants devraient chercher les possibilités de promouvoir un climat positif et sain en classe. Ils peuvent, par exemple, nouer des relations fortes et des liens de confiance avec les parents et les enfants. En effet, il est établi qu'une telle démarche favorise l'instauration d'un climat positif en classe et limite les comportements indésirables (El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010). Le but essentiel serait que tous les élèves tirent le meilleur parti des possibilités d'apprentissage pendant la classe.

Notes

1. Le graphique est adapté de l'ouvrage OCDE (2009), chapitre 4.

2. Pour une distribution de la variance dans chaque pays, voir le tableau 6.23.Web.

3. Dans tout ce chapitre, toute référence aux enseignants de sciences humaines ou de mathématiques et de sciences est fondée sur la classe spécifique au sujet de laquelle les enseignants ont répondu dans le questionnaire TALIS. Voir l'annexe B pour la définition des enseignants de sciences humaines utilisée dans l'enquête TALIS.

4. Pour les besoins de l'analyse, les items du questionnaire rempli par les enseignants concernant la composition de la classe spécifique ont été réorganisés en deux catégories, contre cinq auparavant. Ce remaniement s'est imposé lorsque l'on a examiné la distribution des réponses et sélectionné le point autour duquel représenter les réponses et conserver une variabilité suffisante pour être judicieuse. C'est la même stratégie que celle suivie dans le chapitre 2. Les réponses ont été divisées en deux catégories selon que le pourcentage d'élèves considérés dans l'effectif de la classe spécifique était inférieur ou supérieur à 10 %. Voir l'annexe B pour de plus amples renseignements.

5. Nombre d'heures déclaré par les enseignants travaillant à temps plein et à temps partiel.

6. Il a été demandé aux enseignants d'indiquer combien d'heures (combien de fois 60 minutes), au cours de leur dernière semaine de travail complète, ils ont passé à enseigner, à préparer leurs cours, à corriger des copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions de personnel et à s'acquitter d'autres tâches relevant de leur poste d'enseignant dans l'établissement où ils enseignent. Il leur a également été demandé d'inclure le temps consacré à chacune de ces tâches pendant le week-end, le soir ou en dehors des heures de classe.



7. Une analyse de régression multiple a été effectuée, dans laquelle l'indice de vision constructiviste sert de variable dépendante et les trois pratiques pédagogiques ci-après constituent les variables explicables : recours à des pratiques fondées sur le travail en petits groupes, sur la réalisation de projets prenant plus d'une semaine ou sur les TIC. Les variables contextuelles prises en compte sont : le sexe de l'enseignant, son nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement, son niveau de formation et le type de la classe spécifique. Voir l'annexe B pour de plus amples renseignements sur ces analyses.

8. Ces variables sont : *(a)* participation à des cours et ateliers ; *(b)* participation à des conférences pédagogiques ; *(c)* visites d'étude dans d'autres établissements ; *(d)* participation à des programmes de qualification ; *(e)* participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue ; *(f)* réalisation de recherches individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession ; et *(g)* participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching. Ces analyses ont été effectuées compte tenu du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Voir l'annexe B pour en savoir plus sur ces analyses.

9. Pour la distribution de la variance dans chaque pays, voir le tableau 6.23.Web.

10. Pour la distribution de la variance dans chaque pays, voir le tableau 6.23.Web.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Références

Adesope, O.O. et **J.C. Nesbit** (2013), « Learning with animated and static concept maps », *Learning and Instruction,* vol. 27, pp. 1-10.

Baker, J.A. (1999), « Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behaviour, relationship quality, and student satisfaction with school », *Elementary School Journal,* vol. 100/1, pp. 57-70.

Bandura, A. (1990), « Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency », *Journal of Applied Sport Psychology,* vol. 2, pp. 128-163.

Bandura, A. (1989), « Human agency in social cognitive theory », *American Psychologist*, vol. 44, pp. 1175-1184.

Barouch-Gilbert, R., O.O. Adesope et **N.L. Schroeder** (2013), « Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influences on retention of English-medium content teachers in the Dominican Republic », *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.814193*.

Beyer, C.J. et **E.A. Davis** (2008), « Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice », *The Journal of the Learning Sciences,* vol. 17/3, pp. 381-414.

Binkley, M. et al. (2010), « Defining 21st Century Skills », projet de livre blanc, *http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf*.

Brophy, J. et **T. Good** (1986), « Teacher behaviour and student achievement », in *Handbook of Research on Teaching*, 3e édition, M. Wittrock (éd.), Macmillan, New York, NY, pp. 328-375.

Brouwer, N. et **F. Korthagen** (2005), « Can teacher education make a difference? », *American Educational Research Journal*, vol. 42, pp. 153-224.

Brown, J.L. et al. (2010), « Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program », *Journal of Educational Psychology,* vol. 102/1, pp. 153-167.

Butler, D.L. et **P.H. Winne** (1995), « Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis », *Review of Educational Research*, vol. 65/3, pp. 245-281.

Caprara, G.V. et al. (2003), « Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, pp. 821-832.

Chang, L.C. et **G.C. Lee** (2010), « A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers », *Computers & Education,* vol. 55, pp. 961-969.

Chong, W.H. et al. (2010), « The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools », *The Journal of Educational Research,* vol. 103, pp. 183-190.

Clark, R.E. (1994), « Media will never influence learning », *Educational Technology Research and Development,* vol. 42, pp. 21-29.



Clark, R.E. (1983), « Reconsidering research on learning from media », *Review of Educational Research,* vol. 53, pp. 445-59.

Clement, M. et Vandenberghe (2000), « Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, pp. 81-101.

Cohen, J. et al. (2009), « School climate: Research, policy, practice, and teacher education », *Teachers College Record,* vol. 111, pp. 180-213.

Collie, R.J., J.D. Shapka et **N.E. Perry** (2012), « School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology,* vol. 104/4, pp. 1189-1204.

Darling-Hammond, L. (1998), « Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report », *Educational Researcher,* vol. 27/1, pp. 5-15.

Dexter, S. et **E. Riedel** (2003), « Why improving preservice teacher educational technology preparation must go beyond the College's walls », *Journal of Teacher Education,* vol. 54/4, pp. 334-346.

DuFour, R. (2004), « What is a "professional learning community"? », *Educational Leadership,* vol. 61, 6-11.

DuFour, R. et **B. Burnette** (2002), « Pull out negativity by its roots », *Journal of Staff Development,* vol. 23/3, pp. 27-30.

Dunlosky et al. (2013), « Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology », *Psychological Science in the Public Interest,* vol. 14, pp. 4-58.

El Nokali, N.E., H.J. Bachman et **E. Votruba-Drzal** (2010), « Parent involvement and children's academic and social development in elementary school », *Child Development,* vol. 81/3, pp. 988-1005.

Ertmer, P.A. (2005), « Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? », *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, pp. 25-39.

Emmer, E.T. et **C.S. Evertson** (2009), *Classroom Management for Middle and High School Teachers,* 8e édition, Merrill, Upper Saddle River, NJ.

Evertson, C. et **E.T. Emmer** (2009), *Classroom Management for Elementary Teachers,* 8e édition, Pearson Merrill, Upper Saddle River, NJ.

Evertson, C.M. et **C.S. Weinstein** (2006), *A Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Federowicz, M. et al. (2013), *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Varsovie.

Gipps, C. et **G. Stobart** (2004), « Fairness in assessment », in *Perspectives on Pupil Assessment*, General Teaching Council for England (GTC), Londres.

Guardino, C.A. et **E. Fullerton** (2010), « Changing behaviours by changing the classroom environment », *Teaching Exceptional Children,* vol. 42/6, pp. 8-13.

Hattie, J. (2003), « Teachers make a difference: Building teacher quality », ACER Annual Conference, Auckland.

Hattie, J. et **H. Timperley** (2007), « The power of feedback », *Review of Educational Research,* vol. 77/1, pp. 81-112.

Hofer, B.K. et **P.R. Pintrich** (1997), « The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning », *Review of Educational Research,* vol. 67/1, pp. 88-140.

Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en*.

Johnson, D.W. et **R.T. Johnson** (2009), « An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning », *Educational Researcher,* vol. 38/5, pp. 365-379.

Kennedy, M.M. (1997), *Defining an Ideal Teacher Education Program*, National Council for the Accreditation of Teacher Education, Washington, DC.

Klassen, R.M. et **M.M. Chiu** (2010), « Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology,* vol. 102/3, pp. 741-756.

Kozma, R. (1994), « Will media influence learning? Reframing the debate », *Educational Technology Research and Development,* vol. 42, pp. 1-19.

Lefrançois, G.R. (2000), *Psychology for Teaching,* 8e édition, Wadsworth/Thomson Learning, Université d'Alberta, Canada.

Loukas, A. et **J.L. Murphy** (2007), « Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems », *Journal of School Psychology,* vol. 45, pp. 293-309.



Martella, R.C., J.R. Nelson et **N.E. Marchand-Martella** (2003), *Managing Disruptive Behaviour in the Schools: A Schoolwide, Classroom, and Individualized Social Learning Approach*, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Marzano, R.J. (1998), *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction,* Mid-Continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Colorado.

Marzano, R.J., D.J. Pickering et **J.E. Pollock** (2001), *Classroom Instruction That Works,* ASCD, Alexandria, VA.

Mayer, R.E. (éd.) (2014), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 2e édition, Cambridge University Press, New York, NY.

Mayer, R.E. et al. (2009), « Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes », *Contemporary Educational Psychology,* vol. 34, pp. 51-57.

Mayer, R.E. (2003), « The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media », *Learning and Instruction,* vol. 13(2), pp. 125-139.

Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation et Groupe de recherche Edubron de l'univeristé d'Anvers (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Flemish Community of Belgium*, *www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.*

Moore, K.D. (2014), *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Murawski, W.W. et **H.L. Swanson** (2001), « A meta-analysis of co-teaching research », *Remedial and Special Education,* vol. 22, pp. 258-267.

OCDE (2013a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.*

OCDE (2013b), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr*.

OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (volume V),* PISA, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr.*

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.*

Orlich, D.C. et al. (2013), *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*, 10e edition, Wadsworth, Cengage Learning, Boston, Massachusetts.

Pajares, M.F. (1992), « Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct », *Review of Educational Research,* vol. 62/3, pp. 307-333.

Parsons, S.A., S.L. Dodman et **S.C. Burrowbridge** (2013), « Broadening the view of differentiated instruction », *Phi Delta Kappan,* vol. 95, pp. 38-42.

Patrick, H., A. Kaplan et **A.M. Ryan** (2011), « Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate », *Journal of Educational Psychology,* vol. 103/2, pp. 367-382.

Phelps, R. et **A. Graham** (2004), « Teachers and ICT: Exploring a metacognitive approach to professional development », *Australasian Journal of Educational Technology,* vol. 20/1, pp. 49-68.

Prince, M. (2004), « Does active learning work? A review of the research », *Journal of Engineering Education,* vol. 93/3, pp. 223-231.

Reyes, M.R. et al. (2012), « Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement », *Journal of Educational Psychology,* vol. 104/3, pp. 700-712.

Richardson, V. (1996), « The role of attitudes and beliefs in learning to teach », in *Handbook of Research on Teacher Education*, J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (éd.), 2e édition, Macmillan, New York, pp. 102-119.

Richardson, V. et al. (1991), « The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction », *American Educational Research Journal,* vol. 28/3, pp. 559-586.

Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en.*

Schmidt, H.G. et al. (2009), « Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school », *Educational Psychologist,* vol. 44, pp. 227-249.

Seidel, T. et **R.J. Shavelson** (2007), « Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis research », *Review of Educational Research,* vol. 77, pp. 454-499.

Shapiro, J. et **D. Kilbey** (1990), « Closing the gap between theory and practice: Teacher beliefs, instructional decisions and critical thinking », *Reading Horizons,* vol. 31, pp. 59-73.



Sheen, R. et **R. O'Neill** (2005), « Tangled up in form: Critical comments on "Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices" by Basturkmen, Loewen, and Ellis », *Applied Linguistics,* vol. 26/2, pp. 268-274.

Slavin, R.E. (2013), « Classroom applications of cooperative learning », in *APA Handbook of Educational Psychology*, S. Graham (éd.), American Psychological Association, Washington, DC.

Slavin, R.E. (2009), « Cooperative learning », in *International Encyclopedia of Education,* G. McCulloch et D. Crook (éd.), Routledge, Abington.

Slavin, R.E. (1995), *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2e édition, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Smagorinsky, P. et al. (2004), « Tensions in learning to teach: Accommodation and development of a teaching identity », *Journal of Teacher Education,* vol. 55/1, pp. 8-24.

Speer, N.M. (2008), « Connecting beliefs and practices: A fine-grained analysis of a college mathematics teacher's collections of beliefs and their relationship to his instructional practices », *Cognition and Instruction,* vol. 26/2, pp. 218-267.

Staub, F.C. et **E. Stern** (2002), « The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics », *Journal of Educational Psychology,* vol. 94/2, pp. 344-355.

Tatto, M.T., et **D.B. Coupland** (2003), « Teacher education and teachers' beliefs: Theoretical and measurement concerns », in *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*, J. Raths (éd.), Information Age Publishing, Greenwich, CT, pp. 123-184.

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.*

Woolfolk, A. (2010), *Educational Psychology*, 11e édition, Pearson/Allyn and Bacon, Columbus, OH.

Zeichner, K. et **A. Schulte** (2001), « What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative teacher certification programs », *Journal of Teacher Education*, vol. 52/4, pp. 266-282.

Zeichner, K.M. et **B.R. Tabachnick** (1981), « Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? », *Journal of Teacher Education,* vol. 32/3, pp. 7-11.



7

Importance des sentiments d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants

Ce chapitre est consacré à la perception qu'ont les enseignants de leur efficacité personnelle et de leur satisfaction professionnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne le degré de confiance qu'ont les enseignants dans leurs aptitudes, et la satisfaction professionnelle, le sentiment d'accomplissement et de gratification que leur procure leur métier. Ce chapitre s'intéresse à certains des thèmes déjà examinés dans ce rapport (formation continue, évaluation du travail des enseignants et commentaires qui leur en sont faits, direction des établissements, caractéristiques des enseignants) afin de déterminer s'ils ont une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants. Il s'intéresse ensuite aux caractéristiques des enseignants et des établissements susceptibles d'atténuer les effets d'un climat en classe considéré comme difficile. Il conclut par des recommandations à l'intention des décideurs, des chefs d'établissement et des enseignants.



Faits marquants

- Dans les pays de l'enquête TALIS, moins d'un tiers des enseignants pensent que leur profession est valorisée dans la société. Dans tous les pays de l'enquête sauf un, il existe une corrélation positive étroite entre le degré d'implication des enseignants dans les processus de prise de décision et la probabilité qu'ils déclarent que leur profession est valorisée dans la société.
- Par ailleurs, les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision au niveau de l'établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans tous les pays de l'enquête TALIS et d'un sentiment accru d'efficacité personnelle dans la plupart des pays. La relation entre la satisfaction professionnelle et la participation des enseignants aux processus de prise de décision de l'établissement est particulièrement forte dans tous les pays.
- Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils ont une perception positive de leur propre efficacité. Toutefois, l'accroissement du nombre d'années d'expérience peut parfois s'accompagner d'une baisse du niveau de satisfaction professionnelle. Dans les pays de l'enquête TALIS, les enseignants ayant plus de 5 années d'expérience professionnelle déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés que leurs collègues moins expérimentés dans 26 pays, mais des niveaux de satisfaction professionnelle plus bas dans 12 pays.
- Un climat difficile en classe peut influer sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. L'augmentation du pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement, en particulier, est associée à une forte baisse du niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les enseignants dans la quasi-totalité des pays.
- La perception, chez les enseignants, que les évaluations de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits les conduisent à modifier leurs pratiques pédagogiques est associée à une satisfaction professionnelle plus élevée dans presque tous les pays de l'enquête, tandis que le sentiment que les évaluations de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits n'ont qu'une finalité purement administrative est associé à un niveau de satisfaction professionnelle plus bas dans tous les pays de l'enquête.
- Les relations que les enseignants nouent avec leur chef d'établissement, leurs collègues ou les élèves sont précieuses. Des relations interpersonnelles positives sont à même de contrebalancer les effets négatifs d'un climat difficile en classe sur la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Les relations entre enseignants et élèves sont corrélées de façon exceptionnellement étroite avec la satisfaction professionnelle des enseignants.
- La collaboration entre les enseignants, que ce soit au travers de la formation professionnelle ou de pratiques collaboratives, a également son importance. Les pratiques collaboratives sont associées à la fois à un sentiment d'efficacité personnelle plus fort et à un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle. Ainsi, les enseignants qui déclarent participer à des activités d'apprentissage professionnel collaboratif au moins 5 fois par an font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement meilleurs dans presque tous les pays et de niveaux accrus de satisfaction professionnelle dans deux tiers des pays.

INTRODUCTION

D'après la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), le sentiment d'efficacité personnelle est la perception qu'a un individu de sa propre capacité à accomplir ou non une tâche. Les recherches ont montré que dans le domaine de l'éducation, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves exerce une influence importante sur leurs résultats scolaires et leur comportement. Cependant, des données de plus en plus nombreuses indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, qui correspond à leur efficacité en matière d'instruction, d'implication des élèves et de gestion de la classe, a également une incidence importante sur les résultats scolaires des élèves, tout en améliorant leur satisfaction professionnelle (Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010). Pour sa part, la satisfaction professionnelle renvoie au sentiment d'accomplissement et de gratification que procure l'exercice d'un emploi particulier (Locke, 1969). Appliquée aux enseignants, la satisfaction professionnelle comprend la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel. Les recherches montrent que si les enseignants sont en général satisfaits des aspects de leur emploi liés à la pédagogie (tâches effectuées et développement professionnel), ils ont tendance à être mécontents d'autres aspects entourant leurs performances professionnelles, tels que les conditions de travail, les relations interpersonnelles et le salaire (Butt et al., 2005 ; Crossman et Harris, 2006 ; Dinham et Scott, 1998).



Diverses études ont démontré l'existence de corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, des niveaux de réussite scolaire et de motivation plus élevés parmi les élèves, et les pratiques pédagogiques, l'enthousiasme, l'implication, la satisfaction professionnelle et la façon d'enseigner des enseignants (Skaalvik et Skaalvik, 2007 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001 ; Tschannen-Moran et Barr, 2004 ; Caprara et al., 2006). Inversement, les enseignants qui font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus faibles ont tendance à éprouver davantage de difficultés avec les élèves qui ont des problèmes de comportement, à se montrer plus pessimistes quant aux résultats d'apprentissage de leurs élèves, à être plus stressés à cause de leur travail et à retirer de celui-ci une satisfaction moindre (Caprara et al., 2003 ; Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Collie, Shapka et Perry, 2012). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants semble être un concept pertinent dans des pays de langue et de culture diverses, et des données attestent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est lié positivement à leur satisfaction professionnelle dans différents contextes culturels (Klassen et al., 2009 ; OCDE, 2009).

Cette relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants est particulièrement importante dans la mesure où des données empiriques montrent que la satisfaction professionnelle est liée positivement aux performances professionnelles dans un large éventail d'environnements de travail (Judge et al., 2001). Il apparaît que l'implication professionnelle joue un rôle majeur dans cette relation, la satisfaction professionnelle entraînant une plus forte implication, qui à son tour entraîne une amélioration des performances professionnelles (Lee, Carswell et Allen, 2000 ; Kardos et Johnson, 2007). Par ailleurs, la satisfaction professionnelle exerce une influence déterminante sur l'attitude des enseignants et les efforts qu'ils déploient dans leur travail quotidien avec les enfants (Caprara et al., 2003). Par conséquent, l'analyse des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants peut avoir des implications intéressantes pour le maintien en poste des enseignants et leur engagement envers l'école, leurs performances professionnelles et, par extrapolation, la réussite scolaire des élèves (Klassen et al., 2009 ; Price et Collett, 2012 ; Somech et Bigler, 2002 ; Brief et Weiss, 2002).

Bien que les études décrites ici mettent en évidence des corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les résultats des élèves, la plupart n'ont pas cherché à déterminer s'il s'agissait de relations causales et, le cas échéant, quel en était le sens. Caprara et al. (2006) s'y sont essayé et ont constaté que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants avait une incidence sur leur satisfaction professionnelle et sur la réussite scolaire des élèves, après contrôle de l'effet des résultats antérieurs des élèves. Pour leur part, Holzberger, Philipp et Kunter (2013) ne confirment que partiellement l'existence d'un effet causal du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur la qualité de l'instruction dispensée ultérieurement, leurs analyses montrant que la qualité de l'instruction exerce aussi un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle. On ne peut donc pas exclure qu'un « bon » enseignement conduise à une augmentation du niveau du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, et il faudrait mener des recherches plus approfondies pour mieux comprendre ces relations.

Modèle d'analyse

Ce chapitre examine les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leur satisfaction professionnelle et d'autres thèmes qui ont été examinés dans les précédents chapitres, notamment la direction d'établissement, la formation continue des enseignants et l'évaluation des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits (voir l'encadré 7.1 pour des informations sur la mesure du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants dans l'enquête TALIS). Le graphique 7.1 illustre les relations attendues entre les différentes variables étudiées dans ce chapitre de conclusion. Bien que le « stress des enseignants », le « maintien en poste des enseignants » et les « résultats des élèves » ne soient pas directement mesurés par l'enquête TALIS, ces variables sont représentées sur le graphique afin d'illustrer la manière dont les données de TALIS s'articulent avec la situation plus générale des enseignants, leurs attitudes et les résultats des élèves. Le graphique 7.1 indique également les questions de recherche examinées dans ce chapitre.

Organisation du chapitre

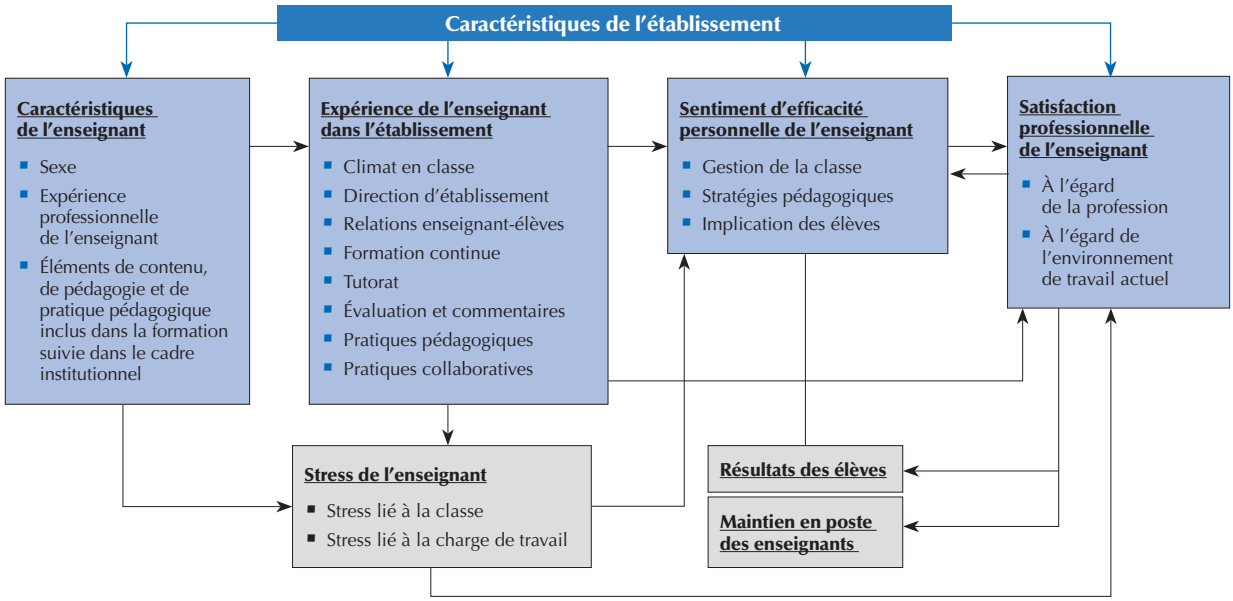
Ce chapitre s'appuie sur les travaux publiés et sur les thématiques abordées dans les chapitres précédents pour examiner différents aspects du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants. Il s'intéresse dans un premier temps aux liens entre d'une part, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, et d'autre part, les caractéristiques des établissements et des enseignants. Par exemple, le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant varie-t-il en fonction de son sexe, de son expérience professionnelle et de la formation qu'il a reçue sur différents aspects des matières enseignées (Wolters et Daugherty, 2007 ; Kooij et al., 2008) ? À partir des quelques études qui se sont penchées sur cette question, ce chapitre vise également à savoir si, et éventuellement dans



quelle mesure, la satisfaction professionnelle des enseignants est influencée par leur sentiment d'efficacité personnelle et réciproquement (Caprara et al., 2003 ; Liu et Ramsey, 2008). Par ailleurs, quelle est l'influence des relations entre les enseignants et les autres personnes de l'établissement, du mode de direction de l'établissement, de la perception qu'ont les enseignants du climat en classe et dans l'établissement, et des convictions et pratiques des enseignants sur leur satisfaction professionnelle et leur sentiment d'efficacité personnelle (Collie, Shapkae et Perry, 2012 ; Calik et al., 2012 ; Wahlstrom et Louis, 2008) ? En dernier lieu, ce chapitre vise à évaluer dans quelle mesure la formation continue, le tutorat et les pratiques collaboratives ont un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (Lumpe et al., 2012 ; LoCasale-Crouch et al., 2012 ; Devos et al., 2012). Pour terminer, le chapitre met en lumière les principales implications des résultats de l'enquête TALIS pour l'action publique.

■ Graphique 7.1 ■

Cadre d'analyse du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants



Remarque : les thèmes qui sont abordés dans l'enquête TALIS apparaissent sur fond bleu, et ceux qui ne le sont pas, sur fond gris.
Source : adapté de Klassen, R.M. et Chiu (2010).

CARACTÉRISTIQUES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET DE LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Si l'on dispose d'un corpus croissant de données sur les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et l'apprentissage des élèves (Caprara et al., 2003 ; Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Collie, Shapka et Perry, 2012), on en sait encore relativement peu sur la façon dont le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants sont liés entre eux et avec d'autres caractéristiques démographiques importantes comme le nombre d'années d'expérience, le sexe, le niveau de formation et le niveau enseigné. Ces informations sont importantes au sens où la perception qu'ont les enseignements de leur propre efficacité et leur satisfaction professionnelle ne sont pas statiques et reflètent un processus de développement qui se déroule tout au long de la vie et fluctue au gré de l'évolution des caractéristiques personnelles et des circonstances (Klassen et Chiu, 2010).

D'après les recherches, il semble que ce soit au début de la carrière des enseignants que leur sentiment d'efficacité personnelle soit le plus sujet à variation. Par la suite, il s'améliore et se stabilise durablement à mesure que l'enseignant acquiert de l'expérience (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007 ; Wolters et Daugherty, 2007). Néanmoins, d'après Klassen et Chiu (2010), la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur nombre d'années d'expérience n'est pas linéaire : le sentiment d'efficacité personnelle augmente avec l'expérience pour les enseignants qui sont au début ou au milieu de leur carrière, puis diminue en fin de carrière. Il semble que les enseignants qui sont en milieu et en fin de carrière doivent faire face à des défis spécifiques qui peuvent avoir une incidence sur



leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Différents facteurs concourent à développer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur le plan pédagogique : une expérience antérieure positive, le soutien verbal du chef d'établissement, des élèves, des pairs et des parents, et la possibilité d'observer d'autres enseignants qui obtiennent de bons résultats (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). Néanmoins, l'influence des différentes sources de sentiment d'efficacité personnelle tend à se modifier au fil de la carrière, la persuasion verbale et les facteurs contextuels jouant un rôle plus important pour les enseignants novices que pour les enseignants expérimentés (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007). Dans l'une des rares études consacrées aux relations entre la formation des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, Woolfolk Hoy et Burke Spero (2005) observent une augmentation notable du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au cours de leur formation initiale, suivie d'un déclin à la fin de la première année d'enseignement.

Par ailleurs, il est démontré que les attitudes des enseignants sont liées à leur sexe et au niveau dans lequel ils enseignent. Par exemple, les enseignants du primaire font état d'un niveau de sentiment d'efficacité personnelle plus élevé en matière d'implication des élèves que les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire (Wolters et Daugherty, 2007). Par ailleurs, les femmes déclarent des niveaux de satisfaction professionnelle inférieurs à ceux des hommes, notamment s'agissant de leurs conditions de travail. Plusieurs études indiquent que les enseignantes sont aussi plus stressées que leurs collègues masculins (voir, par exemple, Antoniou, Polychroni et Vlachakis, 2006 ; Chaplain, 2008 ; Klassen et Chiu, 2010). Enfin, si Klassen et al. (2009) observent des relations identiques entre satisfaction professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans cinq pays d'Amérique du Nord et d'Asie, d'autres études suggèrent que l'origine nationale et culturelle des enseignants peut influer sur les relations entre ces variables (voir, par exemple, Liu et Ramsey, 2008 ; Klassen, Usher et Bong, 2010)[1].

Items liés au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle individuels dans les pays

Avant d'aborder les liens entre les caractéristiques des enseignants et des établissements et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, cette section présente les réponses des enseignants aux questions portant sur les aspects spécifiques de leur sentiment d'efficacité personnelle (voir l'encadré 7.1).

Les items qui composent les indices présentés dans l'encadré 7.1 sont intéressants en eux-mêmes. Le tableau 7.1 montre que dans la majorité des pays de l'enquête TALIS, les déclarations de la plupart des enseignants traduisent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle élevés. Dans les pays, en moyenne, entre 80 % et 92 % des enseignants indiquent qu'ils arrivent souvent à convaincre les élèves qu'ils peuvent obtenir de bons résultats, qu'ils aident les élèves à valoriser l'apprentissage, qu'ils trouvent de bonnes questions à poser aux élèves, qu'ils savent gérer les comportements perturbateurs en classe, qu'ils font clairement comprendre aux élèves quelles sont leurs attentes en matière de comportement, qu'ils aident les élèves à exercer leur esprit critique, qu'ils obtiennent des élèves qu'ils suivent le règlement de la classe, qu'ils savent calmer un élève qui perturbe la classe, qu'ils utilisent différentes stratégies d'évaluation et qu'ils sont capables de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas[2]. Les enseignants semblent par comparaison éprouver davantage de difficultés, en moyenne, pour motiver les élèves qui se désintéressent du travail scolaire (70 %) et mettre en œuvre d'autres stratégies pédagogiques dans leur classe (77 %).

Encadré 7.1. Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants

L'enquête TALIS mesure trois aspects du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : la gestion de la classe, l'instruction et l'implication des élèves. De même, l'enquête mesure deux aspects de la satisfaction professionnelle des enseignants : la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel. L'annexe B donne de plus amples précisions sur la construction de ces indices.

Efficacité en matière de gestion de la classe

- Je sais gérer les comportements perturbateurs en classe
- Je fais clairement comprendre aux élèves quelles sont mes attentes en matière de comportement
- J'obtiens des élèves qu'ils suivent le règlement de la classe
- Je sais calmer un élève qui fait du bruit ou perturbe la classe

...



Encadré 7.1. **Indices du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle des enseignants** (suite)

Efficacité en matière d'instruction

- Je trouve de bonnes questions à poser aux élèves
- J'utilise différentes stratégies d'évaluation
- Je suis capable de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas
- Je suis capable de mettre en œuvre d'autres stratégies d'instruction dans ma classe

Efficacité en matière d'implication des élèves

- Je convaincs mes élèves qu'ils peuvent obtenir de bons résultats
- J'aide mes élèves à valoriser l'apprentissage
- Je motive les élèves qui se désintéressent du travail scolaire
- J'aide mes élèves à exercer leur esprit critique

Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel

- J'aimerais travailler dans un autre établissement si c'était possible
- Je suis content(e) de travailler dans cet établissement
- Je recommanderais mon établissement comme un endroit agréable où travailler
- Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de mon emploi

Satisfaction à l'égard de la profession

- Les avantages de la profession d'enseignant l'emportent nettement sur ses inconvénients
- Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant
- Je regrette d'avoir choisi de devenir enseignant(e)
- Je me demande si j'aurais dû choisir une autre profession

Toutefois, les enseignants de certains pays se montrent systématiquement et sensiblement moins convaincus, par rapport à la moyenne générale, de pouvoir exercer une influence positive dans ces domaines. Au Japon, notamment, les enseignants sont moins confiants dans leurs capacités au regard des différents domaines répertoriés par rapport à la moyenne TALIS. Au Japon, les moyennes varient entre un plus bas de 16 % pour les enseignants qui s'estiment capables d'aider leurs élèves à exercer leur esprit critique et un maximum de 54 % qui sont capables de fournir une explication différente lorsque les élèves ne comprennent pas. En République tchèque également, les enseignants font état d'une moindre confiance dans leurs capacités au regard de certains domaines : par exemple, seuls 30 % d'entre eux se jugent capables de motiver les élèves qui se désintéressent du travail scolaire et 39 % pensent pouvoir aider les élèves à valoriser l'apprentissage. Les tendances sont moins nettes en Croatie, en Espagne et en Norvège, mais dans chacun de ces pays, les pourcentages ne dépassent pas 53 % pour au moins un des éléments utilisés pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle.

Le tableau 7.2 et le graphique 7.2 indiquent les niveaux de satisfaction professionnelle des enseignants dans les différents pays, selon les différents critères pris en considération. Dans les pays, en moyenne, 91 % des enseignants se déclarent satisfaits de leur emploi, 93 % sont satisfaits de leurs performances dans leur établissement actuel, 84 % recommanderaient leur établissement comme un endroit agréable où travailler et 90 % sont contents de travailler dans leur établissement actuel. Néanmoins, corroborant les résultats observés pour le sentiment d'efficacité personnelle dans le tableau 7.1, 50 % seulement des enseignants au Japon se disent satisfaits de leurs performances dans leur établissement actuel et 62 % recommanderaient leur établissement comme un endroit agréable où travailler. Malgré tout, plus de trois quarts (78 %) des enseignants au Japon déclarent qu'ils sont contents de travailler dans leur établissement actuel. Si dans la plupart des pays, la proportion d'enseignants estimant que les avantages de la profession d'enseignant l'emportent nettement sur ses inconvénients est centrée autour de 77 %, 60 % des enseignants ou moins sont de cet avis au Brésil, en France, en République slovaque et en République tchèque.

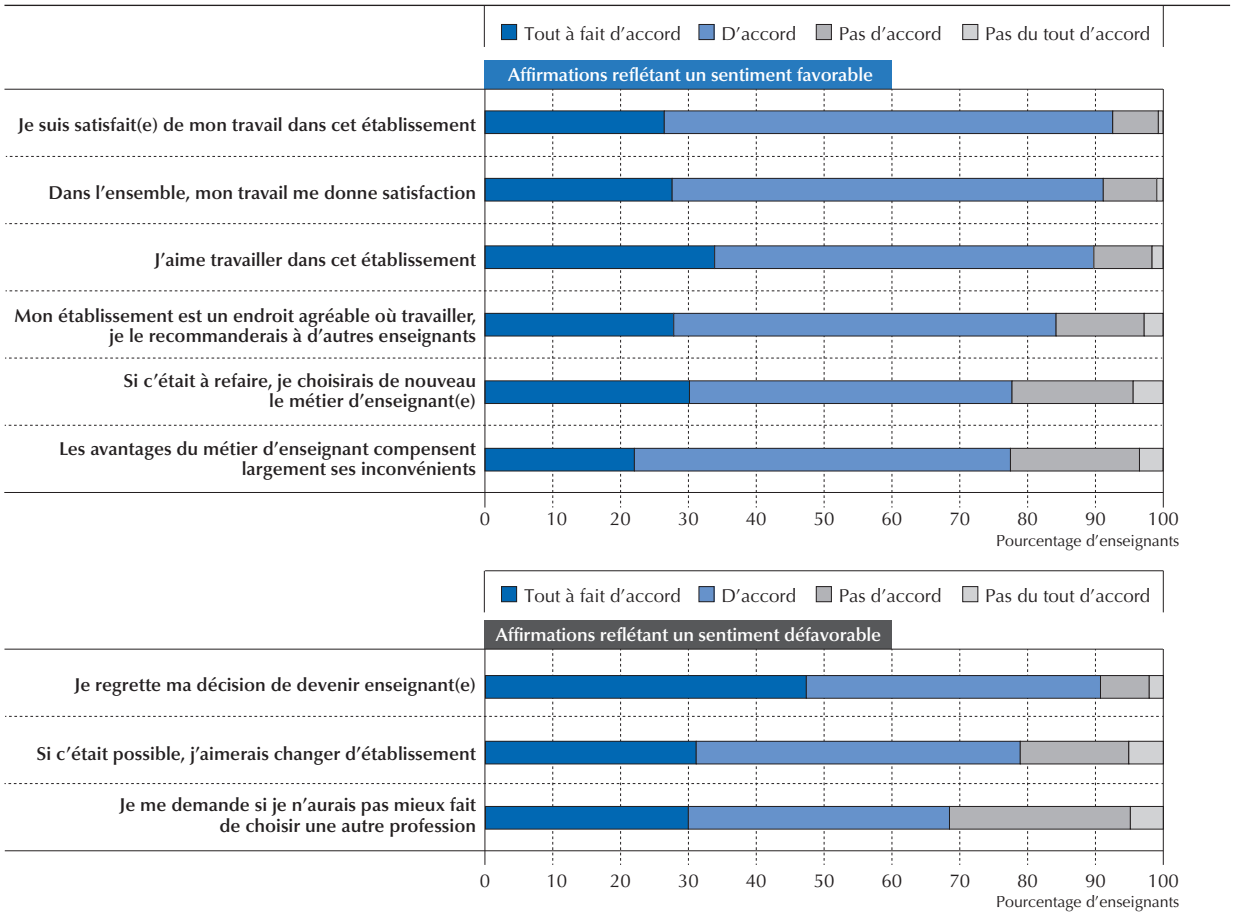
Ces résultats n'empêchent pas les enseignants de ces quatre pays de déclarer que si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant : ils sont environ 70 % ou plus à émettre cet avis (pour une moyenne de 78 % dans l'ensemble des pays de l'enquête TALIS). Plus de neuf enseignants sur dix en Malaisie et au Mexique choisiraient encore de devenir enseignants, mais ils sont moins nombreux en Corée (63 %), au Japon (58 %) et en Suède (53 %).



■ Graphique 7.2 ■

Satisfaction professionnelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec l'affirmation concernée reflétant un sentiment favorable. L'ordre est inversé pour les affirmations reflétant un sentiment défavorable et les items sont donc classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation en question.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042200

Fait intéressant, les enseignants qui déclarent regretter d'avoir choisi cette profession sont aussi plus nombreux en Corée (20 %) et en Suède (18 %) que dans la moyenne des pays (9 %). De même, les proportions d'enseignants qui se demandent s'ils n'auraient pas dû choisir une autre profession sont sensiblement plus élevées en Corée et en Suède, ainsi que dans cinq autres pays (Bulgarie, Islande, Portugal, République slovaque et Singapour) que dans l'ensemble des pays (40 % ou plus, contre 32 %).

Enfin, dans les pays de l'enquête, moins d'un tiers des enseignants pensent que leur profession est valorisée dans la société (graphique 7.3). Cette donnée est en elle-même importante dans la mesure où l'image attachée à une profession peut affecter le recrutement et le maintien en poste. La situation est cependant très variable entre les pays. Elle est particulièrement problématique en Croatie, en Espagne, en France, en République slovaque et en Suède, où moins de 10 % des enseignants estiment que leur profession est valorisée. En Corée, en Malaisie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), la majorité des enseignants sont d'avis contraire : deux tiers des enseignants, voire davantage, ont le sentiment que leur profession est valorisée dans la société.

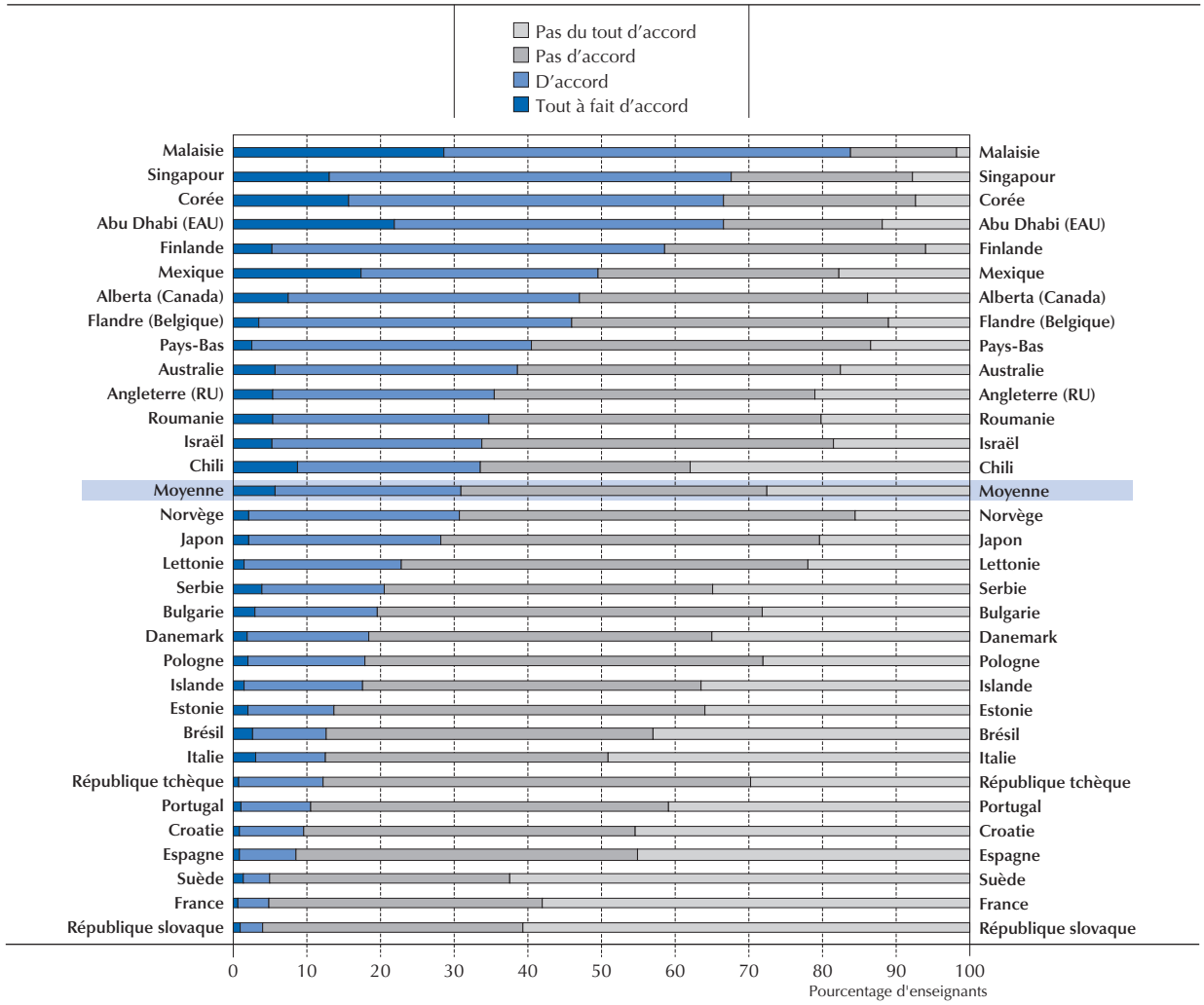
Des analyses complémentaires permettent de déterminer plus précisément quels facteurs peuvent influencer les perceptions des enseignants dans ce domaine[3]. Les données font apparaître une faible corrélation avec le sexe des enseignants, les enseignants étant plus susceptibles d'indiquer que les enseignantes que leur profession est valorisée dans



■ Graphique 7.3 ■

Perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession dans la société

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour dire que leur profession est valorisée dans la société.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042219

9 pays. Par ailleurs, l'expérience professionnelle semble avoir une certaine importance : dans 13 pays, les enseignants qui ont plus de 5 années d'expérience professionnelle considèrent moins volontiers que leur profession est valorisée que leurs collègues moins expérimentés (tableau 7.3). En Bulgarie, en Croatie, en Espagne et en Serbie, les enseignants qui ont plus de 5 années d'expérience professionnelle sont au minimum deux fois moins susceptibles de déclarer que leur profession est valorisée dans la société que leurs pairs moins expérimentés. Au Chili, à Singapour et en Flandre (Belgique), c'est l'inverse : les enseignants ayant plus de 5 années d'expérience professionnelle sont plus enclins à déclarer que leur profession est valorisée dans la société que les enseignants moins expérimentés.

Fait intéressant, dans 28 pays de l'enquête TALIS, le degré d'implication des enseignants dans les processus de prise de décision est étroitement et positivement lié avec la probabilité que les enseignants indiquent que leur profession est valorisée dans la société. En Bulgarie, en Croatie et en Lettonie, les enseignants qui sont associés aux processus de prise de décision sont trois fois plus susceptibles de considérer que leur profession est valorisée dans la société, tandis qu'ils sont plus de cinq fois plus susceptibles d'être de cet avis au Chili.



En conclusion, si la grande majorité des enseignants se déclarent satisfaits de leur emploi dans les pays couverts par l'enquête TALIS, moins d'un tiers considèrent que l'enseignement est valorisé dans la société. Cette perception, frappante, peut avoir des conséquences négatives pour la profession dans les pays concernés. Le recrutement de professionnels hautement qualifiés et le maintien en fonction des enseignants existants pourraient pâtir d'une dégradation de l'image du métier d'enseignant auprès de la société ou des enseignants eux-mêmes. De nombreux pays ont pris des mesures pour rehausser le prestige de la profession enseignante et éloigner cette menace (Schleicher, 2011). Les pays souhaiteront peut-être mener des analyses plus poussées pour identifier les causes de ces perceptions négatives et savoir quels aspects précisément de la profession en sont à l'origine.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES

Les niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants peuvent être influencés, dans une certaine mesure, par les caractéristiques démographiques des enseignants. Le sexe des enseignants, leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (résumé dans nos analyses à deux cas de figure : moins de 5 années d'expérience ou 5 années ou plus) et la formation qu'ils ont reçue dans le cadre institutionnel sur les éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés aux matières enseignées sont autant de facteurs qui peuvent être liés au jugement que portent les enseignants sur leurs aptitudes et leur emploi. Les relations éventuelles entre les caractéristiques démographiques des enseignants, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle sont l'objet de cette section (encadré 7.2).

Encadré 7.2. Interprétation de la force des relations dans les analyses de régression linéaires

Pour faciliter l'interprétation des données, nous préférons parler de relations « faibles », « modérées » ou « fortes » plutôt que nous référer aux valeurs numériques des coefficients de régression. Les seuils de transition d'une catégorie à la suivante sont les coefficients de régression correspondant à des coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 en unité d'écart-type : au-dessous de 0.2, la relation est dite faible ; entre 0.2 et 0.299, la relation est dite modérée ; au-dessus de 0.3, la relation est dite forte. On calcule ces coefficients normalisés en divisant le coefficient de régression de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante par l'écart-type de la variable dépendante. On peut ainsi exprimer la classification des coefficients de régression en ayant bien pris en compte les distributions des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle propres à chaque pays. Dans le cas de variables indépendantes dichotomiques, les coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 calculés correspondent à des coefficients de régression de 0.3 et 0.5, respectivement. Quand les variables sont continues, une variation d'une unité n'est pas comparable à une variation dichotomique. Ainsi, pour les variables concernant la taille des classes, le nombre d'heures ou des proportions, par exemple, les seuils utilisés pour qualifier les relations de faibles, modérées ou fortes, correspondent à 10 fois la valeur de l'unité (ß1*10 plus d'élèves, 10 fois plus d'heures, 10 % de temps de plus).

Quand il s'agit de scores sous forme d'indices, on définit les seuils sur la base d'une augmentation d'un écart-type de la mesure considérée. Le coefficient des variables indépendantes exprimées à l'aide de cet indice continu est d'abord traduit en unités d'écart-type (ß1*σx1). À partir de ce seuil, on examine si la relation est faible, modérée ou forte.

Le calcul et la classification des relations faibles, modérées et fortes sont présentés dans les tableaux web qui suivent chaque tableau d'explication des analyses de régression.

Les tableaux 7.4 et 7.5 présentent les corrélations entre les caractéristiques démographiques des enseignants et, respectivement, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Dans 18 pays, les enseignants hommes déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus faibles. C'est plus particulièrement le cas (relation modérée[4]) en Australie, au Danemark, en Estonie et en République slovaque. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où, comme cela a été signalé dans le chapitre 2, les hommes sont minoritaires parmi les enseignants du premier cycle du secondaire. Au Japon, l'un des rares pays où les enseignants du premier cycle du secondaire sont en majorité des hommes (61 %), la situation est exactement inverse : les hommes affichent des niveaux de sentiment



d'efficacité personnelle plus élevés (relation modérée ; dans d'autres pays où les enseignants hommes font état d'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé, la relation est faible). La situation pour la satisfaction professionnelle (tableau 7.5) est similaire : dans 13 pays, les enseignants hommes sont moins satisfaits de leur emploi, l'écart étant particulièrement marqué en Croatie et en Islande.

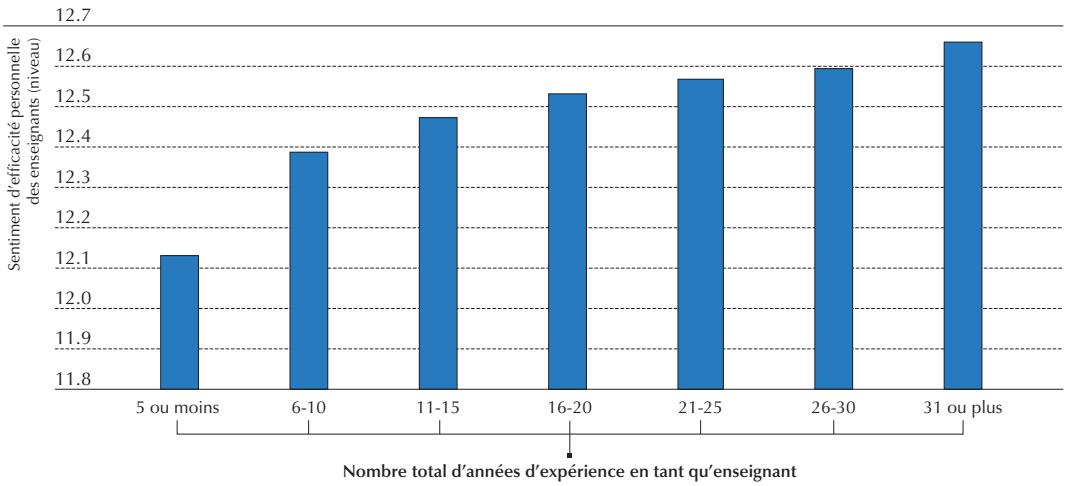
Les tableaux 7.4 et 7.5 montrent également que l'expérience professionnelle dans l'enseignement a des liens différents avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle. Les enseignants plus expérimentés affichent un sentiment d' efficacité personnelle plutôt plus élevé dans la plupart des pays de l'enquête, mais une satisfaction professionnelle plus faible dans 12 pays. Des relations particulièrement étroites sont observées au Danemark, en France, en Italie, au Japon, en Lettonie, à Singapour, en Suède, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), en Alberta (Canada) et en Flandre (Belgique), où le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement est beaucoup plus élevé que celui de leurs collègues moins expérimentés. Par contraste, en Corée, en Finlande, aux Pays-Bas, en Pologne, en Serbie et en Flandre (Belgique), le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants expérimentés est modérément plus faible que celui des enseignants moins expérimentés.

Les graphiques 7.4 et 7.5 illustrent les relations entre le nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement et, respectivement, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle. Ils comparent l'attitude des enseignants ayant différents niveaux d'expérience, définis par incréments de 5 années. Même s'il faut garder à l'esprit que ces chiffres ne correspondent qu'à de faibles variations des indices, les différentes tendances linéaires fournissent des informations intéressantes. Le sentiment d'efficacité personnelle (graphique 7.4) a tendance à augmenter avec le nombre d'années d'expérience, même si l'on observe une légère stagnation pour les enseignants ayant de 11 à 20 années d'expérience, suivie d'un pic entre 21 et 25 années d'expérience. Ce résultat rejoint les conclusions de certaines études qui notent que les enseignants en milieu et en fin de carrière sont confrontés à des défis spécifiques susceptibles d'influer sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle (Klassen et Chiu, 2010 ; Tschannen-Moran et al., 1998). On notera cependant avec intérêt que la relation entre l'expérience dans l'enseignement et la satisfaction professionnelle évolue différemment. Le graphique 7.5 fait apparaître une courbe en U : en moyenne, dans les pays, la satisfaction professionnelle diminue légèrement au cours des 15 premières années d'enseignement, puis la corrélation devient positive. Cela signifie que pour les enseignants très expérimentés des pays de l'enquête TALIS, une expérience plus longue dans l'enseignement est associée à un niveau de satisfaction professionnelle légèrement plus élevé.

■ Graphique 7.4 ■

Sentiment d'efficacité personnelle et expérience des enseignants

Niveau de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

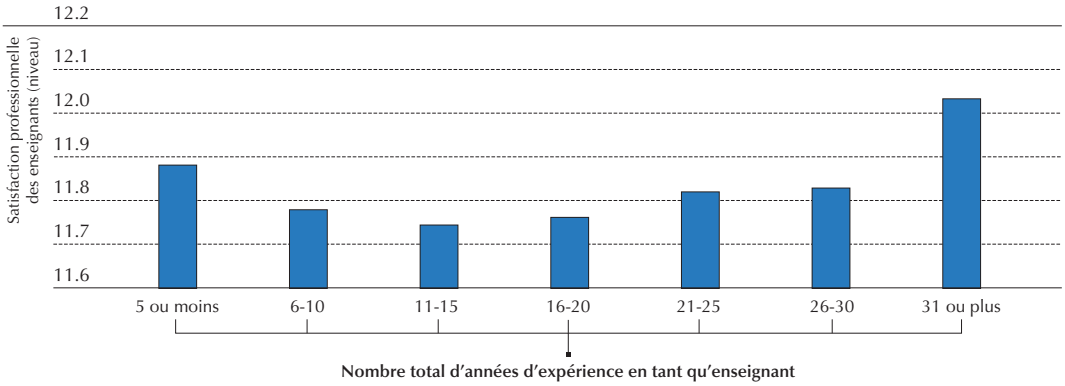
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042238



■ Graphique 7.5 ■

Satisfaction professionnelle et expérience des enseignants

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignant



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042257

L'intégration, dans la formation dans le cadre institutionnel des enseignants, d'enseignements sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique a un effet plus faible, mais néanmoins significatif, sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle (tableaux 7.4 et 7.5). La tendance est identique dans presque tous les pays : moins ces trois éléments ont été présents dans la formation reçue dans le cadre institutionnel par les enseignants, plus leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle diminuent. Ces résultats montrent qu'il est important d'adapter les éléments de la formation des enseignants dans le cadre institutionnel ayant trait au contenu, à la pédagogie et à la pratique pédagogique aux matières spécifiques que les enseignants seront amenés à enseigner.

Enfin, les tableaux 7.4 et 7.5 indiquent les effets de la satisfaction professionnelle sur le sentiment d'efficacité personnelle et vice versa, après contrôle de l'effet des autres variables incluses dans le modèle. Comme prévu, dans tous les pays, une augmentation de la satisfaction professionnelle est associée à un sentiment d'efficacité personnelle déclaré plus élevé, et réciproquement. Même si les corrélations sont très similaires dans un sens et dans l'autre, l'influence du niveau de confiance déclaré semble légèrement plus importante puisque, dans la plupart des pays, l'effet du sentiment d'efficacité personnelle sur la satisfaction professionnelle est un petit peu plus marqué que l'effet inverse[5].

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LE CLIMAT EN CLASSE

Certaines caractéristiques des classes peuvent rendre le travail de l'enseignant plus difficile. Enseigner dans une classe où le niveau scolaire n'est pas homogène et où de nombreux élèves ont des besoins spécifiques d'éducation ou des problèmes de comportement peut avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle de l'enseignant, en particulier s'il n'a pas été correctement formé ou n'est pas suffisamment soutenu (Major, 2012). La plupart des données empiriques disponibles dans ce domaine proviennent d'études axées sur les enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Le chapitre 4 a montré que la prise en charge de cette catégorie d'élèves était l'un des domaines dans lequel les enseignants estiment avoir les plus grands besoins en termes de formation continue. D'autres études ont constaté que les enseignants qui travaillent avec des enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation font souvent état d'une satisfaction professionnelle et d'un sentiment d'efficacité personnelle faibles et sont plus susceptibles de quitter leur établissement que leurs collègues qui n'ont pas ce type de classe. Ce constat est vrai en particulier pour les enseignants qui travaillent avec des enfants souffrant de troubles émotionnels et du comportement (Emery et Vanderberg, 2010 ; Katsiyannis, Zhang et Conroy, 2003). En outre, de nombreux éducateurs qui ont en charge des enfants souffrant de difficultés émotionnelles sont stressés parce qu'ils n'ont pas les compétences ou l'expérience spécifiques requises pour enseigner à ces enfants (Henderson et al., 2005).



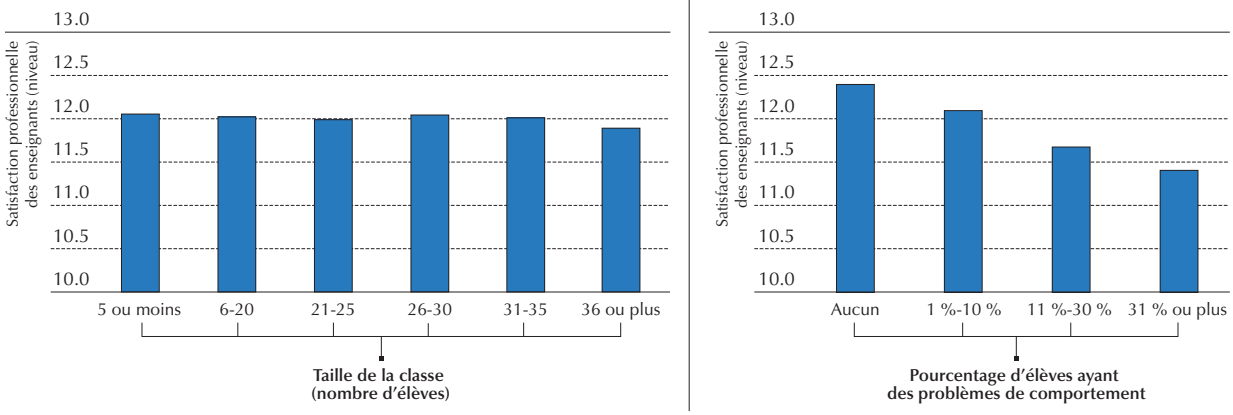
Cette section s'intéresse aux corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et la taille des classes d'une part, et entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et les classes difficiles d'autre part. Comme dans le chapitre 6, une classe est considérée comme difficile si plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants ou si plus de 10 % des élèves ont des problèmes de comportement[6]. Les classes comptant 10 % ou plus d'élèves scolairement doués sont également rangées dans cette catégorie, car il peut être difficile d'enseigner dans une classe où les niveaux d'aptitudes des élèves sont très disparates (Major, 2012).

L'intensité et la signification des corrélations entre ces variables et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants sont présentées dans les tableaux 7.6 et 7.7, respectivement. À l'heure où de nombreux pays s'interrogent sur la taille optimale des classes, il est intéressant de constater que le nombre d'élèves par classe n'a un effet minime sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants que dans quelques pays seulement. D'autres données de TALIS indiquent que le facteur le plus étroitement associé au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le nombre d'élèves d'une classe, mais les caractéristiques de ces élèves. Dans le graphique 7.6, par exemple, on observe un contraste entre l'effet réduit de la taille des classes sur la satisfaction professionnelle des enseignants et l'influence plus marquée d'une proportion importante d'élèves ayant des problèmes de comportement. Les analyses de cette section chercheront à approfondir ce constat.

■ Graphique 7.6 ■

Satisfaction professionnelle des enseignants et composition de la classe

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants du premier cycle du secondaire selon le nombre d'élèves dans la classe et selon le pourcentage d'élèves qui ont des problèmes de comportement[1]



1. Les données sur la taille de la classe et la proportion d'élèves avec des problèmes de comportement sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042276

Les relations entre le fait d'enseigner dans une classe difficile et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants livrent également des informations intéressantes. Dans un grand nombre de pays de l'enquête TALIS, les enseignants qui travaillent avec des classes où plus d'un dixième des élèves sont peu performants ou ont des problèmes de comportement affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle nettement inférieurs (tableaux 7.6 et 7.7). S'agissant du sentiment d'efficacité personnelle, on observe une relation négative avec le fait d'enseigner dans des classes comptant une forte proportion d'élèves peu performants dans 9 pays seulement, contre 24 pays s'agissant de la satisfaction professionnelle. Par ailleurs, le fait d'enseigner dans une classe qui compte davantage d'élèves ayant des problèmes de comportement est associé à des niveaux inférieurs de sentiment d'efficacité personnelle dans 16 pays et à des niveaux inférieurs de satisfaction professionnelle dans 29 pays. Ces relations sont au minimum modérées dans 7 pays s'agissant du sentiment d'efficacité personnelle et modérées à fortes dans 24 pays s'agissant de la satisfaction professionnelle (tableaux 7.6.Web et 7.7.Web). Le graphique 7.6 présente une illustration de la relation entre le fait d'enseigner à des élèves qui ont des problèmes de comportement et la satisfaction professionnelle. Inversement, le fait d'enseigner dans des classes où plus d'un dixième des élèves sont scolairement doués est associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 17 pays et à des



niveaux de satisfaction professionnelle supérieurs dans 23 pays. Au Japon et en République tchèque, cette caractéristique est très fortement liée au sentiment d'efficacité personnelle, et en Bulgarie, la même corrélation est observée avec la satisfaction professionnelle.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DANS L'ÉTABLISSEMENT

La perception qu'ont les enseignants du climat dans l'établissement, de la culture de la concertation et de la direction d'établissement a une forte incidence sur leur niveau de stress, l'efficacité de leur enseignement et leur satisfaction professionnelle (Collie et al., 2012 ; Demir, 2008). Par exemple, il est montré que le sentiment de stress dû au comportement des élèves est lié négativement à l'efficacité de l'enseignement et que le sentiment de stress lié à la charge de travail et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est directement lié à leur satisfaction professionnelle (Collie, Shapka et Perry, 2012 ; Klassen et Chiu, 2010 ; Taylor et Tashakkori, 1994). Ces relations sont encore renforcées par la direction pédagogique, définie comme la capacité de créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage efficace, propre à améliorer la qualité de l'établissement et les résultats des élèves (voir le chapitre 3). Le partage des responsabilités de direction, en plus de diminuer l'isolement des enseignants et d'accroître l'engagement pour le bien commun, a également un effet amplificateur (voir le chapitre 3 ; Wahlstrom et Louis, 2008 ; Pounder, 1999).

Mais un élément apparaît comme plus important encore que le style de direction adopté par le chef d'établissement : les relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs collègues (définies par différents modes de coopération dans le questionnaire TALIS), leur chef d'établissement et leurs élèves, qui sont fondamentales pour améliorer leur enseignement (Louis, 2006). Après le sentiment d'efficacité personnelle en matière de gestion de la classe (encadré 7.1), la satisfaction des enseignants à l'égard de ces relations semble être l'indicateur le plus probant de leur satisfaction professionnelle et de leur sentiment d'efficacité personnelle globaux (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013 ; Caprara et al., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010).

Cette section examine la corrélation entre les relations interpersonnelles au sein de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Les relations entre les enseignants et le chef d'établissement sont traitées distinctement des relations entre enseignants et des relations entre enseignants et élèves. Ce chapitre s'intéresse à deux aspects importants de la relation entre les enseignants et le chef d'établissement : la possibilité qu'ont les enseignants de participer aux processus de prise de décision de leur établissement et la direction pédagogique assurée par le chef d'établissement (encadré 7.3). L'impact des ces relations interpersonnelles au niveau de l'établissement sur les corrélations précédemment établies entre le fait d'enseigner dans une classe difficile et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle (tableaux 7.6 et 7.7) est également analysé.

Encadré 7.3. Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement examinées dans ce chapitre

Dans ce chapitre, la direction d'établissement est mesurée par deux items, l'un relatif au partage des responsabilités de direction et l'autre à la direction pédagogique. Les relations entre enseignants et élèves et les relations entre enseignants sont mesurées par deux indices calculés à partir des éléments décrits ci-dessous. L'annexe B donne de plus amples précisions sur la construction de ces indices[7].

Partage des responsabilités de direction

- L'établissement offre au personnel la possibilité de participer activement aux décisions qui concernent l'établissement

Direction pédagogique

- J'ai pris des mesures pour encourager les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques
- J'ai pris des mesures pour que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques
- J'ai pris des mesures pour que les enseignants se sentent responsables des résultats scolaires de leurs élèves

…



Encadré 7.3. **Description des relations interpersonnelles au niveau de l'établissement examinées dans ce chapitre** (suite)

Relations entre enseignants et élèves

- Dans cet établissement, les enseignants et les élèves s'entendent bien en général
- Dans cet établissement, la plupart des enseignants considèrent que le bien-être des élèves est important
- Dans cet établissement, la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire
- Dans cet établissement, les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire l'obtiennent

Relations entre enseignants

- Enseigner en équipe dans la même classe
- Observer les cours des autres enseignants et formuler des commentaires
- Participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge (projets)
- Échanger des matériels pédagogiques avec ses collègues
- Discuter des progrès faits par certains élèves
- Travailler avec les autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves
- Assister à des conférences d'équipe
- Participer à des activités de formation professionnelle en groupe

Dans tous les pays, les enseignants qui font état de relations plus positives entre enseignants et élèves et d'un climat de collaboration entre les enseignants affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement meilleurs (tableau 7.8). Dans de nombreux pays, la corrélation est plus forte pour les relations avec les autres enseignants que pour les relations entre enseignants et élèves.

Les relations de collaboration entre les enseignants sont elles aussi de faiblement à modérément associées à des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés (tableau 7.9). Les relations entre enseignants et élèves sont associées à l'amélioration de la satisfaction professionnelle de façon exceptionnellement forte (dans de nombreux cas, cette corrélation est deux à trois fois plus forte que celle concernant les relations entre enseignants). En général, donc, la perception qu'ont les enseignants de la qualité de leurs relations avec leurs collègues de l'établissement est particulièrement importante pour le sentiment qu'ils ont de leur propre efficacité, tandis que du point de vue de la satisfaction professionnelle, c'est la qualité perçue de la relation avec les élèves de l'établissement qui compte le plus.

Dans 20 pays, les enseignants qui sont d'accord pour dire que le personnel de leur établissement a la possibilité de participer aux prises de décision affichent un niveau de sentiment d'efficacité personnelle plus élevé (tableau 7.8). Cette relation est particulièrement forte en Israël et en Roumanie. La relation avec la satisfaction professionnelle est encore plus systématique et forte. La possibilité de participer aux prises de décision de l'établissement est liée de façon significative à une forte amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants dans tous les pays (tableau 7.9). Il est surprenant de constater qu'à rebours des conclusions des études examinées dans cette section, la direction pédagogique, telle que la mesure l'enquête TALIS, ne présente qu'une corrélation minime avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants.

Il y a quatre principaux points à dégager de ces analyses. Premièrement, les relations interpersonnelles dans l'établissement sont importantes pour le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Deuxièmement, les chefs d'établissement devraient s'efforcer d'encourager la collaboration entre les enseignants et le développement de relations positives entre les enseignants et les élèves de leur établissement. Troisièmement, les chefs d'établissement qui offrent au personnel la possibilité de participer aux prises de décision sont plus susceptibles de voir leurs efforts récompensés par une meilleure satisfaction professionnelle. Enfin, peu de données indiquent que la direction pédagogique est associée à un sentiment d'efficacité personnelle ou à une satisfaction professionnelle plus élevés parmi les enseignants.

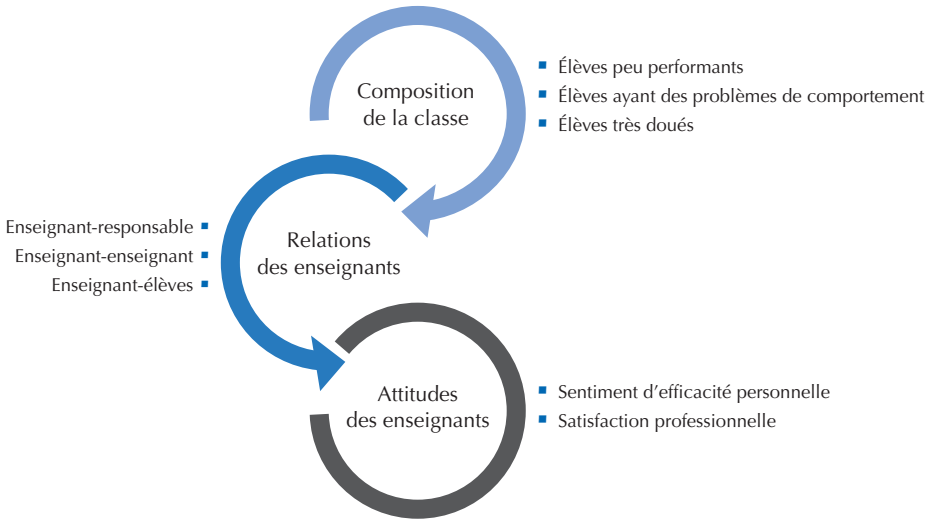


Effet modérateur des relations interpersonnelles dans l'établissement sur l'impact de la composition des classes

Cette section examine dans quelle mesure les relations qu'entretiennent les enseignants avec les autres personnes de leur établissement peuvent contrecarrer ou atténuer l'influence de la composition des classes sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Le graphique 7.7 donne une illustration des relations examinées dans cette section.

■ Graphique 7.7 ■

Influence de la composition de la classe sur les attitudes et relations des enseignants



Dans certains pays au moins, les relations qu'entretiennent les enseignants avec les autres personnes de l'établissement modifient les corrélations, précédemment décrites dans ce chapitre, entre de nombreuses caractéristiques de la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle (tableaux 7.6 et 7.7). L'observation antérieure selon laquelle les enseignants qui travaillent dans des classes où plus de 10 % des élèves sont peu performants affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus faibles reste valable lorsque les relations interpersonnelles dans l'établissement sont prises en compte, mais la force de la relation diminue dans de nombreux pays (tableaux 7.8.Web.1 et 7.9.Web.1 pour les relations entre enseignants et élèves et entre enseignants, et tableaux 7.8.Web.2 et 7.9.Web.2 pour les relations entre enseignants et chef d'établissement, colonnes surlignées en bleu clair)[8]. Plus spécifiquement, en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, la corrélation entre ce dernier et le fait d'enseigner à un nombre plus importants d'élèves peu performants perd de sa force ou cesse d'être significative au Brésil, en Espagne, en France, en Italie, au Mexique, au Portugal, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Pour la satisfaction professionnelle, la force de la corrélation diminue dans presque tous les pays. Dans ces pays, les relations qu'entretiennent les enseignants avec leur chef d'établissement, leurs collègues et leurs élèves peuvent atténuer le déficit de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle dont font état les enseignants dont les classes comptent des proportions plus élevées d'élèves peu performants.

Dans l'ensemble, les relations interpersonnelles des enseignants dans l'établissement ne parviennent pas à contrebalancer les corrélations observées précédemment entre les problèmes de comportement en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Néanmoins, la prise en compte des relations interpersonnelles atténue la force des corrélations en Australie, en Croatie, au Danemark, en Espagne, en Israël, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, en Roumanie, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Angleterre (Royaume-Uni). Dans presque tous les pays où le fait d'enseigner à des classes où beaucoup d'élèves ont des problèmes de comportement est associé de façon significative à un niveau de satisfaction professionnelle plus faible, l'existence dans l'établissement de relations interpersonnelles positives contribue à affaiblir la force de la corrélation (tableaux 7.8.Web.1, 7.8.Web.2, 7.9.Web.1 et 7.9.Web.2).



Ces données montrent que les relations que nouent les enseignants avec les autres personnes de leur établissement sont extrêmement précieuses, pour de multiples raisons. Il arrive qu'elles soient suffisamment fortes pour annihiler les relations, habituellement préjudiciables, entre le fait qu'un enseignant travaille dans des classes considérées comme difficiles et son niveau de satisfaction professionnelle ou de sentiment d'efficacité personnelle. Les changements requis pour favoriser le développement de relations interpersonnelles plus productives dans les établissements d'enseignement ne sont pas de ceux qui se décrètent. Ils doivent être amorcés au sein de chaque établissement par les enseignants eux-mêmes, et être encouragés par les chefs d'établissement. Les politiques peuvent être conçues de sorte que les chefs d'établissement disposent d'une certaine latitude pour organiser leur équipe enseignante, en choisissant un modèle propice au développement de relations interpersonnelles positives.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION CONTINUE

Dans leur synthèse des recherches consacrées aux programmes efficaces de formation continue des enseignants, Darling-Hammond et Richardson (2009) parviennent à la conclusion que les programmes qui donnent de bons résultats sont ceux qui s'inscrivent dans la durée, qui reposent sur une approche collaborative, qui sont axés sur les contenus à enseigner et qui offrent des possibilités multiples d'application en classe. Les programmes de formation continue accordent depuis peu une attention prioritaire aux convictions des enseignants, telles que la perception qu'ils ont de leur propre efficacité, celles-ci contribuant dans une mesure importante à l'objectif de facilitation de l'apprentissage des élèves. Des études montrent que les activités de formation axées sur les trois composantes du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants – gestion de la classe, pédagogie et implication des élèves – renforcent ces convictions et celles que nourrissent les enseignants à l'égard de l'apprentissage des élèves (Rosenfeld et Rosenfeld, 2008 ; Ross et Bruce, 2007a ; Powell-Moman et Brown-Schild, 2011 ; Karimi, 2011). Les études ne parviennent pas à déterminer avec certitude si la durée des programmes de formation continue ou le nombre d'années d'expérience des enseignants influent sur l'effet qu'ont ces programmes sur les convictions des enseignants à l'égard de leur propre efficacité et les résultats des élèves (Lumpe et al., 2012 ; Wayne et al., 2008 ; Powell-Moman et Brown-Schild, 2011 ; Rosenfeld et Rosenfeld, 2008). Si l'on se penche sur le cas du tutorat, cependant, il semble que pour les nouveaux enseignants en particulier, le temps passé avec un tuteur, la participation à des activités de formation animées par un tuteur et la qualité des interactions avec les tuteurs soient liés de façon significative au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à leur capacité à mettre en place des relations de collaboration efficaces (LoCasale-Crouch et al., 2012).

Le chapitre 4 a montré que la formation continue comportait plusieurs facettes. Certaines activités de formation, comme les programmes d'initiation, les programmes de tutorat, les visites d'observation de classe, les ateliers et les conférences, sont organisées dans un cadre formel. D'autres sont plus informelles et mettent en jeu des relations dans lesquelles l'enseignant peut être aussi bien le bénéficiaire que le tuteur. Cette section examine les relations entre la participation des enseignants à différents types d'activités de formation continue et leurs niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle.

Dans 14 pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés, même si c'est l'inverse en France (tableau 7.10). La corrélation est modérée au Chili, en Lettonie, en Norvège et en République tchèque, et particulièrement forte en Pologne. Dans huit pays, les enseignants qui indiquent avoir participé à un programme formel d'initiation ont également tendance à déclarer des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés, mais c'est encore une fois l'inverse en France, ainsi qu'au Japon (tableau 7.11). La force de la corrélation entre la participation à un programme formel d'initiation et l'amélioration de la satisfaction professionnelle est modérée pour les enseignants de Bulgarie, de Norvège et de Pologne. Fait intéressant, pour l'ensemble des pays, la participation à des activités informelles d'initiation est plus systématiquement associée à la satisfaction professionnelle qu'au sentiment d'efficacité personnelle.

La relation entre le tutorat[9] et le sentiment d'efficacité personnelle varie considérablement entre les pays de l'enquête TALIS (tableau 7.10). Le fait d'assumer un rôle de tuteur est plus systématiquement lié à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle supérieurs que le fait de bénéficier de l'aide d'un tuteur dans l'ensemble des pays, et plus particulièrement en Corée, en France et au Japon. Dans ces pays, les enseignants qui déclarent assumer un rôle de tuteur auprès d'autres collègues affichent généralement un niveau de sentiment d'efficacité personnelle beaucoup plus élevé.



Les enseignants qui indiquent participer à des activités de tutorat font état d'une satisfaction professionnelle plus élevée dans environ un quart des pays. Le fait d'être suivi par un tuteur est associé à une satisfaction professionnelle plus élevée dans sept pays, tandis que le fait d'être tuteur l'est dans huit pays (tableau 7.11). La corrélation est modérée dans six de ces pays et forte en Suède.

Le fait, pour un enseignant, de déclarer participer à des programmes de tutorat, d'observation ou d'accompagnement dans le cadre d'un dispositif formel mis en place par l'établissement n'est lié de manière significative à un niveau inférieur de sentiment d'efficacité personnelle ou de satisfaction professionnelle dans aucun pays. Il existe une corrélation positive avec le sentiment d'efficacité personnelle dans 14 pays ; en Espagne, en France, en Israël, en Suède et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), cette corrélation est modérée. Dans 7 pays, il n'y a qu'une relation positive faible entre ces formes de formation continue et la satisfaction professionnelle.

Les enseignants qui déclarent avoir participé à des cours, des ateliers et/ou des conférences présentent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle supérieurs dans très peu de pays seulement. La corrélation avec le sentiment d'efficacité personnelle est néanmoins modérée à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). De même, en Australie et en Angleterre (Royaume-Uni), les enseignants qui prennent part à ce type d'activités affichent des niveaux de satisfaction professionnelle modérément supérieurs.

Ces résultats donnent à penser que dans la plupart des pays, les activités informelles d'initiation des enseignants influent surtout sur leur satisfaction professionnelle et les programmes formels d'initiation, davantage sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Le fait d'assumer un rôle de tuteur ou de bénéficier de l'aide d'un tuteur peut entraîner une amélioration de la satisfaction professionnelle, mais la corrélation avec le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas aussi systématique dans les pays. Les activités de formation continue qui s'inscrivent dans un cadre formel mis en place par l'établissement améliorent la satisfaction professionnelle dans quelques pays seulement, mais améliorent le sentiment d'efficacité personnelle dans deux fois plus de pays[10].

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET L'ÉVALUATION DE LEUR TRAVAIL ET LES COMMENTAIRES QUI LEUR EN SONT FAITS

Comme on l'a vu dans le chapitre 5, l'évaluation des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits peuvent être utilisés pour reconnaître et vanter les qualités des enseignants et, en même temps, les inciter à corriger les lacunes de leurs pratiques pédagogiques. L'évaluation et les commentaires peuvent avoir une incidence notable sur l'instruction dispensée en classe, la motivation et l'attitude des enseignants, ainsi que sur les résultats des élèves. Plus spécifiquement, l'évaluation et les commentaires peuvent apporter une contribution importante à la satisfaction professionnelle et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Même si la recherche ne s'est pas intéressée directement à cette question, on peut s'attendre à ce que l'impact de différentes sources de commentaires et d'évaluation soit très variable. Alors que les enseignants indiquent ne guère tirer profit des évaluations fondées sur l'analyse des notes des élèves, les commentaires sollicités par les enseignants sont généralement considérés comme les sources de retour d'information les plus utiles pour améliorer l'enseignement (Wininger et Birkholtz, 2013 ; Ross et Bruce, 2007b ; Michaelowa, 2002).

De nombreuses méthodes et approches peuvent être envisagées pour évaluer les enseignants et leur communiquer le résultat des évaluations. Compte tenu des constatations du chapitre 5, il est important de savoir si les commentaires proviennent d'un seul ou de plusieurs évaluateurs, et quel type d'informations reçoit l'enseignant (résultats de consultations d'élèves ou d'analyses des notes des élèves, ou commentaires sur la gestion de la classe). En outre, la perception qu'ont les enseignants de l'utilité des évaluations est importante : par exemple, ont-ils l'impression que les évaluations ont une incidence sur leur enseignement, ou pensent-il qu'il s'agit d'une activité à finalité purement administrative ? L'encadré 7.4 explique comment les items du questionnaire TALIS portant sur l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits, ont été synthétisés pour produire les six mesures présentées dans cette section.

Les enseignants qui indiquent avoir au moins deux évaluateurs déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 13 pays participants (tableau 7.12), la corrélation étant modérée ou forte en Espagne, en Finlande, en Islande, en Malaisie et en Norvège. Par ailleurs, le fait qu'un enseignant ait au moins deux évaluateurs est lié positivement à sa satisfaction professionnelle dans 23 pays (tableau 7.13). Cette corrélation est faible à modérée dans la plupart des cas mais, encore une fois, forte en Finlande et en Islande. Recevoir des commentaires par le biais de consultations d'élèves est associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans presque tous les pays de l'enquête et à des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans 20 pays.



Dans ce dernier cas, les corrélations se prêtent à deux interprétations possibles. Soit les enseignants retirent de ces consultations des éléments qui améliorent leur confiance dans leurs aptitudes et leur satisfaction professionnelle, soit ce sont les enseignants qui ont le plus confiance en eux et sont les plus satisfaits sur le plan professionnel qui procèdent à ce type de consultation.

Encadré 7.4. **Mesures utilisées dans ce chapitre concernant l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits**

Ce chapitre se réfère à six mesures de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits, sélectionnées sur la base des conclusions présentées dans le chapitre 5.

Nombre d'évaluateurs

La première mesure indique si l'enseignant a été évalué par plus d'un évaluateur.

Types de commentaires

Les trois mesures suivantes identifient les types, ou les sources, des commentaires reçus par les enseignants. Les réponses des enseignants ont été classées suivant qu'ils considèrent que les commentaires reçus attachent une importance modérée ou élevée à ces trois éléments :

- consultations d'élèves ;
- notes des élèves aux tests ; et
- commentaires sur la gestion du comportement des élèves en classe

Perceptions des enseignants sur leur évaluation et **les commentaires reçus**

Les deux derniers indicateurs portent sur la façon dont les enseignants perçoivent l'évaluation de leur et les commentaires qui leur en sont faits. Le premier décrit dans quelle mesure l'enseignant convient que les évaluations dont il a fait l'objet ont eu une incidence sur sa façon d'enseigner, et le second, dans quelle mesure l'enseignant convient que les évaluations dont il a fait l'objet avaient une finalité principalement administrative.

Les enseignants qui reçoivent des commentaires sur les notes de leurs élèves affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés dans 24 pays (tableau 7.12). La corrélation est particulièrement forte au Brésil, en Norvège, en République slovaque, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Ce type de commentaires est également lié à une satisfaction professionnelle plus élevée dans 17 pays participants (tableau 7.13). Cette relation est particulièrement forte au Brésil et en Corée, et négative, quoique faible, en Espagne. Par ailleurs, les commentaires sur la gestion de la classe sont liés positivement au sentiment d'efficacité personnelle dans 17 pays participants. Encore une fois, la corrélation est forte au Brésil, en Bulgarie, en Corée, en Italie, en République slovaque et en Serbie. Les enseignants qui reçoivent des commentaires sur leur gestion de la classe déclarent également des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans 23 pays, avec une corrélation forte dans la moitié d'entre eux : Brésil, Bulgarie, Chili, Croatie, Estonie, Norvège, Portugal, République slovaque, République tchèque, Serbie et Abu Dhabi (Émirats arabes unis).

La façon dont les enseignants perçoivent l'impact, sur leur attitude, de l'évaluation de leur travail et des commentaires qui leur en sont faits est également riche d'enseignements. Dans dix pays, les enseignants qui ont le sentiment que les commentaires sur leur travail influencent leur enseignement font état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle supérieurs (tableau 7.12). Cette corrélation est modérée ou forte en Finlande, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). La perception selon laquelle l'évaluation et les commentaires influent sur les pratiques pédagogiques est aussi positivement liée à la satisfaction professionnelle dans presque tous les pays de l'enquête (tableau 7.13). La corrélation est forte dans 11 pays : Bulgarie, Italie, Malaisie, Mexique, Norvège, Pologne, République tchèque, Roumanie, Singapour, Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et Angleterre (Royaume-Uni). Par contraste, dans 14 pays, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants diminue lorsqu'ils ont l'impression que la finalité de l'évaluation de leur travail et des commentaires qui leur en sont faits est purement administrative. En Israël, au Portugal, en République slovaque et en Angleterre (Royaume-Uni), cette réduction est particulièrement marquée. En outre, cette perception de l'évaluation et des commentaires est liée à une diminution de la satisfaction professionnelle dans tous les pays de l'enquête, la corrélation étant forte dans la plupart des pays et faible uniquement au Brésil.



Globalement, les analyses amènent à la conclusion que les six mesures de l'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits sont associées à des différences significatives des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle dans la plupart des pays[11]. Les décideurs et les chefs d'établissement seront sans doute intéressés d'apprendre que lorsque les enseignants perçoivent l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits comme des activités à finalité purement administrative, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle s'en ressentent fortement. Par conséquent, en plus des avantages que procurent des évaluations et commentaires pertinents pour l'amélioration des pratiques pédagogiques (chapitre 5), il serait judicieux que les pays et les établissements d'enseignement se penchent sur les liens entre l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits, d'une part, et leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle, d'autre part.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS CONVICTIONS ET PRATIQUES

Pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences et les aptitudes qui sont nécessaires au XXIe siècle, les pays ont encouragé l'utilisation de diverses pratiques pédagogiques, allant des plus traditionnelles (telles que la transmission directe) aux pratiques constructivistes plus récentes. Ces nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage développent la capacité des élèves à gérer des situations complexes et à apprendre de manière autonome et continue, et selon certains, améliorent la motivation et la réussite des élèves (Nie et Lau, 2010 ; Guthrie, Wigfield et VonSecker, 2000 ; Hacker et Tenent, 2002 ; Nie et al., 2013). Les recherches qui défendent les approches constructivistes font par ailleurs valoir que les enseignants qui utilisent ces méthodes affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés que les enseignants qui ont recours à des méthodes d'instruction par réception ou transmission directe (Luke et al., 2005 ; Nie et al., 2013). À partir de données tirées de l'enquête TALIS de 2008, Vieluf et al. (2012) concluent que les effets comparés des approches par transmission directe et des approches constructivistes dépendent de plusieurs facteurs, notamment des matières enseignées et de variables liées à la classe. En fait, ce n'est pas l'utilisation de telle méthode par opposition à telle autre qui améliore le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, mais plutôt, entre autres choses, la diversité des méthodes utilisées.

En s'appuyant sur les conclusions du chapitre 6 et sur les travaux de recherche passés en revue, cette section s'intéresse au niveau des convictions pédagogiques constructivistes que les enseignants déclarent intégrer dans leur enseignement, et aux pratiques des enseignants, mesurées par le nombre total d'heures de travail hebdomadaires et la part du temps de travail passée à enseigner, à faire respecter l'ordre dans la classe et à effectuer des tâches administratives. Elle examine les relations entre les convictions et pratiques déclarées par les enseignants et leurs niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle, avant de chercher à savoir si ces convictions et pratiques atténuent les relations négatives qui peuvent exister entre le fait de travailler dans des classes considérées comme difficiles et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle.

Les données de l'enquête TALIS indiquent que dans la plupart des pays, il existe une corrélation positive entre l'adhésion à une vision constructiviste et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (tableaux 7.14 et 7.15). Les enseignants qui font état d'un niveau élevé d'adhésion à une vision constructiviste de la pédagogie affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle également plus élevés (et des niveaux de satisfaction professionnelle seulement légèrement plus élevés).

Le nombre d'heures passées à enseigner dans une semaine de travail type est associé de manière plus significative au sentiment d'efficacité personnelle qu'à la satisfaction professionnelle, même si la relation est faible (tableaux 7.14.Web.2 et 7.15.Web.2). Chose intéressante, cependant, les corrélations avec le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle ont des directions opposées. Dans 23 pays, les enseignants qui déclarent passer un nombre plus élevé d'heures à enseigner sont légèrement plus susceptibles d'indiquer un niveau de sentiment d'efficacité personnelle supérieur. Inversement, dans cinq pays (Bulgarie, Estonie, Portugal, Singapour et Flandre [Belgique]), les enseignants qui déclarent consacrer davantage de temps aux tâches d'enseignement affichent une satisfaction professionnelle légèrement inférieure. Le temps passé à faire respecter l'ordre dans la classe est lié à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle inférieurs dans presque tous les pays. Même si cette relation est plutôt faible dans la plupart d'entre eux (tableau 7.14.Web.3), les enseignants en Norvège qui déclarent passer plus de temps à faire respecter l'ordre en classe ont des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement inférieurs, et dans six autres pays (Bulgarie, Croatie, Danemark, Israël, République tchèque et Serbie), la relation est modérée. Enfin, le temps consacré au travail administratif en classe semble être lié de façon faiblement négative à la satisfaction professionnelle dans environ la moitié des pays, et de façon négative au sentiment d'efficacité personnelle dans 12 pays. Parmi ces pays, c'est en Australie et en Bulgarie que les effets sont les plus marqués (tableaux 7.14.Web.4 et 7.15.Web.4).



Le principal message qui ressort de ces résultats est que les enseignants qui adhèrent plus fortement à une vision constructiviste de la pédagogie affichent systématiquement des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés. Sans doute serait-il intéressant d'approfondir les recherches sur les relations entre les convictions des enseignants à l'égard du processus d'apprentissage des élèves et la façon dont ils perçoivent leurs propres aptitudes et leur propre travail. Contrairement à ce à quoi l'on pourrait s'attendre, le nombre d'heures passées à enseigner a un rôle explicatif moins important ; cela étant, le temps passé à faire respecter l'ordre dans la classe a tendance à être associé à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle moins élevés. Enfin, on observe des relations négatives similaires entre le temps consacré aux tâches administratives et les attitudes des enseignants, même si ces corrélations concernent moins de pays et sont plus faibles.

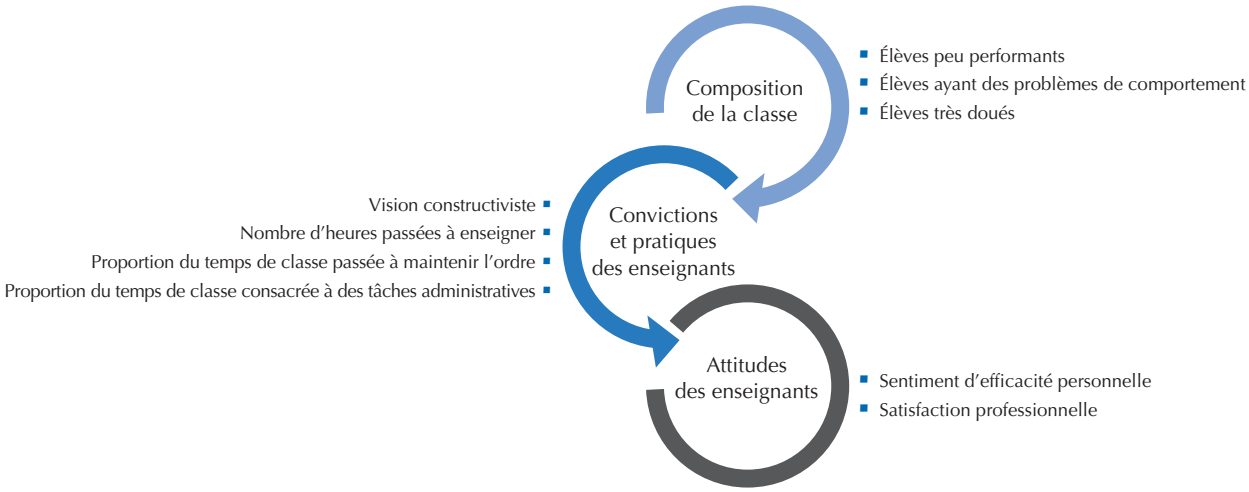
Effet modérateur des convictions et des pratiques des enseignants sur l'impact de la composition des classes

Cette section examine dans quelle mesure la vision constructiviste, les pratiques pédagogiques et le temps que les enseignants déclarent consacrer à différentes tâches, comme celles d'enseigner, de faire respecter l'ordre dans la classe et d'effectuer des tâches administratives (graphique 7.8), peuvent contrecarrer ou atténuer les corrélations constatées en début de chapitre entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (tableaux 7.6 et 7.7).

Le facteur le plus déterminant de ces relations est le temps consacré au maintien de l'ordre dans la classe (tableau 7.14.Web.3). Si l'on examine la situation des enseignants qui, d'une part, travaillent dans des classes où davantage d'élèves sont peu performants, et d'autre part, font part d'un sentiment d'efficacité personnelle moindre, le temps qu'ils déclarent consacrer au maintien de l'ordre dans la classe explique totalement la corrélation négative dans quatre pays (Espagne, Italie, Serbie et Suède) et réduit la force de la corrélation au Brésil, en France, au Mexique, au Portugal et en Roumanie. En d'autres termes, ce n'est pas tant le fait de travailler dans des classes où davantage d'élèves sont peu performants qui explique le sentiment d'efficacité personnelle plus faible des enseignants que le temps plus important qu'ils consacrent à faire respecter l'ordre dans leur classe.

■ Graphique 7.8 ■

Influence de la composition de la classe sur les attitudes, convictions et pratiques des enseignants



La situation est la même pour les enseignants qui, d'une part, travaillent dans des classes où davantage d'élèves ont des problèmes de comportement, et d'autre part, font part d'un sentiment d'efficacité personnelle moindre : le temps qu'ils passent à faire respecter l'ordre explique intégralement cette relation négative dans 10 pays et réduit la force de la corrélation en Pologne, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Cela signifie que dans de nombreux pays, la relation entre le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles (c'est-à-dire qui comptent davantage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement) et un sentiment d'efficacité personnelle plus faible peut s'expliquer par le temps que l'enseignant passe à faire respecter l'ordre dans sa classe.



Le temps consacré au maintien de l'ordre en classe explique également une partie des corrélations entre le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles et une satisfaction professionnelle moindre. Que le contexte difficile de ces classes s'explique par une proportion plus élevée d'élèves peu performants ou une proportion plus élevée d'élèves ayant des problèmes de comportement, la prise en compte du temps consacré au maintien de l'ordre explique la corrélation négative en totalité ou en partie dans presque tous les pays (tableau 7.15.Web.3). Autrement dit, le facteur le plus déterminant du sentiment d'efficacité personnelle ou de la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le pourcentage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement dans la classe, mais plutôt le temps que l'enseignant passe à régler les problèmes de discipline que ces élèves – ou d'autres élèves de la même classe – provoquent.

LIENS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES COLLABORATIVES

Dans un cadre d'apprentissage collaboratif formel, les enseignants sont généralement amenés à se réunir régulièrement pour développer leur responsabilité commune à l'égard de la réussite scolaire des élèves (Chong et Kong, 2012). Même si de plus en plus d'initiatives de formation continue des enseignants s'articulent autour du principe de collaboration, les données dont on dispose sur les conditions d'une collaboration réussie et les résultats positifs associés aux pratiques collaboratives sont relativement peu nombreuses et peu concluantes (Nelson et al., 2008). Les chercheurs ont pourtant décrit une multitude de structures et de procédés censés encourager la mise en place, dans les établissements, d'une culture de la concertation entre les enseignants (Erickson et al., 2005 ; Nelson et al., 2008). Des données empiriques montrent que la collaboration entre les enseignants peut contribuer à rendre ceux-ci plus efficaces, et par là-même améliorer les résultats des élèves et faire perdurer les attitudes positives des enseignants (Liaw, 2009 ; Puchner et Taylor, 2006). Dans une méta-revue des études empiriques, Cordingley et al. (2003) indiquent que la formation continue collective est associée à un impact positif sur l'étendue des pratiques et des stratégies pédagogiques des enseignants, à la capacité des enseignants de faire coïncider ces pratiques et stratégies avec les besoins des élèves, ainsi qu'à leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle. Des données montrent également que la formation continue collective est associée à une influence positive sur le processus d'apprentissage, la motivation et les résultats des élèves.

Cette section analyse les corrélations entre plusieurs pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants. Les pratiques collaboratives sont identifiées plus spécifiquement par les indicateurs suivants : enseigner en équipe dans une même classe, observer les cours des autres enseignants et leur en faire des commentaires, participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge, et participer à des activités de formation collectives. Les enseignants qui déclarent prendre part à ce type d'activités au moins cinq fois par an sont comparés avec les enseignants qui déclarent y participer moins souvent.

Le tableau 7.16 montre les corrélations entre les pratiques collaboratives susmentionnées et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. À l'exception de quelques pays seulement, il semble que les enseignants qui déclarent faire usage de pratiques collaboratives au moins cinq fois par an affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés. Cette corrélation est faible dans de nombreux pays, mais plus prononcée dans quelques autres. Par exemple, au Chili, en Croatie et en République slovaque, on note une corrélation positive marquée entre le fait d'enseigner en équipe dans une même classe au moins cinq fois par an et le sentiment d'efficacité personnelle. Observer les cours des autres enseignants et leur en faire des commentaires en retour est au moins modérément lié à une hausse du sentiment d'efficacité personnelle aux Pays-Bas, en Serbie et en Suède (tableau 7.16.Web). De même, le fait de participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge est lié à une hausse modérée des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle dans 11 pays, et à une forte progression du sentiment d'efficacité personnelle en Croatie, en Finlande, en Islande et en République tchèque. L'indicateur le plus étroitement associé au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est cependant la participation à des activités collectives de formation continue. Dans presque tous les pays, les enseignants qui prennent part à ce type d'activités au moins cinq fois par an ont des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés et dans la moitié des pays, cette relation est modérée. Les corrélations sont particulièrement fortes en Bulgarie, au Chili, en Corée, en Estonie, en Finlande et en Israël.

Le tableau 7.17 présente les relations entre ces pratiques collaboratives et la satisfaction professionnelle des enseignants. Comme le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle est liée positivement aux pratiques collaboratives dans presque tous les pays. Certaines relations sont particulièrement marquées. Au Chili et en Estonie, par exemple, la satisfaction professionnelle apparaît liée, en particulier, avec le fait d'enseigner en équipe dans une même classe (tableau 7.17.Web). Des relations modérées avec l'observation des cours d'autres enseignants apparaissent dans huit pays.

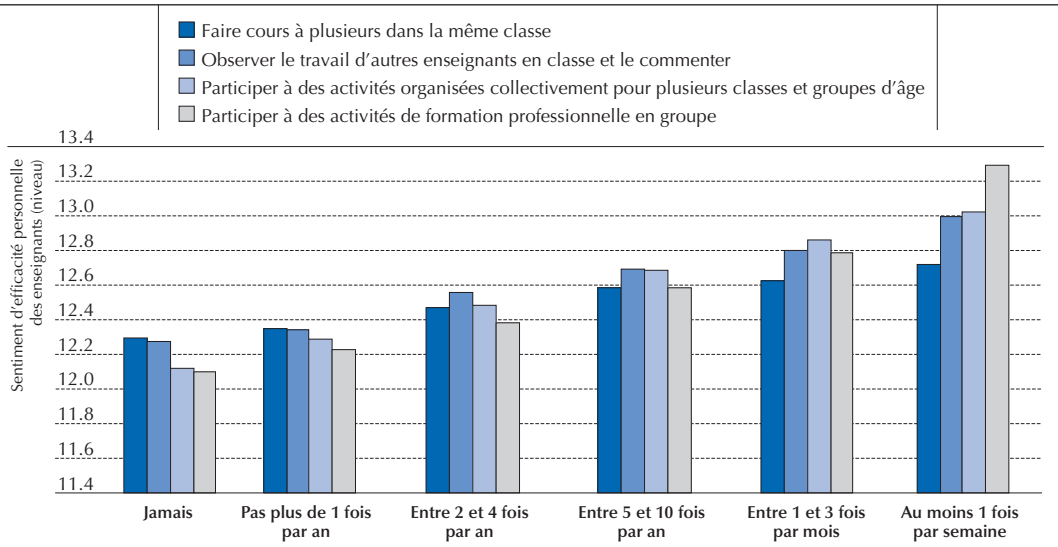


Par ailleurs, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), la satisfaction professionnelle des enseignants qui participent à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge est modérément plus élevée. Comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, l'indicateur avec lequel la satisfaction professionnelle est le plus étroitement associée est la participation à des activités collectives de formation continue au moins cinq fois par an : dans deux tiers des pays, ce facteur accroît notablement la satisfaction professionnelle. Parmi ces pays, 12 se caractérisent par des corrélations modérément fortes, tandis que la corrélation est exceptionnellement forte au Brésil et au Chili. En d'autres termes, les enseignants qui prennent part à ces activités y indiquent plus fréquemment des niveaux de satisfaction professionnelle beaucoup plus élevés que ceux qui n'y participent pas.

■ Graphique 7.9 ■

Sentiment d'efficacité personnelle et collaboration professionnelle des enseignants

Niveau de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants selon la fréquence des items suivants concernant la collaboration professionnelle entre les enseignants, dans le premier cycle du secondaire

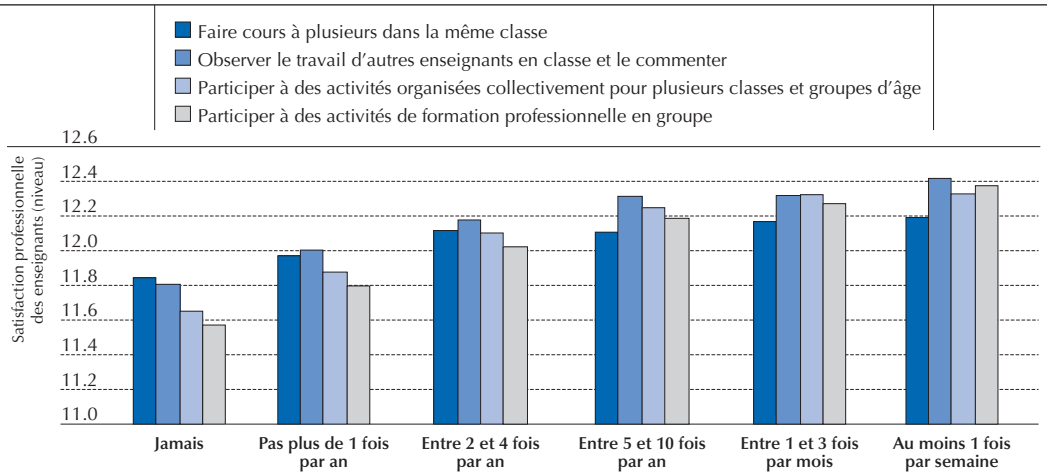


Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042295

■ Graphique 7.10 ■

Satisfaction et collaboration professionnelles des enseignants

Niveau de satisfaction professionnelle des enseignants selon la fréquence des items suivants concernant la collaboration professionnelle entre les enseignants, dans le premier cycle du secondaire



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042314



Les relations entre la fréquence des pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants dans les différents pays en moyenne sont représentées dans les graphiques 7.9 et 7.10, respectivement. En examinant l'ensemble des pays de l'enquête TALIS, on constate que la fréquence des pratiques collaboratives et le lien positif avec le sentiment d'efficacité personnelle ont tendance à augmenter en tandem.

Pour la satisfaction professionnelle, la corrélation positive semble stagner légèrement pour les fréquences plus élevées de participation aux activités collaboratives. Toutefois, dans l'ensemble, une implication plus fréquente dans les pratiques collaboratives semble associée, en moyenne, à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés pour les enseignants des pays participant à l'enquête TALIS.

Ces résultats et ceux présentés dans la section consacrée aux relations interpersonnelles dans les établissements soulignent la nécessité d'adopter un nouveau modèle d'enseignement. Le modèle traditionnel de l'enseignant qui travaille seul dans sa classe n'est plus adapté pour diverses raisons. Le renforcement des relations et des pratiques collaboratives dans les établissements d'enseignement, qu'il s'appuie sur des activités collectives de formation continue, des mécanismes de commentaires par les pairs ou des activités pédagogiques collectives, est très bénéfique au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants.

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants sont plus importants pour les établissements d'enseignement et les systèmes éducatifs qu'une simple lecture superficielle pourrait le laisser penser. Autrement dit, l'idée n'est pas seulement que les enseignants se sentent bien et soient satisfaits de leur travail, même si cela aussi, bien sûr, a son importance. Les recherches citées dans ce chapitre indiquent qu'il existe des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants et les résultats des élèves. Des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés sont également associés à la motivation des élèves et à d'autres comportements positifs des enseignants. Mais il y a peut-être plus important encore : des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle faibles peuvent être associés, chez les enseignants, à des niveaux de stress élevés et à des difficultés pour faire face aux élèves qui ont des problèmes de comportement. Les données de l'enquête TALIS montrent également que dans la plupart des pays, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est légèrement plus susceptible d'améliorer leur satisfaction professionnelle que la réciproque. La satisfaction professionnelle est importante en soi car elle est liée au maintien des enseignants dans la profession et à leur engagement professionnel.

Les données présentées dans ce chapitre indiquent qu'en moyenne, neuf enseignants sur dix sont satisfaits de leur travail, et 70 % à 92 % des enseignants ont confiance dans leurs aptitudes dans les domaines mesurés. C'est au niveau des pays que les variations les plus fortes se font jour. Les différences des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle déclarés proviennent de différentes sources selon les pays, mais dans l'ensemble, le fait d'enseigner dans des classes considérées comme difficiles joue un rôle majeur. Ce constat n'a rien de surprenant, compte tenu du temps que les enseignants passent dans leur classe et de l'importance du travail qui y est – ou devrait y être – effectué. Lorsqu'un enseignant passe une part excessivement élevée de son temps à faire respecter l'ordre en classe ou qu'une proportion plus importante de ses élèves a des problèmes de comportement, on peut raisonnablement supposer qu'il a moins confiance dans ses aptitudes ou qu'il est moins satisfait de son travail. Les données de l'enquête TALIS le confirment.

Mais, fort heureusement, les données de l'enquête mettent aussi en lumière les facteurs qui exercent une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants, et peuvent faciliter l'élaboration des politiques ou des programmes dans ces domaines.

Donner aux enseignants les moyens de participer aux processus de prise de décision dans l'établissement

Il importe que les enseignants soient associés aux fonctions de direction pour de nombreuses raisons. Les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision dans leur établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans tous les pays de l'enquête TALIS et d'un sentiment accru d'efficacité personnelle dans la plupart des pays. Par ailleurs, dans presque tous les pays de l'enquête, la possibilité qu'ont les enseignants de participer aux processus de prise de décision est étroitement et positivement associée à la probabilité que les enseignants soient d'avis que leur profession est valorisée dans la société.

Comme on l'a vu dans le chapitre 3, le partage des responsabilités de direction est important non seulement pour alléger la charge de travail des chefs d'établissement, mais aussi parce qu'il peut être bénéfique aux enseignants. En outre, les enseignants sont idéalement placés pour faciliter les prises de décision au niveau de l'établissement : en effet, ils sont



sans doute plus proches des élèves et des parents, plus au fait de l'application des programmes et mieux à même de commenter les évaluations et les résultats des élèves que ne le sont les chefs d'établissement. Non seulement il serait souhaitable que les chefs d'établissement délèguent une partie de leur pouvoir de décision aux enseignants, mais les décideurs gagneraient à élaborer des lignes directrices sur les modes de direction et de prise de décision partagés au niveau du système.

Développer la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement de façon plus efficace

Les données de l'enquête TALIS indiquent qu'une augmentation de la proportion d'élèves ayant des problèmes de comportement est associée à une forte baisse du niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les enseignants. En outre, dans la plupart des pays, les enseignants qui passent plus de temps à faire respecter l'ordre en classe déclarent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus bas. L'examen plus approfondi de ces relations a permis de constater que les corrélations négatives entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle et les problèmes spécifiques liés au climat en classe pouvaient s'expliquer par le temps que les enseignants consacrent au maintien de l'ordre en classe. Autrement dit, le facteur le plus déterminant du sentiment d'efficacité personnelle ou de la satisfaction professionnelle des enseignants n'est pas le pourcentage d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement, mais le temps que l'enseignant passe à régler les problèmes de discipline que ces élèves – ou d'autres élèves de la même classe – provoquent.

Même s'il est impossible de dégager des inférences causales, les analyses présentées dans ce chapitre apportent des arguments préliminaires en faveur du renforcement de la capacité des enseignants à gérer les problèmes de comportement, afin de réduire l'incidence de ces problèmes sur l'enseignement et l'apprentissage. Cela serait profitable non seulement pour les enseignants, mais aussi pour l'apprentissage des élèves. Une solution consisterait à proposer aux enseignants, et en particulier aux enseignants débutants, des activités de formation continue détaillant diverses stratégies de gestion de la classe ou pédagogiques. Une autre solution serait d'intervenir au niveau des ressources d'enseignement, en offrant aux enseignants un soutien pédagogique ou un soutien en classe renforcé, en particulier dans les classes considérées comme difficiles. Il est également important de s'assurer que, lors de leur formation initiale, les enseignants effectuent plusieurs stages de pratique suffisamment longs, dans des établissements diversifiés, afin que les candidats ne puissent entrer dans la profession qu'après avoir acquis des compétences suffisantes en matière de gestion des classes. La mise en place dans les classes de dispositifs plus souples, tels que l'enseignement en équipe, qui présente d'autres avantages abordés dans la suite du document, pourrait permettre aux enseignants de partager les tâches d'enseignement et de gestion des problèmes de discipline éventuels.

Encourager le développement des relations interpersonnelles dans l'établissement

Ce chapitre montre que les relations interpersonnelles dans l'établissement ont un effet modérateur important sur certaines situations auxquelles sont confrontés les enseignants qui travaillent avec des classes difficiles. Par ailleurs, les relations avec les élèves sont étroitement associées à la satisfaction professionnelle des enseignants.

Les chefs d'établissement doivent faciliter et soutenir le renforcement des relations interpersonnelles dans l'établissement. Ce soutien peut prendre la forme d'une mise à disposition de ressources – par exemple, une salle où les enseignants peuvent se retrouver ou des créneaux horaires, en dehors de ceux dévolus aux cours ou aux tâches administratives, durant lesquels les enseignants peuvent rencontrer leurs collègues et élèves. Il importe également que l'équipe de direction se rende disponible auprès des enseignants. Les politiques publiques peuvent faire en sorte que les chefs d'établissement disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour élaborer des stratégies dans ces différents domaines et modifier les emplois du temps et la configuration des bâtiments si cela peut être utile. Mais, plus important encore sans doute, les enseignants eux-mêmes doivent être disposés à nouer des liens avec leurs collègues, l'administration et les élèves.

Instaurer des systèmes d'évaluation et de commentaire pertinents, en rapport avec la pratique des enseignants

Nous avons vu dans les précédents chapitres que l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits étaient importants à de nombreux égards pour le travail des enseignants. Le présent chapitre a montré que la perception qu'ont les enseignants des systèmes d'évaluation et de commentaire dans leur établissement peut aussi avoir une incidence. Dans tous les pays de l'enquête TALIS, la perception, chez les enseignants, que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits les poussent à modifier leurs pratiques pédagogiques est associée à une satisfaction professionnelle plus élevée, tandis que l'impression selon laquelle les évaluations et les commentaires ont une finalité purement administrative est associée à un niveau de satisfaction professionnelle plus faible.



C'est là une raison supplémentaire qui doit inciter les décideurs et les établissements d'enseignement à œuvrer au développement de systèmes d'évaluation des enseignants et de commentaire véritablement axés sur l'amélioration de l'enseignement. (Les recommandations des chapitres 5 et 6 donnent de plus amples précisions à ce sujet.)

Encourager les enseignants à collaborer entre eux, par le biais de la formation continue ou des pratiques mises en œuvre en classe

La collaboration entre les enseignants est importante, non seulement parce qu'elle leur permet de nouer entre eux des relations plus étroites, mais aussi par sa valeur intrinsèque. Les données de l'enquête TALIS montrent que les enseignants tirent profit de leurs relations de collaboration avec leurs collègues, fussent-elles limitées. Elles révèlent notamment que le fait de participer à des activités collectives de formation continue ou d'avoir recours à des pratiques collaboratives au moins cinq fois par an est lié positivement au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants. Un grand nombre des pratiques collaboratives mentionnées dans l'enquête TALIS peuvent et devraient être mises en œuvre au niveau de l'établissement d'enseignement. C'est le cas notamment de l'observation et des commentaires sur les cours des autres enseignants, ou encore du travail en équipe dans une même classe. Ces activités particulières ont des intérêts multiples : elles permettent aux enseignants de se perfectionner dans leur milieu de travail même et leur offrent une autre source de retour d'information sur leur travail. L'assouplissement des emplois du temps, nécessaire pour permettre aux enseignants de travailler en équipe, demandera quelques efforts aux chefs d'établissement, mais le jeu en vaut certainement la chandelle.

Notes

1. La plupart des études citées dans ce chapitre s'appuient sur des recherches effectuées aux États-Unis. Par conséquent, le fait d'utiliser la vaste base de données internationale de TALIS pour examiner les relations proposées apporte un éclairage nouveau et plus nuancé, car culturellement plus complet, sur les attitudes des enseignants.

2. Les enseignants ont répondu qu'ils adoptaient ces comportements « assez souvent » ou « beaucoup », catégories résumées ici par « souvent ».

3. Ces analyses s'appuient sur des régressions logistiques binaires réalisées pour chaque pays séparément. Les catégories « pas du tout d'accord » et « pas d'accord » ont été fusionnées et choisies comme catégorie de référence pour analyser dans quelle mesure les enseignants considèrent que leur profession est valorisée dans la société. L'annexe B fournit des précisions techniques sur les analyses et l'interprétation des tableaux de résultats associés.

4. Pour faciliter l'interprétation des données, nous préférons parler de relations « faibles », « modérées » ou « fortes » plutôt que nous référer aux valeurs numériques des coefficients de régression. Les seuils de transition d'une catégorie à la suivante sont les coefficients de régression correspondant à des coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 en unité d'écart-type. Voir l'encadré 7.2 pour de plus amples informations à ce sujet.

5. Cette conclusion reste valable lorsque l'on examine les différentes associations en termes de variation des unités d'écart-type (voir l'annexe B).

6. De même, pour déterminer les seuils de transition, on a examiné la distribution des réponses et sélectionné un point garantissant la représentativité des réponses et une variabilité suffisamment importante pour être pertinente.



7. Comme cela été indiqué dans l'encadré 7.2, dans le cas des variables non dichotomiques, nous utilisons un marqueur de seuil supérieur d'un écart-type à la moyenne pour examiner les différences significatives de taille de coefficient, dans la mesure où un changement d'une unité n'a guère de sens avec ces indices. On considère qu'un enseignant qui obtient un score supérieur d'un écart-type au score moyen pour un indicateur donné a un score « élevé » pour cet indicateur. Par exemple, un enseignant ayant « un score élevé pour la relation enseignant-élèves » désigne un enseignant dont le score est supérieur d'au moins un écart-type au score moyen pour la relation enseignant-élèves.

8. Il est à noter que les coefficients de référence relatifs à la composition des classes ne sont pas tout à fait les mêmes dans les tableaux 7.8 à 7.15 que dans les tableaux 7.6 et 7.7, en raison de la nature différente des analyses effectuées. L'annexe B donne de plus amples informations à ce sujet.

9. Il convient de noter que la participation des enseignants aux activités de tutorat est faible dans de nombreux pays (chapitre 4). Pour assurer la robustesse des analyses, nous n'avons pris en compte que les pays où la participation aux activités de tutorat est plus que minimale (un seuil de 5 % a été utilisé).

10. Des analyses complémentaires (non reproduites ici) montrent que les corrélations entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle ne changent pas de manière cohérente ou significative lorsque la formation continue est prise en compte.

11. Des analyses complémentaires (non reproduites ici) montrent que les corrélations entre la composition des classes et le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle ne changent pas de manière cohérente ou significative lorsque les mesures de l'évaluation ou des commentaires sont prises en compte.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Références

Antoniou, A.S., F. Polychroni et **A.N. Vlachakis** (2006), « Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece », *Journal of Managerial Psychology,* vol. 21, pp. 682-690.

Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Brief, A.P. et **H.M. Weiss** (2002), « Organizational behavior: Affect in the workplace », *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 279-307.

Butt, G. et al. (2005), « Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project », *School Leadership and Management,* vol. 25, pp. 455-471.

Calik, T. et al. (2012), « Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy », *Educational Sciences: Theory and Practice,* vol. 12/4, pp. 2498-2504.

Caprara, G.V. et al. (2003), « Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction », *Journal of Educational Psychology,* vol. 95/4, pp. 821-832.

Caprara, G.V. et al. (2006), « Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level », *Journal of School Psychology,* vol. 44/6, pp. 473-490.

Chaplain, R.P. (2008), « Stress and psychological distress among trainee and secondary teachers in England », *Educational Psychology,* vol. 28, pp. 195-209.

Chong, W.H. et **C.A. Kong** (2012), « Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study », *Journal of Experimental Education,* vol. 80/3, pp. 263-283.

Collie, R.J., J.D. Shapka et **N.E. Perry** (2012), « School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology,* vol. 104/4, pp. 1189-1204.

Cordingley P. et al. (2003), « The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning », in *Research Evidence in Education Library,* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Londres.

Crossman, A. et **P. Harris** (2006), « Job satisfaction of secondary school teachers », *Educational Management Administration and Leadership,* vol. 34, pp. 29-46.



Darling-Hammond, L. et **N. Richardson** (2009), « Teacher learning: What matters? », *Educational Leadership,* vol. 66/5, pp. 46-53.

Demir, K. (2008), « Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy », *Egitim, Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research,* vol. 33, pp. 93-112.

Devos, C., V. Dupriez et **L. Paguay** (2012), « Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? », *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 28(2), pp. 206-217.

Dinham, S. et **C. Scott** (1998), « A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction », *Journal of Educational Administration,* vol. 36, pp. 362-378.

Emery, D.W. et **B. Vandenberg** (2010), « Special education teacher burnout and ACT », *International Journal of Special Education,* vol. 25/3, pp. 119-131.

Erickson, G. et al. (2005), « Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects », *Teacher and Teacher Education,* vol. 21, pp. 787-798.

Guthrie, J.T., A. Wigfield et **C. VonSecker** (2000), « Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading », *Journal of Educational Psychology,* vol. 92, pp. 331-341.

Hacker, D.J. et **A. Tenent** (2002), « Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications », *Journal of Educational Psychology,* vol. 94, pp. 699-718.

Henderson, K. et al. (2005), « Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices », *Behavioral Disorders,* vol. 31/1, pp. 6-17.

Holzberger, D., A. Philipp et **M. Kunter** (2013), « How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis », *Journal of Educational Psychology,* première publication en ligne, 29 avril, *http://dx.doi.org/10.1037/a0032198.*

Judge, T.A. et al. (2001), « The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review », *Psychological Bulletin,* vol. 127/3, pp. 376-407.

Kardos, S.M. et **S.M. Johnson** (2007), « On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues », *Teachers College Record,* vol. 109, pp. 2083-2106.

Karimi, M.N. (2011), « The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self-efficacy », *Australian Journal of Teacher Education,* vol. 36/6, pp. 50-62.

Katsiyannis, A., D. Zhang et **M.A. Conroy** (2003), « Availability of special education teachers », *Remedial and Special Education,* vol. 24/4, pp. 246-253.

Klassen, R.M. et al. (2009), « Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries », *Contemporary Educational Psychology,* vol. 34/1, pp. 67-76.

Klassen, R.M. et **M.M. Chiu** (2010), « Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology,* vol. 102/3, pp. 741-756.

Klassen, R.M., E.L. Usher et **M. Bong** (2010), « Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context », *Journal of Experimental Education,* vol. 78, pp. 464-486.

Kooij, D. et al. (2008), « Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age », *Journal of Managerial Psychology,* vol. 23, pp. 364-394.

Lee, K., J.J. Carswell et **N.J. Allen** (2000), « A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables », *Journal of Applied Psychology,* vol. 85, pp. 799-811.

Liaw, E.C. (2009), « Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions », *Teaching and Teacher Education,* vol. 25, pp. 176-180.

Liu, X.S. et **J. Ramsey** (2008), « Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001 », *Teaching and Teacher Education,* vol. 24, pp. 1173-1184.

LoCasale-Crouch, J. et al. (2012), « The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality », *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning,* vol. 20/3, pp. 303-323.

Locke, E. (1969), « What is job satisfaction? », *Organizational Behavior and Human Performance,* vol. 4, pp. 309-336.

Louis, K.S. (2006), « Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust », *Journal of School Leadership,* vol. 16, pp. 477-487.

Luke, A. et al. (2005), *Innovation and Enterprise in Classroom Practice: A Discussion of Enabling and Disenabling Pedagogical Factors in P5 and S3 Classrooms,* Centre for Research in Instruction and Practice, Singapour.



Lumpe, A. et al. (2012), « Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement », *International Journal of Science Education,* vol. 34/2, pp. 153-166.

Major, A.E. (2012), « Job design for special education teachers », *Current Issues in Education,* vol. 15/2, *http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/900/333.*

Michaelowa, K. (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.

Nelson, T.H. et al. (2008), « A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities », *Teachers College Record,* vol. 110, pp. 1269-1303.

Nie, Y. et **S. Lau** (2010), « Differential relations of traditional and constructivist instruction to students' cognition, motivation, and achievement », *Learning and Instruction,* vol. 20, pp. 411-423.

Nie, Y. et al. (2013), « The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction », *Educational Research for Policy and Practice,* vol. 12/1, pp. 67-77.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.*

Pounder, D.G. (1999), « Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement », *Educational Administration Quarterly,* vol. 35/3, pp. 317-348.

Powell-Moman, A.D. et **V.B. Brown-Schild** (2011), « The influence of a two-year professional development institute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction », *Science Educator,* vol. 20/2, pp. 47-53.

Price, H. et **J. Collett** (2012), « The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers », *Social Science Research*, vol. 41, pp. 1469-1479.

Puchner, L.D. et **A.R. Taylor** (2006), « Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups », *Teaching and Teacher Education,* vol. 22, pp. 922-934.

Rosenfeld, M. et **Rosenfeld** (2008), « Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences », *Educational Psychology,* vol. 28/3, pp. 245-272.

Ross, J. et **C. Bruce** (2007a), « Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial », *Journal of Educational Research,* vol. 101/1, pp. 50-60.

Ross, J. et **C. Bruce** (2007b), « Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth », *Teaching and Teacher Education,* vol. 23, pp. 146-159.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World,* Éditions OCDE, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en.*

Skaalvik, E.M. et **S. Skaalvik** (2007), « Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout », *Journal of Educational Psychology,* vol. 99/3, pp. 611-625.

Somech, A. et **R. Bogler** (2002), « Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment », *Educational Administration Quarterly,* vol. 38, pp. 555-577.

Taylor, D.L. et **A. Tashakkori** (1994), « Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making », présentation à l'occasion de la réunion annuelle de la Southwest Educational Research Association, janvier 1994, San Antonio, TX.

Tschannen-Moran, M. et **M. Barr** (2004), « Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement », *Leadership and Policy in Schools,* vol. 3/3, pp. 187-207.

Tschannen-Moran, M. et **A. Woolfolk Hoy** (2001), « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education,* vol. 17/7, pp. 783-805.

Tschannen-Moran, M. et **A. Woolfolk Hoy** (2007), « The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers », *Teaching and Teacher Education,* vol. 23/6, pp. 944-956.

Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy et **W.K. Hoy** (1998), « Teacher efficacy: Its meaning and measure », *Review of Educational Research,* vol. 68, pp. 202-248.

Wolters, C.A. et **S.G. Daugherty** (2007), « Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level », *Journal of Educational Psychology,* vol. 99, pp. 181-193.

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.*



Wahlstrom, K.L. et **K.S. Louis** (2008), « How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility », *Educational Administration Quarterly,* vol. 44, pp. 458-495.

Wayne, A.J. et al. (2008), « Experimenting with teacher professional development: Motives and methods », *Educational Researcher,* vol. 37/8, pp. 469-479.

Wininger, S.R. et **P.M. Birkholz** (2013), « Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs », *Innovative Higher Education,* vol. 38, pp. 159-170.

Woolfolk Hoy, A. et **R. Burke Spero** (2005), « Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures », *Teaching and Teacher Education,* vol. 21, pp. 343-356.



Annexe A

NOTES TECHNIQUES SUR LES PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE ET LES TAUX DE RÉPONSE POUR TALIS 2013

Notes concernant Chypre

Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

ANNEXE A
NOTES TECHNIQUES SUR LES PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE ET LES TAUX DE RÉPONSE POUR TALIS 2013

Procédures d'échantillonnage et taux de réponse

L'objectif de l'édition 2013 de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) était d'obtenir, dans chaque pays participant, un échantillon représentatif d'enseignants pour chaque niveau de la CITE choisi pour participer à l'enquête. Par ailleurs, pour tous les pays ayant choisi de participer au module relatif au lien TALIS-PISA, il fallait réunir un échantillon représentatif de professeurs enseignant à des élèves de l'âge requis dans les établissements d'enseignement sélectionnés pour le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2012. Pour TALIS 2013, on a identifié des problématiques portant sur la classe, les enseignants, les établissements et leur direction, afin que l'enquête couvre l'ensemble des enseignants de chaque niveau de la CITE concerné et les chefs d'établissement dans lesquels ces enseignants exercent. Le plan d'échantillonnage international appliqué à TALIS 2013 est un échantillonnage probabiliste stratifié en deux étapes. Cela signifie que les enseignants (unités du deuxième degré du plan d'échantillonnage ou unités secondaires d'échantillonnage) devaient être sélectionnés de façon aléatoire dans la liste des enseignants cibles dans chacun des établissements eux-mêmes sélectionnés de façon aléatoire (unités du premier degré du plan d'échantillonnage ou unités primaires d'échantillonnage). Une description plus détaillée de la conception et de la mise en œuvre de l'enquête est disponible dans le rapport technique TALIS (*TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014]).

Un enseignant du niveau 1, 2 ou 3 de la CITE est une personne qui, dans le cadre de ses fonctions normales dans l'établissement, donne des cours au titre de programmes relevant du niveau 1, 2 ou 3 de la CITE. Les enseignants qui enseignent à plusieurs niveaux de la CITE dans l'établissement cible sont inclus dans l'univers TALIS. Il n'y a pas de minimum concernant le nombre d'heures de cours qu'un enseignant doit dispenser, et ce quel que soit le niveau de la CITE.

La population internationale cible de TALIS 2013 est constituée uniquement d'enseignants exerçant dans des classes et établissements ordinaires et des responsables des établissements dans lesquels ces enseignants travaillent. Les enseignants pour adultes et ceux s'occupant exclusivement d'enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation ne font pas partie de la population internationale cible et sont considérés « hors champ ». Contrairement à TALIS 2008, cependant, les enseignants qui travaillent, dans un établissement ordinaire, avec des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont admis à participer à l'enquête TALIS 2013. Les établissements qui n'emploient que ce type d'enseignants sont classés « hors champ ». Les auxiliaires d'éducation, le personnel de soutien pédagogique (documentalistes ou conseillers d'orientation, par exemple) et le personnel de soutien médical et social (médecins, infirmières, psychiatres, psychologues, ergothérapeutes et travailleurs sociaux, par exemple) ne sont pas considérés comme des enseignants et ne font donc pas partie de la population internationale cible de l'enquête TALIS.

Les pays participants présentant une situation nationale particulière pouvaient choisir de n'administrer l'enquête TALIS 2013 que dans certaines parties de leur territoire. Une province ou un État en proie à des troubles civils, ou une zone frappée par une catastrophe naturelle, par exemple, pouvait ainsi être exclu de la population internationale cible ; une population cible au niveau national était ainsi créée. Les pays participants étaient invités à limiter au maximum ces exclusions.

L'enquête TALIS 2013 tient compte du fait qu'il peut être peu efficace et difficile d'évaluer des enseignants de très petits établissements. Évaluer, pour chaque niveau de la CITE, des enseignants travaillant dans des établissements ne comptant pas plus de trois enseignants par niveau et ceux travaillant dans des établissements situés dans des zones reculées, peut être un exercice coûteux, long et inefficient sur le plan statistique. Les pays participants étaient donc autorisés à exclure ces enseignants de la collecte de données de TALIS 2013, et la population nationale de l'enquête était donc différente de la population nationale cible. Le chef national de projet de chaque pays devait alors justifier cette exclusion et préciser la taille, le lieu, la fréquentation, etc., de chaque établissement exclu, et ce pour chaque niveau de la CITE choisi pour participer à l'enquête. Les exclusions d'établissements pour le module relatif au lien TALIS-PISA étaient les mêmes que celles de l'enquête PISA 2012.

Au sein des établissements admis à participer à l'enquête, les catégories suivantes d'enseignants étaient exclues de l'échantillon :

- Enseignants exerçant dans des établissements exclusivement consacrés aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Personnes exerçant la double fonction d'enseignant et de chef d'établissement : données collectées sur les enseignants en leur qualité de chef d'établissement, et non en leur qualité d'enseignant.
- Remplaçants, enseignants mobilisés en urgence ou occasionnellement.
- Enseignants en congé de longue durée.
- Enseignants auprès d'adultes exclusivement.
- Enseignants ayant pris part à l'essai de terrain de TALIS 2013.

Exigences quant à la taille de l'échantillon

Chaque niveau de la CITE est soumis aux mêmes exigences de taille de l'échantillon et de précision des estimations. Pour permettre une estimation et une modélisation fiables, tout en admettant un certain taux de non-réponse, la taille minimum de l'échantillon a été fixée

à 20 enseignants dans chaque établissement participant. Un échantillon minimum de 200 établissements devait ensuite être retenu parmi l'ensemble des établissements entrant dans le champ de l'enquête. L'échantillon international nominal était donc constitué d'au moins 4 000 enseignants pour chaque niveau de la CITE pour lequel un pays a répondu à l'enquête. Les pays participants pouvaient augmenter la taille de leur échantillon national en sélectionnant davantage d'établissements, ou en sélectionnant davantage d'enseignants dans chaque établissement sélectionné, ou en sélectionnant davantage d'enseignants dans davantage d'établissements. Certains pays ont été invités à augmenter les échantillons par établissement pour contrebalancer la surreprésentation des établissements employant moins de 20 enseignants. En matière de taille d'échantillon, les exigences ont été revues à la baisse pour les pays participants disposant d'un nombre moins important d'établissements à échantillonner. Dans quelques cas, lorsque le nombre moyen d'enseignants dans les établissements était inférieur à celui escompté dans le plan international, on a augmenté le nombre d'établissements échantillonnés pour maintenir un nombre total minimum d'enseignants participants.

Dans de nombreux pays, la distinction entre les différentes années d'un niveau de la CITE n'est pas matérialisée par une séparation physique des bâtiments de l'établissement ou des administrations : ainsi, les établissements proposant une scolarité de la 8e à la 12e année peuvent être à cheval sur les niveaux 2 et 3 de la CITE, mais l'ensemble du niveau 2 ne sera pas forcément couvert par ces établissements. Dans les pays qui participent à l'enquête pour plus d'un niveau de la CITE, des dispositions ont été prises avec les chefs nationaux de projet et leurs équipes afin d'optimiser la sélection des établissements de l'échantillon soit en limitant le chevauchement entre les échantillons (participation à un niveau de la CITE au maximum pour un établissement donné), soit en maximisant ce chevauchement (participation d'un établissement à chacun des niveaux de la CITE concernés). Dans ce deuxième cas, cependant, les enseignants qui exercent à plus d'un niveau d'enseignement sont invités à en choisir un pour l'enquête. Pour tous les pays ayant participé au module relatif au lien TALIS-PISA, la stratégie était de réduire le chevauchement entre l'échantillon TALIS et l'échantillon PISA 2012.

Taux de participation

La qualité de TALIS 2013 est jugée à l'aune des taux de participation (taux de réponse) des établissements et des enseignants. Atteindre les niveaux de participation fixés n'exclut pas l'existence de biais dans les résultats, mais devrait permettre de limiter au maximum l'effet négatif du biais de non-réponse. À partir de l'expérience de TALIS 2008, on pouvait formuler quelques hypothèses sur les taux de réponse « raisonnables » de la population d'enseignants pour TALIS 2013. Dans un souci de continuité, on a conservé pour TALIS 2013 les mêmes exigences de participation que celles de TALIS 2008, bien que la plupart des pays participants aillent bien au-delà.

Pour chaque niveau de la CITE, le taux de participation minimum des établissements était fixé à 75 % après remplacement. Bien qu'il soit possible de recourir à des établissements de remplacement pour compenser les établissements n'ayant pas participé, les chefs nationaux de projet ont été encouragés à faire tout ce qui était en leur pouvoir pour amener les établissements de l'échantillon original à participer. Les établissements qui ont pris part à l'enquête et ont obtenu un taux de réponse d'au moins 50 % chez les enseignants, ont été considérés comme établissements « participants » ; ceux qui ont obtenu un taux de réponse inférieur à 50 % ont été considérés comme établissements « non participants », même lorsque le nombre d'enseignants ayant répondu était suffisant aux fins de certaines analyses.

Le taux de participation minimum des enseignants était fixé à 75 % des enseignants sélectionnés dans les établissements participants (échantillon original ou établissements de remplacement). Dans le calcul de la participation des enseignants, on a pris en compte l'ensemble des établissements participants, qu'ils fassent partie de l'échantillon original ou qu'ils soient des établissements de remplacement. Le taux de participation des enseignants est donc une exigence au niveau national, mais pas au niveau des établissements. Les taux de participation globaux, pondérés et non pondérés, sont le produit des taux de participation respectifs des établissements et des enseignants. Les tableaux A.1 à A.4 présentent les taux de participation non pondérés des établissements, avant et après le recours aux établissements de remplacement, le taux non pondéré de participation des enseignants, les taux de participation globaux non pondérés par pays, et une estimation pondérée de la taille de la population des enseignants, pour les niveaux 1, 2 et 3 de la CITE et le module relatif au lien TALIS-PISA, respectivement. Près de 108 000 enseignants du niveau 2 de la CITE issus de 34 pays ont participé, ce qui correspond à 82 % de l'ensemble des enseignants échantillonnés.

Définition de l'enseignant

Pour l'échantillonnage et l'analyse, l'enquête TALIS 2013 se fonde sur la définition de l'enseignant utilisée pour la collecte de données de l'INES (indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement) :

> *Un enseignant est par définition une personne dont l'activité professionnelle suppose de planifier, d'organiser et de conduire des activités de groupe, grâce auxquelles les élèves acquièrent les savoirs, savoir-faire et attitudes stipulés dans les programmes d'enseignement. En somme, un enseignant est une personne dont l'activité principale est d'enseigner* (OCDE, 2004).

Notes concernant l'interprétation des données

Dans cette section sont énumérés les points à souligner concernant l'échantillonnage ou les opérations de terrain, et qui devraient être pris en compte dans l'interprétation des données communiquées par les pays ci-dessous :

- Corée : la collecte de données a été effectuée au début de l'année suivant l'année de référence de l'enquête TALIS.
- États-Unis : les données provenant des États-Unis sont inférieures aux références dans certains tableaux de ce rapport et ne sont pas prises en compte dans le calcul de la moyenne internationale. Cela est dû au fait que les États-Unis n'ont pas respecté les normes

internationales relatives aux taux de participation, comme le montre le tableau A.2. Comme indiqué précédemment, pour garantir un minimum de fiabilité, les normes techniques appliquées à l'enquête TALIS exigent qu'au moins 75 % des établissements (après remplacement) et au moins 75 % des enseignants des établissements sélectionnés participent à l'enquête.

- Flandre (Belgique) : pour l'échantillonnage du niveau 2 de la CITE, on s'est fondé sur les « unités administratives » plutôt que sur les établissements ; il convient donc d'être prudent dans la comparaison des estimations « à l'échelle des établissements ».
- Israël : les établissements ultra-orthodoxes ont été exclus de l'échantillon.
- Japon : dans plusieurs établissements, certains enseignants qui auraient dû prendre part à l'enquête en ont été exclus par erreur (temps partiel, besoins spécifiques d'éducation, par exemple).
- Malaisie : de nombreux problèmes ont été soulevés concernant la couverture (établie à 90 %), la compatibilité des établissements échantillonnés avec le cadre d'échantillonnage, l'échantillonnage des enseignants, les données (qui comportent des incohérences), et les écarts par rapport aux protocoles prescrits pour l'enquête. Les établissements pour lesquels les informations n'ont pu être rectifiées ou confirmées ont été exclus.
- Mexique : dans l'échantillon du niveau 3 de la CITE, six établissements ont été exclus pour n'avoir pas appliqué les procédures officielles d'échantillonnage des enseignants.
- Portugal : les Açores et Madère ont été exclues de la collecte de données.
- Singapour : la couverture des niveaux 2 et 3 de la CITE est tombée sous la barre des 95 % suite à l'exclusion de 27 établissements privés.
- Serbie : il convient d'utiliser les données avec précaution car les listes d'établissements n'ont pas toutes pu être confirmées et il existe, entre ces listes et le plan d'échantillonnage, des écarts qui n'ont pas pu être expliqués.

[Partie 1/1]

Tableau A.1 Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – niveau 1 de la CITE

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants ayant répondu dans les établissements participants	Participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement	Participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement	Participation des enseignants dans les établissements participants	Participation globale	Estimation pondérée de la taille de la population d'enseignants
			%	%	%	%	
Danemark	161	2 088	52	82	79	65	35 946
Finlande	193	2 922	89	100	93	92	25 425
Mexique	183	1 291	95	96	96	92	458 616
Norvège	144	2 450	52	75	85	64	42 459
Pologne	169	3 151	78	87	98	85	211 617
Entités infranationales							
Flandre (Belgique)	198	2 681	52	83	91	75	29 149

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048280

[Partie 1/1]

Tableau A.2 Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – niveau 2 de la CITE

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants ayant répondu dans les établissements participants	Participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement	Participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement	Participation des enseignants dans les établissements participants	Participation globale	Estimation pondérée de la taille de la population d'enseignants
			%	%	%	%	
Australie	123	2 059	58	81	87	70	106 225
Brésil	1 070	14 291	97	97	94	91	594 874
Bulgarie	197	2 975	95	99	97	96	26 501
Chili	178	1 676	88	91	93	85	51 632
Croatie	199	3 675	99	99	96	95	16 714
Chypre*	98	1 867	99	99	95	95	3 754
République tchèque	220	3 219	99	100	98	98	37 419
Danemark	148	1 649	53	81	77	62	25 125
Estonie	197	3 129	93	100	99	99	7 728
Finlande	146	2 739	91	99	91	90	18 386
France	204	3 002	79	82	75	61	198 232
Islande	129	1 430	95	95	80	76	1 901
Israël	195	3 403	98	98	86	85	33 065
Italie	194	3 337	76	98	90	88	178 382
Japon	192	3 484	88	96	99	95	222 809
Corée	177	2 933	68	89	88	78	85 184
Lettonie	116	2 126	77	80	96	77	12 894
Malaisie	150	2 984	75	75	97	73	92 735
Mexique	187	3 138	95	96	91	87	250 831
Pays-Bas	127	1 912	54	81	75	61	58 190
Norvège	145	2 981	56	73	80	58	22 631
Pologne	195	3 858	83	100	97	97	132 502
Portugal	185	3 628	91	93	92	86	44 496
Roumanie	197	3 286	100	100	98	98	68 810
Serbie	191	3 857	80	96	97	92	23 179
Singapour	159	3 109	100	100	99	99	9 583
République slovaque	193	3 493	87	99	96	95	27 163
Espagne	192	3 339	97	97	91	88	204 508
Suède	186	3 319	93	96	87	84	30 043
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	166	2 433	89	89	83	74	7 919
Alberta (Canada)	182	1 773	76	94	93	87	10 208
Angleterre (Royaume-Uni)	154	2 496	56	75	83	63	216 131
Flandre (Belgique)	168	3 129	68	84	89	75	19 184
États-Unis	122	1 926	39	62	83	51	1 052 144

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048299

[Partie 1/1]

Tableau A.3 **Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – niveau 3 de la CITE**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants ayant répondu dans les établissements participants	Participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement	Participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement	Participation des enseignants dans les établissements participants	Participation globale	Estimation pondérée de la taille de la population d'enseignants
			%	%	%	%	
Australie	124	1 982	60	81	84	68	76 666
Danemark	113	1 514	64	77	75	58	19 914
Finlande	146	2 412	92	96	90	87	22 527
Islande	29	1 104	94	94	78	73	1 504
Italie	210	3 659	75	97	89	86	273 498
Mexique	190	2 940	93	96	91	88	232 835
Norvège	106	2 658	55	73	73	53	22 727
Pologne	162	3 289	75	84	96	81	174 108
Singapour	159	3 131	100	100	99	99	12 047
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	165	2 472	88	88	80	71	6 414

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048318

[Partie 1/1]

Tableau A.4 **Participation et estimation de la taille de la population d'enseignants – lien TALIS-PISA**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants ayant répondu dans les établissements participants	Participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement	Participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement	Participation des enseignants dans les établissements participants	Participation globale	Estimation pondérée de la taille de la population d'enseignants
			%	%	%	%	
Australie	122	2 719	58	82	84	69	85 750
Finlande	147	3 326	97	98	94	92	18 254
Lettonie	118	2 123	82	85	97	82	10 228
Mexique	152	2 167	97	99	90	90	378 222
Portugal	141	3 152	93	93	93	87	52 101
Roumanie	147	3 275	98	98	98	96	86 051
Singapour	166	4 130	100	100	99	99	12 052
Espagne	310	6 130	99	99	93	92	173 216

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048337



Annexe B

NOTES TECHNIQUES CONCERNANT LES INDICES ET LES ANALYSES UTILISÉS DANS L'ENQUÊTE TALIS 2013

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

ANNEXE B

NOTES TECHNIQUES CONCERNANT LES INDICES ET LES ANALYSES UTILISÉS DANS L'ENQUÊTE TALIS 2013

La présente annexe fournit des informations sur les méthodes de construction des indices (ou échelles) et d'autres indicateurs dérivés des questionnaires à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que des notes techniques concernant certaines des analyses statistiques plus avancées présentées tout au long du rapport. De plus amples informations techniques figurent dans le rapport technique de TALIS 2013.

Construction des indices et d'autres indicateurs dérivés

Cette section décrit en détail les méthodes de construction des indices et d'autres indicateurs dérivés des questionnaires TALIS 2013 à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement, et des questionnaires PISA à l'intention des enseignants de mathématiques. Elle commence par des remarques importantes concernant la fiabilité et la validité des indices dans les différents pays et économies ayant participé à l'enquête.

Fiabilité et validité des indices dans les différents pays et économies

L'enquête TALIS mesure les principes, attitudes et pratiques des enseignants et des chefs d'établissement tels qu'ils en rendent compte eux-mêmes à travers tout un éventail de thèmes dans les pays et économies participants. Le développement de ces principes, attitudes et pratiques dépend de caractéristiques individuelles, mais aussi de l'environnement culturel et du système scolaire. De plus, des facteurs individuels et culturels influent sur la manière dont les personnes interrogées interprètent les questions et expriment leurs réponses (Van de Vijver et Leung, 1997). Ces influences, qui peuvent produire des différences de niveaux d'adhésion ou de fréquence dans les réponses aux enquêtes, peuvent également avoir un impact sur la structure des indices utilisés pour compiler les réponses, et donc limiter la comparabilité des scores obtenus. C'est la raison pour laquelle les enquêtes sociales et les études interculturelles notamment présentent des défis méthodologiques particuliers.

Les sources d'incohérence et d'incertitude communément observées dans le cadre de recherches sociales et interculturelles incluent l'acquiescement (la tendance pour un répondant à être d'accord avec une affirmation de l'enquête indépendamment du contenu de l'item), la réponse extrême (la tendance à choisir des options de réponse extrêmes indépendamment du contenu de l'item) et la désirabilité sociale (la tendance à privilégier les options de réponse perçues comme les plus acceptables sur le plan social). Lors de l'élaboration des questionnaires TALIS 2013, on a pris soin de s'assurer de la compatibilité des items avec la culture et le système scolaire de chaque pays ou économie TALIS, et de la qualité de leur traduction et de leur vérification. De plus, comme lors de la précédente édition de TALIS, on a examiné dans quelle mesure des réponses d'acquiescement et des réponses extrêmes figuraient parmi les réponses d'enquête. Le degré de cohérence interne et la validité des indices ou des échelles dérivées concrètement appliqués relatifs aux enseignants et aux chefs d'établissement sont quantifiés sur la base de l'évaluation des statistiques de l'item, de la relation entre les items de l'échelle et de la structure factorielle des indices. Ces propriétés psychométriques de l'échelle sont testées pour chaque pays participant. Le biais de désirabilité sociale a été examiné pendant la phase d'essai sur le terrain et les conclusions et implications de ces analyses sont récapitulées dans le rapport technique TALIS 2013 (*TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014]). Enfin, on a réalisé une analyse factorielle confirmatoire (AFC) multigroupe pour évaluer simultanément dans tous les pays la comparabilité interculturelle – ou « l'invariance » – des indices qui mesurent les principes, attitudes et pratiques tout au long du rapport.

Les méthodes d'enquêtes interculturelles distinguent souvent trois niveaux hiérarchiques d'invariance : configurale, métrique et scalaire.

- Il y a **invariance configurale** lorsque les mêmes items sont associés aux mêmes facteurs sous-jacents dans tous les pays participants. Cela implique un ajustement acceptable des modèles d'analyse factorielle confirmatoire utilisant la même structure factorielle pour tous les pays.
- Il y a **invariance métrique** lorsque l'intensité de la relation entre chaque item et les facteurs sous-jacents est équivalente dans tous les pays.
- Il y a **invariance scalaire**, la forme d'invariance la plus stricte, lorsque les différences inter-pays entre les moyennes des items observés résultent des différences entre les moyennes des facteurs correspondants. Il faut qu'il y ait invariance scalaire au moins partielle pour que les comparaisons inter-pays des scores moyens aient du sens (voir, par exemple, Baumgartner et Steenkamp, 2001).

Dans les tests de l'invariance, l'invariance métrique nécessite l'invariance configurale, et l'invariance scalaire nécessite les deux invariances configurale et métrique. Pour évaluer les invariances configurale, métrique et scalaire, on a utilisé les échantillons du niveau 2 de la CITE comme populations de référence. Les résultats de ces tests sont présentés dans le rapport technique TALIS 2013. Toutes les échelles satisfont au critère d'invariance métrique forte ou faible, mais aucune n'atteint le niveau de l'invariance scalaire. Le rapport technique TALIS 2013 examine plus en détail la construction des indices rapportés et les résultats de l'analyse de l'invariance (*TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014]).

Puisque le niveau d'invariance requis (à savoir, scalaire) pour effectuer des comparaisons inter-pays des scores des indices n'a pas été atteint, on crée un échantillon groupé avec des données de tous les pays du niveau 2 de la CITE et on lui applique une AFC. Les pondérations sont réajustées de sorte que chaque pays contribue de façon égale à l'analyse.

On utilise ensuite les ordonnées à l'origine et les saturations estimées avec l'AFC menée sur l'échantillon groupé (voir la documentation technique relative à chaque échelle dans le rapport technique TALIS 2013) comme paramètres fixes pour calculer les scores factoriels pour chaque pays et pour chaque population (niveaux 1, 2 et 3 de la CITE et populations du lien TALIS-PISA) à l'aide de la méthode d'estimation de la vraisemblance robuste pondérée. Une fois calculés les scores factoriels aux déterminants supérieurs à 0.80, on les remet à l'échelle pour obtenir un écart-type de 2 dans l'échantillon groupé ayant servi à estimer les saturations et les ordonnées à l'origine (pays du niveau 2 de la CITE). De plus, on fait coïncider la valeur 10 avec le point médian de l'échelle dans les options de réponse des questions qui constituent l'échelle. Pour les échelles composées d'items aux options de réponse allant de 1-pas du tout d'accord à 4-tout à fait d'accord, un score supérieur à 10, même s'il est inférieur à la moyenne de l'échelle empirique, indique un accord avec les items de l'échelle. Inversement, un score inférieur à 10 indique un désaccord avec les items de l'échelle.

En construisant l'échelle de cette façon, et bien que la condition d'invariance scalaire ne soit pas remplie par l'AFC multigroupe, on a pu obtenir des scores factoriels à partir des mêmes saturations et des mêmes ordonnées à l'origine dans tous les pays et toutes les populations (niveaux 1, 2 et 3 de la CITE et populations du lien TALIS-PISA).

Cependant, toutes les échelles que l'étude prévoyait de produire n'ont pas fourni de données adaptées à une AFC multigroupe. Les modèles de l'AFC ne sont pas ajustés aux données tirées des items des questionnaires sur les établissements, qui concernent les indices relatifs au manque de ressources et à l'autonomie, donc ces données ont dû être produites avec une technique plus simple. Pour ce qui est des échelles d'autonomie, nous avons considéré qu'une tâche était une responsabilité de l'établissement (autonomie) si le chef d'établissement avait sélectionné le chef d'établissement, l'équipe de direction ou l'enseignant comme personnes responsables en premier lieu de cette tâche. Nous avons jugé la tâche relevant d'une responsabilité externe (pas d'autonomie) si, au contraire, le chef d'établissement avait sélectionné le conseil d'administration ou une autorité externe. Enfin, nous avons jugé la tâche relevant d'une responsabilité partagée (autonomie partielle) si le chef d'établissement avait sélectionné des options dans les deux listes. Si, sur une échelle, plus de la moitié des tâches relevaient de la catégorie « autonomie », l'établissement était lui aussi considéré comme autonome sur cette échelle. Inversement, si plus de la moitié des tâches relevaient de la catégorie « pas d'autonomie », l'établissement était considéré comme n'ayant pas d'autonomie. Si aucun des deux critères n'était rempli, l'établissement avait une autonomie partielle. Les catégories de cet indice sont : 1 pour « pas d'autonomie » ; 2 pour « autonomie partielle » ; et 3 pour « autonomie ».

Synthèse des indices construits à partir des données des questionnaires TALIS à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement, et des questionnaires PISA à l'intention des professeurs de mathématiques

Construct	Description de l'échelle	Nom de l'échelle	Items
Questionnaire à l'intention des enseignants			
Sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant	Sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de la classe	TSELEFFS, SECLSS	TT2G34D; TT2G34F; TT2G34H; TT2G34I
Sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant	Sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement	TSELEFFS, SEINSS	TT2G34C; TT2G34J; TT2G34K; TT2G34L
Sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant	Sentiment d'efficacité personnelle dans l'implication des élèves	TSELEFFS, SEENGS	TT2G34A; TT2G34B; TT2G34E; TT2G34G
Satisfaction professionnelle de l'enseignant	Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel	TJOBSATS, TJSENVS	TT2G46C; TT2G46E; TT2G46G; TT2G46J
Satisfaction professionnelle de l'enseignant	Satisfaction à l'égard de la profession	TJOBSATS, TJSPROS	TT2G46A; TT2G46B; TT2G46D; TT2G46F
Climat de l'établissement	Participation des différentes parties prenantes	TSCSTAKES	TT2G44A; TT2G44B; TT2G44C; TT2G44D; TT2G44E
Climat de l'établissement	Relations enseignants-élèves	TSCTSTUDS	TT2G45A; TT2G45B; TT2G45C; TT2G45D
Climat de discipline en classe	Climat de discipline en classe – besoin de discipline	TCDISCS	TT2G41A; TT2G41B; TT2G41C; TT2G41D
Convictions pédagogiques des enseignants	Principes constructivistes	TCONSBS	TT2G32A; TT2G32B; TT2G32C; TT2G32D
Coopération entre enseignants	Échanges et coordination entre enseignants	TCOOPS, TCEXCHS	TT2G33D; TT2G33E; TT2G33F; TT2G33G
Coopération entre enseignants	Collaboration professionnelle	TCOOPS, TCCOLLS	TT2G33A; TT2G33B; TT2G33C; TT2G33H
Formation continue effective	Formation continue effective	TEFFPROS	TT2G25A; TT2G25B; TT2G25C; TT2G25D
Besoins en termes de formation continue	Besoin de formation continue dans la matière enseignée et en pédagogie	TPDPEDS	TT2G26A; TT2G26B; TT2G26C; TT2G26D; TT2G26F
Besoins en termes de formation continue	Besoin de formation continue en termes d'enseignement pour la diversité	TPDDIVS	TT2G26H; TT2G26I; TT2G26J; TT2G26K; TT2G26L; TT2G26N
Questionnaire consacré aux chefs d'établissement/établissements			
Climat de l'établissement	Climat de l'établissement – délinquance et violence	PSCDELIQS	TC2G32D; TC2G32E; TC2G32F; TC2G32G
Climat de l'établissement	Climat de l'établissement – respect mutuel	PSCMUTRS	TC2G30C; TC2G30D; TC2G30E; TC2G30F
Partage des responsabilités	Degré de partage des responsabilités dans l'établissement	PDISLEADS	TC2G22A; TC2G22B; TC2G22C
Satisfaction professionnelle	Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel	PJOBSATS, PJSENVS	TC2G39E; TC2G39F; TC2G39H; TC2G39I
Satisfaction professionnelle	Satisfaction à l'égard de la profession	PJOBSATS, PJSPROS	TC2G39A; TC2G39B; TC2G39D
Direction de l'établissement	Encadrement pédagogique	PINSLEADS	TC2G21C; TC2G21D; TC2G21E
Ressources de l'établissement	Manque de personnel pédagogique	PLACKPER	TC2G31A; TC2G31B; TC2G31C
Ressources de l'établissement	Manque de ressources matérielles	PLACKMAT	TC2G31D; TC2G31E; TC2G31F; TC2G31G; TC2G31H
Autonomie de l'établissement	Autonomie de l'établissement en matière de gestion du personnel	PSASTAFF	TC2G18A; TC2G18B
Autonomie de l'établissement	Autonomie de l'établissement en matière de budget	PSBUDGET	TC2G18C; TC2G18D; TC2G18E
Autonomie de l'établissement	Autonomie de l'établissement en matière de pratiques pédagogiques	PSINSPOL	TC2G18F; TC2G18G; TC2G18J; TC2G18K

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Les scores des indices relatifs au manque de ressources ont été calculés d'une autre façon. Si toutes les réponses aux variables composantes de l'indice considéré étaient « pas du tout » ou « très peu », alors l'indice était paramétré sur 1. Si toutes les réponses aux variables composantes de l'indice considéré étaient « dans une certaine mesure » ou « beaucoup », alors l'indice était paramétré sur 3. Toutes les autres combinaisons étaient codées 2. Les catégories de cet indice sont : 1 pour « non problématique » ; 2 pour « légèrement problématique » ; et 3 pour « problématique ».

La liste et la description des indices construits à partir des données des questionnaires à l'intention des enseignants, des chefs d'établissement, et des professeurs de mathématiques dans le cadre du module TALIS-PISA sont présentées à la suite du tableau récapitulatif ci-dessous. Par ailleurs, les tableaux contenant les indices d'ajustement pour chaque indice pour chaque population sont disponibles dans le rapport technique de TALIS 2013. Voir le rapport technique pour les questionnaires TALIS (*TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014]).

Indices relatifs aux enseignants

Sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant

Pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, il est demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'estimer dans quelle mesure ils parviennent à mener diverses actions – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup » – en répondant à plusieurs affirmations sur leur travail (gestion de la classe, enseignement et implication de l'élève).

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Efficacité dans la gestion de la classe

- Gérer les comportements perturbateurs en classe
- Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part de mes élèves
- Amener mes élèves à respecter les règles en classe
- Calmer un élève bruyant ou perturbateur

Efficacité dans l'enseignement

- Rédiger de bonnes questions pour mes élèves
- Utiliser diverses modalités d'évaluation
- Expliquer les choses autrement, par exemple, lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre
- Appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe

Efficacité dans l'implication des élèves

- Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires
- Aider mes élèves à valoriser le fait d'apprendre
- Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire
- Aider les élèves à développer leur esprit critique

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse. L'indice du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est construit à partir de ces trois indices.

Satisfaction professionnelle de l'enseignant

Pour évaluer la satisfaction professionnelle des enseignants, il leur est demandé, dans l'enquête TALIS, d'indiquer quels sentiments leur inspire leur travail – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – à partir d'une série d'affirmations sur leur environnement de travail et la profession d'enseignant.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel

- Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement
- J'aime travailler dans mon établissement

- Mon établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais
- Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction.

Satisfaction à l'égard de la profession

- Les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients
- Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant(e)
- Je regrette ma décision de devenir enseignant(e)
- Je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse. L'indice de satisfaction de l'enseignant à l'égard de son travail est construit à partir de ces deux indices.

Climat de l'établissement

Pour évaluer l'avis des enseignants sur le climat de l'établissement, il leur est demandé, dans l'enquête TALIS, d'indiquer leur sentiment – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – concernant la participation des différentes parties prenantes à la vie de l'établissement et les relations entre les enseignants et les élèves.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Participation des différentes parties prenantes

- Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- Dans cet établissement, les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- Dans cet établissement, les élèves ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- C'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans cet établissement.
- La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel

Relations enseignants-élèves

- Élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans cet établissement
- Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants de cet établissement
- La plupart des enseignants de cet établissement s'intéressent à ce que les élèves ont à dire
- Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Climat de discipline en classe

Pour évaluer le niveau de discipline en classe, il est demandé aux enseignants, dans l'enquête TALIS, d'indiquer dans quelle mesure ils adhèrent – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – à un certain nombre d'affirmations sur une « classe spécifique » à laquelle ils ont enseigné. Comme « classe spécifique », on a choisi la première classe du niveau 2 de la CITE à laquelle l'enseignant(e) a fait cours, dans son établissement, après 11 h du matin le mardi précédant le moment où il répond à l'enquête.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces items mesuraient bien le même construct partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne de l'indice convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

- Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment
- Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage
- Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance
- Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Visions constructivistes des enseignants

Pour évaluer les visions constructivistes des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer dans quelle mesure ils adhèrent – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – à plusieurs affirmations.

Concrètement, dans l'approche constructiviste, l'enseignant est considéré comme un facilitateur d'apprentissage et les élèves bénéficient de plus d'autonomie. Cette approche s'oppose en cela à une conception fondée sur la transmission directe, dans laquelle l'enseignant est un instructeur qui fournit des informations et présente des solutions.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces items mesuraient bien le même construct partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne de l'indice convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

- En tant qu'enseignant(e), mon rôle, c'est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches
- C'est lorsque que les élèves résolvent eux-mêmes des problèmes qu'ils apprennent le mieux
- Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre
- Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Coopération entre enseignants

Pour évaluer la coopération entre les enseignants, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer la fréquence à laquelle ils se livrent à certaines activités spécifiques – sur une échelle à six points allant de « jamais » à « au moins une fois par semaine ». La coopération entre les enseignants était mesurée par deux indices : échange et coordination à finalité pédagogique, et collaboration professionnelle.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces deux indices sont constitués à partir des items du questionnaire suivants :

Échanges et coordination entre enseignants

- Échanger du matériel pédagogique avec mes collègues
- Discuter des progrès faits par certains élèves
- Collaborer avec d'autres enseignants de mon établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves
- Assister à des conférences d'équipe

Collaboration professionnelle

- Faire cours à plusieurs dans la même classe
- Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter
- Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)
- Participer à des activités de formation professionnelle en groupe

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 3.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse. L'indice de coopération entre enseignants est construit à partir de ces deux indices.

Formation continue effective

Pour évaluer la formation continue effective des enseignants, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer leur degré de participation à des activités de formation continue – sur une échelle à quatre points allant de « aucune » à « toutes » – sur la base de plusieurs affirmations portant sur certains aspects de formation.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien le même construct partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne de l'indice convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

- Activités suivies avec un groupe de collègues travaillant dans le même établissement ou enseignant le même groupe de matières
- Activités offrant la possibilité d'apprendre activement des méthodes (par opposition au fait d'écouter un conférencier)
- Activités axées sur l'apprentissage collectif ou sur des recherches collectives avec d'autres enseignants
- Activités étalées dans le temps (plusieurs sessions étalées sur plusieurs semaines ou plusieurs mois)

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Besoins en termes de formation continue

Pour évaluer les besoins des enseignants en matière de formation continue, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer dans quelle mesure ils avaient besoin de formation – sur une échelle à quatre points allant de « aucun besoin actuellement » à « grand besoin » – à partir de plusieurs affirmations sur la formation continue dans la matière enseignée et en pédagogie, et sur la formation continue dans le domaine de l'enseignement pour la diversité.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Besoins de formation continue dans la matière enseignée et en pédagogie

- Connaissance et maîtrise de la ou des matières que j'enseigne
- Compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne
- Connaissance des programmes de cours
- Pratiques d'évaluation des élèves
- Gestion de la classe et du comportement des élèves

Besoin de formation continue dans le domaine de l'enseignement pour la diversité

- Approches pédagogiques individualisées
- Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (voir la définition à la question [9])
- Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
- Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)
- Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou dans le monde du travail
- Conseil et orientation professionnelle des élèves

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Indices relatifs à l'établissement

Climat de l'établissement

Pour cerner le climat de l'établissement vu par les chefs d'établissement, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, de commenter plusieurs affirmations sur différents aspects du climat de leur établissement ayant trait à la délinquance et au respect mutuel. Pour l'indice sur la délinquance et la violence, les chefs d'établissement devaient indiquer la fréquence à laquelle certains comportements s'observaient dans leur établissement – sur une échelle à cinq points allant de « jamais » à « chaque jour ». Pour l'indice sur le respect mutuel, les chefs d'établissement devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – avec plusieurs affirmations sur le respect mutuel entre enseignants et élèves dans leur établissement.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Délinquance et violence

- Vandalisme et vols
- Intimidation ou agression verbale d'élèves (ou autres formes de brutalité hors atteintes physiques)
- Violences entre élèves entraînant des blessures
- Intimidation ou agression verbale d'enseignants ou de membres du personnel

Respect mutuel

- Le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés
- Les idées des collègues sont accueillies avec respect
- Reconnaître la contribution de chacun à la réussite est dans la culture de l'établissement
- Les relations entre enseignants et élèves sont bonnes

On a calculé l'indice de délinquance et de violence pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 3.0, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse. On a calculé l'indice de respect mutuel pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Partage des responsabilités

Pour évaluer le degré de partage des responsabilités dans l'établissement, les chefs d'établissement devaient, dans l'enquête TALIS, décrire de quelle manière les opportunités de partage des responsabilités étaient réparties – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – à partir de plusieurs affirmations.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien le même construct partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne de l'indice convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

- Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- Dans cet établissement, les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer aux décisions le concernant
- Dans cet établissement, les élèves ont la possibilité de participer aux décisions le concernant

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Satisfaction professionnelle

Pour évaluer la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – avec plusieurs affirmations sur leur environnement de travail et leur profession.

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien les mêmes constructs partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne des indices convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel

- J'aime travailler dans mon établissement
- Mon établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais
- Je suis satisfait(e) de mon travail dans cet établissement
- Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction

Satisfaction à l'égard de la profession

- Les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients
- Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau d'exercer ces fonctions
- Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse. L'indice de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement est construit à partir de ces deux indices.

Encadrement pédagogique

Pour évaluer le rôle des chefs d'établissement dans la direction d'établissement, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer, à partir de plusieurs affirmations, la fréquence à laquelle ils prenaient certaines initiatives et mesures – sur une échelle à quatre points allant de « jamais » à « rarement ».

Un test de fiabilité réalisé dans chaque pays a mis en évidence le fait que ces groupes d'items mesuraient bien le même construct partout. Les indices d'ajustement obtenus par analyse factorielle confirmatoire pour chaque pays ont montré que la structure interne de l'indice convenait (OCDE, 2014).

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

- J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves

On a calculé chaque indice pour qu'il ait un écart-type de 2, et que le point médian 10 de l'indice coïncide avec la valeur 2.5, qui correspond à la moyenne sur l'échelle de réponse.

Ressources de l'établissement

Pour cerner l'avis des chefs d'établissement sur le manque de ressources de leur établissement, on a demandé aux chefs d'établissement, dans l'enquête TALIS, d'indiquer dans quelle mesure cela affectait la qualité de l'enseignement – sur une échelle à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup » – à partir de plusieurs affirmations sur le personnel pédagogique et les ressources matérielles.

Une technique de catégorisation simple est utilisée pour l'indice car de nombreux items présentent un faible degré de corrélation avec la batterie d'items et les modèles d'analyse factorielle ont des structures factorielles mixtes (voir OCDE, 2014). Si toutes les réponses aux variables composantes de l'indice considéré étaient « pas du tout » ou « très peu », alors l'indice était paramétré sur 1. Si toutes les réponses aux variables composantes de l'indice considéré étaient « dans une certaine mesure » ou « beaucoup », alors l'indice était paramétré sur 3. Toutes les autres combinaisons étaient codées 2. Les catégories de cet indice sont : 1 pour « non problématique » ; 2 pour « légèrement problématique » ; et 3 pour « problématique ».

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Manque de personnel pédagogique

- Manque d'enseignants qualifiés et/ou performants
- Manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
- Manque d'enseignants en filière professionnelle

Manque de matériel

- Matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié
- Ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés
- Accès insuffisant à Internet
- Logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés
- Ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates

Autonomie de l'établissement

Pour évaluer l'autonomie des chefs d'établissement dans leurs fonctions de direction, on a demandé à ces derniers, dans l'enquête TALIS, d'indiquer à partir de plusieurs affirmations qui avait un pouvoir considérable dans les décisions relatives à l'établissement. Les chefs d'établissement devaient répondre par « oui » ou par « non » selon que les personnes ou entités suivantes ont un pouvoir considérable dans les décisions : chef d'établissement, autres membres de l'équipe de direction, enseignants, conseil d'administration ou autorités locales.

Une technique de catégorisation simple est utilisée pour l'indice. Nous avons considéré qu'une tâche était une responsabilité de l'établissement (autonomie) si le chef d'établissement avait sélectionné le chef d'établissement, l'équipe de direction ou l'enseignant comme personnes responsables en premier lieu de cette tâche. Nous avons jugé que la tâche relevait d'une responsabilité externe (pas d'autonomie) si, au contraire, le chef d'établissement avait sélectionné le conseil d'administration ou une autorité externe. Enfin, nous avons jugé que la tâche relevait d'une responsabilité partagée (autonomie partielle) si le chef d'établissement avait sélectionné des options dans les deux listes. Si sur une échelle, plus de la moitié des tâches relevaient de la catégorie « autonomie », l'établissement était lui aussi considéré comme autonome sur cette échelle. Inversement, si plus de la moitié des tâches relevaient de la catégorie « pas d'autonomie », l'établissement était considéré comme n'ayant pas d'autonomie. Si aucun des deux critères n'était rempli, l'établissement avait une autonomie partielle.

Ces indices sont constitués des items du questionnaire suivants :

Autonomie de l'établissement en matière de gestion du personnel

- Recruter ou embaucher des enseignants
- Licencier ou suspendre des enseignants

Autonomie de l'établissement en matière de budget

- Fixer le salaire de départ des enseignants, y compris les barèmes salariaux
- Fixer les augmentations de salaire des enseignants
- Décider de la répartition du budget dans l'établissement

Autonomie de l'établissement en matière de pratiques pédagogiques

- Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes
- Définir les politiques d'évaluation des élèves, y compris les évaluations nationales/régionales
- Déterminer le contenu des cours, y compris dans les programmes nationaux/régionaux
- Déterminer quels cours proposer

Les catégories de chaque indice sont : 1 pour « pas d'autonomie » ; 2 pour « autonomie partielle » ; et 3 pour « autonomie ».

Ratios dérivés des données TALIS

Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement est obtenu à partir des réponses des chefs d'établissement à une question concernant le nombre de personnes actuellement en poste dans l'établissement et le nombre total d'élèves, quel que soit leur niveau, scolarisés dans l'établissement. C'est donc un indicateur qui, au lieu de se limiter aux enseignants et au personnel de soutien intervenant au niveau 2 de la CITE, englobe tous les niveaux de l'enseignement dispensé dans l'établissement. On le calcule en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants (ceux dont l'activité principale est de faire cours aux élèves). Les analyses relatives au taux d'encadrement présentées dans le chapitre 2 ont été menées au niveau de l'établissement et, par conséquent, utilisent la pondération finale de l'estimation de l'établissement (SCHWGT).

Ratio enseignants/personnel de soutien pédagogique

Ce ratio est obtenu à partir des réponses des chefs d'établissement à une question concernant le nombre de personnes actuellement en poste dans l'établissement. Il ne se limite donc pas aux enseignants et au personnel de soutien intervenant au niveau 2 de la CITE. On le calcule en divisant le nombre d'enseignants (ceux dont l'activité principale est de faire cours aux élèves) par le nombre de membres du personnel administratif et de la direction de l'établissement. Font partie du personnel administratif les personnels d'accueil, les secrétaires et les assistants administratifs. Font partie de la direction les chefs d'établissement, les chefs d'établissement adjoints et les autres membres du personnel dont l'activité principale relève de la gestion de l'établissement. Les analyses relatives au ratio enseignants/personnel de soutien pédagogique présentées dans le chapitre 2 ont été menées au niveau de l'établissement et, par conséquent, utilisent la pondération finale de l'estimation de l'établissement (SCHWGT).

Taille moyenne des classes

Dans la section du questionnaire à l'intention des enseignants consacrée aux pratiques pédagogiques, les enseignants doivent fournir des informations concernant une « classe spécifique ». Cette « classe spécifique » est définie comme étant la première classe du niveau 2 de la CITE à laquelle l'enseignant a fait cours dans l'établissement à compter du mardi précédent après 11 h. Pour caractériser cette « classe spécifique », les enseignants doivent indiquer combien d'élèves elle comprend actuellement. On obtient la taille moyenne des classes en calculant la moyenne des nombres d'élèves renseignés par les enseignants. Les analyses relatives à la taille moyenne des classes, présentées dans le chapitre 2, ont été menées au niveau de l'enseignant et, par conséquent, utilisent la pondération finale de l'estimation de l'enseignant (TCHWGT).

Notes techniques relatives aux analyses

Note technique relative aux analyses de régression logistique présentées dans le chapitre 2

L'analyse de régression logistique permet d'estimer l'influence d'une ou de plusieurs variables indépendantes (explicatives) sur des variables dépendantes (expliquées) catégorielles à deux catégories (régression logistique binaire) ou à plus de deux catégories (régression logistique multinomiale). Les analyses de régression logistique ont été effectuées pour chaque pays séparément car de précédentes analyses ont mis en évidence des différences notables entre les pays en termes de coefficients de régression.

La régression logistique multinomiale compare des groupes multiples en combinant des régressions logistiques binaires. Pour calculer ces régressions, on applique trois transformations aux données : on passe ainsi de la probabilité à la cote (*odds*), de la cote au logarithme de cote (*log odds*) et du logarithme de cote au rapport de cotes (*odds ratio*). La première transformation est monotone, c'est-à-dire que la cote augmente quand la probabilité augmente et vice-versa. La probabilité et la cote appartiennent aux intervalles [0, 1] et [0, +∞], respectivement. La deuxième transformation est logarithmique et, une fois encore, monotone. Le logarithme de cote est compris dans l'intervalle [-∞, +∞]. On transforme la probabilité en logarithme de cote principalement parce que, des multiples transformations existantes, c'est celle qui est la plus facile à comprendre et à interpréter (UCLA : Institute for Digital Research and Education).

Le logarithme de cote, ou logit de la probabilité, est une fonction linéaire des variables explicatives. Autrement dit, dans un langage plus mathématique : soit y la variable dépendante dichotomique indiquant l'échec ou le succès notés 0/1 ; soit p la probabilité que y soit égale à 1 notée p = prob(y=1) ; soit x_1, .., x_k l'ensemble des variables explicatives ; alors la régression logistique de y sur x_1, .., x_k estime les valeurs des paramètres $ß_0$, $ß_1$, . . . , $ß_k$ par la méthode du maximum de vraisemblance de l'équation suivante :

$$\text{logit}(p) = \log(p/(1-p)) = ß_0 + ß_1 * x_1 + \ldots + ß_k * x_k$$

Autrement dit, quand on modélise une variable expliquée catégorielle à l'aide d'une régression logistique, on suppose qu'il existe une relation linéaire entre la transformation logit de cette variable et les variables explicatives. Pour rendre les données encore plus

interprétables en termes de probabilités, on applique la transformation finale : du logarithme de cote au rapport de cotes. Les rapports de cotes sont des exponentielles des variables explicatives, avec comparaison des catégories de ces variables à une catégorie de référence prédéterminée.

Quand on cherche à exprimer la probabilité, l'équation ci-dessus devient :

$$p = \exp(ß_0 + ß_1*x_1 + ... + ß_k*x_k)/(1+\exp(ß_0 + ß_1*x_1 + ... + ß_k*x_k))$$

Les variables relatives aux enseignants et aux établissements incluses dans les analyses de régression du chapitre 2 sont présentées dans le tableau B.1, et les pourcentages de données manquantes pour chaque variable figurent dans le tableau B.2. Pour des raisons de puissance statistique, il fallait utiliser des catégories de référence différentes pour les régressions logistiques binaires et pour les régressions logistiques multinomiales. Ainsi, pour les premières, la catégorie de référence de chaque variable dichotomique est la première de ses catégories, codée zéro ; pour les secondes, la catégorie de référence de chaque variable polytomique est la dernière de ses catégories. Concrètement, cela signifie que le tableau 2.12 utilise comme base de comparaison (catégorie de référence) la catégorie des enseignants les moins qualifiés et les moins expérimentés, tandis que le tableau 2.14, suivant la logique inverse, utilise comme base de comparaison la catégorie des enseignants les plus qualifiés et les plus expérimentés. Dans le tableau 2.14, par exemple, les rapports de cotes peuvent s'interpréter de la façon suivante : pour une variation d'une unité de la variable explicative (par exemple, avoir obtenu un diplôme de niveau CITE 5B et inférieur, par opposition à un diplôme de niveau CITE 5A et supérieur), le rapport de cotes de la variable dépendante (par exemple, enseigner dans une petite ville ou dans une grande ville) par rapport à la catégorie de référence (enseigner en ville) devrait varier d'un facteur du paramètre respectif estimé, les autres variables du modèle étant maintenues constantes par ailleurs.

Dans toutes les régressions au niveau de l'enseignant du chapitre 2, dont les résultats figurent dans les tableaux 2.5, 2.12 et 2.14, le sexe de l'enseignant et les matières enseignées sont utilisées comme variables de contrôle. Le niveau de formation et le nombre d'années d'expérience professionnelle sont aussi des variables de contrôle dans le tableau 2.5, mais sont les principales variables explicatives dans les tableaux 2.12 et 2.14. Dans le tableau 2.5, TT2G12A, TT2G12B et TT2G12C sont les principales variables explicatives dans chacun des modèles respectivement.

Quand on calcule une régression logistique, le logiciel statistique SPSS génère d'abord le coefficient de régression *(ß)*, qui indique l'augmentation estimée du logarithme de cote du résultat associé à l'augmentation d'une unité de la variable explicative. On obtient, en outre, l'exponentielle du coefficient de régression *(exp(ß))*, qui correspond au rapport de cotes *(OR)* associé à l'augmentation d'une unité de la variable explicative. Trois résultats sont possibles pour les rapports de cotes :

- OR = 1 La variable explicative n'influe pas sur la cote du résultat
- OR>1 La variable explicative est associée à une cote plus élevée
- OR<1 La variable explicative est associée à une cote moins élevée

Dans le texte, on a rendu l'expression des rapports de cotes plus accessible en la reformulant et en l'arrondissant en termes de vraisemblance et de probabilités.

Note technique relative aux analyses présentées dans le chapitre 3

Il a été demandé aux chefs d'établissement des pays participants de fournir des informations sur le développement des politiques éducatives en répondant à un questionnaire prévu à cet effet.

Des analyses de régression linéaire multiple ont été réalisées avec la version 3.1.8 d'*International Database (IDB) Analyzer*, qui utilise SPSS pour calculer des estimations de populations et les erreurs-types liées à la conception de l'étude (*IDB Analyzer User Guide*, p. 10). Ces analyses ont été effectuées pour chaque pays séparément. Les variables relatives aux enseignants et aux établissements incluses dans les analyses de régression du chapitre 3 sont présentées dans le tableau B.3, et les pourcentages de données manquantes pour chaque variable figurent dans le tableau B.4.

Les analyses de régression linéaire multiple permettent d'évaluer, sur la base de données fournies par le questionnaire à l'intention des chefs d'établissement, la mesure dans laquelle différents facteurs (variables indépendantes) contribuent au degré d'encadrement pédagogique, au degré de partage des responsabilités ou encore à la satisfaction professionnelle du chef d'établissement (variables dépendantes). À l'aide de ces analyses, on peut mieux comprendre comment la valeur de la variable dépendante évolue lorsque la valeur de l'une des variables indépendantes est modifiée, toutes les autres variables indépendantes étant maintenues constantes par ailleurs. Une relation est jugée significative si la valeur de *t* est égale ou supérieure à 1.96. L'équation suivante décrit la relation entre la variable dépendante et les variables indépendantes de la régression multiple (l'exemple de régression fourni ci-après correspond au cas où la variable dépendante est le degré de direction pédagogique et où les variables indépendantes sont les données personnelles renseignées par les chefs d'établissement).

$$Y = ß_0 + ß_1X_1 + ß_2X_2 + ß_3X_3 + ß_4X_4 + ß_5X_5 + \varepsilon$$

Par exemple, dans le cas des résultats présentés dans le tableau 3.5, *Y* est le degré de partage des responsabilités et les variables indépendantes sont : X_1 pour le sexe de la personne ; X_2 pour le nombre d'années d'expérience en tant que chef d'établissement ;

et X_3 pour le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant(e). L'âge et le niveau du diplôme le plus élevé sont inclus en tant que variables de contrôle. Dans le cas des résultats des tableaux 3.6, 3.7 et 3.16 à 3.23, les variables de contrôle sont l'âge et le niveau du diplôme le plus élevé, ainsi que le sexe du chef d'établissement. Les autres facteurs qu'il est impossible de neutraliser font partie du terme d'erreur.

En général, toutes choses étant égales par ailleurs, une augmentation d'une unité de X_j fait en moyenne augmenter Y de $ß_j$ unités.

Un coefficient de régression représente le changement d'une variable dépendante associé au changement de la variable explicative, toutes les autres variables étant maintenues constantes par ailleurs. Lorsqu'on interprète les coefficients d'une régression multiple, il ne faut pas perdre de vue que chaque coefficient est influencé par les autres variables indépendantes du modèle, cette influence dépendant du degré de corrélation entre les variables explicatives – car ces dernières sont souvent corrélées. Par conséquent, chaque coefficient de régression explique non pas l'effet total des variables indépendantes sur les variables dépendantes, mais l'effet *supplémentaire* de l'ajout d'une variable dans le modèle, lorsque les effets de toutes les autres variables du modèle sont déjà pris en compte. Il faut également savoir qu'aucun ajustement n'a été effectué pour corriger l'effet de corrélation entre les variables, ce qui augmente la probabilité qu'une relation soit significative par simple hasard. Enfin, rappelons que, parce que les analyses reposent sur les données d'une enquête transversale, il est impossible de tirer des conclusions quant à d'éventuels liens de causalité.

Note technique relative aux analyses présentées dans le chapitre 4

Le lecteur trouvera une description générale des analyses de régression logistique dans la note technique relative au chapitre 2, plus haut dans la présente annexe. Cette partie de l'annexe fournit de plus amples informations sur les régressions logistiques utilisées au chapitre 4.

Dans ce chapitre relatif à la formation continue, on calcule les régressions à la fois au niveau agrégé et pour chaque pays séparément. Après avoir analysé le modèle contextuel de la participation des enseignants à des activités de formation continue (voir le tableau 4.21.Web), on ajoute les variables explicatives jugées pertinentes sur le plan théorique.

Les variables relatives aux enseignants et aux établissements incluses dans les analyses de régression du chapitre 4 sont présentées dans le tableau B.5, et les pourcentages de données manquantes pour chaque variable figurent dans le tableau B.6. Les variables de contrôle des régressions sont les suivantes. Pour les résultats du tableau 4.13 : sexe de l'enseignant, âge, nombre d'années d'expérience, type d'emploi (temps partiel/temps plein), type de contrat (permanent/à durée déterminée) et pourcentage d'élèves issu d'un milieu socio-économique défavorisé. Pour les résultats du tableau 4.29.Web : sexe de l'enseignant, âge, nombre d'années d'expérience, type d'emploi (temps partiel/temps plein), type de contrat (permanent/à durée déterminée), suivi d'une formation ou d'études d'enseignant (oui/non), nombre d'heures de travail hebdomadaire, chef d'établissement contribuant à un plan de développement de l'établissement, statut de l'établissement (public/privé), taille de la zone d'implantation de l'établissement et pourcentages d'élèves issu d'un milieu socio-économique défavorisé. Enfin, pour les résultats du tableau 4.30.Web : sexe de l'enseignant, âge, nombre d'années d'expérience, type d'emploi (temps partiel/temps plein), type de contrat (permanent/à durée déterminée), suivi d'une formation ou d'études d'enseignant (oui/non), nombre d'heures de travail hebdomadaire, activité de tuteur, chef d'établissement contribuant à un plan de développement de l'établissement, statut de l'établissement (public/privé), taille de la zone d'implantation de l'établissement et pourcentages d'élèves issu d'un milieu socio-économique défavorisé.

On calcule les régressions du chapitre 4 à l'aide du programme STATA en appliquant la méthode des réplications répétées équilibrées (*Balanced Repeated Replication* – BRR) aux poids de l'échantillon avec modification de Fay pour l'estimation de la variance, compte tenu de la complexité du plan de sondage de TALIS.

Note technique relative aux analyses présentées dans le chapitre 6

Régressions logistiques et rapports de cotes

Le lecteur trouvera une description générale des analyses de régression logistique dans la note technique relative au chapitre 2, plus haut dans la présente annexe. Cette partie de l'annexe fournit de plus amples informations sur les régressions logistiques utilisées au chapitre 6. Les variables relatives aux enseignants et aux établissements incluses dans les analyses de régression du chapitre 6 sont présentées dans le tableau B.7, et les pourcentages de données manquantes pour chaque variable figurent dans le tableau B.8.

Toutes les régressions logistiques du chapitre 6 ont été effectuées à l'aide de SAS PROC SURVEYLOGISTIC, et pour chaque pays séparément. La procédure SURVEYLOGIST permet d'appliquer la méthode des réplications répétées équilibrées (*Balanced Repeated Replication* – BRR) au jeu de données (afin de tenir compte de la complexité du plan de sondage) et d'utiliser la pondération finale des enseignants TCHWGT. De plus amples informations sur l'utilisation des poids d'échantillonnage et de réplication dans les analyses de TALIS sont disponibles dans le rapport technique TALIS 2013 (*TALIS 2013 Technical Report* [OCDE, 2014]). Le codage d'effet a été appliqué aux variables CLASS et les estimations ponctuelles des résultats SAS ont été rendues sous la forme de rapports de codes plutôt que de valeurs *exp(ß)*. Le codage d'effet permet de simplifier les comparaisons entre catégories de référence. Pour de plus amples informations sur le codage d'effet, les estimations ponctuelles et leur interprétation, consulter la documentation SAS à l'adresse ci-après :

http://support.sas.com/documentation/cdl/en/statug/63033/HTML/default/viewer.htm#statug_logistic_sect053.htm

La valeur *exp(ß)* exprime un rapport de cotes interprétable comme la variation de la cote pour chaque variation d'une unité de la variable indépendante. Toutefois, quand on applique le codage d'effet aux variables CLASS, les valeurs obtenues ne sont pas cohérentes. Par exemple, la variable « sexe » prend la valeur 1 = femme ou 1 = homme dans le logiciel SAS. Dans ce cas, une variation d'une unité n'a pas de sens logique puisque la valeur 0 ne correspond à aucune catégorie : l'exponentielle de *ß* n'est pas un rapport de cotes exploitable. Les estimations ponctuelles dérivées de SAS sont des rapports de cotes où une catégorie de référence est utilisée pour toutes les comparaisons et le codage d'effet pris en compte. Dans le cas de variables continues, le « rapport de cotes de l'estimation ponctuelle » équivaut à *exp(ß)*.

Dans le cas des régressions logistiques mettant en jeu les trois pratiques pédagogiques actives (à savoir : les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins ; les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets ; les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice), la distribution des réponses entre les différentes options de réponse justifie de dichotomiser les items (c'est-à-dire de prévoir deux catégories de réponse) qui seront utilisés comme variables dépendantes. On dichotomise donc les trois items en regroupant, d'une part, les catégories « jamais » et « parfois » dans une catégorie intitulée « parfois » et, d'autre part, les catégories « souvent » et « à toutes les séances » dans une catégorie intitulé « souvent ». Comme aucune de ces nouvelles catégories de réponses ne réunit moins de 27 % des réponses, on élimine ainsi le problème des petits nombres d'unités observées.

Afin de calculer les régressions logistiques, on construit un modèle distinct pour chacune des trois variables dépendantes dichotomisées correspondant à une pratique pédagogique. Dans chaque modèle, on saisit les variables contextuelles dans un bloc spécifique et on les teste avant d'intégrer les variables explicatives que l'on veut étudier. Seules les variables contextuelles significatives à $\alpha = 0.05$ sont conservées dans le modèle lorsque les variables explicatives sont ajoutées. De ce fait, tous les résultats reflètent des effets nets des variables explicatives prises en compte. Les caractéristiques des enseignants sont le sexe, la matière enseignée dans la classe spécifique (mathématiques ou sciences humaines), le nombre d'années d'expérience, le niveau du diplôme le plus élevé et la mesure dans laquelle l'enseignant s'estime préparé à certains aspects de la profession (contenu de la matière, pédagogie appliquée à cette matière et pratique pédagogique dans cette matière). On définit les enseignants en sciences humaines comme dans l'enquête TALIS de 2008, c'est-à-dire comme ceux qui enseignent la lecture, l'expression écrite et la littérature, les sciences humaines, les langues vivantes étrangères, le grec ancien et/ou le latin et la religion et/ou la morale. Ces variables de contrôle dichotomisées sont normalisées autour de zéro (moyenne nulle), c'est-à-dire que l'absence d'une caractéristique est codée -1 et que la présence d'une caractéristique est codée 1.

Pour obtenir les résultats des tableaux 6.2 à 6.4, on a légèrement modifié les variables explicatives des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire qu'on a substitué TT2G13A, B et C à TT2G12A, B et C. En effet, le jeu de questions TT2G13 demande aux enseignants dans quelle mesure ils s'estiment préparés à certains aspects de la profession (contenu de la matière, pédagogie appliquée et pratique pédagogique), tandis que le jeu de questions TT2G12 leur demande simplement si la formation qu'ils ont suivie dans le cadre institutionnel intégrait ces trois éléments. Le premier jeu fournit donc des réponses plus intéressantes et plus diverses. Les régressions logisitiques obtenues avec le jeu de questions TT2G13 expliquent environ 20 % de plus de la variance de la variable expliquée que les régressions obtenues avec le jeu de questions TT2G12.

La plupart des régressions logistiques se font avec des variables de contrôle. Les analyses des tableaux 6.5 à 6.10, 6.14, 6.16 et 6.17 ont pour variables de contrôle le sexe de l'enseignant, le nombre d'années d'expérience, le niveau du diplôme le plus élevé et la matière enseignée dans la classe spécifique. Dans les tableaux 6.2 à 6.4, ces mêmes variables sont les variables explicatives à étudier et aucune autre variable de contrôle n'est utilisée. On teste les variables de contrôle dans un bloc d'analyse spécifique puis on supprime les termes non significatifs avant de saisir le bloc de variables explicatives dont on souhaite se servir pour l'analyse. Le tableau B.7 répertorie les noms spécifiques des variables de contrôle.

Analyses de régression linéaire multiple

On calcule toutes les régressions linéaires multiples avec les macros SPSS dérivées du programme IDB Analyzer de l'IEA ou avec SAS PROC SURVEYREG. Ces deux outils logiciels appliquent la méthode des réplications répétées équilibrées (*Balanced Repeated Replication* – BRR), afin de rendre compte de la complexité du plan de sondage, et utilisent la pondération finale des enseignants TCHWGT. On réalise les régressions linéaires multiples pour chaque pays séparément. Lorsqu'on utilise les trois pratiques pédagogiques susmentionnées en tant que variables explicatives, on conserve les quatre catégories de réponses d'origine (autrement dit, on ne les dichotomise pas comme lorsqu'elles servent de variables dépendantes).

Les régressions linéaires se font avec des variables de contrôle. Ces variables de contrôle sont le sexe de l'enseignant, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, le niveau du diplôme le plus élevé et la matière enseignée dans la classe spécifique. Elles sont normalisées autour de zéro (moyenne nulle). On les teste dans un bloc d'analyse spécifique, puis on supprime les termes non significatifs avant de saisir le bloc de variables explicatives dont on souhaite se servir pour l'analyse. Tous les effets rapportés sont dont des effets nets et non bruts. Le tableau B.7 répertorie les noms spécifiques des variables de contrôle.

Analyse multiniveau de la distribution de la variance

Les analyses qui rendent compte de la distribution de la variance à trois niveaux (pays, établissement, enseignant) utilisent des modèles de référence dans un cadre de modélisation multiniveau. La variance peut ainsi être distribuée entre les trois niveaux. Considérons à titre d'exemple un modèle simple à deux niveaux (le niveau des enseignants est emboîté dans celui des établissements) : ce modèle de référence ne contient pas de variable explicative, il répartit simplement la variance entre la variance intragroupe (σ^2_w – *within-group variance*)

et la variance intergroupe (σ^2_b – *between-group variance*), ce que l'on obtient avec un modèle ANOVA à un facteur à effets aléatoires. On peut alors utiliser ces composantes pour calculer le coefficient de corrélation intraclasse (ICC, noté ρ) qui représente la partie de la variance qui se trouve entre les groupes, c'est-à-dire, dans le cas de notre modèle à deux niveaux, les établissements. L'égalité est la suivante : $\rho = \sigma^2_b / (\sigma^2_b + \sigma^2_w)$. Quand l'ICC est petit (par exemple, $\rho < 0.05$ ou 5 %), les groupes tels que les établissements ne diffèrent que très peu les uns des autres. Quand l'ICC augmente (par exemple, $\rho = 0.25$), la différence entre les groupes augmente, que ce soit au deuxième niveau (établissement) ou au troisième niveau (pays). Dans un modèle de référence à trois niveaux, l'une des composantes est toujours la variance intragroupe, mais la variance intergroupe est remplacée par deux nouvelles composantes de la variance, correspondant au deuxième niveau et au troisième niveau, respectivement. On calcule l'ICC de manière analogue : le dénominateur est la somme des trois composantes de la variance et le numérateur est la composante de la variance qu'on souhaite étudier.

Note technique relative aux analyses présentées dans le chapitre 7

Afin d'étudier les facteurs influant sur la perception qu'ont les enseignants de ce que pense la société de leur profession, on effectue des analyses de régression logistique binaire pour chaque pays séparément (voir le tableau 7.3). Le lecteur trouvera une description générale des analyses de régression logistique dans la note technique relative au chapitre 2, plus haut dans la présente annexe. Les analyses de régression du chapitre 7 appliquent la méthode des réplications répétées équilibrées (*Balanced Repeated Replication* – BRR) aux poids de l'échantillon avec modification de Fay pour l'estimation de la variance, compte tenu de la complexité du plan de sondage de TALIS.

L'analyse visant à déterminer dans quelle mesure les enseignants pensent que leur profession est valorisée socialement utilise comme catégorie de référence le groupe combiné « pas du tout d'accord-pas d'accord ». Les variables de contrôle sont le sexe de l'enseignant, le nombre d'années d'expérience, le niveau du diplôme le plus élevé et la mesure dans laquelle la formation que les enseignants ont suivie dans le cadre institutionnel intégrait certains aspects de la profession (contenu de la matière enseignée actuellement, pédagogie appliquée à cette matière et pratique pédagogique dans cette matière).

Le reste du chapitre s'appuie sur des régressions linéaires multiples. On teste d'abord la multicolinéarité en corrélant les unes aux autres toutes les variables dépendantes et indépendantes. On effectue ensuite des régressions linéaires multiples pour chaque pays séparément afin de tester les effets de diverses variables indépendantes sur les niveaux d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants. On tente de réaliser d'autres régressions linéaires multiples pour modéliser la relation entre au moins deux variables indépendantes et une variable dépendante (sentiment d'efficacité personnelle et satisfaction professionnelle) en ajustant une équation linéaire aux données de TALIS. Chaque valeur de la variable indépendante x est associée à une valeur de la variable dépendante y des données de TALIS censées refléter les valeurs que l'on obtiendrait auprès de la population dont l'échantillon par pays est un sous-ensemble.

Pour chaque pays, l'équation de la droite de régression de la population de y sur k variables explicatives x_1, x_2, ... , x_k a la forme $y = ß_0 + ß_1*x_1 + ... + ß_k*x_k$, où $ß_0$ est l'ordonnée à l'origine et $ß_1$ la pente de la droite. Les logiciels de traitement statistique tels que SPSS fournissent des valeurs ajustées b_0, b_1, ..., b_k qui estiment les paramètres $ß_0$, $ß_1$, …, $ß_k$ de cette droite de régression pour les données de TALIS. Cette droite de régression décrit le comportement de la réponse moyenne de la variable dépendante en fonction des variables explicatives de la base de données TALIS. Par exemple, si la pente de la relation entre le fait d'être une femme et le niveau de satisfaction professionnelle est égale à 0.30 dans le pays A, alors les enseignantes du pays A déclarent un niveau de satisfaction supérieur de 0.30 point en moyenne à celui des enseignants. Quand les variables sont continues, la pente correspond à l'effet sur la variable dépendante d'une augmentation d'une unité de la variable indépendante.

Pour faciliter l'interprétation des données, nous préférons parler de relations « faibles », « modérées » ou « fortes » plutôt que nous référer aux valeurs numériques des coefficients de régression. Les seuils de transition d'une catégorie à la suivante sont les coefficients de régression correspondant à des coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 en unité d'écart-type : au-dessous de 0.2, la relation est dite faible ; entre 0.2 et 0.299, la relation est dite modérée ; au-dessus de 0.3, la relation est dite forte. Dans le cas de variables indépendantes dichotomiques, on calcule ces coefficients normalisés en divisant le coefficient de régression de la relation (b_k) entre la variable indépendante (x_k) et la variable dépendante (y) par l'écart-type de la variable dépendante du pays A (σ_{yA}). On peut ainsi exprimer l'intensité d'une relation entre x_k et y, pour déterminer si elle est faible, modérée ou forte, sur une base comparable, c'est-à-dire en unité d'écart-type, en ayant bien pris en compte les distributions des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle propres à chaque pays. Dans de nombreux pays, les coefficients normalisés de 0.2 et 0.3 calculés pour les variables indépendantes dichotomiques correspondent à des coefficients de régression de 0.3 et 0.5, respectivement.

Quand les variables sont continues (nombres d'heures ou proportions, par exemple), les seuils utilisés pour qualifier les relations de faibles, modérées ou fortes, correspondent à dix fois la valeur de l'unité ($ß_1*10$ élèves de plus, 10 heures de plus, 10 % de temps de plus). Quand il s'agit de scores sous forme d'indices, on définit les seuils sur la base d'une augmentation d'un écart-type de la mesure considérée. Le coefficient des variables indépendantes exprimées à l'aide de cet indice continu est d'abord traduit en unités d'écart-type ($ß_1*\sigma_{x1}$), puis divisé par l'écart-type de la variable dépendante du pays A (σ_{yA}). À partir de ce seuil, on examine si la relation est faible, modérée ou forte.

Outre les variables explicatives clés, les analyses de régression présentées dans ce chapitre utilisent plusieurs variables de contrôle. Les variables relatives aux enseignants et aux établissements incluses dans les analyses de régression du chapitre 7 sont présentées dans le tableau B.9, et les pourcentages de données manquantes pour chaque variable figurent dans le tableau B.10.

Pour les résultats des tableaux 7.4 et 7.5, la variable de contrôle est le niveau du diplôme le plus élevé. Pour les résultats des tableaux 7.8 à 7.15, les variables de contrôle sont tout d'abord le sexe de l'enseignant, le niveau du diplôme le plus élevé, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant et la mesure dans laquelle la formation suivie dans le cadre institutionnel intégrait certains aspects de la profession (contenu de la matière, pédagogie appliquée à cette matière et pratique pédagogique dans la matière enseignée actuellement). Les autres variables de contrôle sont des caractéristiques de la classe : taille de la classe spécifique et composition, avec plus de 10 % d'élèves peu performants, plus de 10 % d'élèves ayant des problèmes de comportement et plus de 10 % d'élèves très doués. Pour les résultats des tableaux 7.16 et 7.17, les variables de contrôle sont le sexe de l'enseignant, le niveau du diplôme le plus élevé, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, la mesure dans laquelle la formation suivie dans le cadre institutionnel intégrait certains aspects de la profession (contenu de la matière, pédagogie appliquée à cette matière et pratique pédagogique dans la matière enseignée actuellement), la taille de la classe et les variables relatives à la composition de la classe qui indiquent les pourcentages d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les analyses des tableaux 7.8 à 7.15 utilisent des techniques de régression emboîtée pour étudier la relation entre, d'une part, les activités de direction des enseignants et leurs relations au sein de l'établissement (tableaux 7.8 et 7.9), la formation continue (tableaux 7.10 et 7.11), les évaluations de leur travail et les commentaires qui leur sont faits (tableaux 7.12 et 7.13) et leurs convictions et pratiques (tableaux 7.14 et 7.15), et d'autre part, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle. Ces techniques permettent également de tester si ces variables indépendantes modifient l'une ou l'autre des associations entre la composition de la classe (tableaux 7.6 et 7.7) et le sentiment d'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle. Le fait d'emboîter ces variables indépendantes clés dans la modélisation de la composition de la classe permet de voir si l'association entre la composition de la classe et la variable dépendante subit l'influence de l'association de ces variables indépendantes clés. Si on constate une réduction substantielle du coefficient de la composition de la classe, dont un précédent calcul a montré qu'il était significatif (autrement dit, si la valeur du coefficient baisse beaucoup ou si elle n'est plus significative au regard de la variable dépendante), alors il est raisonnable de conclure que l'association avec la composition de la classe est en partie liée aux variables indépendantes clés qu'on a modélisées.

Pour spécifier cette relation, on restreint l'échantillon en supprimant toutes les observations où l'une au moins des données est manquante. De ce fait, les coefficients de la composition de la classe de référence utilisés dans les tableaux 7.8 à 7.11, 7.14 et 7.15 sont légèrement différents de ceux des tableaux 7.6 et 7.7 (voir les tableaux B2.11.Web à B2.18.Web pour chaque modèle de référence). Le principe des « modèles emboîtés », qui consiste à construire un modèle à partir d'un autre, nécessite que la dimension *n* (taille de l'échantillon) soit identique dans tous les modèles par pays. Pour ce faire, on affecte une étiquette à chaque donnée figurant dans le modèle final, c'est-à-dire le modèle complet avec toutes les variables de contrôle + les variables de composition de la classe + les variables indépendantes clés (relations au sein de l'établissement, formation continue, ou convictions et pratiques). On ne conserve alors que ces observations, c'est-à-dire qu'on supprime toutes celles où une donnée pourrait manquer pour l'une des variables. On réexécute alors les modèles de référence (variables de contrôle + variables de composition de la classe) sur la variable dépendante. Il s'agit des mêmes modèles que dans les tableaux 7.6 et 7.7, mais avec un nombre *n* différent par modèle par pays. On lance alors les modèles finaux (variables de contrôle + variables de composition de la classe + variables indépendantes à étudier). Comme tous ces modèles utilisent les mêmes observations, on peut considérer que les variations sont dues à l'inclusion des variables indépendantes à étudier. Cependant, le problème est désormais que les valeurs « de référence » des modèles emboîtés ne coïncident pas directement avec celles des tableaux 7.6 et 7.7.

Il est à noter qu'avec des données transversales telles que les données de l'enquête TALIS, le sens dans lequel s'exerce l'influence ne peut être établi. Il n'est pas possible de faire empiriquement la différence entre, par exemple, un modèle selon lequel le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dépend de leur expérience professionnelle et un modèle selon lequel l'expérience professionnelle des enseignants dépend de leur sentiment d'efficacité personnelle. La perspective adoptée – en l'occurrence le choix des variables dépendantes et indépendantes – repose entièrement sur des considérations théoriques.

Références

Baumgartner, H. et **J.B. E.M. Steenkamp** (2001), « Response Styles in Marketing Research: A Cross-national Investigation », *Journal of Marketing Research*, n° 18, pp. 143-156.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris.

Van de Vijver, F.J.R. et **K. Leung** (1997), « Methods and Data-Analysis for Cross-Cultural Research », in W.J. Lonner et J.W. Berry (éd.), *Cross-Cultural Psychology Series*, Sage Publication, Thousand Oaks, CA.

UCLA: Institute for Digital Research and Education, « Interpreting Odds Ratios in Logistic Regression », *www.ats.ucla.edu/stat/mult_pkg/faq/general/odds_ratio.htm* (consulté le 6 novembre 2013).

[Partie 1/1]

Tableau B.1 **Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 2**

Variable	Niveau	Type de variable	En fonction de la ou des variables de la série
Profil de l'enseignant			
J'ai le sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières que j'enseigne (0 = pas du tout/très peu ; 1 = bien/très bien)	Enseignant	Dépendante	TT2G13A
J'ai le sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières que j'enseigne (0 = pas du tout/très peu ; 1 = bien/très bien)	Enseignant	Dépendante	TT2G13B
J'ai le sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique de la ou des matières que j'enseigne (0 = pas du tout/très peu ; 1 = bien/très bien)	Enseignant	Dépendante	TT2G13C
Sexe de l'enseignant (1 = femme ; 2 = homme)	Enseignant	Indépendante	TT2G01
Nombre d'années d'enseignement (0 = 5 années ou moins ; 1 = plus de 5 années)	Enseignant	Indépendante	TT2G05B
Niveau de formation de l'enseignant (0 = niveau 5B de la CITE ou moins ; 1 = niveau 5A de la CITE ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G10
Intégration d'éléments de contenu dans la formation suivie dans le cadre institutionnel (1 = oui pour l'ensemble des matières que j'enseigne ; 2 = oui pour certaines des matières que j'enseigne ; 3 = non)	Enseignant	Indépendante	TT2G12A
Intégration d'éléments de pédagogie dans la formation suivie dans le cadre institutionnel (1 = oui pour l'ensemble des matières que j'enseigne ; 2 = oui pour certaines des matières que j'enseigne ; 3 = non)	Enseignant	Indépendante	TT2G12B
Intégration d'éléments de pratique pédagogique dans la formation suivie dans le cadre institutionnel (1 = oui pour l'ensemble des matières que j'enseigne ; 2 = oui pour certaines des matières que j'enseigne ; 3 = non)	Enseignant	Indépendante	TT2G12C
Matières enseignées (les cellules présentant un pourcentage nul ont été exclues, codage d'origine)	Enseignant	Indépendante	TT2G15A, 15B, 15C, 15D, 15E, 15F, 15G, 15H, 15I, 15J, 15K, 15L
Profil de l'établissement			
Taille de la zone d'implantation de l'établissement (1 = 15 000 habitants ou moins ; 2 = entre 15 001 et 100 000 habitants ; 3 = plus de 100 000 habitants)	Enseignant	Dépendante	TC2G09
Pourcentage d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Dépendante	TC2G15A
Pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Dépendante	TC2G15B
Pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (0 = 30 % ou moins ; 1 = plus de 30 %)	Enseignant	Dépendante	TC2G15C

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048356

[Partie 1/3]

Tableau B.2 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 2, dans chaque pays

	Nombre d'enseignants ayant répondu à l'enquête (non pondéré)	Profil de l'enseignant							
		Sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières enseignées	Sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières enseignées	Sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique de la ou les matières enseignées	Sexe	Année(s) d'expérience en tant qu'enseignant en tout	Niveau du diplôme le plus élevé de l'enseignant	Le contenu de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel	La pédagogie de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel
		% d'enseignants							
		TT2G13A	TT2G13B	TT2G13C	TT2G01	TT2G05B	TT2G10	TT2G12A	TT2G12B
Australie	2 059	1.4	1.7	1.6	0.0	2.6	0.8	1.0	1.0
Brésil	14 291	9.5	13.2	9.9	0.0	17.5	7.8	8.1	8.3
Bulgarie	2 975	1.7	3.0	3.8	0.0	14.4	0.5	0.5	0.5
Chili	1 676	2.4	3.8	4.2	0.0	10.8	1.5	3.3	3.3
Croatie	3 675	0.8	2.3	2.6	0.0	20.2	0.5	1.4	1.5
République tchèque	3 219	0.1	0.4	0.4	0.0	1.7	0.1	0.1	0.1
Danemark	1 649	0.7	0.9	0.8	0.0	2.4	0.6	1.9	1.9
Estonie	3 129	1.3	1.9	2.1	0.0	3.7	0.5	0.8	0.8
Finlande	2 739	0.7	0.8	0.9	0.0	2.2	0.3	0.3	0.3
France	3 002	1.2	1.7	1.5	0.0	1.7	0.6	1.0	1.0
Islande	1 430	2.2	2.3	2.7	0.0	5.0	1.8	1.5	1.6
Israël	3 403	2.0	2.4	2.2	0.0	3.0	1.1	1.2	1.4
Italie	3 337	0.8	1.0	1.3	0.0	1.2	0.4	0.9	0.9
Japon	3 484	0.4	0.4	0.4	0.0	2.6	0.4	1.8	1.8
Corée	2 933	0.8	1.9	1.9	0.0	3.4	0.1	0.2	0.2
Lettonie	2 126	1.0	1.1	1.4	0.0	5.3	0.6	0.7	0.7
Malaisie	2 984	0.5	0.5	0.6	0.0	1.0	0.5	0.4	0.4
Mexique	3 138	2.0	3.2	3.2	0.1	21.4	0.7	1.5	1.7
Pays-Bas	1 912	0.9	0.9	1.0	0.0	1.1	0.5	0.9	0.9
Norvège	2 981	1.3	1.3	1.5	0.0	2.7	0.7	1.4	1.4
Pologne	3 858	0.6	0.5	0.7	0.0	5.7	0.2	0.3	0.3
Portugal	3 628	0.2	0.4	0.4	0.0	3.2	0.3	0.2	0.3
Roumanie	3 286	0.6	1.1	0.9	0.0	1.9	0.5	0.6	0.7
Serbie	3 857	3.3	4.1	2.9	0.0	12.4	0.5	3.9	3.9
Singapour	3 109	0.2	0.3	0.2	0.0	1.0	0.0	0.1	0.1
République slovaque	3 493	0.4	0.7	1.0	0.0	1.5	0.1	0.5	0.6
Espagne	3 339	0.4	0.5	0.7	0.0	1.1	0.3	0.5	0.5
Suède	3 319	0.7	1.1	1.1	0.0	1.7	0.6	0.6	0.7
Entités infranationales									
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2 433	2.8	4.6	3.9	0.0	5.1	1.3	2.2	2.2
Alberta (Canada)	1 773	0.2	0.3	0.3	0.0	1.9	0.2	0.2	0.2
Angleterre (Royaume-Uni)	2 496	0.8	1.0	1.0	0.0	3.6	0.8	0.9	0.9
Flandre (Belgique)	3 129	0.6	0.8	0.7	0.0	2.9	0.3	0.4	0.4

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048375

[Partie 2/3]

Tableau B.2 **Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 2, dans chaque pays**

	Profil de l'enseignant								
	La pratique pédagogique de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel	Enseignement de la lecture, de l'expression écrite et de la littérature	Enseignement des mathématiques	Enseignement des sciences	Enseignement des sciences humaines	Enseignement de langues vivantes étrangères	Enseignement du grec ancien et/ou du latin	Enseignement de la technologie	Enseignement de disciplines artistiques
	% d'enseignants								
	TT2G12C	TT2G15A	TT2G15B	TT2G15C	TT2G15D	TT2G15E	TT2G15F	TT2G15G	TT2G15H
Australie	1.0	2.5	2.6	2.6	2.6	2.6	2.7	2.5	2.6
Brésil	8.3	6.6	6.7	6.6	6.7	6.7	6.6	6.6	6.6
Bulgarie	0.5	1.9	2.0	2.0	1.9	2.0	2.1	2.1	2.1
Chili	3.3	7.4	7.4	7.3	7.5	7.4	7.4	7.3	7.4
Croatie	1.4	1.3	1.3	1.4	1.3	1.4	1.3	1.3	1.3
République tchèque	0.1	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
Danemark	1.9	1.1	1.1	1.0	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1
Estonie	0.8	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1
Finlande	0.3	0.6	0.6	0.7	0.6	0.6	0.7	0.7	0.6
France	1.0	1.7	1.8	1.9	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8
Islande	1.6	4.5	4.5	4.5	4.5	4.4	4.5	4.6	4.4
Israël	1.4	2.8	2.8	2.8	2.9	2.8	0.0	2.8	2.8
Italie	0.9	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8
Japon	1.8	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	100.0	0.4	0.4
Corée	0.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.3	1.2	1.1
Lettonie	0.8	1.7	1.8	1.6	1.6	1.6	1.8	1.6	1.8
Malaisie	0.4	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7
Mexique	1.6	1.3	1.3	1.4	1.4	1.4	1.3	1.4	1.4
Pays-Bas	0.9	2.6	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.4
Norvège	1.4	1.1	1.2	1.2	1.3	1.1	1.3	1.3	1.2
Pologne	0.3	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.8	0.8	0.7
Portugal	0.2	0.9	0.9	1.0	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9
Roumanie	0.7	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Serbie	3.9	1.6	1.6	1.7	1.6	1.7	1.7	1.7	1.7
Singapour	0.1	0.4	0.6	0.6	0.6	0.7	0.7	0.6	0.7
République slovaque	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5	0.6	0.6	0.6	0.5
Espagne	0.5	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1
Suède	0.7	1.3	1.3	1.3	1.3	1.3	0.0	1.3	1.3
Entités infranationales									
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2.2	7.1	7.3	7.3	7.4	7.4	7.6	7.4	7.5
Alberta (Canada)	0.2	1.2	1.2	1.2	1.1	1.2	1.2	1.2	1.3
Angleterre (Royaume-Uni)	0.9	1.7	1.7	1.7	1.7	1.7	1.7	1.6	1.6
Flandre (Belgique)	0.4	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048375

[Partie 3/3]

Tableau B.2 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 2, dans chaque pays

	Profil de l'enseignant				Profil de l'établissement			
	Enseignement de l'éducation physique	Enseignement de la religion et/ou de la morale	Enseignement de disciplines pratiques et professionnelles	Enseignement d'autres matières	Taille de la zone d'implantation de l'établissement	Élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement	Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé
	% d'enseignants							
	TT2G15I	TT2G15J	TT2G15K	TT2G15L	TC2G09	TC2G15A	TC2G15B	TC2G15C
Australie	2.5	2.6	2.6	2.7	7.5	8.7	8.7	8.7
Brésil	6.6	6.6	6.6	6.7	1.6	4.6	2.3	3.3
Bulgarie	2.1	2.2	2.2	2.1	0.0	4.5	3.3	3.3
Chili	7.4	7.4	7.3	7.5	16.9	17.6	16.9	16.3
Croatie	1.3	1.2	1.3	1.3	2.4	4.5	2.6	3.2
République tchèque	0.3	0.3	0.3	0.3	0.0	0.0	0.0	0.1
Danemark	1.0	1.1	1.1	1.0	16.7	16.5	16.5	17.0
Estonie	1.1	1.1	1.1	1.1	1.0	1.5	1.5	1.5
Finlande	0.7	0.7	0.7	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0
France	1.8	1.8	1.8	1.9	13.1	14.0	14.7	14.3
Islande	4.5	4.5	4.4	4.5	19.2	20.5	20.8	21.6
Israël	2.9	2.9	2.8	3.0	6.7	8.0	8.5	8.4
Italie	0.8	0.8	0.8	0.8	0.5	1.1	0.7	0.7
Japon	0.4	0.3	0.4	0.3	0.0	0.6	0.6	0.6
Corée	1.3	1.2	1.2	1.2	7.6	7.7	7.7	7.7
Lettonie	1.8	1.7	1.7	2.1	6.5	6.5	6.7	6.5
Malaisie	0.6	0.7	0.6	0.6	2.2	2.9	2.9	2.9
Mexique	1.5	1.4	1.4	1.4	0.4	1.5	0.4	0.4
Pays-Bas	2.5	2.5	2.5	2.0	6.5	8.8	8.8	8.8
Norvège	1.3	1.3	1.3	1.2	23.1	26.8	26.8	26.8
Pologne	0.7	0.8	0.8	0.8	3.6	5.0	4.9	4.9
Portugal	1.0	0.9	0.9	1.0	3.7	4.5	5.3	5.6
Roumanie	0.9	1.0	1.0	1.0	0.0	0.3	0.7	0.3
Serbie	1.7	1.7	1.7	1.7	2.9	7.2	7.0	6.6
Singapour	0.6	0.6	0.6	0.7	9.0	10.2	10.2	9.6
République slovaque	0.6	0.5	0.6	0.5	3.3	5.0	4.4	4.4
Espagne	1.1	1.1	1.1	1.0	0.5	1.1	1.1	1.1
Suède	1.3	1.3	1.3	1.3	8.4	8.3	7.9	8.3
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	7.4	7.3	7.5	7.5	23.6	26.6	26.6	26.6
Alberta (Canada)	1.1	1.2	1.2	1.4	1.8	1.8	1.8	2.4
Angleterre (Royaume-Uni)	1.7	1.7	1.7	1.8	1.7	4.3	4.3	4.3
Flandre (Belgique)	0.9	0.9	0.9	0.9	8.3	11.2	11.6	11.2

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048375

[Partie 1/1]

Tableau B.3 **Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 3**

Variable	Niveau	Type de variable	En fonction de la ou des variables de la série
Profil du chef d'établissement			
Sexe du chef d'établissement (0 = femme ; 1 = homme)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G01
Âge du chef d'établissement (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G02
Niveau de formation du chef d'établissement (1 = inférieur au niveau 5 de la CITE ; 2 = niveau 5B de la CITE ; 3 = niveau 5A de la CITE ; 4 = niveau 6 de la CITE)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G03
Nombre total d'années d'expérience en tant que chef d'établissement (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G04B
Nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignant (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G04D
Profil de l'établissement			
Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TARATIO
Zone d'implantation de l'établissement (0 = établissement situé dans une zone de 15 000 habitants ou moins ; 1 = établissement situé dans une zone de 15 001 habitants ou plus)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G09
Établissement géré par le secteur public (0 = géré par le secteur privé ; 1 = géré par le secteur public)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G10
50 % au moins du budget de l'établissement provient des pouvoirs publics (0 = fonds publics inférieurs à 50 % ; 1 = fonds publics supérieurs ou égaux à 50 %)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G11A
Nombre d'enseignants (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G12A
Nombre d'élèves (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G14
Plus de 10 % des élèves ont une langue maternelle différente de la ou des langues d'enseignement (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G15A
Plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G15B
Plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé (0 = 30 % ou moins ; 1 = plus de 30 %)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G15C
Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	TPRATIO
Direction de l'établissement			
Partage des responsabilités (variable continue)	Chef d'établissement	Dépendante	PDISLEADS
Pourcentage de temps consacré par le chef d'établissement aux réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement (variable continue)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G19B
Le chef d'établissement utilise les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement (0 = non ; 1 = oui)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G20A
Le chef d'établissement a élaboré un programme de formation continue dans cet établissement (0 = non ; 1 = oui)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G20B
Le chef d'établissement a observé lui-même des cours (0 = parfois ou jamais ou rarement ; 1 = souvent ou très souvent)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G21B
Encadrement pédagogique (variable continue)	Chef d'établissement	Dépendante, Indépendante	PINSLEADS
Inadéquation du budget et des ressources (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26A
Réglementation des pouvoirs publics (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26B
Absentéisme des enseignants (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26C
Manque d'implication de la part des parents d'élèves ou des tuteurs (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26D
Barème salarial progressif des enseignants (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26E
Manque de soutien concernant ma propre formation continue (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26F
Manque de soutien concernant la formation continue des enseignants (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26G
Importance de la charge de travail et des responsabilités professionnelles (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26H
Manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement (0 = pas du tout ou très peu ; 1 = dans une certaine mesure ou beaucoup)	Chef d'établissement	Indépendante	TC2G26I
Évaluation formelle des enseignants			
Après l'évaluation d'un enseignant, des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec lui (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29A
Après l'évaluation des enseignants, un plan de formation est élaboré pour chacun d'entre eux (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29B
S'il est établi que l'enseignant ne s'acquitte pas bien de sa mission, des sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles, lui sont appliquées (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29C
Après l'évaluation d'un enseignant, un tuteur est désigné pour l'aider à améliorer sa façon de travailler (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29D
Après l'évaluation d'un enseignant, un changement intervient dans ses responsabilités professionnelles (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29E
Après l'évaluation d'un enseignant, un changement intervient dans son salaire ou une prime lui est versée (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29F
Après l'évaluation d'un enseignant, un changement intervient dans ses perspectives de carrière (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29G
Après l'évaluation d'un enseignant, celui-ci est licencié ou son contrat n'est pas reconduit (0 = jamais ; 1 = parfois, la plupart du temps ou toujours)	Chef d'établissement	Dépendante	TC2G29H
Climat de l'établissement			
Climat de l'établissement - respect mutuel (variable continue)	Chef d'établissement	Dépendante, Indépendante	PSCMUTRS
Manque de ressources matérielles (un peu problématique) (0 = pas problématique ou problématique ; 1 = un peu problématique)	Chef d'établissement	Indépendante	PLACKMAT
Manque de ressources matérielles (problématique) (0 = pas problématique ou un peu problématique ; 1 = problématique)	Chef d'établissement	Indépendante	PLACKMAT
Manque de personnel pédagogique (un peu problématique) (0 = pas problématique ou problématique ; 1 = un peu problématique)	Chef d'établissement	Indépendante	PLACKPER
Manque de personnel pédagogique (problématique) (0 = pas problématique ou un peu problématique ; 1 = problématique)	Chef d'établissement	Indépendante	PLACKPER
Délinquance et violence dans l'établissement (variable continue)	Chef d'établissement	Indépendante	PSCDELIQS
Satisfaction professionnelle			
Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement (variable continue)	Chef d'établissement	Dépendante, Indépendante	PJOBSATS

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048394

[Partie 1/6]

Tableau B.4 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays

	Nombre de chefs d'établissement ayant répondu à l'enquête (non pondéré)	Profil du chef d'établissement				
		Sexe	Âge	Niveau du diplôme le plus élevé du chef d'établissement	Nombre total d'années d'expérience en tant que chef d'établissement	Nombre total d'années d'expérience en tant qu'enseignant
		% de chefs d'établissement				
		TC2G01	TC2G02	TC2G03	TC2G04B	TC2G04D
Australie	123	6.3	7.4	6.3	10.9	10.5
Brésil	1 070	1.1	2.4	3.8	24.1	13.7
Bulgarie	197	0.0	0.0	0.0	7.8	4.1
Chili	178	17.5	18.0	15.7	28.2	27.0
Croatie	199	1.9	2.7	1.9	9.0	7.7
République tchèque	220	0.0	0.0	0.0	0.7	0.7
Danemark	148	16.9	16.9	16.9	18.9	18.2
Estonie	197	0.5	0.0	0.0	0.0	0.5
Finlande	146	0.0	0.0	0.0	1.3	2.1
France	204	11.6	10.9	11.4	12.2	14.1
Islande	129	16.3	16.3	16.3	19.4	18.6
Israël	195	7.7	4.5	4.5	4.9	4.4
Italie	194	0.7	0.7	0.7	1.4	0.7
Japon	192	0.0	0.0	0.0	0.8	2.4
Corée	177	6.7	6.7	6.7	7.0	8.7
Lettonie	116	7.5	7.4	6.9	7.3	8.3
Malaisie	150	3.2	2.5	2.5	1.8	1.8
Mexique	187	1.6	2.6	1.8	8.5	7.2
Pays-Bas	127	5.4	5.4	5.4	5.4	5.4
Norvège	145	21.5	21.9	21.5	23.6	23.6
Pologne	195	2.1	2.1	2.1	7.6	2.4
Portugal	185	3.6	3.6	5.3	12.9	5.4
Roumanie	197	0.0	0.0	0.0	0.2	0.6
Serbie	191	3.3	2.9	3.4	12.6	5.3
Singapour	159	10.2	9.6	9.6	10.8	10.8
République slovaque	193	3.1	2.3	2.3	2.6	2.5
Espagne	192	0.8	2.9	0.6	2.4	2.1
Suède	186	10.5	10.5	10.5	12.6	13.2
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	166	19.7	22.1	20.8	22.0	21.9
Alberta (Canada)	182	3.8	3.8	3.8	5.3	4.7
Angleterre (Royaume-Uni)	154	2.0	2.3	2.0	5.4	1.4
Flandre (Belgique)	168	5.8	7.2	6.8	7.2	7.6

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048413

[Partie 2/6]

Tableau B.4 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays

	Profil de l'établissement									
	Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion	Taille de la zone d'implantation de l'établissement	Établissements publics/privés	Financements publics supérieurs à 50 %	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement	Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé	Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique
	% de chefs d'établissement									
	TARATIO	TC2G09	TC2G10	TC2G11A	TC2G12A	TC2G14	TC2G15A	TC2G15B	TC2G15C	TPRATIO
Australie	9.9	8.4	8.4	9.4	9.9	8.8	9.9	9.9	9.9	10.0
Brésil	7.9	2.0	1.4	3.6	5.7	4.0	5.1	2.4	4.0	7.3
Bulgarie	7.9	0.0	0.0	0.0	6.4	1.9	3.7	2.9	2.9	6.4
Chili	24.4	16.0	13.6	16.4	23.2	22.0	16.0	15.3	14.7	26.3
Croatie	6.6	2.4	1.9	1.9	6.6	3.5	5.5	2.8	3.3	9.8
République tchèque	0.2	0.0	0.0	0.3	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
Danemark	18.9	17.5	17.6	16.9	18.2	16.9	16.9	16.9	17.5	18.9
Estonie	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	1.0	1.0	1.0	1.0	2.5
Finlande	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.1
France	15.2	12.4	11.9	12.4	14.1	12.4	13.0	13.6	13.4	15.4
Islande	17.8	17.1	17.1	18.6	17.8	17.8	17.8	18.6	18.6	20.9
Israël	8.8	5.5	4.1	4.7	8.6	9.2	5.8	6.4	6.1	9.5
Italie	2.1	0.7	0.0	0.0	0.3	0.0	0.8	0.4	0.4	0.3
Japon	2.7	0.0	0.0	0.0	2.3	0.0	0.4	0.4	0.4	3.5
Corée	7.4	7.5	7.0	7.0	7.4	7.4	7.4	7.4	7.4	9.6
Lettonie	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9	7.3	6.9	7.3
Malaisie	2.6	2.6	2.6	3.2	2.6	2.6	3.1	3.1	3.1	2.6
Mexique	5.2	0.8	0.8	1.6	2.6	2.0	1.5	0.8	0.8	4.2
Pays-Bas	6.4	5.4	5.4	5.4	6.4	5.4	7.3	7.3	7.3	6.9
Norvège	22.9	21.5	21.5	21.5	22.9	21.9	24.7	24.7	24.7	22.9
Pologne	4.2	2.5	2.1	2.4	2.7	3.8	4.3	3.3	3.3	7.4
Portugal	9.3	4.0	4.0	4.8	8.3	7.5	4.8	5.6	6.1	8.9
Roumanie	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.9	0.1	1.8
Serbie	6.6	3.2	2.9	3.1	5.6	4.8	6.8	6.5	6.4	7.2
Singapour	11.4	9.6	10.2	10.2	10.2	10.8	10.8	10.8	10.2	10.2
République slovaque	4.1	2.5	3.1	2.5	2.5	2.5	4.3	3.6	3.6	2.5
Espagne	0.8	0.6	0.9	0.6	0.8	0.6	0.9	0.9	0.9	1.2
Suède	11.8	11.2	10.5	10.5	11.5	12.0	10.9	10.5	10.9	12.6
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	23.9	21.2	20.8	21.5	23.5	22.2	22.2	22.2	22.2	26.7
Alberta (Canada)	3.8	3.8	4.3	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	4.2	8.5
Angleterre (Royaume-Uni)	6.9	1.4	1.4	1.4	3.3	3.1	3.4	3.4	3.4	4.0
Flandre (Belgique)	9.3	7.4	7.4	5.8	8.6	7.4	10.0	10.6	10.0	19.5

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048413

[Partie 3/6]

Tableau B.4 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays

	Direction de l'établissement						
	Partage des responsabilités	Pourcentage de temps consacré par le chef d'établissement aux réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement	Le chef d'établissement utilise les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement	Le chef d'établissement a élaboré un programme de formation continue dans cet établissement	Le chef d'établissement a observé lui-même des cours	Encadrement pédagogique	Inadéquation du budget et des ressources
	% de chefs d'établissement						
	PDISLEADS	TC2G19B	TC2G20A	TC2G20B	TC2G21B	PINSLEADS	TC2G26A
Australie	9.9	9.9	9.9	9.9	9.9	9.9	10.9
Brésil	1.3	9.4	4.5	4.6	3.0	1.4	6.9
Bulgarie	0.0	0.6	1.8	1.8	0.0	0.0	0.8
Chili	17.0	23.0	20.1	20.1	16.5	16.5	17.8
Croatie	1.9	5.7	5.9	5.9	1.9	1.9	3.4
République tchèque	0.0	0.6	0.6	0.6	0.0	0.0	0.0
Danemark	16.9	16.9	18.2	18.2	16.9	16.9	16.9
Estonie	0.5	1.0	1.0	1.0	1.0	0.5	1.0
Finlande	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
France	13.3	13.9	15.9	15.9	14.8	13.7	13.8
Islande	17.8	19.4	17.8	17.8	17.8	17.8	17.8
Israël	4.7	9.8	8.6	8.6	8.2	8.2	9.7
Italie	0.3	1.2	1.7	1.7	1.1	0.3	0.0
Japon	0.0	0.0	0.6	0.6	0.0	0.0	0.0
Corée	8.3	10.4	9.3	9.3	8.3	8.3	8.3
Lettonie	6.9	6.9	10.6	10.6	6.9	6.9	6.9
Malaisie	3.0	4.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6
Mexique	0.8	5.2	1.2	1.2	1.3	1.0	1.6
Pays-Bas	17.3	11.9	11.5	11.5	17.3	17.3	17.3
Norvège	21.9	22.6	21.9	21.9	21.9	21.9	21.9
Pologne	2.5	3.1	2.7	2.7	3.7	3.3	2.5
Portugal	4.8	6.5	6.0	6.0	4.8	4.8	7.5
Roumanie	0.2	2.4	0.6	0.6	0.2	0.2	0.2
Serbie	4.0	9.8	5.3	5.3	4.6	3.8	4.7
Singapour	10.8	10.8	11.4	11.4	11.4	11.4	10.8
République slovaque	2.5	2.8	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Espagne	0.6	0.9	1.2	1.2	0.6	0.6	0.6
Suède	10.7	11.6	11.1	11.1	12.0	12.0	10.7
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	21.5	29.8	22.9	22.9	22.2	22.2	23.6
Alberta (Canada)	3.8	7.4	4.9	4.9	4.3	4.3	4.9
Angleterre (Royaume-Uni)	3.8	4.4	2.8	2.8	4.1	2.7	2.7
Flandre (Belgique)	7.4	9.0	7.9	7.9	7.4	7.4	7.9

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048413

[Partie 4/6]

Tableau B.4 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays

	Direction de l'établissement							
	Réglementation des pouvoirs publics	Absentéisme des enseignants	Manque d'implication et de soutien de la part des parents d'élèves ou des tuteurs	Barème salarial progressif des enseignants	Manque de possibilités concernant ma propre formation continue	Manque de possibilités concernant la formation continue des enseignants	Importance de la charge de travail et des responsabilités professionnelles des enseignants	Manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement
	% de chefs d'établissement							
	TC2G26B	TC2G26C	TC2G26D	TC2G26E	TC2G26F	TC2G26G	TC2G26H	TC2G26I
Australie	10.9	10.9	10.9	10.9	10.9	10.9	10.9	10.9
Brésil	7.9	9.0	5.8	6.7	6.2	6.7	5.6	6.6
Bulgarie	2.3	0.8	0.6	0.0	1.6	1.3	1.3	1.3
Chili	18.5	18.4	17.8	19.0	17.8	17.8	17.8	17.8
Croatie	1.9	3.3	2.2	2.7	1.9	1.9	1.9	1.9
République tchèque	0.0	0.7	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1
Danemark	16.9	16.9	16.9	16.9	16.9	16.9	16.9	16.9
Estonie	1.0	0.5	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.5
Finlande	0.0	0.8	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.6
France	14.1	13.5	13.5	14.5	14.1	13.5	13.5	13.5
Islande	17.8	17.8	18.6	19.4	19.4	19.4	18.6	18.6
Israël	13.2	9.3	9.3	9.9	9.9	10.5	10.1	9.9
Italie	0.0	0.8	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0
Japon	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Corée	8.3	8.3	8.3	8.3	8.8	8.3	8.3	8.3
Lettonie	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9	6.9
Malaisie	2.6	2.6	2.6	3.1	2.6	2.6	2.6	2.6
Mexique	2.8	3.8	2.3	1.6	3.3	2.3	2.9	2.3
Pays-Bas	17.3	17.7	17.3	17.3	17.3	17.3	17.3	17.7
Norvège	23.3	21.9	21.9	22.2	21.9	21.9	21.9	21.9
Pologne	2.5	2.8	4.0	2.5	2.8	2.5	2.5	2.5
Portugal	5.9	7.2	5.9	7.2	5.9	6.3	5.9	6.3
Roumanie	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
Serbie	5.5	4.4	5.7	6.0	4.8	5.0	3.9	4.5
Singapour	10.8	10.8	10.8	10.8	10.8	10.8	10.8	10.8
République slovaque	2.9	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Espagne	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.7	0.6	0.6
Suède	10.7	10.7	10.7	100.0	11.7	10.7	10.7	10.7
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	24.7	23.6	23.6	23.6	24.2	23.6	23.6	24.0
Alberta (Canada)	4.9	4.3	4.3	4.9	4.3	4.3	4.3	4.3
Angleterre (Royaume-Uni)	3.1	3.3	2.7	3.3	2.7	2.7	2.7	3.5
Flandre (Belgique)	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	7.9	8.2	7.9

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048413

[Partie 5/6]

Tableau B.4 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays

	Évaluation formelle des enseignants							
	Après l'évaluation de l'enseignant, des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec l'enseignant	Après l'évaluation des enseignants, un plan de formation est élaboré pour chacun d'entre eux	S'il est établi que l'enseignant ne s'acquitte pas bien de sa mission, des sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles, lui sont appliquées	Après l'évaluation de l'enseignant, un tuteur est désigné pour l'aider à améliorer sa façon de travailler	Après l'évaluation de l'enseignant, un changement intervient dans ses responsabilités professionnelles	Après l'évaluation de l'enseignant, un changement intervient dans son salaire ou une prime lui est versé	Après l'évaluation de l'enseignant, un changement intervient dans ses perspectives de carrière	Après l'évaluation de l'enseignant, celui-ci est licencié ou son contrat n'est pas reconduit
	% de chefs d'établissement							
	TC2G29A	TC2G29B	TC2G29C	TC2G29D	TC2G29E	TC2G29F	TC2G29G	TC2G29H
Australie	14.0	14.0	14.0	14.0	14.0	14.0	14.0	14.5
Brésil	17.8	18.1	17.9	18.1	18.5	18.2	19.0	18.0
Bulgarie	13.1	13.1	13.7	14.2	13.1	13.1	13.9	13.1
Chili	31.7	31.7	31.7	31.7	31.7	32.3	32.3	31.7
Croatie	4.2	4.2	100.0	4.2	5.0	100.0	5.7	4.6
République tchèque	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
Danemark	23.5	23.5	23.5	23.5	23.5	24.3	23.5	23.5
Estonie	3.0	3.0	3.0	3.0	3.5	3.0	3.0	3.0
Finlande	27.4	27.4	27.4	27.4	27.4	27.4	27.4	27.4
France	15.0	15.5	15.0	15.0	15.7	15.0	15.4	15.4
Islande	34.9	34.9	34.9	34.9	34.9	35.7	34.9	34.9
Israël	8.4	10.3	8.9	8.4	8.9	8.9	9.5	9.3
Italie	69.1	69.1	69.1	69.3	69.7	69.1	69.1	69.1
Japon	4.2	4.6	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2
Corée	8.9	8.9	9.8	8.9	9.4	9.4	9.4	9.2
Lettonie	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1	9.1
Malaisie	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
Mexique	4.0	4.5	4.0	4.0	4.0	4.4	4.0	4.8
Pays-Bas	18.9	18.9	18.9	18.9	18.9	20.2	18.9	18.9
Norvège	28.0	28.0	28.0	28.0	28.0	28.0	28.0	28.0
Pologne	4.0	4.8	4.0	4.0	4.5	4.0	4.5	4.0
Portugal	9.5	10.0	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5
Roumanie	2.8	2.2	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1
Serbie	7.1	7.9	7.8	7.8	7.3	7.7	7.1	7.1
Singapour	12.0	11.4	11.4	11.4	11.4	11.4	11.4	11.4
République slovaque	2.8	2.8	3.4	3.4	4.1	3.4	3.4	3.4
Espagne	37.6	37.6	37.6	37.6	37.6	37.6	37.6	37.6
Suède	14.8	14.8	14.8	14.8	14.8	15.4	15.8	15.1
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	24.2	24.2	24.2	24.2	25.1	24.2	24.7	24.2
Alberta (Canada)	15.9	15.9	15.9	15.9	15.9	16.5	16.9	16.5
Angleterre (Royaume-Uni)	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	5.0	4.6	4.6
Flandre (Belgique)	9.7	9.7	10.2	9.7	10.3	10.2	10.2	10.2

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048413

[Partie 6/6]

Tableau B.4 **Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 3, dans chaque pays**

	Climat de l'établissement				Satisfaction professionnelle
	Climat de l'établissement – respect mutuel	Indice du manque de personnel pédagogique	Indice du manque de ressources matérielles	Délinquance et violence dans l'établissement	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement
	% de chefs d'établissement				
	PSCMUTRS	PLACKMAT	PLACKPER	PSCDELIQS	PJOBSATS
Australie	12.2	10.9	10.9	13.3	10.9
Brésil	1.3	2.5	1.8	2.5	1.6
Bulgarie	0.0	2.1	0.0	0.6	1.6
Chili	17.0	18.2	18.2	18.2	17.0
Croatie	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9
République tchèque	0.1	0.1	0.1	0.0	0.6
Danemark	16.9	16.9	16.9	16.9	17.6
Estonie	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Finlande	0.6	0.0	0.0	0.0	0.6
France	14.3	14.0	13.7	14.1	13.7
Islande	17.8	18.6	18.6	18.6	19.4
Israël	7.4	7.6	7.1	10.8	4.7
Italie	0.0	0.0	0.0	0.7	0.6
Japon	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Corée	8.8	8.8	8.8	8.3	7.8
Lettonie	6.9	7.3	6.9	6.9	6.9
Malaisie	4.4	3.2	3.2	3.7	3.2
Mexique	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8
Pays-Bas	17.3	17.3	17.3	17.3	17.3
Norvège	21.9	21.9	21.9	24.3	21.9
Pologne	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Portugal	4.8	4.8	4.8	4.8	4.8
Roumanie	1.4	1.7	1.7	1.7	2.2
Serbie	3.6	3.6	3.6	3.6	3.6
Singapour	11.4	10.8	10.8	10.8	10.8
République slovaque	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Espagne	1.1	0.0	0.0	0.4	0.3
Suède	10.7	10.7	10.7	10.7	10.7
Entités infranationales					
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	22.6	21.9	21.9	23.3	21.9
Alberta (Canada)	4.9	6.0	6.0	4.9	4.9
Angleterre (Royaume-Uni)	2.3	2.3	2.3	2.3	2.7
Flandre (Belgique)	8.9	8.9	8.9	8.9	8.9

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048413

[Partie 1/1]

Tableau B.5 **Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 4**

Variable	Niveau	Type de variable	En fonction de la ou des variables de la série
Profil de l'enseignant			
Participation de l'enseignant à divers programmes de formation continue (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Dépendante, Indépendante	TT2G21A1, TT2G21B1, TT2G21C1, TT2G21D1, TT2G21E1, TT2G21F, TT2G21G, TT2G21H, TT2G21I
Sexe de l'enseignant (0 = homme ; 1 = femme)	Enseignant	Indépendante	TT2G01
Âge de l'enseignant (en trois variables dichotomiques : entre 16 et 29 ans, entre 30 et 39 ans, 40 ans et plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G02
Statut d'emploi de l'enseignant (0 = temps plein ; 1 = temps partiel)	Enseignant	Indépendante	TT2G03
Nombre d'années d'enseignement dans cet établissement (en trois variables dichotomiques : entre 0 et 2 années, entre 3 et 5 années, 6 années ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G05A
Statut contractuel de l'enseignant dans l'établissement (0 = contrat permanent ; 1 = contrat à durée déterminée)	Enseignant	Indépendante	TT2G06
Niveau de formation de l'enseignant (dichotomisée : 0 = niveau 5B de la CITE ou moins ; 1 = niveau 5A de la CITE ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G10
L'enseignant a suivi une formation en pédagogie (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G11
Matières enseignées (en quatre variables dichotomiques : lecture et expression écrite, mathématiques, sciences, aucune spécialisation)	Enseignant	Indépendante	TT2G15A; 15B; 15C
Nombre d'heures travaillées au cours de la dernière semaine de travail complète (en trois variables dichotomiques : entre 0 et 30 heures, entre 31 et 50 heures, 51 heures ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G16
Formation continue			
Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TPDDIV
Indice des besoins pédagogiques (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TPDPED
Participation de l'enseignant à des programmes formels de formation continue (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G19A
Enseignant agissant en qualité de tuteur (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G20B
Profil de l'établissement			
Gestion de l'établissement (0 = secteur public ; 1 = secteur privé)	Enseignant	Indépendante	TC2G10
Nombre d'élèves dans l'établissement (en trois variables dichotomiques : entre 1 et 365 élèves, entre 366 et 1 065 élèves, 1 066 élèves ou plus)	Enseignant	Indépendante	TC2G14
Pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (0 = plus de 30 % ; 1 = 30 % ou moins)	Enseignant	Indépendante	TC2G15C
Direction de l'établissement			
Le chef d'établissement élabore un programme de formation continue dans cet établissement (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TC2G20B
Initiation et tutorat des enseignants			
Accès des enseignants de l'établissement à un programme de tutorat (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TC2G36

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048432

[Partie 1/4]

Tableau B.6 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 4, dans chaque pays

	Nombre d'enseignants ayant répondu à l'enquête (non pondéré)	Profil de l'enseignant					
		Participation à des cours ou ateliers	Participation à des conférences ou séminaires pédagogiques	Participation à des visites d'étude dans d'autres établissements	Participation à des visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales	Participation à des activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales	Participation à un programme de qualification
		% d'enseignants					
		TT2G21A1	TT2G21B1	TT2G21C1	TT2G21D1	TT2G21E1	TT2G21F
Australie	2 059	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5
Brésil	14 291	6.7	6.8	6.7	6.7	6.8	6.5
Bulgarie	2 975	2.0	2.2	2.0	1.9	2.0	1.9
Chili	1 676	7.6	7.5	7.6	7.7	7.8	7.5
Croatie	3 675	1.4	1.5	1.5	1.5	1.5	1.3
République tchèque	3 219	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
Danemark	1 649	2.7	2.7	2.7	2.7	2.7	2.6
Estonie	3 129	1.9	2.1	2.0	2.0	2.1	1.8
Finlande	2 739	1.2	1.2	1.3	1.2	1.4	1.2
France	3 002	4.1	4.2	4.1	4.3	4.2	4.0
Islande	1 430	11.2	11.3	11.4	11.2	11.2	11.3
Israël	3 403	4.0	4.1	4.1	4.1	4.1	4.2
Italie	3 337	1.8	1.8	1.7	1.9	1.9	1.7
Japon	3 484	1.0	1.1	1.1	1.1	1.0	0.8
Corée	2 933	2.3	2.3	2.3	2.4	2.4	2.2
Lettonie	2 126	1.3	1.3	1.3	1.3	1.4	1.2
Malaisie	2 984	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
Mexique	3 138	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.4
Pays-Bas	1 912	2.6	2.7	2.7	2.7	2.6	2.6
Norvège	2 981	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5
Pologne	3 858	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	1.0
Portugal	3 628	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9
Roumanie	3 286	1.6	1.7	1.7	1.8	1.8	1.6
Serbie	3 857	1.6	1.7	1.5	1.4	1.4	1.4
Singapour	3 109	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3
République slovaque	3 493	0.7	0.7	0.7	0.8	0.8	0.7
Espagne	3 339	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	1.3
Suède	3 319	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.9
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2 433	5.9	6.0	6.2	6.0	6.2	6.2
Alberta (Canada)	1 773	1.9	2.0	2.0	1.9	1.9	1.9
Angleterre (Royaume-Uni)	2 496	2.9	2.9	2.9	2.9	3.0	2.9
Flandre (Belgique)	3 129	1.3	1.4	1.3	1.4	1.4	1.4

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048451

[Partie 2/4]

Tableau B.6 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 4, dans chaque pays

	Profil de l'enseignant						
	Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant	Participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	Sexe	Âge	Statut d'emploi (temps plein ou temps partiel)	Nombre d'années d'enseignement dans cet établissement
	% d'enseignants						
	TT2G21G	TT2G21H	TT2G21I	TT2G01	TT2G02	TT2G03	TT2G05A
Australie	4.5	4.5	4.5	0.0	0.4	0.6	1.4
Brésil	6.6	6.7	6.7	0.0	0.1	11.2	23.8
Bulgarie	2.0	2.0	2.2	0.0	0.1	1.8	6.7
Chili	7.6	7.6	7.6	0.0	0.8	1.7	8.5
Croatie	1.4	1.4	1.4	0.0	0.1	0.9	14.1
République tchèque	0.4	0.4	0.4	0.0	0.6	0.1	0.1
Danemark	2.8	2.8	2.7	0.0	0.0	0.4	0.8
Estonie	2.0	2.0	2.0	0.0	1.6	0.6	1.1
Finlande	1.2	1.3	1.2	0.0	0.0	0.2	0.8
France	4.2	4.2	4.3	0.0	0.0	0.2	0.6
Islande	11.5	11.3	11.4	0.0	0.3	0.4	1.5
Israël	4.2	4.2	4.2	0.0	0.2	0.8	1.8
Italie	1.8	1.7	1.8	0.0	0.0	0.4	1.4
Japon	0.9	0.9	0.9	0.0	0.1	0.6	1.0
Corée	2.3	2.2	2.3	0.0	0.0	0.8	1.2
Lettonie	1.2	1.2	1.2	0.0	1.1	0.8	2.0
Malaisie	0.6	0.6	0.6	0.0	0.0	0.8	0.7
Mexique	0.5	0.5	0.5	0.1	0.2	2.3	12.7
Pays-Bas	2.6	2.6	2.6	0.0	0.1	0.1	0.7
Norvège	3.5	3.5	3.5	0.0	0.1	0.4	0.7
Pologne	1.0	1.0	1.0	0.0	0.0	0.3	3.5
Portugal	0.9	0.9	0.9	0.0	0.0	0.6	7.5
Roumanie	1.7	1.7	1.6	0.0	0.0	0.8	1.3
Serbie	1.6	1.6	1.6	0.0	0.1	1.8	8.2
Singapour	0.3	0.3	0.3	0.0	0.2	0.1	0.3
République slovaque	0.7	0.8	0.8	0.0	0.3	0.1	0.6
Espagne	1.5	1.3	1.4	0.0	0.0	0.5	0.5
Suède	2.9	3.1	3.0	0.0	0.1	0.1	0.7
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	6.3	6.2	6.2	0.0	0.3	1.8	2.9
Alberta (Canada)	1.9	1.9	1.9	0.0	0.4	0.2	1.0
Angleterre (Royaume-Uni)	2.9	2.9	3.0	0.0	0.3	0.1	1.4
Flandre (Belgique)	1.5	1.4	1.4	0.0	0.0	0.1	0.8

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048451

[Partie 3/4]

Tableau B.6 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 4, dans chaque pays

	Profil de l'enseignant						
	Statut contractuel (contrat permanent ou à durée déterminée)	Niveau du diplôme le plus élevé de l'enseignant	Formation d'enseignant terminée	Enseignement de la lecture, de l'expression écrite et de la littérature	Enseignement des mathématiques	Enseignement des sciences	Nombre d'heures travaillées au cours de la dernière semaine de travail complète
	% d'enseignants						
	TT2G06	TT2G10	TT2G11	TT2G15A	TT2G15B	TT2G15C	TT2G16
Australie	0.8	0.8	0.9	2.5	2.6	2.6	2.9
Brésil	10.1	7.8	7.4	6.6	6.7	6.6	8.8
Bulgarie	0.5	0.5	0.6	1.9	2.0	2.0	2.5
Chili	1.7	1.5	2.5	7.4	7.4	7.3	7.9
Croatie	0.6	0.5	1.5	1.3	1.3	1.4	3.6
République tchèque	0.1	0.1	0.5	0.3	0.3	0.3	0.3
Danemark	0.3	0.6	0.5	1.1	1.1	1.0	1.9
Estonie	0.5	0.5	0.6	1.1	1.1	1.1	1.5
Finlande	0.2	0.3	0.3	0.6	0.6	0.7	1.2
France	0.4	0.6	1.0	1.7	1.8	1.9	2.6
Islande	0.7	1.8	0.9	4.5	4.5	4.5	6.4
Israël	1.2	1.1	1.0	2.8	2.8	2.8	3.8
Italie	0.4	0.4	0.4	0.8	0.8	0.8	1.0
Japon	1.2	0.4	1.0	0.4	0.4	0.4	2.0
Corée	0.3	0.1	0.2	1.2	1.2	1.2	1.1
Lettonie	0.6	0.6	0.5	1.7	1.8	1.6	1.3
Malaisie	0.5	0.5	0.6	0.7	0.7	0.7	1.0
Mexique	1.4	0.7	1.1	1.3	1.3	1.4	1.7
Pays-Bas	0.1	0.5	0.7	2.6	2.5	2.5	1.8
Norvège	0.5	0.7	0.8	1.1	1.2	1.2	2.1
Pologne	0.1	0.2	0.2	0.7	0.7	0.7	0.6
Portugal	0.4	0.3	2.2	0.9	0.9	1.0	1.2
Roumanie	0.7	0.5	0.5	0.9	1.0	1.0	0.8
Serbie	0.4	0.5	5.2	1.6	1.6	1.7	3.8
Singapour	0.1	0.0	0.1	0.4	0.6	0.6	0.4
République slovaque	0.3	0.1	0.2	0.6	0.6	0.5	0.7
Espagne	0.5	0.3	0.3	1.1	1.1	1.1	0.8
Suède	0.3	0.6	0.5	1.3	1.3	1.3	2.1
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	1.7	1.3	1.7	7.1	7.3	7.3	5.0
Alberta (Canada)	0.5	0.2	0.3	1.2	1.2	1.2	1.3
Angleterre (Royaume-Uni)	0.7	0.8	1.0	1.7	1.7	1.7	2.2
Flandre (Belgique)	0.2	0.3	0.3	0.9	0.9	0.9	0.9

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048451

[Partie 4/4]

Tableau B.6 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 4, dans chaque pays

	Formation continue				Profil de l'établissement			Direction de l'établissement	Initiation et tutorat des enseignants
	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité	Indice des besoins pédagogiques	Participation à des programmes formels d'initiation	Rôle de tuteur	Établissements publics/privés	Nombre d'élèves	Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé	Le chef d'établissement élabore un programme de formation continue dans son établissement	Accès des enseignants à un système de tutorat
	% d'enseignants								
	TPDDIV	TPDPED	TT2G19A	TT2G20B	TC2G10	TC2G14	TC2G15C	TC2G20B	TC2G36
Australie	6.1	5.8	3.4	4.2	7.5	8.1	8.7	8.9	9.5
Brésil	7.5	7.5	7.4	9.7	0.9	4.8	3.3	3.5	5.1
Bulgarie	3.0	2.9	0.8	5.0	0.0	1.3	3.3	2.3	1.5
Chili	8.5	7.9	4.1	6.6	14.5	22.7	16.3	21.5	22.7
Croatie	2.4	2.1	1.7	9.7	1.9	3.2	3.2	7.5	5.4
République tchèque	0.6	0.5	0.4	1.0	0.0	0.0	0.1	0.5	1.0
Danemark	3.7	3.7	2.2	2.7	17.2	16.5	17.0	17.6	16.5
Estonie	2.3	2.1	1.6	2.4	1.0	1.5	1.5	1.6	1.6
Finlande	1.6	1.5	1.2	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
France	5.7	5.8	2.9	3.7	12.7	13.1	14.3	17.4	16.2
Islande	15.8	15.5	7.8	8.7	19.2	20.5	21.6	20.5	20.5
Israël	5.9	5.7	4.2	4.9	5.9	10.6	8.4	8.8	7.4
Italie	2.1	1.9	1.5	3.4	0.0	0.0	0.7	1.4	0.0
Japon	0.7	0.7	0.3	0.6	0.0	0.0	0.6	1.8	4.3
Corée	2.9	2.7	1.9	2.9	7.2	7.7	7.7	9.5	8.8
Lettonie	2.1	1.8	1.3	2.7	6.5	6.5	6.5	11.4	6.5
Malaisie	0.8	0.8	0.6	0.7	2.2	2.2	2.9	2.2	3.7
Mexique	1.0	0.8	0.8	3.2	0.4	2.0	0.4	1.5	6.1
Pays-Bas	4.9	4.8	2.0	2.5	6.5	6.5	8.8	12.0	13.3
Norvège	5.1	4.9	2.8	3.5	23.1	23.6	26.8	23.6	23.6
Pologne	1.8	2.0	0.8	2.6	3.3	4.7	4.9	4.2	5.0
Portugal	1.6	1.3	1.1	2.3	3.7	7.1	5.6	5.9	6.9
Roumanie	1.7	1.7	1.3	2.8	0.0	0.0	0.3	1.4	1.3
Serbie	1.7	1.5	1.7	8.3	2.4	4.4	6.6	5.0	8.3
Singapour	0.5	0.4	0.2	0.6	9.6	10.1	9.6	10.9	9.6
République slovaque	1.4	1.2	0.9	1.2	4.1	3.3	4.4	3.3	3.9
Espagne	2.0	1.7	1.1	1.8	1.1	0.5	1.1	1.1	0.6
Suède	4.5	4.2	3.0	3.2	7.9	8.9	8.3	8.9	9.0
Entités infranationales									
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	7.9	8.0	5.4	6.6	23.5	26.3	26.6	26.6	26.2
Alberta (Canada)	3.2	3.3	1.7	2.0	2.2	1.8	2.4	3.9	2.1
Angleterre (Royaume-Uni)	4.9	5.1	2.5	3.5	1.7	3.6	4.3	3.9	5.5
Flandre (Belgique)	2.4	2.3	1.4	1.5	8.3	8.3	11.2	8.7	10.0

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048451

[Partie 1/1]

Tableau B.7 **Liste des variables utilisées dans les analyses de régression du chapitre 6**

Variable	Niveau	Type de variable	En fonction de la ou des variables de la série
Profil de l'enseignant			
Sexe de l'enseignant (-1 = homme ; 1 = femme)	Enseignant	Indépendante	TT2G01
Années d'expérience (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TT2G05B
Niveau de formation (-1 = inférieur au niveau 5A de la CITE ; 1 = niveau 5A de la CITE ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G10
Sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières enseignées (-1 = pas du tout/très peu ; 1 = bien/très bien)	Enseignant	Indépendante	TT2G13A
Sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières enseignées (-1 = pas du tout/très peu ; 1 = bien/très bien)	Enseignant	Indépendante	TT2G13B
Sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique de la ou des matières enseignées (-1 = pas du tout/très peu ; 1 = bien/très bien)	Enseignant	Indépendante	TT2G13C
Formation continue[1]			
Cours/ateliers (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21A1
Conférences ou séminaires pédagogiques (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21B1
Visites d'étude dans d'autres établissements (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21C1
Programmes de qualification (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21F
Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21G
Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21H
Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching (-1 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21I
Contexte de la classe			
Climat en classe (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TCDISCS
Élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement (-1 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35A
Élèves peu performants (-1 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35B
Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (-1 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35C
Élèves ayant des problèmes de comportement (-1 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35D
Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (-1 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35E
Élèves très doués (-1 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35F
Matière enseignée dans la classe spécifique : Mathématiques ou sciences (-1 = autre matière ; 1 = mathématiques/sciences)	Enseignant	Indépendante	TT2G37
Matière enseignée dans la classe spécifique : Sciences humaines (-1 = autre matière ; 1 = sciences humaines[2])	Enseignant	Indépendante	TT2G37
Taille de la classe spécifique (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TT2G38
Pratiques pédagogiques			
Collaboration professionnelle (variable continue)	Enseignant	Dépendante	TCCOLLS
Échange et coordination à finalité pédagogique (variable continue)	Enseignant	Dépendante	TCEXCHS
Vision constructiviste (variable continue)	Enseignant	Dépendante	TCONSBS
Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème (1 = souvent/à chaque séance ou presque ; 2 = jamais ou presque jamais/parfois)	Enseignant	Dépendante	TT2G42B
Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins (1 = souvent/à chaque séance ou presque ; 2 = jamais ou presque jamais/parfois)	Enseignant	Dépendante	TT2G42G
Les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets (1 = souvent/à chaque séance ou presque ; 2 = jamais ou presque jamais/parfois)	Enseignant	Dépendante	TT2G42H
Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème (codage d'origine de TT2G42B)	Enseignant	Indépendante	TT2G42B
Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins (codage d'origine de TT2G42G)	Enseignant	Indépendante	TT2G42G
Les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets (codage d'origine de TT2G42H)	Enseignant	Indépendante	TT2G42H

1. Dans les tableaux des régressions linéaires, les variables de formation continue sont saisies sous la forme « 0 = non, 1 = oui » plutôt que « -1 = non, 1 = oui ».
2. Les sciences humaines regroupent les matières suivantes : lecture, expression écrite et littérature, sciences sociales, langues vivantes étrangères, grec ancien et/ou latin, et religion et/ou morale.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048470

[Partie 1/4]

Tableau B.8 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 6, dans chaque pays

	Nombre d'enseignants ayant répondu à l'enquête (non pondéré)	Profil de l'enseignant					
		Sexe	Année(s) d'expérience en tant qu'enseignant au total	Niveau du diplôme le plus élevé de l'enseignant	Sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières enseignées	Sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières enseignées	Sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique de la ou les matières enseignées
		% d'enseignants					
		TT2G01	TT2G05B	TT2G10	TT2G13A	TT2G13B	TT2G13C
Australie	2 059	0.0	2.6	0.8	1.4	1.7	1.6
Brésil	14 291	0.0	17.5	7.8	9.5	13.2	9.9
Bulgarie	2 975	0.0	14.4	0.5	1.7	3.0	3.8
Chili	1 676	0.0	10.8	1.5	2.4	3.8	4.2
Croatie	3 675	0.0	20.2	0.5	0.8	2.3	2.6
République tchèque	3 219	0.0	1.7	0.1	0.1	0.4	0.4
Danemark	1 649	0.0	2.4	0.6	0.7	0.9	0.8
Estonie	3 129	0.0	3.7	0.5	1.3	1.9	2.1
Finlande	2 739	0.0	2.2	0.3	0.7	0.8	0.9
France	3 002	0.0	1.7	0.6	1.2	1.7	1.5
Islande	1 430	0.0	5.0	1.8	2.2	2.3	2.7
Israël	3 403	0.0	3.0	1.1	2.0	2.4	2.2
Italie	3 337	0.0	1.2	0.4	0.8	1.0	1.3
Japon	3 484	0.0	2.6	0.4	0.4	0.4	0.4
Corée	2 933	0.0	3.4	0.1	0.8	1.9	1.9
Lettonie	2 126	0.0	5.3	0.6	1.0	1.1	1.4
Malaisie	2 984	0.0	1.0	0.5	0.5	0.5	0.6
Mexique	3 138	0.1	21.4	0.7	2.0	3.2	3.2
Pays-Bas	1 912	0.0	1.1	0.5	0.9	0.9	1.0
Norvège	2 981	0.0	2.7	0.7	1.3	1.3	1.5
Pologne	3 858	0.0	5.7	0.2	0.6	0.5	0.7
Portugal	3 628	0.0	3.2	0.3	0.2	0.4	0.4
Roumanie	3 286	0.0	1.9	0.5	0.6	1.1	0.9
Serbie	3 857	0.0	12.4	0.5	3.3	4.1	2.9
Singapour	3 109	0.0	1.0	0.0	0.2	0.3	0.2
République slovaque	3 493	0.0	1.5	0.1	0.4	0.7	1.0
Espagne	3 339	0.0	1.1	0.3	0.4	0.5	0.7
Suède	3 319	0.0	1.7	0.6	0.7	1.1	1.1
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2 433	0.0	5.1	1.3	2.8	4.6	3.9
Alberta (Canada)	1 773	0.0	1.9	0.2	0.2	0.3	0.3
Angleterre (Royaume-Uni)	2 496	0.0	3.6	0.8	0.8	1.0	1.0
Flandre (Belgique)	3 129	0.0	2.9	0.3	0.6	0.8	0.7

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048489

[Partie 2/4]

Tableau B.8 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 6, dans chaque pays

	Formation continue						
	Participation à des cours ou ateliers	Participation à des conférences ou séminaires pédagogiques	Participation à des visites d'étude dans d'autres établissements	Participation à un programme de qualification	Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants	Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant	Participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement
	% d'enseignants						
	TT2G21A1	TT2G21B1	TT2G21C1	TT2G21F	TT2G21G	TT2G21H	TT2G21I
Australie	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5
Brésil	6.7	6.8	6.7	6.5	6.6	6.7	6.7
Bulgarie	2.0	2.2	2.0	1.9	2.0	2.0	2.2
Chili	7.6	7.5	7.6	7.5	7.6	7.6	7.6
Croatie	1.4	1.5	1.5	1.3	1.4	1.4	1.4
République tchèque	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4
Danemark	2.7	2.7	2.7	2.6	2.8	2.8	2.7
Estonie	1.9	2.1	2.0	1.8	2.0	2.0	2.0
Finlande	1.2	1.2	1.3	1.2	1.2	1.3	1.2
France	4.1	4.2	4.1	4.0	4.2	4.2	4.3
Islande	11.2	11.3	11.4	11.3	11.5	11.3	11.4
Israël	4.0	4.1	4.1	4.2	4.2	4.2	4.2
Italie	1.8	1.8	1.7	1.7	1.8	1.7	1.8
Japon	1.0	1.1	1.1	0.8	0.9	0.9	0.9
Corée	2.3	2.3	2.3	2.2	2.3	2.2	2.3
Lettonie	1.3	1.3	1.3	1.2	1.2	1.2	1.2
Malaisie	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
Mexique	0.5	0.5	0.5	0.4	0.5	0.5	0.5
Pays-Bas	2.6	2.7	2.7	2.6	2.6	2.6	2.6
Norvège	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5
Pologne	0.8	0.8	0.8	1.0	1.0	1.0	1.0
Portugal	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9
Roumanie	1.6	1.7	1.7	1.6	1.7	1.7	1.6
Serbie	1.6	1.7	1.5	1.4	1.6	1.6	1.6
Singapour	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
République slovaque	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.8	0.8
Espagne	1.3	1.4	1.4	1.3	1.5	1.3	1.4
Suède	3.0	3.0	3.0	2.9	2.9	3.1	3.0
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	5.9	6.0	6.2	6.2	6.3	6.2	6.2
Alberta (Canada)	1.9	2.0	2.0	1.9	1.9	1.9	1.9
Angleterre (Royaume-Uni)	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	3.0
Flandre (Belgique)	1.3	1.4	1.3	1.4	1.5	1.4	1.4

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048489

[Partie 3/4]

Tableau B.8 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 6, dans chaque pays

	Contexte de la classe								
	Climat de discipline en classe	Élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement (classe spécifique)	Élèves peu performants (classe spécifique)	Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (classe spécifique)	Élèves ayant des problèmes de comportement (classe spécifique)	Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (classe spécifique)	Élèves très doués (classe spécifique)	Catégorie à laquelle appartient la matière enseignée dans la classe spécifique	Taille de la classe (classe spécifique)
	% d'enseignants								
	TCDISCS	TT2G35A	TT2G35B	TT2G35C	TT2G35D	TT2G35E	TT2G35F	TT2G37	TT2G38
Australie	17.6	9.1	9.1	9.2	9.1	9.5	9.2	17.6	17.7
Brésil	20.8	10.2	9.9	10.5	9.4	9.2	9.4	27.6	22.4
Bulgarie	1.4	3.5	3.3	4.3	3.2	4.0	3.3	10.9	4.5
Chili	30.9	11.1	10.0	10.9	9.9	10.4	10.2	38.8	35.2
Croatie	14.5	3.2	3.7	3.1	3.5	3.6	3.3	18.3	16.6
République tchèque	5.7	0.8	0.7	0.8	0.7	0.8	0.8	5.9	6.2
Danemark	16.5	4.9	5.1	5.2	5.2	5.5	4.9	16.2	16.3
Estonie	16.2	2.9	3.1	3.2	2.9	3.7	3.1	17.4	16.6
Finlande	16.3	2.1	2.4	2.6	2.4	3.1	2.4	16.5	16.8
France	14.0	7.4	7.7	7.7	7.4	8.0	7.5	13.7	13.9
Islande	31.5	18.0	17.8	18.0	18.2	19.8	18.3	31.9	33.1
Israël	23.8	7.3	7.7	7.7	7.4	8.0	7.5	24.0	24.0
Italie	20.8	2.8	2.9	2.8	2.9	3.0	2.8	20.9	21.2
Japon	11.9	0.7	0.8	0.7	0.7	0.9	1.0	21.5	12.7
Corée	20.3	4.6	4.8	4.7	4.9	4.8	4.9	20.0	20.5
Lettonie	9.5	3.2	3.3	4.1	3.2	3.5	3.7	9.2	9.7
Malaisie	38.6	1.2	1.1	1.3	1.1	1.2	1.3	38.6	38.8
Mexique	12.1	1.6	1.5	2.0	1.5	1.5	1.5	24.9	13.8
Pays-Bas	24.1	8.5	8.3	8.3	8.5	8.6	8.4	24.1	24.3
Norvège	23.8	8.7	9.2	8.5	8.5	10.1	8.8	27.3	26.9
Pologne	12.7	2.4	2.3	2.1	2.2	2.6	2.3	13.3	13.1
Portugal	5.6	2.0	2.0	2.2	1.9	2.0	1.9	8.6	5.8
Roumanie	18.7	1.7	1.5	1.7	1.8	1.5	1.7	18.8	19.4
Serbie	7.6	2.8	5.0	3.1	2.8	3.1	3.1	9.6	10.3
Singapour	7.3	0.7	1.0	1.0	0.8	0.8	0.8	7.7	8.8
République slovaque	14.4	1.2	1.4	1.4	1.5	1.4	1.4	14.5	15.3
Espagne	12.8	3.8	3.7	3.9	3.7	4.6	4.0	12.9	13.2
Suède	29.7	6.0	6.1	6.1	6.3	7.1	6.2	29.1	30.4
Entités infranationales									
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	29.7	12.4	12.5	13.2	12.6	14.0	12.3	29.7	31.1
Alberta (Canada)	17.1	4.1	4.4	4.2	4.1	4.4	4.2	17.1	17.2
Angleterre (Royaume-Uni)	21.6	6.9	7.2	7.1	7.3	7.2	7.2	21.4	22.0
Flandre (Belgique)	15.4	3.1	3.2	3.5	3.2	3.5	3.6	15.4	16.1

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048489

[Partie 4/4]

Tableau B.8 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 6, dans chaque pays

	Pratiques pédagogiques					
	Collaboration professionnelle	Sous-échelle de la coopération entre enseignants/ échange et coordination à finalité pédagogique	Vision constructiviste	Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème (classe spécifique)	Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins (classe spécifique)	Les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets (classe spécifique)
	% d'enseignants					
	TCCOLLS	TCEXCHS	TCONSBS	TT2G42B	TT2G42G	TT2G42H
Australie	8.1	8.1	7.7	17.8	17.7	17.7
Brésil	6.9	6.9	6.7	21.3	21.9	22.1
Bulgarie	0.7	0.7	0.6	2.3	4.9	4.8
Chili	9.4	9.4	8.4	31.7	32.4	32.1
Croatie	1.5	1.5	1.4	14.4	15.1	15.1
République tchèque	0.4	0.4	0.5	6.0	6.0	6.1
Danemark	3.9	3.9	3.9	16.7	16.9	16.8
Estonie	2.2	2.2	2.0	16.9	17.1	17.1
Finlande	1.7	1.7	1.9	16.7	17.0	17.0
France	6.3	6.3	6.3	14.6	15.9	15.3
Islande	15.3	15.3	14.2	33.6	34.8	34.4
Israël	5.9	5.9	6.3	25.2	26.0	25.6
Italie	2.0	2.0	2.2	21.2	21.5	21.4
Japon	0.4	0.4	0.4	12.0	12.1	12.2
Corée	4.3	4.3	4.0	21.2	20.9	20.9
Lettonie	2.3	2.3	1.9	10.1	10.7	10.4
Malaisie	1.0	1.0	1.0	38.7	38.8	38.7
Mexique	0.9	0.9	0.7	12.4	12.5	12.4
Pays-Bas	6.8	6.8	6.3	24.5	24.6	24.7
Norvège	7.1	7.1	6.2	24.4	24.3	24.3
Pologne	1.3	1.3	1.2	13.1	13.8	13.7
Portugal	1.1	1.1	1.1	5.9	6.6	6.4
Roumanie	1.3	1.3	1.3	19.1	19.2	19.2
Serbie	0.8	0.8	0.9	8.1	9.5	9.5
Singapour	0.3	0.3	0.3	7.6	7.7	7.6
République slovaque	0.8	0.8	0.7	14.9	14.8	14.8
Espagne	2.4	2.4	2.2	13.3	13.5	13.3
Suède	5.1	5.1	5.0	30.2	30.4	30.2
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.3	8.3	7.7	30.4	30.5	30.6
Alberta (Canada)	3.1	3.1	3.3	17.5	18.0	17.7
Angleterre (Royaume-Uni)	6.3	6.3	5.9	22.0	22.1	22.0
Flandre (Belgique)	2.2	2.2	2.2	15.9	16.4	16.3

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048489

[Partie 1/1]

Tableau B.9 Liste des variables indépendantes utilisées dans les analyses de régression du chapitre 7

Variable	Niveau	Type de variable	En fonction de la ou des variables de la série
Profil de l'enseignant			
Sexe de l'enseignant (1 = femme ; 2 = homme)	Enseignant	Indépendante	TT2G01
Nombre d'années d'enseignement (0 = 5 années ou moins ; 1 = plus de 5 années)	Enseignant	Indépendante	TT2G05B
Niveau de formation de l'enseignant (0 = niveau 5B de la CITE ou moins ; 1 = niveau 5A de la CITE ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G10
Intégration d'éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique dans la formation suivie dans le cadre institutionnel (variable continue pour laquelle les scores des trois variables ont été combinés en fonction du codage suivant du questionnaire : 1 = oui pour l'ensemble des matières que j'enseigne ; 2 = oui pour certaines des matières que j'enseigne ; 3 = non)	Enseignant	Indépendante	TT2G12A, TT2G12B, TT2G12C
Matières enseignées (0 = oui ; 1 = non)	Enseignant	Indépendante	TT2G15A, TT2G15B, TT2G15C, TT2G15E, TT2G15G, TT2G15H
Nombre d'heures travaillées au cours de la dernière semaine de travail complète (excluant les réponses supérieures à 90 heures) (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TT2G16
Formation continue			
Participation de l'enseignant à des programmes formels de formation continue (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G19A
Participation de l'enseignant à des activités informelles de formation continue (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G19B
Enseignant ayant un tuteur (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G20A
Enseignant agissant en qualité de tuteur (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G20B
Participation à des activités de tutorat et de coaching (0 = non ; 1 = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21I
Participation, dans le cadre de la formation continue, à des conférences, cours et ateliers (total : 0 = non ; 1 ou plus = oui)	Enseignant	Indépendante	TT2G21A1, TT2G21B1
Commentaires faits aux enseignants sur leur travail			
Commentaires d'au moins deux évaluateurs après observation de la façon d'enseigner en classe (0 = a reçu des commentaires de 0 ou 1 évaluateur ; 1 = a reçu des commentaires de 2 évaluateurs au moins)	Enseignant	Indépendante	TT2G28B1, TT2G28B2, TT2G28B3, TT2G28B4, TT2G28B5
Commentaires après consultation des élèves (0 = n'a pas reçu de commentaires après consultation des élèves ; 1 = a reçu au moins un type de commentaires après consultation des élèves)	Enseignant	Indépendante	TT2G28A1, TT2G28A2, TT2G28A3, TT2G28A4, TT2G28A5
Commentaires après analyse des notes des élèves (0 = n'a pas reçu de commentaires après analyse des notes des élèves ; 1 = a reçu au moins un type de commentaires après analyse des notes des élèves)	Enseignant	Indépendante	TT2G28D1, TT2G28D2, TT2G28D3, TT2G28D4, TT2G28D5
Commentaires sur le comportement des élèves en classe (0 = importance faible ou aucune importance ; 1 = importance modérée ou forte)	Enseignant	Indépendante	TT2G29E
L'évaluation ne sert qu'à respecter des obligations administratives (0 = pas d'accord/pas du tout d'accord ; 1 = d'accord/tout à fait d'accord)	Enseignant	Indépendante	TT2G31C
L'évaluation a un impact sur la manière d'enseigner (0 = pas d'accord/pas du tout d'accord ; 1 = d'accord/tout à fait d'accord)	Enseignant	Indépendante	TT2G31B
Pratiques pédagogiques			
Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (variable continue)	Enseignant	Dépendante	TSELEFFS
Coopération entre enseignants (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TCOOPS
Vision constructiviste (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TCONSB
Faire cours à plusieurs dans la même classe (0 = moins de 5 fois par an ; 1 = 5 fois par an ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G33A
Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter (0 = moins de 5 fois par an ; 1 = 5 fois par an ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G33B
Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.) (0 = moins de 5 fois par an ; 1 = 5 fois par an ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G33C
Participer à des activités de formation professionnelle en groupe (0 = moins de 5 fois par an ; 1 = 5 fois par an ou plus)	Enseignant	Indépendante	TT2G33H
Contexte de la classe			
Élèves peu performants (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35B
Élèves ayant des problèmes de comportement (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35D
Élèves très doués (0 = 10 % ou moins ; 1 = plus de 10 %)	Enseignant	Indépendante	TT2G35F
Taille de la classe spécifique (variable continue : nombre d'élèves)	Enseignant	Indépendante	TT2G38
Proportion du temps de classe consacrée aux tâches administratives (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TT2G39A
Proportion du temps de classe consacrée à maintenir l'ordre (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TT2G39B
Climat de l'établissement et satisfaction professionnelle			
Satisfaction professionnelle des enseignants (variable continue)	Enseignant	Dépendante	TJOBSATS
J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société (0 = pas du tout d'accord ou pas d'accord ; 1 = tout à fait d'accord ou d'accord)	Enseignant	Dépendante	TT2G46H
Relations enseignants-élèves (variable continue)	Enseignant	Indépendante	TSCTSTU
Les membres du personnel de cet établissement ont la possibilité de participer aux décisions le concernant (0 = pas du tout d'accord ou pas d'accord ; 1 = tout à fait d'accord ou d'accord)	Enseignant	Indépendante	TT2G44A
Profil de l'établissement			
Encadrement pédagogique (variable continue)	Principal	Indépendante	PINSLEAD

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048508

[Partie 1/7]

Tableau B.10 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays

	Nombre d'enseignants ayant répondu à l'enquête (non pondéré)	Profil de l'enseignant					
		Sexe	Année(s) d'expérience en tant qu'enseignant en tout	Niveau du diplôme le plus élevé de l'enseignant	Le contenu de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel	La pédagogie de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel	La pratique pédagogique de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel
		% d'enseignants					
		TT2G01	TT2G05B	TT2G10	TT2G12A	TT2G12B	TT2G12C
Australie	2 059	0.0	2.6	0.8	1.0	1.0	1.0
Brésil	14 291	0.0	17.5	7.8	8.1	8.3	8.3
Bulgarie	2 975	0.0	14.4	0.5	0.5	0.5	0.5
Chili	1 676	0.0	10.8	1.5	3.3	3.3	3.3
Croatie	3 675	0.0	20.2	0.5	1.4	1.5	1.4
République tchèque	3 219	0.0	1.7	0.1	0.1	0.1	0.1
Danemark	1 649	0.0	2.4	0.6	1.9	1.9	1.9
Estonie	3 129	0.0	3.7	0.5	0.8	0.8	0.8
Finlande	2 739	0.0	2.2	0.3	0.3	0.3	0.3
France	3 002	0.0	1.7	0.6	1.0	1.0	1.0
Islande	1 430	0.0	5.0	1.8	1.5	1.6	1.6
Israël	3 403	0.0	3.0	1.1	1.2	1.4	1.4
Italie	3 337	0.0	1.2	0.4	0.9	0.9	0.9
Japon	3 484	0.0	2.6	0.4	1.8	1.8	1.8
Corée	2 933	0.0	3.4	0.1	0.2	0.2	0.2
Lettonie	2 126	0.0	5.3	0.6	0.7	0.7	0.8
Malaisie	2 984	0.0	1.0	0.5	0.4	0.4	0.4
Mexique	3 138	0.1	21.4	0.7	1.5	1.7	1.6
Pays-Bas	1 912	0.0	1.1	0.5	0.9	0.9	0.9
Norvège	2 981	0.0	2.7	0.7	1.4	1.4	1.4
Pologne	3 858	0.0	5.7	0.2	0.3	0.3	0.3
Portugal	3 628	0.0	3.2	0.3	0.2	0.3	0.2
Roumanie	3 286	0.0	1.9	0.5	0.6	0.7	0.7
Serbie	3 857	0.0	12.4	0.5	3.9	3.9	3.9
Singapour	3 109	0.0	1.0	0.0	0.1	0.1	0.1
République slovaque	3 493	0.0	1.5	0.1	0.5	0.6	0.6
Espagne	3 339	0.0	1.1	0.3	0.5	0.5	0.5
Suède	3 319	0.0	1.7	0.6	0.6	0.7	0.7
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2 433	0.0	5.1	1.3	2.2	2.2	2.2
Alberta (Canada)	1 773	0.0	1.9	0.2	0.2	0.2	0.2
Angleterre (Royaume-Uni)	2 496	0.0	3.6	0.8	0.9	0.9	0.9
Flandre (Belgique)	3 129	0.0	2.9	0.3	0.4	0.4	0.4

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527

[Partie 2/7]

Tableau B.10 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays

	Profil de l'enseignant						
	Enseignement de la lecture, de l'expression écrite et de la littérature	Enseignement des mathématiques	Enseignement des sciences	Enseignement de langues vivantes étrangères	Enseignement de la technologie	Enseignement de disciplines artistiques	Nombre d'heures travaillées au cours de la dernière semaine de travail complète
	% d'enseignants						
	TT2G15A	TT2G15B	TT2G15C	TT2G15E	TT2G15G	TT2G15H	TT2G16
Australie	2.5	2.6	2.6	2.6	2.5	2.6	3.0
Brésil	6.6	6.7	6.6	6.7	6.6	6.6	9.1
Bulgarie	1.9	2.0	2.0	2.0	2.1	2.1	2.6
Chili	7.4	7.4	7.3	7.4	7.3	7.4	8.2
Croatie	1.3	1.3	1.4	1.4	1.3	1.3	3.6
République tchèque	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4
Danemark	1.1	1.1	1.0	1.1	1.1	1.1	1.9
Estonie	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.6
Finlande	0.6	0.6	0.7	0.6	0.7	0.6	1.2
France	1.7	1.8	1.9	1.8	1.8	1.8	2.6
Islande	4.5	4.5	4.5	4.4	4.6	4.4	6.4
Israël	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	3.9
Italie	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	1.1
Japon	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	2.6
Corée	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.1	1.2
Lettonie	1.7	1.8	1.6	1.6	1.6	1.8	1.3
Malaisie	0.7	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7	1.7
Mexique	1.3	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	1.9
Pays-Bas	2.6	2.5	2.5	2.5	2.5	2.4	1.8
Norvège	1.1	1.2	1.2	1.1	1.3	1.2	2.1
Pologne	0.7	0.7	0.7	0.7	0.8	0.7	0.6
Portugal	0.9	0.9	1.0	0.9	0.9	0.9	1.6
Roumanie	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	0.8
Serbie	1.6	1.6	1.7	1.7	1.7	1.7	3.8
Singapour	0.4	0.6	0.6	0.7	0.6	0.7	1.3
République slovaque	0.6	0.6	0.5	0.6	0.6	0.5	0.8
Espagne	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1	0.8
Suède	1.3	1.3	1.3	1.3	1.3	1.3	2.1
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	7.1	7.3	7.3	7.4	7.4	7.5	5.1
Alberta (Canada)	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.3	1.6
Angleterre (Royaume-Uni)	1.7	1.7	1.7	1.7	1.6	1.6	2.4
Flandre (Belgique)	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527

[Partie 3/7]

Tableau B.10 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays

	Formation continue					
	Participation à des programmes formels d'initiation	Participation de l'enseignant à des activités informelles de formation continue	Enseignant ayant un tuteur	Rôle de tuteur	Participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	Participation, dans le cadre de la formation continue, à des conférences, cours et ateliers (séries TT2G21A1 et TT2G21B1 combinées)
	% d'enseignants					
	TT2G19A	TT2G19B	TT2G20A	TT2G20B	TT2G21I	TT2G21A1, TT2G21B1
Australie	3.4	3.6	3.6	4.2	4.5	4.4
Brésil	7.4	8.7	8.7	9.7	6.7	6.6
Bulgarie	0.8	1.0	1.0	5.0	2.2	1.8
Chili	4.1	5.0	5.0	6.6	7.6	7.5
Croatie	1.7	2.2	2.2	9.7	1.4	1.4
République tchèque	0.4	0.6	0.6	1.1	0.4	0.3
Danemark	2.2	3.1	3.1	2.7	2.7	2.6
Estonie	1.6	2.6	2.6	2.4	2.0	1.9
Finlande	1.2	1.4	1.4	1.5	1.2	1.2
France	2.9	3.4	3.4	3.7	4.3	4.1
Islande	7.8	8.9	8.9	8.7	11.4	11.1
Israël	4.2	4.8	4.8	4.9	4.2	4.0
Italie	1.5	1.8	1.8	3.4	1.8	1.7
Japon	0.3	0.4	0.4	0.6	0.9	1.0
Corée	1.9	2.0	2.0	2.9	2.3	2.3
Lettonie	1.3	2.0	2.0	2.7	1.2	1.2
Malaisie	0.6	0.8	0.8	0.7	0.6	0.6
Mexique	0.9	1.4	1.4	3.2	0.5	0.4
Pays-Bas	2.1	2.6	2.6	2.5	2.6	2.6
Norvège	2.8	4.0	4.0	3.5	3.5	3.5
Pologne	0.8	2.0	2.0	2.6	1.0	0.8
Portugal	1.1	1.9	1.9	2.3	0.9	0.9
Roumanie	1.3	1.4	1.4	2.8	1.7	1.7
Serbie	1.7	2.9	2.9	8.3	1.6	1.4
Singapour	0.2	0.3	0.3	0.6	0.3	0.3
République slovaque	0.9	1.1	1.1	1.2	0.8	0.7
Espagne	1.1	1.8	1.8	1.8	1.4	1.3
Suède	3.0	3.7	3.7	3.2	3.0	3.0
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	5.4	5.5	5.5	6.6	6.2	5.8
Alberta (Canada)	1.7	1.8	1.8	2.0	1.9	1.9
Angleterre (Royaume-Uni)	2.5	2.7	2.7	3.5	3.0	2.9
Flandre (Belgique)	1.4	1.7	1.7	1.5	1.4	1.3

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527

[Partie 4/7]

Tableau B.10 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays

	Commentaires faits aux enseignants sur leur travail					
	Commentaires d'au moins deux évaluateurs après observation de la façon d'enseigner en classe (séries TT2G28B1 à TT2G28B5 combinées)	Commentaires après consultation des élèves (séries TT2G28A1 à TT2G28A5 combinées)	Commentaires après analyse des notes des élèves (séries TT2G28D1 à TT2G28D5 combinées)	Commentaires sur le comportement des élèves en classe	L'évaluation ne sert qu'à respecter des obligations administratives	L'évaluation a un impact sur la manière d'enseigner
	% d'enseignants					
	TT2G28B1 à TT2G28B5	TT2G28A1 à TT2G28A5	TT2G28D1 à TT2G28D5	TT2G29E	TT2G31C	TT2G31B
Australie	7.1	9.4	8.3	22.0	9.5	9.3
Brésil	9.0	11.6	10.4	20.0	17.7	14.0
Bulgarie	1.6	1.6	1.6	8.6	6.7	5.9
Chili	10.9	12.3	12.3	26.9	10.9	10.6
Croatie	0.1	0.1	0.1	12.3	6.9	7.2
République tchèque	0.8	3.6	3.7	4.8	2.4	2.2
Danemark	4.2	6.6	5.3	26.6	10.5	7.6
Estonie	3.2	5.6	6.6	11.1	4.7	4.6
Finlande	2.4	3.4	2.9	39.7	6.5	4.8
France	7.9	16.5	15.4	22.7	12.1	11.1
Islande	18.7	20.5	20.1	56.1	26.5	22.5
Israël	6.9	11.0	9.8	19.8	9.6	9.3
Italie	4.0	5.6	5.7	45.3	8.8	8.1
Japon	0.6	0.6	0.6	8.3	7.0	6.3
Corée	3.5	5.5	5.5	10.0	6.0	5.5
Lettonie	2.9	6.1	5.0	7.5	3.9	3.3
Malaisie	1.2	1.8	1.8	2.9	1.2	1.1
Mexique	1.5	3.2	2.3	13.8	4.5	4.9
Pays-Bas	6.2	7.6	7.5	12.9	8.3	8.4
Norvège	6.3	11.8	10.3	25.4	14.4	13.3
Pologne	1.6	6.5	4.5	6.3	4.9	4.0
Portugal	2.6	7.1	5.2	20.4	3.9	3.7
Roumanie	1.7	4.2	3.8	5.0	3.0	2.7
Serbie	4.6	4.8	4.8	9.1	5.1	5.8
Singapour	0.9	3.1	2.4	3.0	1.4	1.3
République slovaque	1.2	4.1	4.1	6.2	2.7	2.4
Espagne	2.9	4.0	3.4	35.7	6.4	6.1
Suède	5.4	6.6	6.5	38.8	10.2	10.0
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.1	10.7	9.9	13.3	11.4	10.4
Alberta (Canada)	3.8	6.0	5.7	12.3	5.2	5.2
Angleterre (Royaume-Uni)	4.9	8.1	6.8	7.4	6.7	6.8
Flandre (Belgique)	3.1	6.2	6.0	20.0	4.8	4.7

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527

[Partie 5/7]

Tableau B.10 **Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays**

	Pratiques pédagogiques						
	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	Indice de coopération entre enseignants	Vision constructiviste	Faire cours à plusieurs dans la même classe	Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter	Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge	Participer à des activités de formation professionnelle en groupe
	% d'enseignants						
	TSELEFFS	TCOOPS	TCONSBS	TT2G33A	TT2G33B	TT2G33C	TT2G33H
Australie	8.2	8.1	7.7	8.2	8.3	8.2	8.4
Brésil	6.8	7.0	6.7	9.4	9.0	8.5	8.8
Bulgarie	0.7	0.7	0.6	2.6	2.4	4.6	3.1
Chili	8.7	9.4	8.4	13.0	10.9	12.1	12.8
Croatie	1.4	1.5	1.4	4.3	2.9	3.2	2.2
République tchèque	0.3	0.4	0.5	0.7	0.7	0.6	1.1
Danemark	4.2	3.9	3.9	4.0	4.2	4.1	4.3
Estonie	2.2	2.2	2.0	6.0	3.2	3.4	3.9
Finlande	1.9	1.7	1.9	1.9	2.1	1.9	2.5
France	7.0	6.3	6.3	7.1	7.2	7.1	7.8
Islande	15.1	15.3	14.2	16.8	16.0	16.7	16.8
Israël	6.6	5.9	6.3	6.6	6.7	7.4	8.2
Italie	2.3	2.0	2.2	2.5	3.2	2.7	3.5
Japon	0.6	0.4	0.4	1.6	0.4	1.0	0.7
Corée	4.2	4.3	4.0	4.6	5.4	4.9	5.2
Lettonie	2.3	2.3	1.9	4.9	3.0	3.2	3.7
Malaisie	1.1	1.0	1.0	1.1	1.2	1.1	1.1
Mexique	0.8	0.9	0.7	4.8	2.1	1.7	1.6
Pays-Bas	7.3	6.8	6.3	7.6	7.0	7.0	7.3
Norvège	7.3	7.1	6.2	10.1	8.5	8.5	9.0
Pologne	1.2	1.3	1.2	5.2	2.1	2.0	2.8
Portugal	1.5	1.1	1.1	1.6	1.6	1.7	2.0
Roumanie	1.6	1.3	1.3	1.8	1.8	1.8	1.7
Serbie	0.8	0.8	0.9	3.7	2.0	2.4	1.9
Singapour	0.4	0.4	0.3	0.8	0.7	0.6	0.7
République slovaque	1.0	0.8	0.7	1.4	1.6	1.0	2.3
Espagne	2.4	2.4	2.2	2.8	2.9	3.0	3.6
Suède	5.5	5.1	5.0	5.3	5.4	5.5	5.6
Entités infranationales							
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.5	8.3	7.7	10.5	10.5	9.9	10.5
Alberta (Canada)	3.7	3.1	3.3	3.2	3.1	3.1	3.3
Angleterre (Royaume-Uni)	6.5	6.4	5.9	6.4	6.7	6.5	7.0
Flandre (Belgique)	2.5	2.2	2.2	2.9	2.6	2.8	5.5

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527

[Partie 6/7]

Tableau B.10 Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays

	Contexte de la classe					
	Élèves peu performants (classe spécifique)	Élèves ayant des problèmes de comportement (classe spécifique)	Élèves très doués (classe spécifique)	Taille de la classe (classe spécifique)	Proportion du temps de classe consacrée aux tâches administratives	Proportion du temps de classe consacrée à maintenir l'ordre
	% d'enseignants					
	TT2G35B	TT2G35D	TT2G35F	TT2G38	TT2G39A	TT2G39B
Australie	9.1	9.1	9.2	17.7	18.1	18.1
Brésil	9.9	9.4	9.4	22.4	26.3	26.3
Bulgarie	3.3	3.2	3.3	4.5	2.9	2.9
Chili	10.0	9.9	10.2	35.2	36.4	36.4
Croatie	3.7	3.5	3.3	16.6	15.3	15.3
République tchèque	0.7	0.7	0.8	6.2	6.2	6.2
Danemark	5.1	5.2	4.9	16.3	16.7	16.7
Estonie	3.1	2.9	3.1	16.6	17.0	17.0
Finlande	2.4	2.4	2.4	16.8	16.8	16.8
France	7.7	7.4	7.5	13.9	14.6	14.6
Islande	17.8	18.2	18.3	33.1	34.6	34.6
Israël	7.7	7.4	7.5	24.0	25.9	25.9
Italie	2.9	2.9	2.8	21.2	23.4	23.4
Japon	0.8	0.7	1.0	12.7	13.1	13.1
Corée	4.8	4.9	4.9	20.5	21.9	21.9
Lettonie	3.3	3.2	3.7	9.7	11.8	11.8
Malaisie	1.1	1.1	1.3	38.8	41.0	41.0
Mexique	1.5	1.5	1.5	13.8	14.6	14.6
Pays-Bas	8.3	8.5	8.4	24.3	24.5	24.5
Norvège	9.2	8.5	8.8	26.9	25.7	25.7
Pologne	2.3	2.2	2.3	13.1	13.2	13.2
Portugal	2.0	1.9	1.9	5.8	6.2	6.2
Roumanie	1.5	1.8	1.7	19.4	20.4	20.4
Serbie	5.0	2.8	3.1	10.3	10.3	10.3
Singapour	1.0	0.8	0.8	8.8	9.8	9.8
République slovaque	1.4	1.5	1.4	15.3	15.6	15.6
Espagne	3.7	3.7	4.0	13.2	14.0	14.0
Suède	6.1	6.3	6.2	30.4	31.2	31.2
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	12.5	12.6	12.3	31.1	37.5	37.5
Alberta (Canada)	4.4	4.1	4.2	17.2	18.3	18.3
Angleterre (Royaume-Uni)	7.2	7.3	7.2	22.0	21.9	21.9
Flandre (Belgique)	3.2	3.2	3.6	16.1	17.1	17.1

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527

[Partie 7/7]

Tableau B.10 **Pourcentage de valeurs manquantes pour chaque variable figurant dans les analyses de régression du chapitre 7, dans chaque pays**

	Climat de l'établissement et satisfaction professionnelle				Profil de l'établissement
	Satisfaction professionnelle des enseignants	J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société	Indice des relations enseignants-élèves	Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions le concernant	Encadrement pédagogique
	% d'enseignants				
	TJOBSATS	TT2G46H	TSCTSTU	TT2G44A	PINSLEAD
Australie	9.0	9.2	8.6	8.7	8.9
Brésil	7.2	8.1	7.3	8.0	1.1
Bulgarie	0.7	1.4	0.8	1.1	0.0
Chili	8.7	10.1	8.6	9.4	17.2
Croatie	1.3	1.7	1.5	2.1	1.9
République tchèque	0.5	0.7	0.4	0.7	0.0
Danemark	4.2	4.4	4.2	4.6	16.5
Estonie	2.2	2.5	2.1	2.8	1.0
Finlande	2.1	2.5	2.2	2.4	0.0
France	6.7	7.1	6.9	8.8	14.6
Islande	15.5	15.9	15.4	16.9	20.5
Israël	6.3	6.8	6.1	7.2	8.4
Italie	2.2	2.5	2.3	3.1	0.5
Japon	0.4	0.7	0.5	0.7	0.0
Corée	4.6	5.1	4.6	4.8	8.8
Lettonie	2.0	2.4	2.2	2.6	6.5
Malaisie	1.0	1.0	1.0	1.1	2.3
Mexique	1.3	1.5	1.1	1.3	0.9
Pays-Bas	7.6	7.7	7.4	7.9	13.3
Norvège	7.7	8.4	7.6	8.8	23.6
Pologne	1.1	1.5	1.1	1.6	4.6
Portugal	1.4	1.5	1.4	2.0	4.5
Roumanie	1.4	1.6	1.3	1.6	0.3
Serbie	0.9	1.5	0.8	1.5	3.5
Singapour	0.5	0.8	0.5	0.9	10.9
République slovaque	0.9	1.4	0.9	1.4	3.3
Espagne	2.6	3.0	2.6	3.3	0.5
Suède	5.8	5.8	5.8	6.3	9.4
Entités infranationales					
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.9	9.8	8.7	9.9	26.6
Alberta (Canada)	3.7	3.8	3.8	4.0	3.1
Angleterre (Royaume-Uni)	6.8	6.8	6.9	7.1	3.5
Flandre (Belgique)	2.7	3.3	2.7	3.3	8.3

Remarque : les pourcentages figurant dans ce tableau représentent la proportion pondérée de valeurs manquantes.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048527



Annexe C

TABLEAUX DES RÉSULTATS DE TALIS 2013

L'ensemble des tableaux de l'annexe C sont disponibles en ligne (en anglais uniquement)

- Tableaux chapitre 2 280
- Tableaux chapitre 3 320
- Tableaux chapitre 4 355
- Tableaux chapitre 5 380
- Tableaux chapitre 6 401
- Tableaux chapitre 7 431
- Liste de tableaux disponibles uniquement en ligne 452

Notes concernant Chypre

Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

[Partie 1/1]

Répartition des enseignants par sexe et par âge

Tableau 2.1 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon certaines caractéristiques, et âge moyen des enseignants*

	Femmes		Pourcentage d'enseignants dans chaque groupe d'âge												Âge moyen	
			Moins de 25 ans		25-29 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus			
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Australie	59.2	(1.4)	4.2	(0.5)	11.5	(0.9)	22.9	(1.1)	24.3	(1.3)	30.2	(1.5)	6.9	(0.6)	43.4	(0.3)
Brésil	71.1	(0.7)	4.6	(0.4)	13.0	(0.6)	36.2	(0.7)	30.2	(0.7)	13.7	(0.5)	2.3	(0.2)	39.2	(0.2)
Bulgarie	81.2	(0.8)	0.6	(0.2)	2.8	(0.4)	18.3	(0.9)	31.5	(1.1)	40.9	(1.2)	5.8	(0.5)	47.4	(0.2)
Chili	62.8	(1.3)	2.9	(0.5)	18.2	(1.1)	28.5	(1.3)	20.2	(1.1)	23.3	(1.3)	7.1	(0.9)	41.3	(0.5)
Croatie	74.3	(0.8)	0.4	(0.2)	13.3	(0.6)	34.4	(0.8)	21.5	(0.8)	17.8	(0.8)	12.6	(0.6)	42.6	(0.2)
Chypre*	70.1	(1.1)	0.6	(0.2)	6.0	(0.5)	37.0	(1.3)	26.2	(1.1)	28.2	(1.1)	2.0	(0.3)	42.7	(0.2)
République tchèque	76.5	(0.7)	0.8	(0.1)	10.0	(0.6)	26.5	(0.9)	27.4	(0.9)	27.4	(0.9)	7.8	(0.5)	44.2	(0.2)
Danemark	59.6	(1.2)	0.4	(0.1)	5.6	(0.8)	29.7	(1.4)	28.5	(1.5)	24.7	(1.3)	11.1	(0.9)	45.0	(0.3)
Estonie	84.5	(0.6)	1.3	(0.2)	6.1	(0.5)	17.2	(0.8)	27.2	(0.9)	31.9	(1.0)	16.3	(1.0)	47.9	(0.3)
Finlande	72.4	(0.7)	0.3	(0.1)	7.4	(0.5)	28.4	(0.9)	31.0	(0.9)	27.4	(1.0)	5.4	(0.5)	44.1	(0.2)
France	66.0	(0.7)	0.7	(0.2)	7.8	(0.7)	32.6	(1.0)	32.7	(0.9)	21.5	(0.8)	4.7	(0.4)	42.6	(0.3)
Islande	71.9	(1.2)	0.6	(0.2)	5.7	(0.6)	28.2	(1.3)	33.8	(1.3)	22.1	(1.2)	9.6	(0.8)	44.6	(0.3)
Israël	76.3	(1.4)	1.6	(0.3)	12.1	(1.2)	29.6	(1.0)	29.4	(1.0)	21.3	(0.9)	6.0	(0.6)	42.1	(0.4)
Italie	78.5	(0.7)	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	15.7	(0.7)	32.9	(0.9)	39.2	(1.0)	11.1	(0.5)	48.9	(0.2)
Japon	39.0	(0.8)	5.3	(0.4)	13.3	(0.6)	23.4	(0.8)	27.1	(1.0)	28.1	(1.1)	2.8	(0.4)	41.9	(0.2)
Corée	68.2	(1.1)	1.2	(0.3)	9.7	(0.6)	28.4	(1.2)	33.5	(1.1)	26.4	(1.3)	0.9	(0.2)	42.4	(0.3)
Lettonie	88.7	(0.6)	1.6	(0.4)	3.3	(0.5)	17.9	(1.2)	33.6	(1.6)	33.1	(1.1)	10.5	(0.8)	47.1	(0.3)
Malaisie	70.5	(1.0)	0.6	(0.2)	17.7	(0.8)	34.2	(0.9)	34.9	(1.0)	12.6	(0.6)	0.0	(0.0)	38.9	(0.2)
Mexique	53.8	(1.1)	2.6	(0.4)	10.0	(0.7)	29.2	(1.1)	32.3	(1.0)	21.9	(1.0)	4.0	(0.5)	42.1	(0.3)
Pays-Bas	54.6	(1.3)	4.4	(0.9)	12.7	(0.9)	23.4	(1.2)	22.6	(1.1)	29.4	(1.4)	7.5	(0.6)	43.2	(0.4)
Norvège	61.0	(1.0)	1.5	(0.4)	9.7	(0.8)	28.5	(1.0)	26.4	(1.1)	18.8	(0.8)	15.2	(1.3)	44.2	(0.4)
Pologne	74.9	(1.0)	0.8	(0.2)	7.8	(0.6)	35.0	(0.9)	33.0	(1.2)	21.6	(0.9)	1.8	(0.3)	41.9	(0.2)
Portugal	73.2	(0.8)	0.0	(0.0)	1.2	(0.2)	24.2	(0.9)	46.6	(0.9)	25.5	(0.9)	2.4	(0.3)	44.7	(0.2)
Roumanie	69.2	(1.0)	3.6	(0.6)	9.9	(0.7)	38.6	(1.1)	21.0	(0.9)	17.9	(0.8)	9.0	(0.7)	41.6	(0.3)
Serbie	65.6	(0.7)	1.2	(0.2)	9.1	(0.6)	34.4	(1.0)	25.1	(0.8)	20.4	(0.7)	9.9	(0.6)	43.1	(0.2)
Singapour	65.0	(0.9)	5.0	(0.4)	26.8	(0.8)	37.9	(0.9)	18.6	(0.7)	8.6	(0.5)	3.0	(0.3)	36.0	(0.2)
République slovaque	81.9	(0.8)	0.5	(0.1)	10.8	(0.7)	30.9	(0.9)	25.3	(0.9)	25.4	(1.0)	7.1	(0.6)	43.4	(0.3)
Espagne	58.8	(1.0)	0.2	(0.1)	2.6	(0.4)	23.2	(1.0)	38.8	(0.8)	31.8	(1.0)	3.5	(0.3)	45.6	(0.2)
Suède	66.5	(0.8)	0.6	(0.2)	4.4	(0.5)	25.7	(1.0)	31.4	(1.0)	24.5	(0.8)	13.3	(0.7)	46.0	(0.3)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	58.9	(1.9)	1.4	(0.3)	10.6	(0.9)	45.3	(1.5)	31.0	(1.1)	10.1	(0.8)	1.6	(0.3)	38.7	(0.3)
Alberta (Canada)	60.3	(1.3)	2.3	(0.5)	16.1	(1.0)	33.3	(1.4)	26.9	(1.3)	18.6	(1.2)	2.8	(0.4)	40.1	(0.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	63.2	(1.1)	3.8	(0.4)	17.1	(0.8)	34.4	(1.2)	24.6	(0.8)	17.9	(0.7)	2.2	(0.4)	39.2	(0.3)
Flandre (Belgique)	68.1	(1.4)	5.8	(0.5)	17.8	(0.7)	30.5	(1.1)	22.0	(1.0)	23.2	(0.9)	0.7	(0.2)	39.3	(0.2)
Moyenne	68.1	(0.2)	1.9	(0.1)	10.0	(0.1)	29.2	(0.2)	28.8	(0.2)	23.8	(0.2)	6.3	(0.1)	42.9	(0.0)
États-Unis	64.4	(1.1)	3.1	(0.5)	12.6	(1.3)	28.6	(1.1)	25.4	(1.1)	22.7	(1.1)	7.7	(0.7)	42.2	(0.4)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042333

[Partie 1/1]

Répartition des enseignants du primaire par sexe et par âge

Tableau 2.1.a *Pourcentage d'enseignants du primaire selon certaines caractéristiques, et âge moyen des enseignants*

	Femmes		Pourcentage d'enseignants dans chaque groupe d'âge												Âge moyen	
			Moins de 25 ans		25-29 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus			
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Danemark	75.8	(0.8)	0.2	(0.1)	5.5	(0.6)	29.1	(1.1)	28.5	(0.9)	25.8	(1.0)	11.0	(0.7)	45.4	(0.2)
Finlande	81.5	(0.7)	0.4	(0.1)	8.2	(0.7)	26.1	(0.9)	35.2	(1.1)	25.5	(1.1)	4.5	(0.5)	43.9	(0.3)
Mexique	66.8	(1.5)	5.5	(0.9)	14.2	(1.4)	33.5	(1.5)	25.8	(1.6)	19.1	(1.4)	2.0	(0.6)	39.6	(0.5)
Norvège	80.2	(1.4)	0.7	(0.2)	6.5	(0.6)	24.8	(1.2)	31.4	(1.1)	23.1	(0.9)	13.5	(1.4)	45.3	(0.4)
Pologne	85.5	(0.8)	0.4	(0.2)	7.2	(0.7)	26.5	(1.1)	40.2	(1.1)	24.5	(1.2)	1.1	(0.2)	42.9	(0.3)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	82.6	(0.9)	6.3	(0.6)	16.0	(0.9)	31.8	(1.1)	24.9	(1.0)	20.7	(1.0)	0.4	(0.1)	39.0	(0.3)
Moyenne	78.7	(0.4)	2.2	(0.2)	9.6	(0.3)	28.6	(0.5)	31.0	(0.5)	23.1	(0.5)	5.4	(0.3)	42.7	(0.1)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042352

[Partie 1/1]

Répartition des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par sexe et par âge

Tableau 2.1.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon certaines caractéristiques, et âge moyen des enseignants*

	Femmes		Pourcentage d'enseignants dans chaque groupe d'âge												Âge moyen	
			Moins de 25 ans		25-29 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus			
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Australie	57.4	(1.2)	2.9	(0.4)	10.2	(0.8)	24.3	(1.2)	26.3	(1.0)	27.5	(1.1)	8.8	(0.9)	44.0	(0.3)
Danemark	48.5	(1.5)	0.2	(0.1)	5.7	(0.5)	25.6	(1.2)	26.1	(1.2)	25.1	(0.8)	17.3	(1.1)	46.9	(0.3)
Finlande	61.9	(2.6)	0.5	(0.3)	3.5	(0.4)	20.6	(1.3)	31.8	(0.9)	32.3	(1.4)	11.3	(1.4)	47.1	(0.4)
Islande	56.0	(1.4)	0.0	(0.0)	2.3	(0.4)	18.8	(1.1)	26.6	(1.3)	32.0	(1.4)	20.3	(1.2)	49.4	(0.3)
Italie	65.0	(1.0)	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	15.5	(0.7)	29.1	(0.7)	44.0	(0.8)	9.9	(0.6)	49.1	(0.2)
Mexique	48.2	(1.2)	2.9	(0.5)	11.4	(0.9)	31.4	(1.4)	27.5	(1.0)	21.1	(1.0)	5.6	(0.6)	41.7	(0.4)
Norvège	52.0	(1.2)	0.3	(0.1)	5.5	(0.7)	20.0	(1.1)	30.2	(1.1)	26.7	(1.2)	17.3	(1.0)	47.4	(0.4)
Pologne	67.9	(1.2)	0.4	(0.1)	7.0	(0.5)	33.9	(1.2)	32.0	(1.2)	22.3	(0.9)	4.4	(0.5)	42.8	(0.3)
Singapour	64.5	(0.9)	4.1	(0.4)	22.3	(0.8)	40.8	(0.9)	21.0	(0.8)	10.0	(0.5)	1.9	(0.3)	36.6	(0.2)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	52.5	(1.4)	0.9	(0.2)	8.1	(0.8)	40.1	(1.1)	32.9	(0.9)	15.6	(0.8)	2.4	(0.4)	40.7	(0.3)
Moyenne	57.4	(0.5)	1.2	(0.1)	7.7	(0.2)	27.1	(0.4)	28.4	(0.3)	25.7	(0.3)	9.9	(0.3)	44.6	(0.1)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042371

[Partie 1/1]

Répartition des enseignants par sexe et par âge, 2008 et 2013

Tableau 2.1.c *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon certaines caractéristiques*[1, 2]

	Femmes		Pourcentage d'enseignants dans chaque groupe d'âge													
			Moins de 25 ans		25-29 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus	
	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013
	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.	% Er. T.
Australie	59.2 (1.1)	59.2 (1.4)	4.5 (0.5)	4.2 (0.5)	13.7 (0.7)	11.5 (0.9)	22.6 (1.1)	23.0 (1.1)	26.5 (1.0)	24.3 (1.4)	28.9 (1.2)	30.0 (1.5)	3.8 (0.4)	6.9 (0.6)
Brésil	73.6 (1.0)	71.2 (0.7)	6.1 (0.8)	4.7 (0.4)	15.9 (0.9)	13.0 (0.6)	34.1 (1.1)	36.1 (0.7)	31.5 (1.0)	30.1 (0.7)	11.2 (0.6)	13.9 (0.5)	1.2 (0.2)	2.3 (0.2)
Bulgarie	82.7 (1.0)	81.2 (0.8)	1.7 (0.6)	0.6 (0.2)	5.2 (0.9)	2.8 (0.4)	23.9 (1.2)	18.3 (0.9)	32.9 (2.0)	31.5 (1.1)	33.2 (1.4)	40.9 (1.2)	3.1 (0.4)	5.8 (0.5)
Danemark	58.1 (1.2)	59.9 (1.4)	0.9 (0.2)	0.4 (0.1)	7.3 (0.6)	5.6 (0.7)	30.0 (1.3)	30.4 (1.4)	23.3 (1.5)	28.6 (1.4)	30.8 (1.3)	24.4 (1.4)	7.8 (0.8)	10.6 (0.8)
Estonie	83.7 (0.6)	84.6 (0.6)	2.5 (0.3)	1.4 (0.2)	8.4 (0.5)	6.1 (0.6)	18.2 (0.8)	17.2 (0.9)	32.0 (0.9)	27.2 (0.9)	27.1 (1.0)	31.8 (1.0)	11.7 (0.6)	16.2 (1.0)
Islande	69.1 (1.5)	72.2 (1.2)	2.6 (0.4)	0.6 (0.2)	10.9 (0.9)	5.4 (0.6)	26.0 (1.2)	28.3 (1.3)	31.0 (1.2)	34.0 (1.4)	23.0 (1.1)	21.9 (1.2)	6.6 (0.7)	9.7 (0.8)
Italie	77.7 (0.7)	78.6 (0.7)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)	2.4 (0.3)	1.0 (0.2)	17.2 (0.8)	15.8 (0.7)	28.7 (0.8)	32.9 (0.9)	44.8 (1.1)	39.1 (1.0)	6.7 (0.4)	11.1 (0.5)
Corée	64.4 (1.3)	68.3 (1.1)	0.6 (0.1)	1.2 (0.3)	11.9 (0.9)	9.6 (0.5)	25.4 (1.0)	28.5 (1.2)	45.4 (1.2)	33.6 (1.1)	15.7 (0.9)	26.3 (1.3)	1.1 (0.2)	0.9 (0.2)
Malaisie	66.0 (1.0)	70.6 (1.0)	1.6 (0.3)	0.6 (0.2)	16.9 (0.7)	17.7 (0.8)	42.2 (0.9)	34.4 (0.9)	31.5 (0.8)	34.9 (1.0)	7.6 (0.5)	12.4 (0.6)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)
Mexique	53.2 (1.3)	54.0 (1.1)	3.0 (0.5)	2.5 (0.4)	11.7 (1.0)	10.0 (0.7)	25.8 (1.0)	29.4 (1.1)	37.3 (1.1)	32.3 (1.0)	18.7 (0.9)	21.9 (1.0)	3.5 (0.5)	3.9 (0.5)
Norvège	60.4 (1.1)	60.9 (1.0)	0.8 (0.2)	1.5 (0.4)	8.4 (0.7)	9.8 (0.8)	31.1 (1.1)	28.6 (1.1)	19.8 (0.9)	26.3 (1.1)	27.9 (1.1)	18.7 (0.8)	12.0 (0.7)	15.1 (1.3)
Pologne	76.3 (0.7)	74.9 (1.0)	1.7 (0.3)	0.8 (0.2)	13.5 (0.7)	7.8 (0.6)	36.0 (0.9)	35.1 (0.9)	34.5 (1.1)	33.0 (1.2)	13.4 (0.7)	21.5 (0.9)	0.9 (0.2)	1.8 (0.3)
Portugal	70.7 (0.9)	73.4 (0.8)	0.5 (0.1)	0.0 (0.0)	7.4 (0.5)	1.2 (0.2)	40.0 (1.2)	24.2 (0.9)	36.3 (1.1)	46.8 (0.9)	14.2 (1.0)	25.4 (1.0)	1.7 (0.3)	2.3 (0.3)
République slovaque	81.7 (0.8)	82.0 (0.8)	3.4 (0.5)	0.5 (0.1)	12.7 (0.8)	10.9 (0.7)	25.6 (1.2)	30.8 (0.9)	22.8 (0.9)	25.4 (0.9)	30.1 (1.1)	25.3 (1.0)	5.3 (0.7)	7.2 (0.6)
Espagne	56.9 (1.0)	58.5 (1.0)	0.4 (0.2)	0.2 (0.1)	6.2 (0.5)	2.6 (0.4)	29.7 (1.1)	23.2 (1.0)	33.8 (0.9)	39.0 (0.8)	25.8 (1.1)	31.7 (1.0)	4.1 (0.4)	3.4 (0.4)
Entités infranationales														
Flandre (Belgique)	68.9 (1.4)	68.0 (1.4)	8.3 (0.7)	5.9 (0.5)	18.4 (0.8)	17.7 (0.8)	26.3 (0.8)	30.6 (1.1)	23.6 (1.2)	22.0 (1.0)	22.9 (0.9)	23.1 (0.9)	0.5 (0.2)	0.7 (0.2)
Moyenne	68.9 (0.3)	69.8 (0.3)	2.4 (0.1)	1.6 (0.1)	10.7 (0.2)	8.3 (0.2)	28.4 (0.3)	27.1 (0.3)	30.7 (0.3)	31.4 (0.3)	23.5 (0.3)	25.5 (0.3)	4.4 (0.1)	6.1 (0.2)

1. La population couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042390

[Partie 1/1]

Niveau de formation des enseignants

Tableau 2.2 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon le niveau du diplôme le plus élevé obtenu*[1]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu							
	En dessous du niveau 5 de la CITE		Niveau 5B de la CITE[2]		Niveau 5A de la CITE		Niveau 6 de la CITE	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	98.9	(0.2)	0.9	(0.2)
Brésil	4.5	(0.5)	1.8	(0.2)	93.5	(0.6)	0.3	(0.1)
Bulgarie	1.0	(0.2)	7.8	(0.8)	90.8	(0.8)	0.4	(0.2)
Chili	0.5	(0.2)	17.9	(1.3)	81.1	(1.3)	0.5	(0.2)
Croatie	a	a	17.7	(0.8)	81.9	(0.8)	0.4	(0.1)
Chypre*	a	a	0.7	(0.2)	96.2	(0.5)	3.1	(0.5)
République tchèque	4.4	(0.4)	1.9	(0.3)	89.2	(0.6)	4.5	(0.4)
Danemark	2.1	(0.5)	0.6	(0.2)	97.1	(0.5)	0.2	(0.1)
Estonie	5.2	(0.5)	5.9	(0.5)	88.5	(0.7)	0.4	(0.1)
Finlande	1.1	(0.2)	2.9	(0.4)	94.5	(0.5)	1.4	(0.3)
France	0.9	(0.2)	3.6	(0.4)	93.4	(0.5)	2.2	(0.3)
Islande	10.0	(0.9)	4.7	(0.5)	85.3	(1.0)	0.0	(0.0)
Israël	0.8	(0.2)	1.5	(0.3)	96.4	(0.4)	1.3	(0.2)
Italie	3.6	(0.4)	15.8	(0.6)	78.1	(0.7)	2.5	(0.4)
Japon	0.1	(0.0)	3.5	(0.4)	95.8	(0.4)	0.6	(0.2)
Corée	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	98.0	(0.3)	1.8	(0.3)
Lettonie	1.4	(0.3)	1.5	(0.3)	97.0	(0.4)	0.1	(0.1)
Malaisie	1.7	(0.4)	6.8	(0.7)	91.4	(0.7)	0.1	(0.1)
Mexique	8.7	(0.6)	1.5	(0.2)	89.1	(0.7)	0.7	(0.2)
Pays-Bas	4.1	(0.8)	0.7	(0.2)	94.6	(0.8)	0.7	(0.2)
Norvège	2.0	(0.4)	a	a	97.9	(0.4)	0.1	(0.1)
Pologne	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	98.8	(0.2)	1.1	(0.2)
Portugal[3]	0.3	(0.1)	2.4	(0.2)	84.8	(0.6)	12.4	(0.6)
Roumanie	1.2	(0.3)	5.4	(0.5)	92.3	(0.6)	1.1	(0.2)
Serbie	1.6	(0.3)	15.5	(0.8)	82.7	(0.8)	0.1	(0.0)
Singapour	1.8	(0.2)	5.5	(0.4)	92.4	(0.5)	0.3	(0.1)
République slovaque	1.6	(0.3)	0.2	(0.1)	97.5	(0.4)	0.7	(0.1)
Espagne	3.4	(0.3)	1.0	(0.2)	91.4	(0.5)	4.2	(0.4)
Suède	3.8	(0.4)	7.7	(0.5)	87.9	(0.7)	0.6	(0.1)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	1.8	(0.7)	4.7	(0.6)	92.6	(0.9)	0.9	(0.3)
Alberta (Canada)	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	97.5	(0.4)	1.4	(0.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	1.4	(0.3)	1.7	(0.3)	95.2	(0.5)	1.6	(0.3)
Flandre (Belgique)	2.6	(0.3)	85.4	(0.8)	11.8	(0.8)	0.2	(0.1)
Moyenne[4]	2.3	(0.1)	7.1	(0.1)	89.5	(0.1)	1.4	(0.0)
États-Unis	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	98.0	(0.5)	1.4	(0.4)

1. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

2. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

3. Au Portugal, les enseignants titulaires d'un « master pré-Bologne » sont comptabilisés au niveau 6 de la CITE. La façon dont la question est libellée ne permet pas la ventilation entre « master pré-Bologne » et « doctorat ».

4. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042409

[Partie 1/1]

Niveau de formation des enseignants du primaire

Tableau 2.2.a *Pourcentage d'enseignants du primaire selon le niveau du diplôme le plus élevé obtenu*[1]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu							
	En dessous du niveau 5 de la CITE		Niveau 5B de la CITE[2]		Niveau 5A de la CITE		Niveau 6 de la CITE	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Danemark	1.5	(0.3)	0.3	(0.1)	98.1	(0.4)	0.1	(0.0)
Finlande	1.0	(0.4)	3.0	(0.5)	95.4	(0.8)	0.5	(0.2)
Mexique	19.0	(1.5)	1.0	(0.3)	79.5	(1.6)	0.5	(0.2)
Norvège	1.6	(0.3)	a	a	98.3	(0.3)	0.1	(0.1)
Pologne	0.2	(0.1)	0.6	(0.2)	99.1	(0.2)	0.2	(0.1)
Entités infranationales								
Flandre (Belgique)	0.3	(0.1)	93.7	(0.6)	6.0	(0.6)	0.0	(0.0)
Moyenne[3]	3.9	(0.3)	19.7	(0.2)	79.4	(0.3)	0.2	(0.1)

1. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

2. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

3. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042428

[Partie 1/1]

Niveau de formation des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 2.2.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon le niveau du diplôme le plus élevé obtenu*[1]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu							
	En dessous du niveau 5 de la CITE		Niveau 5B de la CITE[2]		Niveau 5A de la CITE		Niveau 6 de la CITE	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	98.6	(0.3)	1.1	(0.2)
Danemark	6.8	(1.3)	3.8	(0.6)	87.4	(1.2)	2.0	(0.4)
Finlande	1.4	(0.4)	11.9	(2.2)	84.5	(2.0)	2.2	(0.4)
Islande	4.7	(0.6)	11.7	(0.8)	81.1	(1.1)	2.5	(0.4)
Italie	6.1	(0.4)	4.6	(0.3)	85.6	(0.7)	3.7	(0.5)
Mexique	4.9	(0.6)	2.4	(0.4)	91.4	(0.8)	1.4	(0.2)
Norvège	4.8	(0.6)	a	a	94.5	(0.6)	0.7	(0.2)
Pologne	0.5	(0.2)	0.8	(0.2)	97.3	(0.4)	1.4	(0.3)
Singapour	0.7	(0.2)	3.5	(0.4)	95.5	(0.4)	0.3	(0.1)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.6	(0.2)	3.1	(0.4)	94.5	(0.4)	1.8	(0.2)
Moyenne[3]	3.1	(0.2)	4.7	(0.3)	91.0	(0.3)	1.7	(0.1)

1. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

2. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

3. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042447

[Partie 1/1]

Niveau de formation des enseignants, 2008 et 2013

Tableau 2.2.c *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon le niveau du diplôme le plus élevé obtenu*[1, 2, 3]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu															
	En dessous du niveau 5 de la CITE				Niveau 5B de la CITE[4]				Niveau 5A de la CITE				Niveau 6 de la CITE			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.3	(0.1)	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)	96.5	(0.5)	99.0	(0.2)	2.2	(0.3)	0.9	(0.2)
Brésil	8.6	(1.0)	4.4	(0.5)	0.2	(0.1)	1.8	(0.2)	91.1	(1.0)	93.5	(0.6)	0.1	(0.0)	0.2	(0.1)
Bulgarie	3.7	(1.1)	1.0	(0.2)	15.7	(1.7)	7.8	(0.8)	80.4	(1.9)	90.8	(0.8)	0.2	(0.1)	0.4	(0.2)
Danemark	1.9	(0.4)	2.0	(0.5)	0.2	(0.1)	0.6	(0.2)	97.8	(0.4)	97.1	(0.5)	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)
Estonie	7.0	(0.5)	5.2	(0.5)	6.5	(0.5)	5.9	(0.5)	86.2	(0.7)	88.5	(0.7)	0.3	(0.1)	0.4	(0.1)
Islande	12.1	(0.8)	10.3	(0.9)	20.8	(1.1)	4.6	(0.5)	66.9	(1.2)	85.1	(1.0)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Corée	0.3	(0.1)	0.1	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.1)	98.7	(0.2)	98.0	(0.3)	0.7	(0.2)	1.8	(0.3)
Malaisie	1.0	(0.1)	1.7	(0.4)	12.1	(0.6)	6.8	(0.7)	86.9	(0.6)	91.5	(0.7)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)
Mexique	10.4	(0.9)	8.7	(0.6)	3.0	(0.4)	1.5	(0.2)	86.3	(1.1)	89.1	(0.7)	0.3	(0.1)	0.7	(0.2)
Norvège	0.9	(0.2)	2.0	(0.4)	0.0	(0.0)	a	a	99.0	(0.2)	97.8	(0.4)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)
Pologne	0.3	(0.1)	0.1	(0.0)	1.2	(0.3)	0.0	(0.0)	98.0	(0.3)	98.9	(0.2)	0.5	(0.2)	1.1	(0.2)
Portugal[5]	0.4	(0.1)	0.3	(0.1)	4.3	(0.4)	2.4	(0.2)	95.1	(0.5)	85.0	(0.6)	0.2	(0.1)	12.3	(0.6)
République slovaque	2.5	(0.4)	1.6	(0.3)	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	96.6	(0.4)	97.6	(0.4)	0.8	(0.2)	0.7	(0.1)
Espagne	3.5	(0.3)	3.3	(0.3)	1.6	(0.2)	1.0	(0.2)	90.2	(0.5)	91.5	(0.5)	4.7	(0.4)	4.3	(0.4)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	3.4	(0.4)	2.6	(0.3)	84.2	(1.0)	85.5	(0.8)	12.3	(0.9)	11.7	(0.8)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)
Moyenne[6]	3.8	(0.1)	2.9	(0.1)	10.1	(0.2)	8.4	(0.1)	85.5	(0.2)	87.7	(0.2)	0.7	(0.0)	1.6	(0.1)

1. La population couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

4. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

5. Au Portugal, les enseignants titulaires d'un « master pré-Bologne » sont comptabilisés au niveau 6 de la CITE. La façon dont la question est libellée ne permet pas la ventilation entre « master pré-Bologne » et « doctorat ».

6. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042466

[Partie 1/1]

Formation d'enseignement achevée et contenu des éléments inclus dans cette formation

Tableau 2.3 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont achevé une formation d'enseignant qui incluait les éléments suivants*

	Formation d'enseignant terminée		Éléments inclus dans la formation											
			Contenu de la ou des matières enseignées				Pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées				Pratique pédagogique dans la ou les matières enseignées			
			Pour toutes les matières		Pour certaines matières		Pour toutes les matières		Pour certaines matières		Pour toutes les matières		Pour certaines matières	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	97.6	(0.3)	62.2	(1.1)	31.1	(1.2)	64.0	(1.2)	31.1	(1.0)	70.1	(1.2)	26.8	(1.3)
Brésil	75.8	(0.8)	62.3	(0.9)	27.4	(0.8)	50.9	(0.8)	27.7	(0.8)	61.3	(0.8)	26.8	(0.7)
Bulgarie	97.7	(0.3)	87.3	(0.9)	9.7	(0.8)	86.8	(1.0)	8.7	(0.7)	84.4	(1.1)	10.0	(0.8)
Chili	85.7	(1.1)	61.0	(1.6)	31.0	(1.6)	60.0	(1.7)	29.4	(1.6)	56.8	(1.6)	27.2	(1.4)
Croatie	94.9	(0.5)	93.5	(0.4)	5.0	(0.4)	88.4	(0.6)	5.5	(0.4)	85.9	(0.7)	6.1	(0.4)
Chypre*	89.7	(0.6)	69.8	(1.2)	27.1	(1.2)	61.7	(1.3)	29.5	(1.2)	56.1	(1.3)	30.7	(1.2)
République tchèque	76.7	(0.8)	57.2	(1.4)	37.8	(1.3)	55.4	(1.4)	36.0	(1.2)	51.8	(1.4)	34.3	(1.1)
Danemark	93.5	(0.9)	60.2	(1.1)	36.3	(1.0)	60.3	(1.1)	35.3	(1.0)	52.3	(1.4)	40.7	(1.3)
Estonie	94.4	(0.4)	78.2	(1.0)	17.4	(0.9)	78.2	(0.9)	16.2	(0.8)	69.0	(1.0)	19.8	(0.8)
Finlande	92.5	(0.7)	77.1	(0.9)	19.0	(0.7)	75.1	(0.9)	21.3	(0.8)	69.2	(1.0)	25.2	(0.8)
France	90.1	(0.5)	85.0	(0.7)	10.6	(0.6)	66.0	(1.0)	10.6	(0.6)	72.5	(0.9)	8.6	(0.6)
Islande	92.4	(0.7)	41.7	(1.2)	45.1	(1.2)	43.1	(1.3)	45.2	(1.4)	42.2	(1.2)	44.6	(1.3)
Israël	93.6	(0.5)	77.1	(1.1)	19.2	(1.1)	74.8	(1.1)	20.8	(1.1)	75.7	(1.0)	19.7	(1.0)
Italie	79.1	(0.8)	69.4	(1.0)	22.1	(0.9)	62.6	(1.0)	21.9	(0.8)	35.5	(0.9)	12.4	(0.6)
Japon	87.8	(0.7)	71.2	(0.9)	27.3	(0.9)	67.6	(0.9)	29.7	(0.9)	69.5	(0.8)	28.2	(0.8)
Corée	96.1	(0.3)	90.4	(0.6)	8.9	(0.5)	83.6	(0.7)	12.5	(0.7)	79.0	(0.8)	13.0	(0.7)
Lettonie	90.8	(0.8)	86.4	(0.9)	10.4	(0.7)	85.1	(0.7)	11.3	(0.7)	80.4	(0.9)	11.9	(0.7)
Malaisie	92.1	(1.1)	77.0	(1.3)	21.2	(1.2)	75.8	(1.1)	22.9	(1.1)	75.0	(1.1)	23.3	(1.2)
Mexique	61.5	(1.2)	67.4	(1.0)	23.2	(0.8)	64.3	(1.1)	24.9	(1.1)	57.7	(1.2)	23.9	(1.0)
Pays-Bas	91.5	(1.1)	84.5	(1.4)	12.3	(1.2)	86.5	(1.1)	10.8	(1.0)	82.4	(1.2)	10.6	(1.1)
Norvège	92.5	(0.9)	51.4	(1.3)	45.1	(1.3)	50.6	(1.3)	45.2	(1.2)	50.7	(1.5)	42.5	(1.5)
Pologne	99.4	(0.1)	95.0	(0.4)	3.5	(0.4)	94.7	(0.4)	3.9	(0.4)	88.1	(0.6)	7.7	(0.5)
Portugal	82.1	(0.8)	76.4	(0.7)	21.5	(0.7)	74.2	(0.8)	21.5	(0.7)	71.0	(0.8)	21.0	(0.7)
Roumanie	97.1	(0.4)	84.2	(1.0)	12.1	(0.9)	82.4	(1.1)	13.2	(0.9)	81.6	(1.1)	11.8	(0.8)
Serbie	71.4	(1.0)	80.4	(0.9)	12.5	(0.7)	75.0	(0.9)	13.7	(0.6)	65.0	(1.0)	13.1	(0.7)
Singapour	99.1	(0.2)	77.8	(0.7)	19.4	(0.7)	82.0	(0.7)	16.2	(0.7)	82.6	(0.7)	15.8	(0.7)
République slovaque	89.4	(0.7)	65.4	(1.0)	27.7	(0.9)	63.2	(0.9)	25.2	(0.9)	54.2	(1.1)	25.3	(0.8)
Espagne	97.5	(0.3)	64.5	(0.9)	29.7	(0.8)	44.3	(1.0)	30.8	(0.8)	44.0	(0.9)	31.2	(0.9)
Suède	89.9	(0.7)	72.2	(1.0)	24.2	(0.9)	67.8	(1.0)	24.9	(1.0)	68.6	(1.0)	22.2	(1.0)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	83.3	(1.1)	72.2	(1.5)	20.2	(1.3)	67.1	(1.5)	20.9	(1.1)	70.9	(1.6)	17.9	(1.2)
Alberta (Canada)	98.3	(0.4)	44.2	(1.6)	48.8	(1.5)	49.1	(1.5)	45.9	(1.5)	51.5	(1.4)	41.6	(1.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	91.9	(0.6)	71.9	(1.1)	22.4	(1.3)	75.6	(1.0)	19.6	(1.0)	80.6	(0.9)	16.2	(0.9)
Flandre (Belgique)	98.3	(0.3)	76.5	(1.1)	17.0	(0.8)	80.5	(1.0)	15.5	(0.8)	77.6	(1.0)	16.4	(0.8)
Moyenne	89.8	(0.1)	72.5	(0.2)	22.6	(0.2)	69.6	(0.2)	22.7	(0.2)	67.1	(0.2)	22.0	(0.2)
États-Unis	94.9	(0.7)	77.6	(1.2)	16.5	(0.9)	74.1	(1.2)	17.7	(1.0)	74.8	(1.3)	15.0	(0.8)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042485

[Partie 1/1]

Tableau 2.4 Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon qu'ils s'estiment préparés ou non aux aspects suivants de leur enseignement

	Mesure dans laquelle les enseignants s'estiment préparés aux aspects suivants de la profession d'enseignant											
	Contenu de la ou des matières enseignées				Pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées				Pratique pédagogique dans la ou les matières enseignées			
	Pas du tout ou très peu préparés		Bien ou très bien préparés		Pas du tout ou très peu préparés		Bien ou très bien préparés		Pas du tout ou très peu préparés		Bien ou très bien préparés	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	7.4	(0.8)	92.6	(0.8)	9.4	(0.8)	90.6	(0.8)	8.7	(0.9)	91.3	(0.9)
Brésil	1.6	(0.2)	98.4	(0.2)	7.2	(0.4)	92.8	(0.4)	3.5	(0.3)	96.5	(0.3)
Bulgarie	7.9	(0.6)	92.1	(0.6)	11.1	(0.7)	88.9	(0.7)	12.7	(0.8)	87.3	(0.8)
Chili	3.4	(0.6)	96.6	(0.6)	3.2	(0.6)	96.8	(0.6)	3.0	(0.5)	97.0	(0.5)
Croatie	1.7	(0.3)	98.3	(0.3)	7.6	(0.5)	92.4	(0.5)	10.8	(0.5)	89.2	(0.5)
Chypre*	1.1	(0.3)	98.9	(0.3)	3.3	(0.5)	96.7	(0.5)	3.3	(0.4)	96.7	(0.4)
République tchèque	1.4	(0.3)	98.6	(0.3)	8.5	(0.6)	91.5	(0.6)	10.7	(0.6)	89.3	(0.6)
Danemark	7.3	(0.8)	92.7	(0.8)	15.5	(0.9)	84.5	(0.9)	12.0	(0.8)	88.0	(0.8)
Estonie	2.1	(0.3)	97.9	(0.3)	3.1	(0.3)	96.9	(0.3)	6.2	(0.5)	93.8	(0.5)
Finlande	27.8	(1.1)	72.2	(1.1)	36.0	(0.9)	64.0	(0.9)	34.0	(0.9)	66.0	(0.9)
France	9.6	(0.6)	90.4	(0.6)	39.7	(1.0)	60.3	(1.0)	42.1	(0.9)	57.9	(0.9)
Islande	16.9	(1.0)	83.1	(1.0)	21.5	(1.1)	78.5	(1.1)	21.7	(1.1)	78.3	(1.1)
Israël	0.9	(0.2)	99.1	(0.2)	1.1	(0.2)	98.9	(0.2)	1.9	(0.3)	98.1	(0.3)
Italie	4.3	(0.4)	95.7	(0.4)	9.7	(0.5)	90.3	(0.5)	8.8	(0.5)	91.2	(0.5)
Japon	24.0	(0.9)	76.0	(0.9)	30.1	(1.0)	69.9	(1.0)	32.0	(0.9)	68.0	(0.9)
Corée	16.8	(0.7)	83.2	(0.7)	19.3	(0.7)	80.7	(0.7)	21.9	(0.8)	78.1	(0.8)
Lettonie	1.4	(0.3)	98.6	(0.3)	3.1	(0.4)	96.9	(0.4)	4.8	(0.6)	95.2	(0.6)
Malaisie	0.3	(0.1)	99.7	(0.1)	0.9	(0.2)	99.1	(0.2)	0.5	(0.1)	99.5	(0.1)
Mexique	23.7	(0.9)	76.3	(0.9)	24.0	(0.8)	76.0	(0.8)	24.7	(0.9)	75.3	(0.9)
Pays-Bas	7.0	(0.7)	93.0	(0.7)	14.7	(1.0)	85.3	(1.0)	18.5	(1.2)	81.5	(1.2)
Norvège	7.0	(0.9)	93.0	(0.9)	11.4	(1.1)	88.6	(1.1)	8.9	(1.1)	91.1	(1.1)
Pologne	1.6	(0.6)	98.4	(0.6)	2.6	(0.6)	97.4	(0.6)	4.3	(0.7)	95.7	(0.7)
Portugal	1.8	(0.2)	98.2	(0.2)	5.0	(0.4)	95.0	(0.4)	4.8	(0.4)	95.2	(0.4)
Roumanie	0.2	(0.1)	99.8	(0.1)	1.5	(0.3)	98.5	(0.3)	1.9	(0.4)	98.1	(0.4)
Serbie	1.1	(0.2)	98.9	(0.2)	3.0	(0.4)	97.0	(0.4)	2.3	(0.3)	97.7	(0.3)
Singapour	14.2	(0.7)	85.8	(0.7)	19.8	(0.8)	80.2	(0.8)	21.2	(0.7)	78.8	(0.7)
République slovaque	1.0	(0.2)	99.0	(0.2)	2.8	(0.3)	97.2	(0.3)	4.7	(0.5)	95.3	(0.5)
Espagne	1.1	(0.2)	98.9	(0.2)	8.8	(0.6)	91.2	(0.6)	7.4	(0.6)	92.6	(0.6)
Suède	3.1	(0.4)	96.9	(0.4)	10.1	(0.6)	89.9	(0.6)	9.9	(0.6)	90.1	(0.6)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	3.0	(0.4)	97.0	(0.4)	3.9	(0.5)	96.1	(0.5)	2.6	(0.4)	97.4	(0.4)
Alberta (Canada)	11.5	(0.7)	88.5	(0.7)	11.1	(0.7)	88.9	(0.7)	9.7	(0.6)	90.3	(0.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	6.9	(0.6)	93.1	(0.6)	9.5	(0.8)	90.5	(0.8)	7.2	(0.6)	92.8	(0.6)
Flandre (Belgique)	4.5	(0.4)	95.5	(0.4)	7.4	(0.6)	92.6	(0.6)	9.9	(0.6)	90.1	(0.6)
Moyenne	6.8	(0.1)	93.2	(0.1)	11.1	(0.1)	88.9	(0.1)	11.4	(0.1)	88.6	(0.1)
États-Unis	5.0	(0.7)	95.0	(0.7)	8.4	(0.9)	91.6	(0.9)	8.6	(0.9)	91.4	(0.9)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042504

[Partie 1/1]

Analyse du sentiment des enseignants d'être préparés à la profession d'enseignant

Analyse à l'aide d'une régression logistique multinomiale – enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire[1, 2]

Tableau 2.5

	Sentiment d'avoir été préparés à enseigner la ou les matières enseignées quant au contenu[3]				Sentiment d'avoir été préparés à enseigner la ou les matières enseignées quant à la pédagogie[3]				Sentiment d'avoir été préparés à enseigner la ou les matières enseignées quant à la pratique pédagogique[3]			
	Selon que :											
	Le contenu de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel pour toutes les matières enseignées		Le contenu de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel pour certaines des matières enseignées		La pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel pour toutes les matières enseignées		La pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel pour certaines des matières enseignées		La pratique pédagogique de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel pour toutes les matières enseignées		La pratique pédagogique de la ou des matières enseignées faisait partie de la formation suivie dans le cadre institutionnel pour certaines des matières enseignées	
	ß	Rapports de cotes[4]	ß	Rapports de cotes[4]	ß	Rapports de cotes[4]	ß	Rapports de cotes[4]	ß	Rapports de cotes[4]	ß	Rapports de cotes[4]
Australie	1.5	4.6	0.6	1.8	1.9	6.7	1.2	3.4	1.2	3.5	1.0	2.7
Brésil	1.8	5.9	0.5	1.6	2.0	7.2	0.8	2.3	0.7	2.0	0.4	1.6
Bulgarie	3.1	22.6	1.5	4.6	2.9	18.7	1.6	4.9	2.7	14.9	1.6	5.2
Chili	0.9	2.4	-0.9	0.4	2.2	8.7	0.9	2.4	1.0	2.8	-0.2	0.8
Croatie	2.0	7.2			1.0	2.7	0.5	1.6	1.2	3.5	0.3	1.4
République tchèque	2.1	7.8	1.3	3.7	0.7	2.1	0.5	1.7	0.3	1.3		
Danemark	1.0	2.7	0.4	1.4	0.9	2.5			0.7	2.0	0.2	1.3
Estonie	1.7	5.6	0.6	1.8	1.7	5.5	1.2	3.4	2.2	9.4	1.4	4.0
Finlande	1.9	6.5	1.1	3.0	1.7	5.5	0.9	2.4	2.0	7.1	1.6	4.8
France	2.6	13.0	1.3	3.5	1.6	4.8	0.7	1.9	1.1	2.9	0.3	1.3
Islande	1.4	3.9	0.5	1.7	2.2	8.6	1.1	2.9	1.1	3.1	0.5	1.6
Israël	2.0	7.2	0.9	2.3	2.9	17.6	1.6	4.7	2.3	9.9	1.1	3.0
Italie	0.4	1.5	-0.8	0.4	1.3	3.9	0.7	2.0	0.5	1.7	-0.1	0.9
Japon	0.6	1.9	0.1	1.1	0.3	1.4	-0.2	0.8	0.7	2.0	0.2	1.3
Corée	1.2	3.3			1.6	5.0	0.6	1.7	1.4	4.0	0.3	1.4
Lettonie	2.5	11.7	0.7	2.0	2.2	9.0			1.7	5.5	1.2	3.5
Malaisie												
Mexique	-0.4	0.7	0.2	1.2	-0.2	0.8	0.2	1.2	-0.3	0.8	0.1	1.1
Pays-Bas	1.3	3.8	0.5	1.6	0.4	1.5			1.0	2.7	0.8	2.3
Norvège	0.7	2.0			2.3	9.5	1.1	2.9	1.9	6.9	0.9	2.6
Pologne	2.2	8.6	1.0	2.7	1.7	5.6	1.5	4.4	1.7	5.6	1.2	3.2
Portugal	1.4	4.1			2.3	9.9	1.0	2.8	1.7	5.4	0.4	1.5
Roumanie	1.4	4.1	1.7	5.6	3.3	26.4	2.4	11.4	2.4	10.6	1.7	5.4
Serbie												
Singapour	1.0	2.9			1.0	2.7			0.9	2.5		
République slovaque	1.5	4.6	0.6	1.8	1.5	4.5	1.2	3.4	1.6	4.8	1.5	4.4
Espagne	2.1	8.0	1.3	3.6	1.8	5.9	0.8	2.2	1.2	3.3	0.4	1.5
Suède	2.2	8.6	1.6	4.8	2.1	8.2	1.2	3.2	0.8	2.3	0.2	1.1
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	1.2	3.2	0.8	2.3	1.9	6.9	1.1	3.1	1.2	3.2		
Alberta (Canada)	1.7	5.2	0.5	1.7	2.1	8.5	0.9	2.3	1.1	3.1		
Angleterre (Royaume-Uni)	1.8	5.8	0.8	2.2	1.9	6.7	1.0	2.6	1.4	4.1	0.7	2.0
Flandre (Belgique)	2.3	9.5	1.4	3.9	1.5	4.4	1.2	3.2	1.4	4.2	1.1	3.1

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %. En tenant compte du sexe de l'enseignant, du nombre d'années d'expérience, du niveau de formation et des matières enseignées. Lorsque 0 % des enseignants, dans un pays, enseignent une matière (par exemple, le grec ancien ou le latin), cette matière n'est pas prise en compte dans la régression pour ce pays.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. La catégorie de référence regroupe les enseignants ayant répondu « pas du tout préparés » ou « très peu préparés ».

4. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042542

[Partie 1/1]

Expérience professionnelle des enseignants

Tableau 2.6 *Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dans diverses fonctions*

	Nombre moyen d'années d'expérience en tant qu'enseignant dans cet établissement		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant en tout		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle dans d'autres fonctions en rapport avec l'enseignement		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle dans d'autres professions	
	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Australie	8.7	(0.2)	16.7	(0.3)	1.8	(0.1)	5.6	(0.2)
Brésil	7.0	(0.2)	13.6	(0.2)	3.7	(0.1)	6.6	(0.1)
Bulgarie	14.5	(0.3)	21.5	(0.2)	3.3	(0.3)	5.7	(0.2)
Chili	9.8	(0.4)	15.1	(0.5)	6.3	(0.3)	4.2	(0.2)
Croatie	12.8	(0.2)	15.7	(0.3)	1.5	(0.2)	3.8	(0.2)
Chypre*	4.8	(0.1)	13.4	(0.2)	4.0	(0.2)	5.9	(0.2)
République tchèque	12.7	(0.2)	17.7	(0.3)	1.2	(0.1)	1.8	(0.1)
Danemark	12.0	(0.4)	16.1	(0.3)	1.9	(0.1)	4.4	(0.2)
Estonie	14.4	(0.3)	21.6	(0.3)	3.4	(0.2)	4.2	(0.2)
Finlande	10.5	(0.2)	15.5	(0.2)	1.2	(0.1)	3.2	(0.1)
France	9.4	(0.2)	17.1	(0.3)	2.0	(0.1)	1.6	(0.1)
Islande	10.0	(0.2)	14.3	(0.3)	4.0	(0.2)	9.6	(0.3)
Israël	10.7	(0.3)	16.1	(0.4)	3.0	(0.1)	3.6	(0.1)
Italie	8.1	(0.2)	19.8	(0.3)	1.2	(0.1)	2.9	(0.1)
Japon	4.5	(0.1)	17.4	(0.2)	0.6	(0.0)	0.8	(0.1)
Corée	3.9	(0.2)	16.4	(0.3)	0.9	(0.1)	0.7	(0.0)
Lettonie	15.6	(0.4)	22.0	(0.4)	3.4	(0.2)	3.6	(0.2)
Malaisie	7.2	(0.2)	13.6	(0.3)	1.2	(0.1)	0.7	(0.0)
Mexique	11.3	(0.3)	15.8	(0.3)	4.5	(0.3)	7.4	(0.4)
Pays-Bas	10.7	(0.3)	15.7	(0.3)	3.3	(0.2)	5.0	(0.3)
Norvège	10.8	(0.4)	15.5	(0.4)	1.9	(0.1)	4.2	(0.2)
Pologne	11.2	(0.2)	17.1	(0.2)	2.1	(0.1)	1.8	(0.1)
Portugal	10.4	(0.2)	19.4	(0.2)	3.4	(0.2)	1.8	(0.1)
Roumanie	10.4	(0.2)	16.5	(0.3)	4.5	(0.3)	2.5	(0.1)
Serbie	11.1	(0.2)	14.9	(0.2)	9.6	(0.4)	4.7	(0.2)
Singapour	5.6	(0.1)	9.7	(0.2)	1.2	(0.1)	1.9	(0.1)
République slovaque	12.2	(0.3)	17.7	(0.3)	1.4	(0.1)	2.0	(0.1)
Espagne	9.2	(0.2)	18.3	(0.3)	2.8	(0.1)	3.2	(0.1)
Suède	9.8	(0.2)	16.4	(0.3)	2.6	(0.1)	5.7	(0.1)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	5.5	(0.2)	12.8	(0.2)	1.4	(0.1)	1.4	(0.1)
Alberta (Canada)	7.1	(0.3)	12.9	(0.3)	2.4	(0.1)	7.0	(0.2)
Angleterre (Royaume-Uni)	7.9	(0.3)	12.4	(0.2)	1.6	(0.1)	5.3	(0.2)
Flandre (Belgique)	12.7	(0.2)	15.2	(0.2)	0.8	(0.1)	2.1	(0.1)
Moyenne	9.8	(0.0)	16.2	(0.0)	2.7	(0.0)	3.8	(0.0)
États-Unis	8.7	(0.3)	13.8	(0.4)	3.0	(0.2)	8.1	(0.3)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042580

[Partie 1/1]

Expérience professionnelle des enseignants du primaire

Tableau 2.6.a *Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des enseignants du primaire dans diverses fonctions*

	Nombre moyen d'années d'expérience en tant qu'enseignant dans cet établissement		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant en tout		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle dans d'autres fonctions en rapport avec l'enseignement		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle dans d'autres professions	
	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Danemark	11.1	(0.3)	15.8	(0.2)	1.9	(0.1)	5.0	(0.2)
Finlande	8.9	(0.2)	15.4	(0.3)	1.9	(0.1)	3.0	(0.1)
Mexique	7.9	(0.4)	15.9	(0.5)	3.0	(0.4)	4.6	(0.5)
Norvège	11.1	(0.9)	15.9	(0.7)	3.0	(0.2)	4.2	(0.2)
Pologne	14.3	(0.2)	18.8	(0.3)	2.1	(0.2)	2.3	(0.2)
Entités infranationales								
Flandre (Belgique)	13.5	(0.3)	16.3	(0.3)	0.6	(0.1)	1.0	(0.1)
Moyenne	11.2	(0.2)	16.3	(0.2)	2.1	(0.1)	3.3	(0.1)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042599

[Partie 1/1]

Expérience professionnelle des enseignants du deuxième du cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 2.6.b *Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans diverses fonctions*

	Nombre moyen d'années d'expérience en tant qu'enseignant dans cet établissement		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant en tout		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle dans d'autres fonctions en rapport avec l'enseignement		Nombre moyen d'années d'expérience professionnelle dans d'autres professions	
	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Australie	8.9	(0.2)	17.4	(0.3)	1.7	(0.1)	5.2	(0.2)
Danemark	11.7	(0.4)	14.8	(0.4)	2.4	(0.2)	6.1	(0.4)
Finlande	12.5	(0.6)	16.2	(0.3)	2.0	(0.2)	6.7	(0.3)
Islande	12.1	(0.3)	16.4	(0.4)	3.3	(0.2)	10.6	(0.3)
Italie	9.7	(0.2)	20.1	(0.2)	1.1	(0.1)	3.4	(0.1)
Mexique	11.1	(0.3)	14.2	(0.4)	4.3	(0.3)	10.5	(0.3)
Norvège	11.1	(0.3)	15.6	(0.4)	3.0	(0.2)	7.0	(0.3)
Pologne	12.6	(0.2)	16.9	(0.2)	3.1	(0.3)	4.3	(0.3)
Singapour	6.4	(0.1)	10.5	(0.2)	1.3	(0.1)	1.6	(0.1)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	5.7	(0.2)	14.8	(0.2)	1.6	(0.1)	1.8	(0.1)
Moyenne	9.4	(0.1)	15.4	(0.1)	2.4	(0.1)	4.8	(0.1)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042618

[Partie 1/1]

Statut d'emploi des enseignants, temps plein ou temps partiel

Tableau 2.7 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire travaillant à temps plein ou à temps partiel (en tenant compte de tous les postes d'enseignant qu'ils occupent actuellement) et motif de l'emploi à temps partiel*[1]

	Temps plein (plus de 90 % du temps de travail à temps plein)		Temps partiel (de 71 % à 90 % du temps de travail à temps plein)		Temps partiel (de 50 % à 70 % du temps de travail à temps plein)		Temps partiel (moins de 50 % du temps de travail à temps plein)		Raison avancée pour expliquer la situation de travail à temps partiel			
									Choix de l'enseignant		Pas de possibilité de travailler à temps plein	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	84.3	(1.2)	7.9	(0.5)	5.3	(0.6)	2.5	(0.5)	89.9	(1.5)	10.1	(1.5)
Brésil	40.3	(1.2)	15.9	(0.6)	30.5	(0.9)	13.3	(0.6)	50.9	(1.4)	49.1	(1.4)
Bulgarie	92.8	(0.7)	3.3	(0.5)	3.0	(0.4)	0.9	(0.3)	24.8	(4.1)	75.2	(4.1)
Chili	68.5	(1.6)	18.2	(1.3)	9.2	(0.8)	4.1	(0.6)	35.8	(2.5)	64.2	(2.5)
Croatie	87.3	(0.7)	4.4	(0.4)	4.6	(0.4)	3.7	(0.4)	11.2	(1.5)	88.8	(1.5)
Chypre*	95.0	(0.6)	2.5	(0.4)	1.1	(0.3)	1.4	(0.3)	12.2	(3.2)	87.8	(3.2)
République tchèque	81.1	(0.9)	6.8	(0.6)	6.3	(0.5)	5.9	(0.5)	60.6	(2.4)	39.4	(2.4)
Danemark	89.6	(1.0)	7.6	(0.8)	1.6	(0.3)	1.2	(0.3)	86.3	(2.5)	13.7	(2.5)
Estonie	65.4	(1.5)	12.5	(0.8)	11.8	(0.7)	10.4	(0.7)	35.0	(1.8)	65.0	(1.8)
Finlande	94.2	(0.6)	2.7	(0.3)	1.9	(0.3)	1.2	(0.3)	55.2	(4.1)	44.8	(4.1)
France	84.8	(0.9)	10.3	(0.7)	4.5	(0.5)	0.4	(0.1)	85.7	(2.2)	14.3	(2.2)
Islande	83.6	(0.8)	7.8	(0.6)	5.5	(0.6)	3.1	(0.4)	74.7	(3.0)	25.3	(3.0)
Israël	73.3	(1.5)	11.5	(1.3)	9.0	(0.5)	6.2	(0.7)	53.4	(2.5)	46.6	(2.5)
Italie	89.1	(0.7)	3.3	(0.4)	5.2	(0.5)	2.5	(0.3)	49.0	(3.2)	51.0	(3.2)
Japon	96.2	(0.6)	1.3	(0.3)	1.2	(0.2)	1.3	(0.3)	67.2	(5.3)	32.8	(5.3)
Corée	99.3	(0.2)	0.2	(0.1)	0.4	(0.1)	0.1	(0.1)	63.7	(13.4)	36.3	(13.4)
Lettonie	82.4	(0.9)	6.5	(0.4)	6.1	(0.6)	5.1	(0.6)	27.8	(2.9)	72.2	(2.9)
Malaisie	97.3	(0.4)	1.9	(0.4)	0.7	(0.2)	0.1	(0.0)	52.2	(6.3)	47.8	(6.3)
Mexique	40.4	(1.6)	14.5	(0.7)	21.1	(1.0)	24.0	(1.1)	19.4	(1.6)	80.6	(1.6)
Pays-Bas	43.4	(1.8)	28.6	(1.5)	18.5	(1.2)	9.5	(1.4)	87.0	(1.7)	13.0	(1.7)
Norvège	79.9	(1.4)	11.2	(1.0)	7.0	(0.4)	1.9	(0.3)	84.8	(2.3)	15.2	(2.3)
Pologne	81.0	(1.3)	4.5	(0.4)	8.7	(0.7)	5.7	(0.9)	23.4	(2.8)	76.6	(2.8)
Portugal	94.5	(0.5)	2.4	(0.3)	1.3	(0.2)	1.8	(0.3)	7.4	(1.7)	92.6	(1.7)
Roumanie	91.6	(0.8)	2.0	(0.4)	3.3	(0.4)	3.1	(0.6)	23.8	(3.8)	76.2	(3.8)
Serbie	81.3	(1.0)	8.7	(0.6)	5.1	(0.5)	4.9	(0.4)	3.8	(0.8)	96.2	(0.8)
Singapour	96.5	(0.3)	1.9	(0.2)	1.6	(0.2)	0.1	(0.1)	93.7	(2.1)	6.3	(2.1)
République slovaque	88.3	(0.7)	3.1	(0.4)	2.9	(0.3)	5.7	(0.5)	45.0	(2.8)	55.0	(2.8)
Espagne	89.2	(0.9)	3.3	(0.4)	4.5	(0.5)	3.0	(0.4)	28.3	(2.9)	71.7	(2.9)
Suède	78.3	(1.0)	14.4	(0.8)	5.7	(0.4)	1.6	(0.3)	78.9	(2.0)	21.1	(2.0)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	98.7	(0.3)	0.9	(0.2)	0.3	(0.2)	0.1	(0.0)	60.5	(9.8)	39.5	(9.8)
Alberta (Canada)	91.1	(1.1)	3.4	(0.6)	4.2	(0.5)	1.3	(0.3)	66.2	(4.3)	33.8	(4.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	86.4	(0.9)	5.2	(0.5)	6.7	(0.6)	1.7	(0.3)	89.7	(2.8)	10.3	(2.8)
Flandre (Belgique)	74.7	(1.1)	12.1	(0.7)	11.0	(0.8)	2.3	(0.4)	75.4	(1.7)	24.6	(1.7)
Moyenne	82.4	(0.2)	7.3	(0.1)	6.4	(0.1)	3.9	(0.1)	52.2	(0.7)	47.8	(0.7)
États-Unis	96.3	(0.9)	1.1	(0.2)	1.9	(0.6)	0.6	(0.3)	64.9	(10.0)	35.1	(10.0)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042656

[Partie 1/1]

Statut d'emploi des enseignants, temps plein ou temps partiel, 2008 et 2013

Tableau 2.7.c *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire travaillant à temps plein ou à temps partiel (en tenant compte de tous les postes d'enseignant qu'ils occupent actuellement)*[1, 2]

	Temps plein[3]				Temps partiel (de 50 % à 90 % du temps de travail à temps plein)				Temps partiel (moins de 50 % du temps de travail à temps plein)			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	86.9	(1.0)	84.3	(1.2)	11.0	(0.9)	13.2	(1.0)	2.1	(0.4)	2.5	(0.5)
Brésil	51.6	(1.5)	40.2	(1.2)	37.5	(1.5)	46.5	(1.1)	10.9	(0.7)	13.3	(0.6)
Bulgarie	95.0	(0.8)	92.8	(0.7)	4.2	(0.8)	6.3	(0.7)	0.8	(0.2)	0.9	(0.3)
Danemark	91.2	(0.9)	89.7	(0.9)	7.5	(0.9)	9.3	(0.8)	1.3	(0.3)	1.0	(0.3)
Estonie	71.8	(1.2)	65.4	(1.5)	20.7	(1.1)	24.4	(1.2)	7.5	(0.5)	10.2	(0.7)
Islande	81.1	(1.0)	83.7	(0.8)	14.8	(0.9)	13.2	(0.8)	4.1	(0.5)	3.1	(0.4)
Italie	89.3	(0.8)	89.1	(0.7)	10.7	(0.8)	8.4	(0.7)	0.0	(0.0)	2.5	(0.3)
Corée	98.8	(0.2)	99.3	(0.2)	1.2	(0.2)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)
Malaisie	98.7	(0.2)	97.3	(0.4)	1.0	(0.2)	2.6	(0.4)	0.3	(0.1)	0.1	(0.0)
Mexique	35.0	(1.6)	40.4	(1.6)	37.6	(1.2)	35.5	(1.1)	27.4	(1.4)	24.1	(1.1)
Norvège	81.7	(0.9)	79.9	(1.4)	17.0	(0.9)	18.1	(1.2)	1.3	(0.3)	1.9	(0.3)
Pologne	80.4	(1.6)	81.0	(1.3)	14.2	(1.0)	13.3	(0.8)	5.4	(0.7)	5.7	(0.9)
Portugal	91.2	(0.7)	94.5	(0.5)	5.9	(0.5)	3.7	(0.4)	2.9	(0.4)	1.8	(0.3)
République slovaque	90.4	(0.7)	88.4	(0.7)	6.0	(0.6)	6.0	(0.5)	3.6	(0.4)	5.7	(0.5)
Espagne	89.0	(0.9)	89.1	(0.9)	9.0	(0.8)	7.8	(0.6)	2.0	(0.3)	3.0	(0.4)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	77.6	(1.2)	74.8	(1.1)	20.8	(1.1)	23.1	(0.9)	1.6	(0.3)	2.2	(0.4)
Moyenne	81.9	(0.3)	80.6	(0.3)	13.7	(0.2)	14.5	(0.2)	4.5	(0.1)	4.9	(0.1)

1. La population couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. Un emploi à temps plein correspond ici à plus de 90 % du temps de travail à temps plein.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042675

[Partie 1/1]

Statut contractuel des enseignants

Tableau 2.8 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon certaines caractéristiques d'emploi*

	Contrat de travail permanent		Contrat de travail à durée déterminée de plus d'une année scolaire		Contrat de travail à durée déterminée d'une année scolaire ou moins	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	87.4	(1.1)	3.8	(0.5)	8.9	(0.9)
Brésil	76.5	(0.9)	7.8	(0.5)	15.7	(0.8)
Bulgarie	87.1	(1.1)	4.5	(0.5)	8.4	(0.8)
Chili	62.9	(1.7)	18.6	(1.4)	18.5	(1.4)
Croatie	92.5	(0.6)	3.5	(0.4)	4.0	(0.4)
Chypre*	73.1	(1.0)	6.8	(0.5)	20.1	(1.0)
République tchèque	82.3	(0.9)	5.2	(0.5)	12.5	(0.8)
Danemark	95.7	(0.6)	1.0	(0.3)	3.3	(0.6)
Estonie	84.5	(0.8)	6.0	(0.6)	9.5	(0.6)
Finlande	76.9	(1.1)	3.9	(0.4)	19.2	(0.9)
France	95.8	(0.5)	0.4	(0.1)	3.8	(0.4)
Islande	85.1	(0.9)	5.1	(0.6)	9.8	(0.7)
Israël	78.6	(1.4)	4.7	(0.5)	16.7	(1.3)
Italie	81.5	(0.9)	a	a	18.5	(0.9)
Japon	80.1	(0.9)	6.3	(0.5)	13.6	(0.7)
Corée	82.6	(0.9)	12.0	(0.8)	5.4	(0.5)
Lettonie	93.1	(0.6)	4.1	(0.4)	2.8	(0.5)
Malaisie	99.8	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Mexique	76.2	(1.1)	12.5	(0.7)	11.2	(1.0)
Pays-Bas	84.0	(1.0)	2.5	(0.5)	13.5	(1.0)
Norvège	87.1	(1.0)	3.3	(0.5)	9.6	(0.8)
Pologne	84.5	(1.6)	2.3	(0.4)	13.2	(1.6)
Portugal	75.7	(1.0)	9.1	(0.5)	15.2	(0.9)
Roumanie	69.5	(1.3)	5.6	(0.5)	25.0	(1.3)
Serbie	82.1	(1.0)	4.4	(0.4)	13.5	(0.9)
Singapour	90.1	(0.5)	7.1	(0.5)	2.8	(0.3)
République slovaque	80.9	(1.1)	4.6	(0.5)	14.5	(0.9)
Espagne	81.5	(1.0)	2.7	(0.3)	15.8	(1.0)
Suède	89.1	(0.7)	1.8	(0.3)	9.1	(0.6)
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	50.0	(2.7)	26.0	(1.9)	23.9	(2.2)
Alberta (Canada)	80.2	(1.3)	3.1	(0.4)	16.7	(1.2)
Angleterre (Royaume-Uni)	93.6	(0.5)	1.7	(0.3)	4.6	(0.5)
Flandre (Belgique)	83.2	(1.0)	4.2	(0.5)	12.6	(0.7)
Moyenne[1]	82.5	(0.2)	5.8	(0.1)	11.9	(0.2)
États-Unis	67.1	(2.6)	8.2	(1.5)	24.7	(2.3)

1. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042694

[Partie 1/1]

Tableau 2.8.c **Statut contractuel des enseignants, 2008 et 2013**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon certaines caractéristiques d'emploi[1, 2]

	Contrat de travail permanent				Contrat de travail à durée déterminée de plus d'une année scolaire				Contrat de travail à durée déterminée d'une année scolaire ou moins			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	86.8	(1.0)	87.3	(1.1)	4.3	(0.7)	3.8	(0.5)	8.9	(0.7)	8.9	(0.9)
Brésil	74.2	(1.5)	76.4	(0.9)	7.1	(0.8)	7.8	(0.5)	18.7	(1.4)	15.7	(0.8)
Bulgarie	84.6	(1.2)	87.1	(1.1)	4.4	(0.7)	4.5	(0.5)	11.0	(1.1)	8.4	(0.8)
Danemark	96.6	(0.6)	96.0	(0.5)	0.3	(0.1)	1.0	(0.3)	3.1	(0.6)	3.0	(0.5)
Estonie	84.2	(1.1)	84.8	(0.8)	5.0	(0.5)	5.9	(0.5)	10.8	(0.9)	9.3	(0.6)
Islande	74.6	(1.1)	85.2	(1.0)	6.2	(0.7)	5.1	(0.6)	19.2	(1.0)	9.6	(0.8)
Italie	80.6	(0.8)	81.5	(0.9)	a	a	a	a	19.4	(0.8)	18.5	(0.9)
Corée	95.6	(0.4)	82.6	(0.9)	4.2	(0.4)	12.0	(0.8)	0.2	(0.1)	5.4	(0.5)
Malaisie	97.8	(0.3)	99.8	(0.1)	1.9	(0.3)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Mexique	86.8	(1.9)	76.3	(1.1)	5.0	(0.6)	12.5	(0.7)	8.2	(1.7)	11.2	(1.0)
Norvège	89.9	(0.9)	87.0	(1.0)	1.8	(0.3)	3.3	(0.5)	8.3	(0.8)	9.7	(0.8)
Pologne	77.1	(1.1)	84.5	(1.6)	5.1	(0.7)	2.3	(0.4)	17.8	(0.9)	13.2	(1.6)
Portugal	67.6	(1.4)	75.8	(1.0)	15.0	(0.9)	9.1	(0.5)	17.4	(1.0)	15.1	(0.9)
République slovaque	82.1	(1.1)	80.9	(1.1)	3.8	(0.5)	4.6	(0.5)	14.1	(1.0)	14.5	(0.9)
Espagne	75.6	(1.1)	81.7	(1.0)	6.5	(0.4)	2.5	(0.3)	17.9	(1.0)	15.8	(1.0)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	80.7	(0.9)	83.2	(1.0)	4.8	(0.4)	4.1	(0.5)	14.6	(0.8)	12.6	(0.7)
Moyenne[3]	83.4	(0.3)	84.4	(0.2)	5.0	(0.1)	5.3	(0.1)	11.9	(0.2)	10.7	(0.2)

1. La population couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042713

[Partie 1/2]

Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les indications fournies par le chef d'établissement, plus de 10 % ou 10 % ou moins des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement[1, 2]

Tableau 2.9

	Enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement[3]		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins				Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement			
			Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % ou moins des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement		Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % ou moins des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	32.8	(5.0)	19.8	(2.0)	18.9	(1.5)	80.2	(2.0)	81.1	(1.5)
Brésil	2.1	(1.0)	17.4	(4.9)	20.9	(1.0)	82.6	(4.9)	79.1	(1.0)
Bulgarie	32.6	(2.8)	7.1	(1.3)	8.1	(1.0)	92.9	(1.3)	91.9	(1.0)
Chili	3.9	(1.7)	31.4	(7.9)	30.9	(1.9)	68.6	(7.9)	69.1	(1.9)
Croatie	5.6	(1.8)	29.3	(6.3)	23.1	(0.9)	70.7	(6.3)	76.9	(0.9)
Chypre*	33.2	(0.2)	17.5	(1.7)	13.3	(1.1)	82.5	(1.7)	86.7	(1.1)
République tchèque	3.6	(1.4)	17.8	(4.5)	15.5	(0.8)	82.2	(4.5)	84.5	(0.8)
Danemark	26.2	(5.1)	12.8	(2.5)	19.3	(1.6)	87.2	(2.5)	80.7	(1.6)
Estonie	9.7	(2.0)	10.8	(2.2)	10.6	(0.7)	89.2	(2.2)	89.4	(0.7)
Finlande	9.2	(2.4)	21.7	(2.8)	18.6	(0.9)	78.3	(2.8)	81.4	(0.9)
France	17.8	(2.7)	13.7	(2.3)	11.0	(0.9)	86.3	(2.3)	89.0	(0.9)
Islande	20.9	(0.1)	23.6	(3.4)	18.6	(1.5)	76.4	(3.4)	81.4	(1.5)
Israël	24.9	(4.1)	21.4	(2.8)	21.6	(1.5)	78.6	(2.8)	78.4	(1.5)
Italie	31.7	(3.1)	9.5	(1.1)	8.2	(0.7)	90.5	(1.1)	91.8	(0.7)
Japon	2.1	(1.0)	30.4	(3.2)	20.0	(0.8)	69.6	(3.2)	80.0	(0.8)
Corée	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	20.8	(1.1)	0.0	(0.0)	79.2	(1.1)
Lettonie	20.9	(3.9)	7.6	(1.8)	6.8	(0.8)	92.4	(1.8)	93.2	(0.8)
Malaisie	55.5	(3.7)	26.2	(1.4)	18.2	(1.8)	73.8	(1.4)	81.8	(1.8)
Mexique	2.5	(1.3)	15.5	(3.1)	18.9	(0.9)	84.5	(3.1)	81.1	(0.9)
Pays-Bas	14.3	(4.5)	23.7	(2.6)	21.1	(1.9)	76.3	(2.6)	78.9	(1.9)
Norvège	21.8	(4.4)	29.2	(3.8)	23.9	(2.1)	70.8	(3.8)	76.1	(2.1)
Pologne	0.3	(0.3)	0.0	(0.0)	10.4	(0.9)	100.0	(0.0)	89.6	(0.9)
Portugal	2.7	(1.1)	2.0	(1.4)	2.9	(0.3)	98.0	(1.4)	97.1	(0.3)
Roumanie	9.8	(2.2)	23.6	(2.0)	16.8	(1.1)	76.4	(2.0)	83.2	(1.1)
Serbie	9.3	(2.0)	24.2	(2.4)	18.6	(1.0)	75.8	(2.4)	81.4	(1.0)
Singapour	89.2	(0.1)	43.7	(1.0)	37.5	(2.6)	56.3	(1.0)	62.5	(2.6)
République slovaque	10.5	(2.3)	17.1	(2.4)	17.4	(0.8)	82.9	(2.4)	82.6	(0.8)
Espagne	30.0	(3.1)	8.2	(1.3)	8.6	(0.9)	91.8	(1.3)	91.4	(0.9)
Suède	41.9	(4.1)	14.2	(1.6)	10.7	(0.9)	85.8	(1.6)	89.3	(0.9)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	43.6	(4.3)	25.5	(2.3)	12.7	(1.3)	74.5	(2.3)	87.3	(1.3)
Alberta (Canada)	41.1	(5.0)	24.3	(1.7)	26.0	(1.8)	75.7	(1.7)	74.0	(1.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	27.6	(4.3)	33.1	(1.9)	24.0	(0.9)	66.9	(1.9)	76.0	(0.9)
Flandre (Belgique)	26.9	(3.6)	26.6	(1.7)	18.3	(1.0)	73.4	(1.7)	81.7	(1.0)
Moyenne	21.3	(0.5)	19.1	(0.5)	17.3	(0.2)	77.9	(0.5)	82.7	(0.2)
États-Unis	21.7	(4.0)	24.7	(3.2)	21.3	(1.9)	75.3	(3.2)	78.7	(1.9)

1. La première colonne indique la proportion globale d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement. Par exemple, en Australie, 32.8 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement. Les autres colonnes examinent la répartition des enseignants entre établissements selon qu'ils ont plus de 10 % ou 10 % ou moins d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement (établissements plus ou moins difficiles). Il est intéressant, en particulier, de comparer les proportions d'enseignants ayant beaucoup d'expérience (ou un haut niveau de formation) selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Le tableau est conçu de façon à faciliter ce type de comparaison. En Australie, par exemple, parmi les enseignants travaillant dans des établissements comparativement difficiles, 80.2 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Par comparaison, parmi les enseignants travaillant dans des établissements comparativement moins difficiles, 81.1 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Il n'y a donc pas de grande différence dans la proportion d'enseignants très expérimentés, en Australie, selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Les colonnes présentant la même nuance de grisé du point de vue de la variable expérience de l'enseignant et de la variable niveau de formation de l'enseignant aboutissent à un total de 100 %.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Estimations approximatives sur la base des indications fournies par les chefs d'établissement.

4. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

5. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042732

[Partie 2/2]

Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les indications fournies par le chef d'établissement, plus de 10 % ou 10 % ou moins des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement[1, 2]

Tableau 2.9

	Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[4, 5]				Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[4]			
	Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % ou moins des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement		Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % ou moins des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	99.7	(0.2)	99.9	(0.1)
Brésil	8.2	(5.3)	6.0	(0.6)	91.8	(5.3)	94.0	(0.6)
Bulgarie	14.9	(1.9)	6.4	(0.9)	85.1	(1.9)	93.6	(0.9)
Chili	29.4	(3.4)	17.2	(1.5)	70.6	(3.4)	82.8	(1.5)
Croatie	12.6	(3.2)	17.8	(0.7)	87.4	(3.2)	82.2	(0.7)
Chypre*	1.3	(0.4)	0.4	(0.2)	98.7	(0.4)	99.6	(0.2)
République tchèque	8.9	(3.8)	6.2	(0.5)	91.1	(3.8)	93.8	(0.5)
Danemark	0.6	(0.4)	3.4	(0.8)	99.4	(0.4)	96.6	(0.8)
Estonie	14.0	(2.7)	10.8	(0.7)	86.0	(2.7)	89.2	(0.7)
Finlande	3.6	(0.9)	4.1	(0.5)	96.4	(0.9)	95.9	(0.5)
France	3.9	(1.1)	4.6	(0.5)	96.1	(1.1)	95.4	(0.5)
Islande	18.5	(2.8)	14.0	(1.1)	81.5	(2.8)	86.0	(1.1)
Israël	2.8	(0.7)	2.1	(0.4)	97.2	(0.7)	97.9	(0.4)
Italie	16.2	(0.9)	20.8	(0.8)	83.8	(0.9)	79.2	(0.8)
Japon	2.7	(1.5)	3.6	(0.4)	97.3	(1.5)	96.4	(0.4)
Corée	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	99.8	(0.1)
Lettonie	1.2	(0.5)	3.3	(0.5)	98.8	(0.5)	96.7	(0.5)
Malaisie	10.2	(1.1)	6.3	(0.9)	89.8	(1.1)	93.7	(0.9)
Mexique	4.1	(1.9)	10.3	(0.7)	95.9	(1.9)	89.7	(0.7)
Pays-Bas	4.9	(1.1)	4.8	(1.0)	95.1	(1.1)	95.2	(1.0)
Norvège	1.2	(0.5)	2.3	(0.7)	98.8	(0.5)	97.7	(0.7)
Pologne	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	100.0	(0.0)	99.9	(0.0)
Portugal	4.8	(1.2)	2.7	(0.3)	95.2	(1.2)	97.3	(0.3)
Roumanie	9.1	(3.3)	6.3	(0.6)	90.9	(3.3)	93.7	(0.6)
Serbie	16.7	(3.1)	17.2	(0.9)	83.3	(3.1)	82.8	(0.9)
Singapour	6.7	(0.5)	9.7	(1.6)	93.3	(0.5)	90.3	(1.6)
République slovaque	4.1	(1.4)	1.5	(0.4)	95.9	(1.4)	98.5	(0.4)
Espagne	4.9	(0.7)	4.2	(0.4)	95.1	(0.7)	95.8	(0.4)
Suède	12.5	(1.2)	11.0	(0.9)	87.5	(1.2)	89.0	(0.9)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.2	(2.1)	5.1	(0.8)	91.8	(2.1)	94.9	(0.8)
Alberta (Canada)	0.5	(0.2)	1.4	(0.5)	99.5	(0.2)	98.6	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	2.8	(0.7)	3.3	(0.5)	97.2	(0.7)	96.7	(0.5)
Flandre (Belgique)	82.9	(1.9)	90.1	(0.7)	17.1	(1.9)	9.9	(0.7)
Moyenne	9.5	(0.3)	9.0	(0.1)	87.5	(0.3)	91.0	(0.1)
États-Unis	0.0	(0.0)	0.6	(0.3)	100.0	(0.0)	99.4	(0.3)

1. La première colonne indique la proportion globale d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement. Par exemple, en Australie, 32.8 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement. Les autres colonnes examinent la répartition des enseignants entre établissements selon qu'ils ont plus de 10 % ou 10 % ou moins d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement (établissements plus ou moins difficiles). Il est intéressant, en particulier, de comparer les proportions d'enseignants ayant beaucoup d'expérience (ou un haut niveau de formation) selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Le tableau est conçu de façon à faciliter ce type de comparaison. En Australie, par exemple, parmi les enseignants travaillant dans des établissements comparativement difficiles, 80.2 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Par comparaison, parmi les enseignants travaillant dans des établissements comparativement moins difficiles, 81.1 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Il n'y a donc pas de grande différence dans la proportion d'enseignants très expérimentés, en Australie, selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Les colonnes présentant la même nuance de grisé du point de vue de la variable expérience de l'enseignant et de la variable niveau de formation de l'enseignant aboutissent à un total de 100 %.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Estimations approximatives sur la base des indications fournies par les chefs d'établissement.

4. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

5. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042732

[Partie 1/2]

Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les indications fournies par le chef d'établissement, plus de 10 % ou 10 % ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[1, 2]

Tableau 2.10

	Enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[3, 4]		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins				Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement			
			Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	23.6	(4.5)	20.2	(2.2)	18.9	(1.5)	79.8	(2.2)	81.1	(1.5)
Brésil	4.9	(1.1)	14.0	(2.0)	21.3	(1.0)	86.0	(2.0)	78.7	(1.0)
Bulgarie	1.5	(0.8)	14.6	(3.1)	7.7	(0.8)	85.4	(3.1)	92.3	(0.8)
Chili	27.5	(3.6)	27.7	(3.3)	31.7	(2.3)	72.3	(3.3)	68.3	(2.3)
Croatie	9.4	(2.0)	20.7	(2.5)	23.6	(1.0)	79.3	(2.5)	76.4	(1.0)
Chypre*	12.1	(0.2)	15.0	(2.7)	15.0	(1.0)	85.0	(2.7)	85.0	(1.0)
République tchèque	21.4	(2.4)	19.5	(1.8)	14.6	(0.9)	80.5	(1.8)	85.4	(0.9)
Danemark	32.4	(5.7)	13.3	(2.2)	19.6	(1.7)	86.7	(2.2)	80.4	(1.7)
Estonie	28.8	(3.9)	12.7	(1.6)	9.7	(0.7)	87.3	(1.6)	90.3	(0.7)
Finlande	26.8	(3.6)	20.9	(1.5)	18.1	(1.0)	79.1	(1.5)	81.9	(1.0)
France	38.5	(3.8)	12.6	(1.3)	10.8	(1.0)	87.4	(1.3)	89.2	(1.0)
Islande	59.5	(0.2)	21.8	(1.7)	16.6	(1.8)	78.2	(1.7)	83.4	(1.8)
Israël	41.0	(4.3)	19.4	(2.1)	23.2	(1.8)	80.6	(2.1)	76.8	(1.8)
Italie	28.5	(3.5)	7.9	(1.0)	8.8	(0.7)	92.1	(1.0)	91.2	(0.7)
Japon	9.2	(2.0)	25.8	(2.8)	19.7	(0.8)	74.2	(2.8)	80.3	(0.8)
Corée	8.1	(2.3)	22.1	(3.3)	20.7	(1.2)	77.9	(3.3)	79.3	(1.2)
Lettonie	8.4	(2.6)	10.0	(3.7)	6.7	(0.8)	90.0	(3.7)	93.3	(0.8)
Malaisie	4.1	(1.5)	12.3	(3.8)	23.1	(1.2)	87.7	(3.8)	76.9	(1.2)
Mexique	7.3	(2.0)	23.2	(5.1)	18.5	(0.9)	76.8	(5.1)	81.5	(0.9)
Pays-Bas	45.6	(4.6)	22.7	(2.6)	20.4	(2.1)	77.3	(2.6)	79.6	(2.1)
Norvège	50.0	(5.3)	27.2	(2.8)	23.0	(2.2)	72.8	(2.8)	77.0	(2.2)
Pologne	57.9	(4.5)	13.6	(1.3)	6.1	(0.8)	86.4	(1.3)	93.9	(0.8)
Portugal	14.2	(2.7)	2.1	(0.7)	3.0	(0.3)	97.9	(0.7)	97.0	(0.3)
Roumanie	3.5	(1.6)	26.4	(5.6)	17.0	(1.0)	73.6	(5.6)	83.0	(1.0)
Serbie	5.5	(1.5)	18.4	(3.1)	18.7	(1.0)	81.6	(3.1)	81.3	(1.0)
Singapour	1.3	(0.0)	42.9	(9.0)	43.0	(0.9)	57.1	(9.0)	57.0	(0.9)
République slovaque	15.9	(3.0)	20.4	(2.8)	16.7	(0.9)	79.6	(2.8)	83.3	(0.9)
Espagne	16.4	(3.1)	9.4	(3.1)	8.3	(0.7)	90.6	(3.1)	91.7	(0.7)
Suède	63.0	(3.8)	11.7	(1.0)	13.5	(1.6)	88.3	(1.0)	86.5	(1.6)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	4.7	(2.0)	24.8	(6.9)	17.9	(1.4)	75.2	(6.9)	82.1	(1.4)
Alberta (Canada)	51.0	(4.6)	24.7	(1.6)	25.9	(2.1)	75.3	(1.6)	74.1	(2.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	66.5	(4.0)	27.4	(1.4)	24.6	(2.3)	72.6	(1.4)	75.4	(2.3)
Flandre (Belgique)	54.0	(4.6)	22.9	(1.3)	17.8	(1.4)	77.1	(1.3)	82.2	(1.4)
Moyenne	25.5	(0.6)	19.0	(0.6)	17.7	(0.2)	81.0	(0.6)	82.3	(0.2)
États-Unis	63.1	(5.8)	21.4	(2.0)	23.1	(2.4)	78.6	(2.0)	76.9	(2.4)

1. La première colonne indique la proportion globale d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation. Par exemple, en Australie, 23.6 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation. Les autres colonnes examinent la répartition des enseignants entre établissements dans lesquels plus de 10 % ou 10 % ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation (établissements plus ou moins difficiles). Il est intéressant, en particulier, de comparer les proportions d'enseignants ayant beaucoup d'expérience (ou un haut niveau de formation) selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Le tableau est conçu de façon à faciliter ce type de comparaison. En Australie, par exemple, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation, 79.8 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Par comparaison, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % des élèves ou moins ont des besoins spécifiques d'éducation, 81.1 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Il n'y a donc pas de grande différence dans la proportion d'enseignants très expérimentés, en Australie, selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Les colonnes présentant la même nuance de grisé du point de vue de la variable expérience de l'enseignant et de la variable niveau de formation de l'enseignant aboutissent à un total de 100 %.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Estimations approximatives sur la base des indications fournies par les chefs d'établissement.

4. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

5. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

6. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042751

[Partie 2/2]

Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les indications fournies par le chef d'établissement, plus de 10 % ou 10 % ou moins des élèves présentent des besoins spécifiques d'éducation[1, 2]

Tableau 2.10

	Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[5, 6]				Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[5]			
	Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10% ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 10% ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.2	(0.2)	0.1	(0.1)	99.8	(0.2)	99.9	(0.1)
Brésil	2.7	(0.9)	6.2	(0.6)	97.3	(0.9)	93.8	(0.6)
Bulgarie	27.0	(9.8)	8.8	(0.8)	73.0	(9.8)	91.2	(0.8)
Chili	22.6	(2.5)	16.1	(1.7)	77.4	(2.5)	83.9	(1.7)
Croatie	20.0	(2.3)	17.3	(0.8)	80.0	(2.3)	82.7	(0.8)
Chypre*	1.4	(0.5)	0.6	(0.2)	98.6	(0.5)	99.4	(0.2)
République tchèque	9.7	(1.5)	5.4	(0.6)	90.3	(1.5)	94.6	(0.6)
Danemark	3.0	(1.5)	2.5	(0.5)	97.0	(1.5)	97.5	(0.5)
Estonie	12.9	(1.5)	10.4	(0.9)	87.1	(1.5)	89.6	(0.9)
Finlande	4.7	(0.8)	3.8	(0.5)	95.3	(0.8)	96.2	(0.5)
France	4.7	(0.7)	4.3	(0.6)	95.3	(0.7)	95.7	(0.6)
Islande	16.4	(1.4)	13.0	(1.5)	83.6	(1.4)	87.0	(1.5)
Israël	2.1	(0.6)	2.4	(0.4)	97.9	(0.6)	97.6	(0.4)
Italie	19.7	(1.1)	19.3	(0.8)	80.3	(1.1)	80.7	(0.8)
Japon	1.8	(0.7)	3.8	(0.4)	98.2	(0.7)	96.2	(0.4)
Corée	0.7	(0.6)	0.2	(0.1)	99.3	(0.6)	99.8	(0.1)
Lettonie	4.0	(1.7)	2.7	(0.4)	96.0	(1.7)	97.3	(0.4)
Malaisie	8.9	(3.2)	8.4	(0.8)	91.1	(3.2)	91.6	(0.8)
Mexique	11.9	(2.7)	10.0	(0.7)	88.1	(2.7)	90.0	(0.7)
Pays-Bas	6.7	(1.6)	3.2	(0.6)	93.3	(1.6)	96.8	(0.6)
Norvège	1.9	(0.9)	2.2	(0.5)	98.1	(0.9)	97.8	(0.5)
Pologne	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	99.9	(0.1)	100.0	(0.0)
Portugal	3.1	(0.8)	2.6	(0.3)	96.9	(0.8)	97.4	(0.3)
Roumanie	6.4	(2.7)	6.6	(0.7)	93.6	(2.7)	93.4	(0.7)
Serbie	22.5	(3.9)	16.8	(0.9)	77.5	(3.9)	83.2	(0.9)
Singapour	7.9	(4.5)	7.0	(0.5)	92.1	(4.5)	93.0	(0.5)
République slovaque	3.7	(1.4)	1.4	(0.3)	96.3	(1.4)	98.6	(0.3)
Espagne	3.9	(0.8)	4.5	(0.4)	96.1	(0.8)	95.5	(0.4)
Suède	12.3	(0.9)	10.4	(0.9)	87.7	(0.9)	89.6	(0.9)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	14.7	(2.3)	6.0	(1.1)	85.3	(2.3)	94.0	(1.1)
Alberta (Canada)	1.2	(0.6)	0.9	(0.3)	98.8	(0.6)	99.1	(0.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	3.0	(0.5)	3.5	(1.0)	97.0	(0.5)	96.5	(1.0)
Flandre (Belgique)	89.0	(1.2)	87.5	(1.0)	11.0	(1.2)	12.5	(1.0)
Moyenne	10.6	(0.4)	8.7	(0.1)	89.4	(0.4)	91.3	(0.1)
États-Unis	0.4	(0.2)	0.7	(0.6)	99.6	(0.2)	99.3	(0.6)

1. La première colonne indique la proportion globale d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation. Par exemple, en Australie, 23.6 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation. Les autres colonnes examinent la répartition des enseignants entre établissements dans lesquels plus de 10 % ou 10 % ou moins des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation (établissements plus ou moins difficiles). Il est intéressant, en particulier, de comparer les proportions d'enseignants ayant beaucoup d'expérience (ou un haut niveau de formation) selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Le tableau est conçu de façon à faciliter ce type de comparaison. En Australie, par exemple, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation, 79.8 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Par comparaison, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels 10 % des élèves ou moins ont des besoins spécifiques d'éducation, 81.1 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Il n'y a donc pas de grande différence dans la proportion d'enseignants très expérimentés, en Australie, selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Les colonnes présentant la même nuance de grisé du point de vue de la variable expérience de l'enseignant et de la variable niveau de formation de l'enseignant aboutissent à un total de 100 %.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Estimations approximatives sur la base des indications fournies par les chefs d'établissement.

4. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

5. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

6. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042751

[Partie 1/2]

Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les indications fournies par le chef d'établissement, plus de 30 % ou 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[1, 2]

Tableau 2.11

	Enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[3, 4]		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins				Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement			
			Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	26.0	(3.8)	21.3	(2.2)	18.5	(1.6)	78.7	(2.2)	81.5	(1.6)
Brésil	40.4	(2.1)	17.4	(1.2)	23.3	(1.3)	82.6	(1.2)	76.7	(1.3)
Bulgarie	23.9	(3.1)	8.6	(1.8)	7.6	(0.9)	91.4	(1.8)	92.4	(0.9)
Chili	54.6	(4.1)	30.1	(2.5)	32.0	(2.8)	69.9	(2.5)	68.0	(2.8)
Croatie	7.3	(1.9)	20.4	(2.6)	23.6	(1.0)	79.6	(2.6)	76.4	(1.0)
Chypre*	7.8	(0.1)	14.6	(3.4)	14.6	(1.0)	85.4	(3.4)	85.4	(1.0)
République tchèque	3.9	(1.4)	13.8	(4.8)	15.7	(0.8)	86.2	(4.8)	84.3	(0.8)
Danemark	2.5	(1.3)	37.6	(8.4)	17.1	(1.4)	62.4	(8.4)	82.9	(1.4)
Estonie	10.9	(2.2)	14.4	(2.1)	10.1	(0.7)	85.6	(2.1)	89.9	(0.7)
Finlande	3.1	(1.8)	18.3	(3.0)	18.9	(0.9)	81.7	(3.0)	81.1	(0.9)
France	44.6	(3.7)	11.9	(1.1)	11.1	(1.2)	88.1	(1.1)	88.9	(1.2)
Islande	2.4	(0.1)	27.9	(10.0)	19.3	(1.3)	72.1	(10.0)	80.7	(1.3)
Israël	46.2	(3.7)	24.4	(2.6)	19.4	(1.2)	75.6	(2.6)	80.6	(1.2)
Italie	9.5	(2.0)	8.8	(2.7)	8.5	(0.6)	91.2	(2.7)	91.5	(0.6)
Japon	5.8	(1.8)	24.7	(3.1)	20.0	(0.8)	75.3	(3.1)	80.0	(0.8)
Corée	8.5	(2.3)	17.0	(3.0)	21.1	(1.2)	83.0	(3.0)	78.9	(1.2)
Lettonie	18.3	(4.2)	6.2	(1.5)	7.1	(0.9)	93.8	(1.5)	92.9	(0.9)
Malaisie	57.9	(4.1)	23.4	(1.7)	21.6	(1.9)	76.6	(1.7)	78.4	(1.9)
Mexique	44.2	(3.5)	18.4	(1.3)	19.1	(1.4)	81.6	(1.3)	80.9	(1.4)
Pays-Bas	11.6	(4.0)	19.1	(2.6)	21.8	(1.7)	80.9	(2.6)	78.2	(1.7)
Norvège	3.9	(1.7)	29.0	(8.3)	24.9	(1.9)	71.0	(8.3)	75.1	(1.9)
Pologne	18.1	(3.4)	11.8	(2.1)	10.1	(1.0)	88.2	(2.1)	89.9	(1.0)
Portugal	48.5	(4.1)	2.7	(0.8)	3.1	(0.8)	97.3	(0.8)	96.9	(0.8)
Roumanie	27.7	(3.7)	21.7	(1.9)	15.8	(1.2)	78.3	(1.9)	84.2	(1.2)
Serbie	6.8	(2.0)	19.2	(3.8)	18.8	(1.0)	80.8	(3.8)	81.2	(1.0)
Singapour	6.4	(0.1)	45.6	(4.1)	42.8	(1.0)	54.4	(4.1)	57.2	(1.0)
République slovaque	10.4	(2.2)	18.4	(3.6)	17.2	(0.8)	81.6	(3.6)	82.8	(0.8)
Espagne	13.9	(2.6)	10.4	(3.6)	8.2	(0.7)	89.6	(3.6)	91.8	(0.7)
Suède	10.4	(2.4)	19.7	(4.2)	11.5	(0.8)	80.3	(4.2)	88.5	(0.8)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	10.8	(2.8)	19.3	(4.5)	18.1	(1.4)	80.7	(4.5)	81.9	(1.4)
Alberta (Canada)	20.3	(3.9)	30.8	(2.5)	24.2	(1.5)	69.2	(2.5)	75.8	(1.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	24.4	(2.9)	30.1	(2.2)	25.3	(1.1)	69.9	(2.2)	74.7	(1.1)
Flandre (Belgique)	16.0	(2.9)	28.6	(2.2)	19.0	(0.9)	71.4	(2.2)	81.0	(0.9)
Moyenne	19.6	(0.5)	20.2	(0.7)	17.9	(0.2)	79.8	(0.7)	82.1	(0.2)
États-Unis	64.5	(6.2)	21.2	(1.9)	23.6	(3.1)	78.8	(1.9)	76.4	(3.1)

1. La première colonne indique la proportion globale d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Par exemple, en Australie, 26.0 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les autres colonnes examinent la répartition des enseignants entre établissements dans lesquels plus de 30 % ou 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé (établissements plus ou moins difficiles). Il est intéressant, en particulier, de comparer les proportions d'enseignants ayant beaucoup d'expérience (ou un haut niveau de formation) selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Le tableau est conçu de façon à faciliter ce type de comparaison. En Australie, par exemple, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, 78.7 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Par comparaison, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, 81.5 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Il n'y a donc pas de grande différence dans la proportion d'enseignants très expérimentés, en Australie, selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Les colonnes présentant la même nuance de grisé du point de vue de la variable expérience de l'enseignant et de la variable niveau de formation de l'enseignant aboutissent à un total de 100%.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Estimations approximatives sur la base des indications fournies par les chefs d'établissement.

4. Par « élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé », on entend les élèves vivant dans une famille qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires, comme un logement correct, l'alimentation ou les soins médicaux. Il s'agit de foyers qui perçoivent ou pourraient percevoir des aides ou autres prestations d'aide sociale. Le type de prestations accordées aux foyers socio-économiquement défavorisés peut varier d'un pays à l'autre. Les foyers socio-économiquement défavorisés peuvent être, dans certains pays, ceux qui ont droit à la gratuité des repas scolaires, tandis que, dans d'autres, il s'agira des foyers bénéficiant d'allocations de logement ou d'une assistance sociale.

5. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

6. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042770

[Partie 2/2]

Enseignants travaillant dans des établissements avec un pourcentage élevé ou faible d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les indications fournies par le chef d'établissement, plus de 30 % ou 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[1, 2]

Tableau 2.11

	Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[5, 6]				Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[5]			
	Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]		Travaillant dans des établissements dans lesquels 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[4]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	0.4	(0.2)	0.1	(0.1)	99.6	(0.2)	99.9	(0.1)
Brésil	6.1	(0.8)	6.1	(0.9)	93.9	(0.8)	93.9	(0.9)
Bulgarie	14.2	(2.5)	7.5	(0.8)	85.8	(2.5)	92.5	(0.8)
Chili	22.8	(2.0)	11.8	(1.7)	77.2	(2.0)	88.2	(1.7)
Croatie	18.5	(2.2)	17.5	(0.8)	81.5	(2.2)	82.5	(0.8)
Chypre*	1.6	(0.5)	0.6	(0.2)	98.4	(0.5)	99.4	(0.2)
République tchèque	13.6	(3.1)	6.0	(0.5)	86.4	(3.1)	94.0	(0.5)
Danemark	24.3	(13.0)	2.1	(0.4)	75.7	(13.0)	97.9	(0.4)
Estonie	14.2	(2.1)	10.7	(0.8)	85.8	(2.1)	89.3	(0.8)
Finlande	2.6	(2.0)	4.1	(0.4)	97.4	(2.0)	95.9	(0.4)
France	3.8	(0.6)	4.9	(0.6)	96.2	(0.6)	95.1	(0.6)
Islande	12.7	(5.1)	15.2	(1.0)	87.3	(5.1)	84.8	(1.0)
Israël	1.9	(0.5)	2.6	(0.5)	98.1	(0.5)	97.4	(0.5)
Italie	20.7	(1.6)	19.2	(0.7)	79.3	(1.6)	80.8	(0.7)
Japon	1.4	(1.0)	3.7	(0.4)	98.6	(1.0)	96.3	(0.4)
Corée	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	100.0	(0.0)	99.8	(0.1)
Lettonie	3.9	(1.1)	2.6	(0.6)	96.1	(1.1)	97.4	(0.6)
Malaisie	9.7	(1.1)	6.7	(1.1)	90.3	(1.1)	93.3	(1.1)
Mexique	9.8	(1.0)	10.4	(1.0)	90.2	(1.0)	89.6	(1.0)
Pays-Bas	4.3	(1.4)	4.9	(0.9)	95.7	(1.4)	95.1	(0.9)
Norvège	0.6	(0.5)	2.1	(0.5)	99.4	(0.5)	97.9	(0.5)
Pologne	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	100.0	(0.0)	99.9	(0.1)
Portugal	3.0	(0.4)	2.7	(0.4)	97.0	(0.4)	97.3	(0.4)
Roumanie	7.0	(1.1)	6.5	(0.8)	93.0	(1.1)	93.5	(0.8)
Serbie	17.0	(3.2)	17.0	(0.9)	83.0	(3.2)	83.0	(0.9)
Singapour	8.9	(2.1)	7.0	(0.5)	91.1	(2.1)	93.0	(0.5)
République slovaque	4.9	(2.3)	1.4	(0.3)	95.1	(2.3)	98.6	(0.3)
Espagne	4.7	(1.1)	4.4	(0.4)	95.3	(1.1)	95.6	(0.4)
Suède	13.9	(2.0)	11.3	(0.7)	86.1	(2.0)	88.7	(0.7)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	6.9	(1.8)	6.4	(1.1)	93.1	(1.8)	93.6	(1.1)
Alberta (Canada)	1.0	(0.6)	1.0	(0.4)	99.0	(0.6)	99.0	(0.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	3.6	(0.9)	3.0	(0.4)	96.4	(0.9)	97.0	(0.4)
Flandre (Belgique)	84.8	(3.0)	88.8	(0.7)	15.2	(3.0)	11.2	(0.7)
Moyenne	10.4	(0.5)	8.8	(0.1)	89.6	(0.5)	91.2	(0.1)
États-Unis	0.2	(0.2)	1.0	(0.6)	99.8	(0.2)	99.0	(0.6)

1. La première colonne indique la proportion globale d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Par exemple, en Australie, 26.0 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les autres colonnes examinent la répartition des enseignants entre établissements dans lesquels plus de 30 % ou 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé (établissements plus ou moins difficiles). Il est intéressant, en particulier, de comparer les proportions d'enseignants ayant beaucoup d'expérience (ou un haut niveau de formation) selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Le tableau est conçu de façon à faciliter ce type de comparaison. En Australie, par exemple, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, 78.7 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Par comparaison, parmi les enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels 30 % ou moins des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, 81.5 % ont plus de cinq années d'expérience dans l'enseignement. Il n'y a donc pas de grande différence dans la proportion d'enseignants très expérimentés, en Australie, selon le type d'établissement (établissements plus ou moins difficiles). Les colonnes présentant la même nuance de grisé du point de vue de la variable expérience de l'enseignant et de la variable niveau de formation de l'enseignant aboutissent à un total de 100%.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Estimations approximatives sur la base des indications fournies par les chefs d'établissement.

4. Par « élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé », on entend les élèves vivant dans une famille qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires, comme un logement correct, l'alimentation ou les soins médicaux. Il s'agit de foyers qui perçoivent ou pourraient percevoir des aides ou autres prestations d'aide sociale. Le type de prestations accordées aux foyers socio-économiquement défavorisés peut varier d'un pays à l'autre. Les foyers socio-économiquement défavorisés peuvent être, dans certains pays, ceux qui ont droit à la gratuité des repas scolaires, tandis que, dans d'autres, il s'agira des foyers bénéficiant d'allocations de logement ou d'une assistance sociale.

5. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

6. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042770

[Partie 1/1]

Analyse de la répartition des enseignants dans des établissements difficiles

Analyse, à l'aide d'une régression logistique binaire, de la répartition des enseignants dans des établissements difficiles selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le niveau du diplôme le plus élevé obtenu[1, 2]

Tableau 2.12

	Enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la langue d'enseignement[3]				Enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[4]				Enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[5]			
	En fonction de :											
	Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[6]		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement[7]		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[6]		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement[7]		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[6]		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement[7]	
	ß	Rapports de cotes[8]	ß	Rapports de cotes[8]	ß	Rapports de cotes[8]	ß	Rapports de cotes[8]	ß	Rapports de cotes[8]	ß	Rapports de cotes[8]
Australie	-1.1	0.3	0.0	1.0					-1.8	0.2	-0.1	0.9
Brésil	-0.3	0.7	0.2	1.3	1.2	3.2	0.4	1.5	-0.1	0.9	0.4	1.5
Bulgarie	-0.6	0.5			-0.8	0.4	-1.0	0.4	-0.5	0.6	-0.1	0.9
Chili	-0.6	0.5	-0.2	0.8	-0.4	0.7	0.1	1.1	-0.8	0.5		
Croatie	0.4	1.5	-0.3	0.8	-0.2	0.8						
République tchèque	-0.3	0.8	-0.2	0.9	-0.6	0.6	-0.3	0.7	-1.0	0.4	0.2	1.2
Danemark	1.6	5.0	0.5	1.7			0.6	1.8	-1.4	0.2	-0.9	0.4
Estonie	-0.4	0.7			-0.2	0.8	-0.3	0.7			-0.4	0.7
Finlande			-0.2	0.8			-0.2	0.8				
France	0.1	1.1	-0.3	0.8	-0.3	0.8	-0.2	0.8	0.3	1.4	-0.1	0.9
Islande			-0.4	0.7			-0.3	0.7				
Israël	-0.5	0.6					0.2	1.3	0.3	1.4	-0.3	0.7
Italie	0.4	1.5	-0.1	0.9	0.0	1.0	0.1	1.1	0.2	1.2		
Japon	0.3	1.3	-0.6	0.6	0.7	1.9	-0.3	0.7	1.4	3.9	-0.3	0.8
Corée					-1.4	0.2						
Lettonie	0.9	2.5	-0.2	0.8			-0.4	0.7	-0.4	0.7	0.2	1.2
Malaisie	-0.7	0.5	-0.6	0.6			0.8	2.2	-0.4	0.7	-0.2	0.8
Mexique	3.0	20.2	0.5	1.7	-0.2	0.8	-0.3	0.7	0.1	1.1	0.1	1.1
Pays-Bas	0.5	1.6	-0.2	0.8	-0.6	0.5	-0.1	1.0			0.1	1.1
Norvège	0.8	2.3	-0.3	0.7			-0.2	0.8	1.4	4.0	-0.2	0.8
Pologne												
Portugal	-0.5	0.6	0.5	1.6	-0.3	0.8	0.3	1.4				
Roumanie	-0.3	0.7	-0.4	0.7	0.2	1.2	-0.5	0.6	-0.1	0.9	-0.4	0.7
Serbie			-0.3	0.7	-0.5	0.6						
Singapour	0.5	1.6	-0.3	0.8					-0.3	0.7		
République slovaque	-0.9	0.4			-1.0	0.4	-0.3	0.8	-1.5	0.2		
Espagne	-0.2	0.8	0.1	1.1	0.3	1.3	-0.1	0.9	-0.2	0.8	-0.2	0.8
Suède	-0.1	0.9	-0.3	0.7	-0.2	0.8	0.2	1.2	-0.2	0.8	-0.6	0.5
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	-0.5	0.6	-0.8	0.4	-1.1	0.3	-0.4	0.6				
Alberta (Canada)	1.0	2.8									-0.4	0.7
Angleterre (Royaume-Uni)			-0.4	0.6			-0.2	0.8	-0.3	0.7	-0.3	0.8
Flandre (Belgique)	0.8	2.3	-0.4	0.7	0.2	1.3	-0.3	0.8	0.7	1.9	-0.4	0.6

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %. En tenant compte du sexe de l'enseignant et des matières enseignées. Lorsque 0 % des enseignants, dans un pays, enseignent une matière (par exemple, le grec ancien ou le latin), cette matière n'est pas prise en compte dans la régression pour ce pays.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont comme première langue une langue différente de la langue d'enseignement.

4. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins présentent des besoins spécifiques d'éducation.

5. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 30 % des élèves ou moins sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

6. Pour la variable indicatrice du niveau du diplôme le plus élevé obtenu, le niveau 5B de la CITE ou en dessous est la catégorie de référence. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation entre le fait d'avoir un diplôme du niveau 5A de la CITE ou plus, par comparaison avec un diplôme du niveau 5B ou en dessous, et le fait que l'établissement dans lequel l'enseignant travaille est un établissement difficile.

7. Pour la variable indicatrice de l'expérience professionnelle, moins de cinq années d'expérience est la catégorie de référence. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation entre le fait d'avoir travaillé comme enseignant pendant cinq années en tout ou plus, par comparaison avec une expérience de moins de cinq ans, et le fait que l'établissement dans lequel l'enseignant travaille est un établissement difficile.

8. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042789

[Partie 1/3]

Répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales, selon l'expérience et le niveau de formation des enseignants

Tableau 2.13 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant 15 000 habitants ou moins*[1]

	Enseignants travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant 15 000 habitants ou moins		Parmi les établissements situés dans des zones comptant 15 000 habitants ou moins							
			Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[2, 3]		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[2]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	10.5	(1.9)	26.3	(3.4)	73.7	(3.4)	0.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Brésil	35.8	(2.2)	21.1	(1.6)	78.9	(1.6)	9.7	(1.4)	90.3	(1.4)
Bulgarie	46.3	(2.6)	8.7	(1.4)	91.3	(1.4)	13.2	(1.5)	86.8	(1.5)
Chili	31.6	(4.1)	31.1	(3.5)	68.9	(3.5)	20.6	(2.5)	79.4	(2.5)
Croatie	62.9	(2.1)	25.9	(1.2)	74.1	(1.2)	18.5	(1.0)	81.5	(1.0)
Chypre*	42.6	(0.2)	15.2	(1.5)	84.8	(1.5)	0.9	(0.3)	99.1	(0.3)
République tchèque	54.5	(3.6)	15.3	(1.1)	84.7	(1.1)	6.4	(0.8)	93.6	(0.8)
Danemark	52.3	(4.4)	20.2	(2.0)	79.8	(2.0)	4.1	(1.0)	95.9	(1.0)
Estonie	58.9	(2.6)	10.9	(1.0)	89.1	(1.0)	13.7	(1.0)	86.3	(1.0)
Finlande	41.7	(3.7)	17.5	(1.2)	82.5	(1.2)	4.4	(0.7)	95.6	(0.7)
France	55.7	(2.8)	10.1	(0.9)	89.9	(0.9)	5.0	(0.7)	95.0	(0.7)
Islande	69.6	(0.1)	20.8	(1.5)	79.2	(1.5)	14.7	(1.2)	85.3	(1.2)
Israël	29.9	(3.1)	20.4	(2.6)	79.6	(2.6)	3.0	(0.6)	97.0	(0.6)
Italie	44.6	(3.0)	8.9	(1.0)	91.1	(1.0)	19.5	(1.0)	80.5	(1.0)
Japon	7.4	(1.4)	20.7	(3.8)	79.3	(3.8)	6.8	(1.8)	93.2	(1.8)
Corée	17.9	(2.4)	21.1	(3.4)	78.9	(3.4)	0.3	(0.3)	99.7	(0.3)
Lettonie	59.7	(1.7)	5.7	(0.9)	94.3	(0.9)	3.5	(0.6)	96.5	(0.6)
Malaisie	47.8	(4.2)	21.1	(1.7)	78.9	(1.7)	9.5	(1.1)	90.5	(1.1)
Mexique	29.3	(3.3)	20.0	(1.4)	80.0	(1.4)	9.8	(1.3)	90.2	(1.3)
Pays-Bas	8.5	(3.1)	19.3	(3.8)	80.7	(3.8)	5.9	(1.9)	94.1	(1.9)
Norvège	58.2	(4.3)	25.0	(2.8)	75.0	(2.8)	2.9	(0.9)	97.1	(0.9)
Pologne	54.4	(2.4)	8.6	(0.8)	91.4	(0.8)	0.1	(0.1)	99.9	(0.1)
Portugal	55.9	(3.6)	2.0	(0.4)	98.0	(0.4)	3.2	(0.4)	96.8	(0.4)
Roumanie	62.0	(2.2)	21.8	(1.3)	78.2	(1.3)	7.5	(0.9)	92.5	(0.9)
Serbie	48.1	(3.1)	23.3	(1.7)	76.7	(1.7)	19.4	(1.5)	80.6	(1.5)
Singapour	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque	57.7	(2.9)	18.1	(1.2)	81.9	(1.2)	2.3	(0.5)	97.7	(0.5)
Espagne	33.2	(2.8)	11.5	(1.5)	88.5	(1.5)	4.4	(0.6)	95.6	(0.6)
Suède	34.0	(3.8)	10.5	(1.0)	89.5	(1.0)	12.4	(1.5)	87.6	(1.5)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	25.5	(4.0)	12.6	(2.0)	87.4	(2.0)	6.1	(1.4)	93.9	(1.4)
Alberta (Canada)	40.3	(2.7)	27.7	(2.5)	72.3	(2.5)	1.3	(0.7)	98.7	(0.7)
Angleterre (Royaume-Uni)	24.4	(3.8)	24.5	(2.9)	75.5	(2.9)	4.3	(0.9)	95.7	(0.9)
Flandre (Belgique)	41.4	(4.5)	18.6	(1.4)	81.4	(1.4)	90.1	(0.9)	9.9	(0.9)
Moyenne	42.0	(0.5)	17.6	(0.4)	82.4	(0.4)	10.1	(0.2)	89.9	(0.2)
États-Unis	43.7	(6.0)	20.7	(2.5)	79.3	(2.5)	0.5	(0.5)	99.5	(0.5)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

3. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042846

[Partie 2/3]

Répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales, selon l'expérience et le niveau de formation des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant entre 15 001 et 100 000 habitants[1]

Tableau 2.13

	Enseignants travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant entre 15 001 et 100 000 habitants		Parmi les établissements situés dans des zones comptant entre 15 001 et 100 000 habitants							
			Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[2, 3]		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[2]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	18.0	(4.8)	16.1	(2.9)	83.9	(2.9)	0.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Brésil	26.4	(2.3)	20.3	(1.7)	79.7	(1.7)	5.8	(1.0)	94.2	(1.0)
Bulgarie	26.6	(2.9)	6.5	(1.1)	93.5	(1.1)	6.7	(1.2)	93.3	(1.2)
Chili	21.6	(2.8)	30.0	(2.6)	70.0	(2.6)	16.1	(2.5)	83.9	(2.5)
Croatie	17.6	(1.7)	22.3	(2.8)	77.7	(2.8)	18.5	(1.6)	81.5	(1.6)
Chypre*	32.5	(0.2)	14.6	(1.7)	85.4	(1.7)	0.4	(0.2)	99.6	(0.2)
République tchèque	27.3	(3.1)	15.9	(1.6)	84.1	(1.6)	6.3	(1.1)	93.7	(1.1)
Danemark	37.6	(5.5)	12.5	(2.0)	87.5	(2.0)	0.7	(0.5)	99.3	(0.5)
Estonie	14.2	(2.3)	10.0	(1.6)	90.0	(1.6)	8.2	(1.6)	91.8	(1.6)
Finlande	25.7	(3.9)	20.5	(2.0)	79.5	(2.0)	3.8	(0.9)	96.2	(0.9)
France	31.8	(3.2)	14.4	(1.7)	85.6	(1.7)	3.6	(0.6)	96.4	(0.6)
Islande	19.0	(0.1)	13.0	(2.3)	87.0	(2.3)	17.8	(2.5)	82.2	(2.5)
Israël	45.4	(4.0)	22.7	(2.0)	77.3	(2.0)	1.9	(0.5)	98.1	(0.5)
Italie	36.5	(3.0)	8.7	(0.8)	91.3	(0.8)	20.0	(1.0)	80.0	(1.0)
Japon	28.1	(2.9)	19.0	(1.4)	81.0	(1.4)	3.7	(0.7)	96.3	(0.7)
Corée	4.2	(1.6)	18.0	(8.3)	82.0	(8.3)	0.7	(0.7)	99.3	(0.7)
Lettonie	13.9	(2.0)	5.3	(1.8)	94.7	(1.8)	1.6	(0.9)	98.4	(0.9)
Malaisie	36.0	(3.9)	22.8	(2.0)	77.2	(2.0)	7.4	(1.3)	92.6	(1.3)
Mexique	14.4	(2.5)	17.7	(3.2)	82.3	(3.2)	11.2	(1.7)	88.8	(1.7)
Pays-Bas	61.4	(4.9)	22.5	(2.4)	77.5	(2.4)	5.1	(1.2)	94.9	(1.2)
Norvège	27.9	(3.9)	20.5	(2.2)	79.5	(2.2)	1.4	(0.6)	98.6	(0.6)
Pologne	18.2	(3.2)	12.5	(2.4)	87.5	(2.4)	0.2	(0.2)	99.8	(0.2)
Portugal	30.8	(3.7)	3.2	(1.2)	96.8	(1.2)	2.1	(0.4)	97.9	(0.4)
Roumanie	15.6	(2.5)	11.5	(2.4)	88.5	(2.4)	5.5	(1.1)	94.5	(1.1)
Serbie	24.1	(3.0)	16.7	(1.7)	83.3	(1.7)	19.6	(1.5)	80.4	(1.5)
Singapour	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque	33.5	(2.8)	16.1	(1.3)	83.9	(1.3)	0.6	(0.3)	99.4	(0.3)
Espagne	31.1	(3.2)	6.2	(1.7)	93.8	(1.7)	4.7	(0.7)	95.3	(0.7)
Suède	39.7	(3.7)	12.9	(1.4)	87.1	(1.4)	11.4	(1.1)	88.6	(1.1)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	19.1	(4.0)	14.7	(3.0)	85.3	(3.0)	4.5	(1.5)	95.5	(1.5)
Alberta (Canada)	20.6	(4.5)	24.7	(2.8)	75.3	(2.8)	1.0	(0.5)	99.0	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	38.3	(4.4)	25.4	(1.9)	74.6	(1.9)	3.5	(0.9)	96.5	(0.9)
Flandre (Belgique)	43.3	(4.5)	19.1	(1.2)	80.9	(1.2)	89.0	(1.2)	11.0	(1.2)
Moyenne	27.5	(0.6)	16.1	(0.4)	83.9	(0.4)	8.8	(0.2)	91.2	(0.2)
États-Unis	24.2	(5.1)	16.3	(3.0)	83.7	(3.0)	0.5	(1.1)	98.9	(0.6)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

3. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042846

[Partie 3/3]

Répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales, selon l'expérience et le niveau de formation des enseignants

Tableau 2.13 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire, selon certaines caractéristiques, travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant plus de 100 000 habitants*[1]

	Enseignants travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant plus de 100 000 habitants		Parmi les établissements situés dans des zones comptant plus de 100 000 habitants							
			Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[2, 3]		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5A de la CITE ou au-dessus[2]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	71.5	(4.7)	18.8	(1.3)	81.2	(1.3)	0.2	(0.1)	99.8	(0.1)
Brésil	37.8	(2.4)	20.7	(1.7)	79.3	(1.7)	3.1	(0.7)	96.9	(0.7)
Bulgarie	27.0	(2.5)	7.0	(1.3)	93.0	(1.3)	3.3	(0.9)	96.7	(0.9)
Chili	46.8	(4.2)	29.3	(3.0)	70.7	(3.0)	17.3	(2.3)	82.7	(2.3)
Croatie	19.6	(1.3)	16.6	(1.5)	83.4	(1.5)	13.8	(1.4)	86.2	(1.4)
Chypre*	24.9	(0.2)	14.5	(1.7)	85.5	(1.7)	0.7	(0.3)	99.3	(0.3)
République tchèque	18.2	(2.6)	16.2	(1.8)	83.8	(1.8)	6.0	(1.5)	94.0	(1.5)
Danemark	10.1	(3.4)	22.4	(4.3)	77.6	(4.3)	2.7	(1.4)	97.3	(1.4)
Estonie	26.9	(2.1)	10.2	(1.2)	89.8	(1.2)	6.9	(1.0)	93.1	(1.0)
Finlande	32.6	(4.1)	19.4	(1.6)	80.6	(1.6)	3.8	(0.8)	96.2	(0.8)
France	12.5	(2.5)	9.8	(1.7)	90.2	(1.7)	4.9	(1.3)	95.1	(1.3)
Islande	11.4	(0.1)	21.8	(4.0)	78.2	(4.0)	11.2	(2.8)	88.8	(2.8)
Israël	24.8	(3.5)	21.0	(2.6)	79.0	(2.6)	2.6	(0.8)	97.4	(0.8)
Italie	18.9	(2.9)	7.8	(1.3)	92.2	(1.3)	18.8	(1.2)	81.2	(1.2)
Japon	64.5	(2.7)	20.8	(1.0)	79.2	(1.0)	3.2	(0.4)	96.8	(0.4)
Corée	77.9	(2.8)	20.9	(1.2)	79.1	(1.2)	0.2	(0.1)	99.8	(0.1)
Lettonie	26.4	(2.4)	10.8	(1.8)	89.2	(1.8)	2.1	(0.8)	97.9	(0.8)
Malaisie	16.2	(3.2)	28.5	(3.5)	71.5	(3.5)	7.4	(2.0)	92.6	(2.0)
Mexique	56.3	(3.7)	18.5	(1.4)	81.5	(1.4)	10.1	(0.9)	89.9	(0.9)
Pays-Bas	30.1	(4.6)	19.3	(1.5)	80.7	(1.5)	3.5	(0.7)	96.5	(0.7)
Norvège	13.8	(2.7)	30.7	(4.7)	69.3	(4.7)	1.0	(0.5)	99.0	(0.5)
Pologne	27.4	(3.7)	12.6	(2.0)	87.4	(2.0)	0.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Portugal	13.2	(2.8)	5.6	(2.5)	94.4	(2.5)	2.5	(0.6)	97.5	(0.6)
Roumanie	22.5	(2.1)	9.4	(1.0)	90.6	(1.0)	4.9	(0.8)	95.1	(0.8)
Serbie	27.8	(2.5)	14.6	(1.1)	85.4	(1.1)	11.1	(1.0)	88.9	(1.0)
Singapour	100.0	(0.0)	43.0	(0.9)	57.0	(0.9)	7.1	(0.5)	92.9	(0.5)
République slovaque	8.8	(2.0)	18.9	(2.3)	81.1	(2.3)	3.2	(1.3)	96.8	(1.3)
Espagne	35.7	(3.2)	7.6	(0.6)	92.4	(0.6)	4.2	(0.6)	95.8	(0.6)
Suède	26.4	(2.6)	14.2	(1.8)	85.8	(1.8)	10.7	(1.1)	89.3	(1.1)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	55.4	(5.1)	21.6	(2.2)	78.4	(2.2)	7.6	(1.9)	92.4	(1.9)
Alberta (Canada)	39.2	(4.2)	23.2	(1.7)	76.8	(1.7)	0.8	(0.3)	99.2	(0.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	37.2	(3.5)	29.7	(1.9)	70.3	(1.9)	2.2	(0.5)	97.8	(0.5)
Flandre (Belgique)	15.3	(3.6)	27.8	(3.3)	72.2	(3.3)	79.3	(2.4)	20.7	(2.4)
Moyenne	32.6	(0.5)	18.6	(0.4)	81.4	(0.4)	7.8	(0.2)	92.2	(0.2)
États-Unis	32.1	(4.3)	27.8	(2.6)	72.2	(2.6)	0.1	(0.1)	99.9	(0.1)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

3. Y compris le diplôme de licence pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042846

[Partie 1/1]

Analyse de la répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales

Analyse, à l'aide d'une régression logistique multinomiale, de la répartition des enseignants du premier cycle du secondaire entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le plus haut niveau de formation achevé[1, 2]

Tableau 2.14

	Établissements situés dans des villes (entre 15 001 et 100 000 habitants)[3]				Établissements situés dans des grandes villes (plus de 100 000 habitants)[3]			
	En fonction de :							
	Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[4]		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins[5]		Enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé correspond au niveau 5B de la CITE ou en dessous[4]		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 ans ou moins[5]	
	ß	Rapports de cotes[6]	ß	Rapports de cotes[6]	ß	Rapports de cotes[6]	ß	Rapports de cotes[6]
Australie			-0.5	0.6			-0.3	0.8
Brésil	-0.4	0.7			-0.9	0.4	0.0	1.0
Bulgarie	-0.4	0.7	-0.4	0.7	-1.0	0.4	-0.3	0.7
Chili	-0.3	0.8	-0.1	0.9	-0.2	0.9	-0.1	0.9
Croatie			-0.2	0.8	-0.4	0.6	-0.6	0.5
République tchèque	-0.1	0.9			-0.2	0.9	0.1	1.1
Danemark	-1.5	0.2	-0.5	0.6	-0.3	0.7	0.2	1.2
Estonie	-0.5	0.6			-0.8	0.5		
Finlande			0.2	1.2			0.1	1.1
France	-0.3	0.7	0.4	1.5				
Islande			-0.7	0.5				
Israël	-0.5	0.6	0.1	1.1				
Italie							-0.1	1.0
Japon	-0.4	0.7	-0.2	0.8	-0.6	0.5	-0.1	0.9
Corée	0.9	2.3	-0.2	0.8	-0.6	0.6	0.0	1.0
Lettonie	-0.6	0.5			-0.5	0.6	0.9	2.5
Malaisie	-0.2	0.8	0.0	1.0	-0.1	0.9	0.3	1.4
Mexique	0.1	1.1	-0.2	0.8			-0.1	0.9
Pays-Bas	-0.3	0.7	0.2	1.2	-0.6	0.6		
Norvège	-0.8	0.5	-0.3	0.8	-1.4	0.2	0.3	1.4
Pologne	1.1	3.0	0.4	1.6			0.4	1.5
Portugal	-0.5	0.6	0.4	1.5	-0.4	0.7	1.1	2.9
Roumanie	-0.3	0.7	-0.8	0.5	-0.4	0.7	-1.1	0.3
Serbie			-0.4	0.7	-0.6	0.5	-0.6	0.5
Singapour								
République slovaque	-1.4	0.2	-0.1	0.9	0.4	1.5		
Espagne			-0.7	0.5			-0.5	0.6
Suède			0.2	1.3	-0.2	0.8	0.3	1.4
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	-0.4	0.6					0.6	1.9
Alberta (Canada)			-0.1	0.9			-0.2	0.8
Angleterre (Royaume-Uni)	-0.1	0.9			-0.7	0.5	0.2	1.3
Flandre (Belgique)	-0.1	0.9			-0.7	0.5	0.5	1.6

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %. En tenant compte du sexe de l'enseignant et des matières enseignées. Lorsque 0 % des enseignants, dans un pays, enseignent une matière (par exemple, le grec ancien ou le latin), cette matière n'est pas prise en compte dans la régression pour ce pays.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. La catégorie de référence, en termes de localisation, correspond aux établissements situés dans des zones comptant 15 000 habitants ou moins.

4. Pour la variable indicatrice du niveau du diplôme le plus élevé obtenu, le niveau 5A de la CITE ou au-dessus est la catégorie de référence. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation entre le fait d'avoir un diplôme du niveau 5B de la CITE ou en dessous, par comparaison avec un diplôme du niveau 5A de la CITE ou au-dessus, et la localisation de l'établissement dans lequel l'enseignant travaille.

5. Pour la variable indicatrice de l'expérience professionnelle, cinq années ou plus est la catégorie de référence. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation entre le fait d'avoir travaillé comme enseignant pendant moins de cinq années au total, par comparaison avec une expérience de cinq ans ou plus, et la localisation de l'établissement dans lequel l'enseignant travaille.

6. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042865

[Partie 1/2]

Formation achevée dans une sélection de matières enseignées

Tableau 2.15 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire selon le type de formation suivie dans le cadre institutionnel pour les matières qu'ils enseignent actuellement*[1]

	Matière actuellement enseignée : lecture, expression écrite et littérature[2]		Selon le type de formation suivie dans le cadre institutionnel pour cette matière						Matière actuellement enseignée : mathématiques[5]		Selon le type de formation suivie dans le cadre institutionnel pour cette matière					
			Au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans cette matière dans le cadre de la formation d'enseignant[3]		Une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue		Pas de formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus, ni de formation une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, pour cette matière[4]				Au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans cette matière dans le cadre de la formation d'enseignant[3]		Une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue		Pas de formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus, ni de formation une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, pour cette matière[4]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	37.6	(1.0)	90.2	(1.3)	40.0	(2.0)	7.2	(1.2)	25.5	(1.1)	92.7	(1.3)	34.0	(3.1)	5.3	(1.1)
Brésil	35.7	(0.7)	88.1	(1.0)	41.1	(1.4)	4.4	(0.5)	23.3	(0.5)	88.8	(0.7)	37.8	(1.5)	5.3	(0.6)
Bulgarie	17.5	(0.4)	99.0	(0.5)	35.1	(2.9)	0.9	(0.4)	15.7	(0.4)	97.7	(0.8)	34.4	(2.8)	1.0	(0.5)
Chili	24.3	(1.1)	95.9	(1.2)	12.1	(1.8)	2.0	(0.8)	20.7	(0.7)	97.3	(0.9)	11.5	(2.1)	2.1	(0.8)
Croatie	20.2	(0.6)	96.3	(0.8)	24.1	(1.5)	3.3	(0.8)	13.9	(0.4)	95.7	(1.2)	20.5	(2.0)	4.0	(1.2)
Chypre*	32.8	(1.3)	94.7	(1.1)	33.0	(2.3)	2.9	(0.8)	12.9	(0.8)	97.0	(1.1)	29.0	(3.2)	1.6	(0.8)
République tchèque	21.9	(0.6)	92.3	(1.2)	26.9	(2.1)	2.7	(0.7)	21.5	(0.5)	89.8	(1.3)	23.2	(1.9)	6.1	(1.1)
Danemark	43.2	(1.3)	92.9	(1.0)	5.2	(0.9)	5.2	(0.8)	33.2	(0.9)	87.2	(1.5)	4.4	(0.9)	10.7	(1.4)
Estonie	21.7	(0.7)	91.3	(1.1)	27.7	(2.1)	5.3	(1.0)	14.3	(0.5)	94.5	(1.2)	22.4	(2.1)	3.2	(0.9)
Finlande	23.2	(0.7)	85.3	(1.6)	13.7	(1.4)	10.8	(1.4)	28.8	(0.7)	84.0	(1.3)	10.8	(1.0)	11.5	(1.2)
France	21.9	(0.7)	92.8	(1.0)	16.4	(1.5)	5.8	(0.8)	17.1	(0.6)	96.1	(0.9)	13.6	(1.6)	3.8	(0.9)
Islande	34.3	(1.3)	82.6	(1.8)	39.0	(2.3)	7.0	(1.2)	29.7	(1.2)	76.5	(2.1)	36.5	(2.7)	10.6	(1.4)
Israël	23.9	(0.9)	89.2	(2.2)	32.6	(2.1)	3.9	(0.9)	19.1	(0.5)	89.9	(2.1)	37.1	(2.2)	3.5	(0.9)
Italie	35.6	(0.6)	90.6	(0.9)	26.1	(1.5)	6.6	(0.8)	23.0	(0.6)	72.4	(1.9)	26.4	(2.0)	19.9	(1.6)
Japon	17.3	(0.5)	87.5	(1.5)	43.5	(1.9)	9.5	(1.2)	22.1	(0.6)	80.8	(1.4)	36.7	(1.9)	16.4	(1.3)
Corée	38.2	(0.8)	88.4	(1.1)	24.5	(1.3)	5.1	(0.7)	25.3	(0.7)	87.3	(1.3)	22.2	(1.5)	7.8	(1.0)
Lettonie	26.8	(0.9)	91.9	(1.6)	34.5	(2.6)	3.3	(0.9)	15.8	(0.6)	91.3	(2.2)	40.3	(4.3)	3.8	(1.0)
Malaisie	56.1	(1.0)	86.1	(1.0)	37.8	(1.8)	9.6	(0.8)	27.3	(0.8)	87.4	(1.3)	34.4	(2.0)	7.3	(1.0)
Mexique	30.2	(0.9)	89.4	(1.2)	27.0	(1.5)	3.6	(0.7)	19.7	(0.7)	91.6	(1.4)	30.5	(2.1)	3.2	(0.9)
Pays-Bas[8]	13.7	(0.9)	81.3	(3.3)	a	a	18.7	(3.3)	12.8	(0.9)	78.3	(4.2)	a	a	21.7	(4.2)
Norvège	42.4	(1.3)	82.9	(1.1)	13.7	(1.3)	11.4	(1.1)	36.3	(0.8)	87.3	(1.2)	11.2	(1.3)	7.5	(1.1)
Pologne	21.3	(0.7)	90.4	(1.4)	46.0	(2.6)	5.3	(1.0)	14.0	(0.5)	95.9	(0.8)	47.4	(2.5)	1.8	(0.6)
Portugal	21.2	(0.5)	95.6	(0.8)	41.0	(1.7)	3.3	(0.7)	13.8	(0.4)	97.7	(0.7)	35.9	(2.4)	1.9	(0.7)
Roumanie	20.5	(0.6)	95.8	(0.9)	43.7	(2.9)	2.9	(0.8)	15.2	(0.5)	96.3	(1.3)	38.8	(2.6)	2.5	(0.8)
Serbie	19.0	(0.5)	96.3	(0.7)	16.7	(1.5)	0.7	(0.2)	13.1	(0.3)	96.7	(0.9)	13.5	(1.9)	1.3	(0.5)
Singapour	42.9	(0.8)	97.3	(0.5)	50.2	(1.5)	1.3	(0.3)	19.6	(0.8)	96.0	(0.9)	45.9	(2.2)	2.4	(0.6)
République slovaque	25.7	(0.7)	83.3	(1.6)	16.4	(1.3)	13.5	(1.6)	24.9	(0.6)	85.0	(1.5)	19.5	(1.6)	12.9	(1.3)
Espagne	23.8	(0.6)	92.4	(0.9)	30.2	(1.7)	4.1	(0.7)	21.4	(0.7)	93.3	(1.0)	24.8	(1.9)	5.1	(1.0)
Suède	30.2	(0.7)	82.1	(1.3)	13.4	(1.1)	11.2	(1.1)	28.4	(0.8)	84.6	(1.3)	11.9	(1.1)	10.1	(1.0)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	36.0	(1.2)	90.3	(1.3)	36.3	(2.6)	3.3	(0.6)	15.9	(0.9)	92.0	(1.9)	35.9	(3.9)	3.2	(1.1)
Alberta (Canada)	41.4	(1.6)	91.3	(1.0)	38.9	(1.7)	3.8	(0.7)	30.4	(1.2)	78.0	(1.9)	38.1	(2.5)	9.2	(1.2)
Angleterre (Royaume-Uni)	27.9	(1.0)	89.2	(1.1)	39.2	(1.8)	5.8	(0.8)	19.4	(0.7)	90.5	(1.3)	33.2	(2.1)	5.9	(1.1)
Flandre (Belgique)	25.1	(0.7)	95.7	(1.0)	22.7	(1.9)	3.7	(1.0)	16.8	(0.6)	93.3	(1.3)	15.9	(2.2)	4.6	(1.0)
Moyenne	28.9	(0.2)	90.6	(0.2)	29.6	(0.3)	5.7	(0.2)	20.9	(0.1)	89.8	(0.3)	27.4	(0.4)	6.6	(0.2)
États-Unis	35.7	(1.7)	97.1	(0.7)	61.4	(2.8)	1.4	(0.5)	27.6	(1.5)	96.0	(0.9)	42.6	(2.3)	2.3	(0.7)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Font partie des matières enseignées la lecture et l'expression écrite (et la littérature) dans la langue maternelle, dans la langue d'enseignement et dans la langue nationale (ou régionale) en tant que deuxième langue (pour les allophones), la linguistique, l'expression orale et la littérature.

3. Cette catégorie englobe les formations du niveau 4 ou 5B de la CITE, du niveau 5A de la CITE ou au-dessus et la spécialisation dans cette matière dans le cadre de la formation d'enseignant. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

4. Relèvent de cette catégorie les répondants qui ont répondu à cette question mais qui n'ont choisi aucune des réponses proposées pour cette matière.

5. Font partie des matières enseignées les mathématiques, les statistiques, la géométrie, l'algèbre, etc.

6. Font partie des matières enseignées les sciences, la physique, la chimie, la biologie, la biologie humaine, la géologie, les sciences de l'environnement, ainsi que l'agronomie, l'horticulture et la foresterie.

7. Langues différentes de la langue d'enseignement.

8. Pour les Pays-Bas, la catégorie « Une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue » n'a pas été prise en compte.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042922

[Partie 2/2]

Formation achevée dans une sélection de matières enseignées

Tableau 2.15 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire selon le type de formation suivie dans le cadre institutionnel pour les matières qu'ils enseignent actuellement*[1]

	Matière actuellement enseignée : sciences[6]		Selon le type de formation suivie dans le cadre institutionnel pour cette matière						Matière actuellement enseignée : langues vivantes étrangères[7]		Selon le type de formation suivie dans le cadre institutionnel pour cette matière					
			Au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans cette matière dans le cadre de la formation d'enseignant[3]		Une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue		Pas de formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus, ni de formation une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, pour cette matière[4]				Au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans cette matière dans le cadre de la formation d'enseignant[3]		Une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue		Pas de formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus, ni de formation une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, pour cette matière[4]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	20.0	(0.9)	93.4	(1.4)	31.4	(3.3)	5.6	(1.1)	6.4	(0.6)	89.6	(2.7)	30.1	(5.4)	8.7	(2.5)
Brésil	22.8	(0.5)	79.8	(1.2)	30.9	(1.4)	12.3	(1.0)	13.8	(0.4)	82.9	(1.5)	35.4	(1.9)	9.6	(1.1)
Bulgarie	18.5	(0.6)	93.7	(1.7)	31.2	(2.4)	4.4	(1.4)	18.5	(0.6)	92.6	(1.5)	30.5	(2.3)	4.1	(1.2)
Chili	18.3	(0.9)	94.7	(1.5)	14.1	(2.2)	4.1	(1.3)	11.8	(0.8)	89.7	(2.4)	15.0	(2.9)	6.2	(1.8)
Croatie	18.5	(0.5)	92.0	(1.1)	17.1	(1.6)	6.6	(1.0)	18.5	(0.4)	91.3	(1.3)	19.0	(1.5)	8.1	(1.3)
Chypre*	13.9	(0.9)	94.6	(1.7)	27.6	(2.8)	3.0	(1.4)	12.1	(0.8)	81.3	(2.7)	22.1	(3.3)	14.4	(2.4)
République tchèque	34.3	(0.7)	83.7	(1.2)	24.0	(1.4)	10.0	(1.0)	31.9	(0.6)	76.9	(1.6)	36.4	(1.5)	7.9	(0.8)
Danemark	33.4	(1.0)	84.7	(1.9)	3.7	(0.9)	14.9	(1.9)	38.0	(1.0)	77.4	(1.9)	3.8	(0.8)	20.8	(1.9)
Estonie	18.5	(0.6)	91.8	(1.3)	20.4	(1.7)	4.2	(1.0)	20.4	(0.6)	89.4	(1.3)	24.0	(1.7)	5.5	(0.9)
Finlande	28.7	(0.7)	87.4	(1.2)	8.0	(1.0)	10.5	(1.1)	28.4	(0.7)	81.7	(1.5)	10.8	(1.2)	15.2	(1.4)
France	13.7	(0.5)	95.7	(1.2)	15.0	(1.9)	3.7	(1.1)	19.7	(0.6)	93.4	(1.1)	11.0	(1.6)	5.7	(1.0)
Islande	18.4	(1.2)	70.6	(2.7)	26.0	(2.7)	20.8	(2.3)	31.2	(1.3)	66.0	(2.6)	29.1	(2.2)	21.7	(2.2)
Israël	16.1	(0.7)	89.5	(2.7)	35.9	(2.5)	4.5	(1.2)	17.1	(0.6)	89.1	(1.6)	27.8	(2.1)	8.8	(1.4)
Italie	22.7	(0.6)	79.7	(1.5)	25.8	(2.1)	14.7	(1.4)	18.9	(0.6)	82.5	(1.4)	24.2	(1.8)	14.1	(1.2)
Japon	15.6	(0.4)	88.5	(1.5)	38.6	(2.1)	6.9	(1.1)	18.6	(0.4)	89.1	(1.3)	43.1	(2.1)	8.0	(1.1)
Corée	24.5	(0.7)	87.1	(1.2)	22.6	(1.7)	8.3	(1.1)	17.6	(0.6)	81.7	(1.7)	15.8	(1.8)	12.3	(1.5)
Lettonie	17.7	(0.8)	86.5	(2.0)	37.9	(2.3)	5.1	(1.0)	15.3	(0.6)	87.4	(2.2)	31.9	(3.2)	10.3	(2.0)
Malaisie	24.9	(0.8)	86.4	(1.3)	33.7	(2.1)	9.5	(1.3)	13.3	(0.8)	75.6	(2.1)	28.1	(2.6)	20.3	(2.1)
Mexique	23.7	(0.6)	90.6	(1.2)	25.4	(2.0)	3.6	(0.8)	10.8	(0.6)	90.2	(2.0)	24.3	(2.8)	4.7	(1.2)
Pays-Bas[8]	14.1	(0.7)	90.1	(2.2)	a	a	9.9	(2.2)	20.2	(1.4)	94.6	(1.3)	a	a	5.4	(1.3)
Norvège	26.1	(0.7)	84.0	(1.8)	8.4	(0.9)	11.9	(1.4)	33.2	(0.8)	75.2	(2.2)	16.4	(2.4)	14.9	(1.2)
Pologne	19.3	(0.5)	91.6	(1.2)	35.5	(2.3)	5.1	(1.1)	18.9	(0.6)	90.9	(1.2)	25.4	(2.2)	6.7	(1.1)
Portugal	20.6	(0.5)	96.4	(0.8)	33.9	(2.1)	3.0	(0.7)	16.4	(0.4)	96.8	(0.7)	36.1	(2.3)	3.1	(0.8)
Roumanie	17.3	(0.6)	90.9	(1.7)	38.6	(2.9)	7.4	(1.6)	19.9	(0.6)	92.3	(1.4)	38.6	(2.1)	6.4	(1.3)
Serbie	18.8	(0.5)	94.0	(0.9)	12.4	(1.2)	3.2	(0.8)	17.0	(0.5)	94.0	(0.9)	16.0	(1.6)	3.2	(0.7)
Singapour	18.4	(0.7)	96.9	(0.8)	45.5	(2.0)	2.2	(0.6)	0.6	(0.1)	66.7	(10.3)	5.3	(5.3)	33.3	(10.3)
République slovaque	34.0	(0.8)	82.2	(1.3)	17.2	(1.2)	15.1	(1.4)	30.5	(0.7)	77.0	(1.4)	26.4	(1.7)	11.3	(1.0)
Espagne	18.1	(0.5)	93.4	(1.1)	25.0	(1.8)	4.8	(1.1)	18.9	(0.5)	92.4	(1.1)	32.2	(2.5)	4.2	(0.8)
Suède	21.2	(0.6)	89.3	(1.5)	7.4	(1.2)	8.1	(1.3)	31.9	(0.7)	84.2	(1.3)	6.5	(1.0)	13.3	(1.3)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	18.5	(0.7)	92.7	(1.8)	39.6	(3.5)	3.3	(1.0)	11.4	(0.9)	82.4	(2.8)	28.4	(3.3)	13.6	(2.4)
Alberta (Canada)	29.4	(1.2)	81.4	(1.8)	32.0	(2.7)	10.1	(1.2)	10.5	(0.6)	75.6	(3.0)	28.1	(3.5)	17.0	(3.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	16.1	(0.6)	94.1	(1.1)	36.6	(2.6)	5.6	(1.0)	9.0	(0.5)	98.1	(0.8)	37.8	(4.5)	1.9	(0.8)
Flandre (Belgique)	15.9	(0.6)	90.0	(1.5)	16.3	(2.0)	7.4	(1.4)	17.7	(0.5)	92.5	(1.0)	24.3	(2.4)	6.3	(1.1)
Moyenne	21.0	(0.1)	89.0	(0.3)	25.6	(0.4)	7.6	(0.2)	18.7	(0.1)	85.5	(0.4)	24.5	(0.5)	10.5	(0.4)
États-Unis	19.8	(1.0)	95.5	(1.2)	36.0	(3.3)	3.3	(1.0)	5.6	(0.6)	91.7	(4.2)	30.2	(7.3)	7.4	(4.2)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Font partie des matières enseignées la lecture et l'expression écrite (et la littérature) dans la langue maternelle, dans la langue d'enseignement et dans la langue nationale (ou régionale) en tant que deuxième langue (pour les allophones), la linguistique, l'expression orale et la littérature.

3. Cette catégorie englobe les formations du niveau 4 ou 5B de la CITE, du niveau 5A de la CITE ou au-dessus et la spécialisation dans cette matière dans le cadre de la formation d'enseignant. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

4. Relèvent de cette catégorie les répondants qui ont répondu à cette question mais qui n'ont choisi aucune des réponses proposées pour cette matière.

5. Font partie des matières enseignées les mathématiques, les statistiques, la géométrie, l'algèbre, etc.

6. Font partie des matières enseignées les sciences, la physique, la chimie, la biologie, la biologie humaine, la géologie, les sciences de l'environnement, ainsi que l'agronomie, l'horticulture et la foresterie.

7. Langues différentes de la langue d'enseignement.

8. Pour les Pays-Bas, la catégorie « Une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue » n'a pas été prise en compte.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042922

[Partie 1/1]

Formation achevée dans une sélection de matières non enseignées actuellement

Tableau 2.16 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui ont suivi une formation dans le cadre institutionnel pour certaines matières qu'ils n'enseignent pas actuellement*[1]

	Formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans le cadre de la formation d'enseignant en lecture, expression écrite et littérature[2, 6]		N'enseignent pas actuellement la lecture, l'expression écrite et la littérature		Formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans le cadre de la formation d'enseignant en mathématiques[3, 6]		N'enseignent pas actuellement les mathématiques		Formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans le cadre de la formation d'enseignant en sciences[4, 6]		N'enseignent pas actuellement les sciences		Formation suivie dans le cadre institutionnel au niveau 4 de la CITE ou au-dessus ou spécialisation dans le cadre de la formation d'enseignant en langues vivantes étrangères[5, 6]		N'enseignent pas actuellement les langues étrangères modernes	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	79.4	(1.0)	57.1	(1.3)	69.6	(1.3)	66.1	(1.5)	68.0	(1.4)	72.4	(1.3)	40.7	(1.4)	86.1	(1.4)
Brésil	66.0	(0.8)	52.0	(0.9)	42.9	(0.6)	51.6	(1.1)	37.8	(0.7)	51.8	(1.1)	35.6	(0.7)	67.6	(1.0)
Bulgarie	34.5	(0.9)	49.7	(1.4)	30.6	(0.8)	49.9	(1.6)	32.1	(0.9)	46.5	(1.5)	42.1	(1.1)	59.6	(1.4)
Chili	65.6	(2.1)	64.3	(1.7)	58.6	(1.9)	65.4	(1.3)	50.7	(1.8)	66.0	(1.6)	39.2	(1.7)	72.8	(2.0)
Croatie	42.3	(0.7)	54.3	(1.2)	29.7	(0.7)	55.7	(1.3)	32.5	(0.8)	48.0	(1.3)	35.4	(0.8)	52.5	(1.1)
Chypre*	52.8	(1.4)	41.7	(1.8)	37.6	(1.2)	66.5	(2.1)	34.3	(1.2)	60.7	(2.4)	38.5	(1.2)	75.1	(1.7)
République tchèque	43.1	(1.0)	52.8	(1.3)	38.7	(1.0)	50.2	(1.5)	45.5	(0.9)	37.1	(1.3)	47.5	(0.9)	48.5	(1.1)
Danemark	71.0	(1.1)	43.2	(1.6)	57.7	(1.2)	49.7	(1.2)	46.6	(1.2)	38.4	(1.5)	36.7	(1.2)	19.8	(2.0)
Estonie	59.8	(1.1)	66.6	(1.2)	52.7	(1.1)	74.1	(0.9)	53.8	(1.1)	68.1	(1.1)	56.7	(1.0)	67.9	(0.9)
Finlande	44.6	(0.9)	55.8	(1.3)	37.8	(0.9)	36.7	(1.4)	38.0	(0.8)	34.0	(1.3)	42.5	(1.0)	45.7	(1.4)
France	45.0	(0.9)	54.8	(1.3)	33.5	(0.8)	50.7	(1.3)	33.9	(0.7)	61.0	(1.5)	49.4	(0.9)	63.4	(1.2)
Islande	65.9	(1.3)	56.8	(1.7)	56.1	(1.2)	59.5	(1.9)	42.7	(1.4)	69.6	(2.1)	41.8	(1.4)	50.9	(2.4)
Israël	49.2	(1.2)	56.6	(1.4)	39.5	(1.2)	56.0	(1.5)	32.8	(0.9)	55.7	(1.7)	42.9	(1.0)	64.4	(1.1)
Italie	53.2	(0.9)	39.4	(1.1)	26.3	(0.7)	36.5	(1.6)	28.3	(0.8)	35.8	(1.4)	35.0	(0.9)	55.3	(1.4)
Japon	44.4	(1.0)	66.0	(0.9)	42.7	(1.0)	58.4	(1.2)	39.6	(0.9)	65.2	(1.1)	51.5	(0.9)	67.9	(0.9)
Corée	70.9	(0.9)	52.3	(1.0)	66.6	(1.1)	66.9	(1.0)	66.0	(1.0)	67.8	(1.1)	59.2	(1.1)	75.8	(0.9)
Lettonie	55.8	(0.9)	55.9	(1.7)	44.8	(1.0)	67.4	(1.1)	44.3	(1.1)	65.1	(1.6)	42.6	(1.4)	68.9	(1.3)
Malaisie	69.0	(1.2)	29.8	(1.1)	57.5	(1.2)	58.5	(1.4)	47.9	(1.0)	55.2	(1.5)	41.8	(1.4)	76.0	(1.5)
Mexique	77.5	(1.0)	65.1	(1.1)	66.9	(1.2)	73.0	(1.0)	59.2	(1.0)	63.9	(1.0)	57.0	(1.3)	83.1	(0.9)
Pays-Bas	26.8	(1.5)	58.8	(2.7)	19.6	(1.5)	48.9	(3.9)	21.0	(1.2)	39.0	(3.8)	26.3	(1.5)	28.1	(3.4)
Norvège	63.4	(1.3)	44.6	(1.8)	59.7	(1.9)	46.7	(1.4)	49.4	(1.8)	55.5	(1.4)	32.0	(1.0)	22.1	(1.5)
Pologne	41.8	(0.8)	53.7	(1.3)	33.3	(0.8)	59.8	(1.6)	35.2	(0.9)	49.8	(1.3)	52.0	(1.4)	67.0	(1.1)
Portugal	40.9	(0.9)	50.0	(1.4)	39.5	(0.8)	66.0	(1.0)	34.6	(0.7)	42.8	(1.4)	32.4	(0.9)	50.7	(1.5)
Roumanie	41.3	(1.0)	52.4	(1.2)	29.6	(1.0)	50.3	(1.7)	30.0	(1.0)	47.8	(1.9)	46.3	(1.3)	60.3	(1.3)
Serbie	40.4	(0.7)	54.5	(1.3)	30.7	(0.7)	58.7	(1.2)	34.5	(0.8)	48.9	(1.3)	48.3	(1.1)	66.9	(0.9)
Singapour	84.1	(0.7)	50.3	(1.0)	70.0	(0.9)	73.1	(1.0)	60.7	(0.9)	70.6	(1.0)	20.2	(0.7)	98.1	(0.4)
République slovaque	53.8	(1.0)	60.3	(1.3)	52.8	(1.0)	60.1	(1.0)	55.2	(1.0)	49.4	(1.1)	49.0	(1.1)	52.2	(1.4)
Espagne	54.8	(0.9)	59.6	(1.2)	49.8	(0.7)	60.1	(1.3)	42.9	(0.7)	60.5	(1.1)	54.3	(1.0)	67.6	(0.8)
Suède	38.7	(0.9)	35.3	(1.5)	35.8	(0.8)	32.3	(1.8)	33.5	(0.9)	43.1	(1.5)	36.1	(0.9)	25.5	(1.6)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	62.1	(1.4)	47.8	(1.7)	44.1	(1.2)	67.4	(1.7)	43.2	(1.0)	60.8	(1.5)	37.4	(1.5)	75.4	(1.8)
Alberta (Canada)	82.1	(1.0)	53.8	(1.8)	58.6	(1.3)	59.6	(1.6)	59.8	(1.1)	60.1	(1.5)	26.4	(1.1)	70.0	(1.9)
Angleterre (Royaume-Uni)	69.9	(0.8)	64.3	(1.2)	54.1	(1.0)	67.6	(1.3)	46.2	(1.0)	67.0	(1.3)	25.3	(0.7)	64.9	(1.7)
Flandre (Belgique)	74.1	(1.0)	67.4	(0.9)	36.5	(0.8)	56.9	(1.5)	45.2	(0.8)	68.2	(1.2)	38.8	(0.9)	57.6	(1.4)
Moyenne	56.5	(0.2)	53.5	(0.2)	45.6	(0.2)	57.6	(0.3)	43.2	(0.2)	55.3	(0.3)	41.2	(0.2)	60.8	(0.3)
États-Unis	93.5	(0.7)	63.0	(1.6)	90.0	(0.9)	70.5	(1.6)	88.2	(1.0)	78.5	(1.2)	70.2	(1.2)	92.7	(0.9)

1. Les formations une fois en poste, dans le cadre d'activités de formation continue, ne sont pas prises en compte dans ce tableau.
2. Font partie des matières enseignées la lecture et l'expression écrite (et la littérature) dans la langue maternelle, dans la langue d'enseignement et dans la langue nationale (ou régionale) en tant que deuxième langue (pour les allophones), la linguistique, l'expression orale et la littérature.
3. Font partie des matières enseignées les mathématiques, les statistiques, la géométrie, l'algèbre, etc.
4. Font partie des matières enseignées les sciences, la physique, la chimie, la biologie, la biologie humaine, la géologie, les sciences de l'environnement, ainsi que l'agronomie, l'horticulture et la foresterie.
5. Langues différentes de la langue d'enseignement.
6. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042960

[Partie 1/1]

Type d'établissement et concurrence

Tableau 2.17 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans des établissements présentant les caractéristiques suivantes d'après les déclarations du chef d'établissement*

	Établissements publics[1]		Établissements privés[2]		Établissements qui sont en concurrence avec au moins deux autres établissements pour au moins une partie de leurs élèves		Établissements qui sont en concurrence avec un autre établissement pour au moins une partie de leurs élèves		Établissements qui ne sont en concurrence avec aucun autre établissement pour leurs élèves	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	51.9	(3.6)	48.1	(3.6)	91.3	(1.9)	4.4	(1.5)	4.3	(1.2)
Brésil	81.6	(0.8)	18.4	(0.8)	62.0	(2.4)	19.7	(2.4)	18.3	(2.0)
Bulgarie	99.2	(0.6)	0.8	(0.6)	66.4	(3.2)	12.9	(2.6)	20.7	(2.8)
Chili	39.7	(2.9)	60.3	(2.9)	84.0	(3.4)	9.4	(3.2)	6.6	(1.8)
Croatie	98.4	(1.1)	1.6	(1.1)	39.1	(3.7)	20.2	(3.4)	40.7	(3.8)
Chypre*	80.3	(0.1)	19.7	(0.1)	42.1	(0.2)	17.2	(0.2)	40.7	(0.2)
République tchèque	95.7	(0.3)	4.3	(0.3)	66.3	(3.3)	15.5	(2.4)	18.2	(2.8)
Danemark	75.6	(2.8)	24.4	(2.8)	75.8	(4.4)	9.4	(2.6)	14.8	(3.8)
Estonie	95.2	(1.6)	4.8	(1.6)	62.1	(3.6)	21.9	(3.4)	16.0	(2.5)
Finlande	95.3	(1.6)	4.7	(1.6)	50.1	(4.3)	18.4	(3.5)	31.5	(3.5)
France	81.5	(1.2)	18.5	(1.2)	48.4	(3.9)	27.2	(3.7)	24.3	(3.4)
Islande	98.4	(0.0)	1.6	(0.0)	33.4	(0.1)	8.2	(0.0)	58.3	(0.1)
Israël	89.7	(2.8)	10.3	(2.8)	64.7	(3.6)	20.5	(2.8)	14.8	(2.9)
Italie	95.5	(0.2)	4.5	(0.2)	53.3	(4.1)	14.5	(2.8)	32.1	(3.7)
Japon	89.9	(0.9)	10.1	(0.9)	28.2	(2.6)	5.7	(1.8)	66.1	(3.0)
Corée	81.5	(0.8)	18.5	(0.8)	46.8	(4.2)	9.6	(2.6)	43.7	(4.2)
Lettonie	98.6	(1.5)	1.4	(1.5)	78.6	(3.9)	11.2	(2.9)	10.2	(2.9)
Malaisie	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)	77.0	(4.1)	11.2	(3.0)	11.8	(3.0)
Mexique	82.1	(1.0)	17.9	(1.0)	76.4	(3.5)	16.4	(2.9)	7.2	(2.1)
Pays-Bas	22.1	(5.2)	77.9	(5.2)	69.7	(5.7)	19.8	(4.9)	10.5	(3.3)
Norvège	94.6	(3.1)	5.4	(3.1)	37.1	(5.6)	19.5	(5.0)	43.3	(6.4)
Pologne	94.7	(1.4)	5.3	(1.4)	66.3	(3.1)	18.3	(2.4)	15.3	(2.5)
Portugal	88.5	(0.9)	11.5	(0.9)	57.2	(3.9)	20.7	(3.5)	22.1	(3.3)
Roumanie	100.0	(0.0)	a	a	59.4	(4.0)	13.1	(2.7)	27.5	(3.7)
Serbie	100.0	(0.0)	a	a	45.7	(3.5)	15.4	(3.5)	39.0	(3.4)
Singapour	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)	98.4	(0.1)	0.0	(0.0)	1.6	(0.1)
République slovaque	91.2	(1.6)	8.8	(1.6)	63.7	(3.4)	14.1	(2.7)	22.2	(3.0)
Espagne	73.7	(1.9)	26.3	(1.9)	68.2	(3.0)	15.8	(2.9)	16.0	(2.6)
Suède	86.6	(1.3)	13.4	(1.3)	69.0	(3.6)	9.0	(2.5)	22.1	(3.4)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	44.8	(2.8)	55.2	(2.8)	54.1	(4.2)	18.8	(4.2)	27.1	(4.2)
Alberta (Canada)	95.1	(1.3)	4.9	(1.3)	64.2	(4.1)	20.9	(3.3)	14.9	(3.0)
Angleterre (Royaume-Uni)	51.4	(3.9)	48.6	(3.9)	92.4	(2.4)	4.9	(1.8)	2.7	(1.2)
Flandre (Belgique)	26.5	(1.3)	73.5	(1.3)	89.6	(2.9)	7.4	(2.4)	3.0	(1.5)
Moyenne[3]	81.8	(0.3)	19.4	(0.4)	63.1	(0.6)	14.3	(0.5)	22.7	(0.5)
États-Unis	87.3	(3.2)	12.7	(3.2)	62.0	(5.4)	8.8	(3.7)	29.2	(5.6)

1. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur public. Il peut s'agir d'établissements gérés par des autorités de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public.

2. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur privé. Il peut s'agir d'établissements gérés par un organisme non gouvernemental, par exemple une organisation confessionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou autre institution privée. Dans certains pays, la catégorie des établissements gérés par le secteur privé inclut des établissements recevant d'importants financements des pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État).

3. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042998

[Partie 1/1]

Type d'établissement et concurrence dans l'enseignement primaire

Pourcentage d'enseignants du primaire qui travaillent dans des établissements présentant les caractéristiques suivantes d'après les déclarations du chef d'établissement

Tableau 2.17.a

	Établissements publics[1]		Établissements privés[2]		Établissements qui sont en concurrence avec au moins deux autres établissements pour au moins une partie de leurs élèves		Établissements qui sont en concurrence avec un autre établissement pour au moins une partie de leurs élèves		Établissements qui ne sont en concurrence avec aucun autre établissement pour leurs élèves	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Danemark	82.5	(1.8)	17.5	(1.8)	73.1	(4.4)	11.4	(3.2)	15.5	(3.7)
Finlande	98.4	(1.2)	1.6	(1.2)	80.0	(3.0)	3.0	(1.2)	17.0	(2.8)
Mexique	84.6	(1.7)	15.4	(1.7)	59.8	(4.9)	18.4	(4.1)	21.8	(3.5)
Norvège	98.1	(1.4)	1.9	(1.4)	51.5	(4.4)	18.6	(9.0)	29.9	(8.1)
Pologne	95.8	(1.0)	4.2	(1.0)	58.8	(4.4)	26.1	(4.3)	15.1	(3.3)
Entités infranationales										
Flandre (Belgique)	38.5	(2.2)	61.5	(2.2)	77.7	(3.7)	16.3	(3.3)	6.0	(2.2)
Moyenne	83.0	(0.7)	17.0	(0.7)	66.8	(1.7)	15.6	(2.0)	17.5	(1.8)

1. Pourcentage d'enseignants du primaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur public. Il peut s'agir d'établissements gérés par des autorités de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public.
2. Pourcentage d'enseignants du primaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur privé. Il peut s'agir d'établissements gérés par un organisme non gouvernemental, par exemple une organisation confessionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou autre institution privée. Dans certains pays, la catégorie des établissements gérés par le secteur privé inclut des établissements recevant d'importants financements des pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043017

[Partie 1/1]

Type d'établissement et concurrence dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements présentant les caractéristiques suivantes d'après les déclarations du chef d'établissement

Tableau 2.17.b

	Établissements publics[1]		Établissements privés[2]		Établissements qui sont en concurrence avec au moins deux autres établissements pour au moins une partie de leurs élèves[3]		Établissements qui sont en concurrence avec un autre établissement pour au moins une partie de leurs élèves[3]		Établissements qui ne sont en concurrence avec aucun autre établissement pour leurs élèves[3]	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	55.8	(4.0)	44.2	(4.0)	92.3	(2.7)	4.3	(2.1)	3.5	(1.8)
Danemark	97.1	(1.6)	2.9	(1.6)	88.8	(4.0)	9.3	(3.5)	1.9	(1.9)
Finlande	85.3	(3.9)	14.7	(3.9)	53.2	(6.3)	17.0	(3.9)	29.8	(5.1)
Islande	85.8	(0.1)	14.2	(0.1)	75.2	(0.1)	13.4	(0.1)	11.4	(0.1)
Italie	90.4	(1.4)	9.6	(1.4)	56.5	(4.9)	22.9	(4.9)	20.5	(3.4)
Mexique	70.4	(1.7)	29.6	(1.7)	79.2	(4.0)	14.5	(3.5)	6.3	(1.9)
Norvège	92.7	(2.1)	7.3	(2.1)	56.6	(7.5)	18.2	(6.1)	25.3	(6.1)
Pologne	97.2	(1.4)	2.8	(1.4)	84.0	(3.7)	11.6	(3.0)	4.5	(2.1)
Singapour	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)	98.3	(0.0)	0.0	(0.0)	1.7	(0.0)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	43.0	(3.3)	57.0	(3.3)	60.3	(4.3)	17.9	(4.0)	21.8	(4.0)
Moyenne	81.8	(0.7)	18.2	(0.7)	74.4	(1.4)	12.9	(1.1)	12.7	(1.0)

1. Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur public. Il peut s'agir d'établissements gérés par des autorités de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public.
2. Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur privé. Il peut s'agir d'établissements gérés par un organisme non gouvernemental, par exemple une organisation confessionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou autre institution privée. Dans certains pays, la catégorie des établissements gérés par le secteur privé inclut des établissements recevant d'importants financements des pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État).
3. Pour les programmes d'enseignement général.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043036

[Partie 1/1]

Taille des établissements et taille des classes

Effectifs moyens, en élèves et en personnel, et ratios moyens dans les établissements où des enseignants du premier cycle du secondaire travaillent (établissements publics et privés), et taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire

Tableau 2.18

	Nombre d'élèves dans les établissements[1]		Nombre d'enseignants dans les établissements[1]		Ratio entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants[2]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion		Taille moyenne des classes[3]	
	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Australie	814.2	(51.5)	66.6	(4.2)	12.3	(0.2)	8.1	(1.0)	4.4	(0.3)	24.7	(0.7)
Brésil	586.0	(12.8)	33.8	(1.3)	19.1	(0.6)	13.8	(0.7)	4.5	(0.2)	30.8	(0.3)
Bulgarie	345.0	(9.7)	25.9	(0.6)	12.5	(0.3)	9.4	(0.7)	2.3	(0.1)	21.7	(0.2)
Chili	483.7	(20.2)	25.7	(1.2)	20.4	(1.8)	5.4	(0.4)	3.7	(0.2)	31.8	(0.6)
Croatie	433.0	(20.6)	39.4	(1.8)	10.8	(0.6)	14.8	(0.5)	11.1	(0.4)	20.0	(0.2)
Chypre*	364.1	(20.0)	49.5	(1.8)	7.1	(0.2)	22.5	(2.1)	4.9	(0.2)	20.7	(0.1)
République tchèque	341.7	(7.7)	26.0	(0.6)	13.0	(0.2)	16.6	(0.9)	5.3	(0.1)	21.1	(0.2)
Danemark	401.4	(13.2)	32.8	(1.3)	12.1	(0.2)	10.3	(0.9)	6.5	(0.2)	21.2	(0.2)
Estonie	297.3	(17.3)	32.2	(1.2)	7.7	(0.2)	9.5	(0.4)	6.7	(0.2)	17.3	(0.3)
Finlande	348.0	(12.3)	33.1	(0.9)	10.0	(0.2)	8.2	(0.5)	12.4	(0.4)	17.8	(0.2)
France	542.9	(16.3)	39.9	(1.1)	13.6	(0.3)	5.6	(0.5)	6.8	(0.2)	25.5	(0.1)
Islande	247.8	(13.2)	27.0	(1.2)	8.4	(0.2)	4.3	(0.3)	6.9	(0.2)	19.6	(0.3)
Israël	494.2	(35.4)	47.7	(3.4)	10.8	(0.5)	6.8	(0.8)	3.9	(0.3)	27.6	(0.4)
Italie	794.6	(29.3)	85.8	(2.5)	9.8	(0.3)	60.1	(3.6)	11.4	(0.3)	21.8	(0.2)
Japon	357.3	(9.7)	24.2	(0.6)	20.3	(3.6)	11.5	(0.6)	6.0	(0.1)	31.2	(0.3)
Corée	567.2	(14.0)	31.7	(0.7)	15.5	(0.3)	8.6	(0.5)	3.8	(0.1)	32.4	(0.3)
Lettonie	295.1	(10.3)	32.8	(1.1)	9.1	(0.8)	8.1	(0.4)	5.2	(0.3)	17.7	(0.4)
Malaisie	1 151.1	(20.6)	82.7	(1.1)	13.6	(0.2)	53.1	(2.8)	5.9	(0.2)	32.1	(0.3)
Mexique	416.8	(23.2)	25.4	(0.9)	15.1	(0.7)	12.1	(0.8)	4.4	(0.3)	33.0	(0.6)
Pays-Bas	869.9	(71.4)	74.4	(6.1)	11.4	(0.2)	9.8	(1.2)	7.5	(0.5)	25.4	(0.3)
Norvège	257.0	(13.6)	29.1	(1.5)	8.5	(0.2)	5.4	(0.3)	5.4	(0.3)	22.5	(0.5)
Pologne	220.6	(9.4)	27.2	(0.9)	7.9	(0.3)	11.6	(0.7)	6.2	(0.3)	21.4	(0.2)
Portugal	1 152.5	(51.9)	109.5	(4.7)	10.5	(0.2)	7.5	(1.2)	8.5	(0.3)	22.6	(0.2)
Roumanie	474.0	(21.6)	31.6	(1.4)	15.1	(0.5)	22.0	(1.7)	7.9	(0.3)	21.7	(0.4)
Serbie	554.6	(21.4)	45.1	(1.7)	11.8	(0.4)	24.1	(1.3)	9.9	(0.4)	21.9	(0.3)
Singapour	1 251.4	(34.9)	91.1	(3.2)	14.0	(0.2)	11.9	(1.0)	2.7	(0.1)	35.5	(0.2)
République slovaque	314.3	(9.0)	25.0	(0.6)	12.1	(0.2)	16.9	(0.7)	4.0	(0.2)	19.1	(0.2)
Espagne	545.4	(26.3)	44.5	(1.8)	11.8	(0.3)	19.2	(1.1)	5.6	(0.2)	23.6	(0.2)
Suède	373.5	(17.5)	35.1	(1.4)	10.8	(0.4)	7.1	(0.4)	10.5	(0.4)	21.4	(0.3)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	887.6	(44.3)	61.6	(2.8)	14.0	(0.7)	12.7	(1.6)	5.9	(0.3)	25.1	(0.6)
Alberta (Canada)	334.9	(11.5)	18.4	(0.7)	18.0	(0.6)	3.8	(0.2)	4.2	(0.1)	25.8	(0.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	890.2	(27.4)	67.5	(2.8)	13.6	(0.2)	4.1	(0.2)	3.3	(0.2)	23.9	(0.3)
Flandre (Belgique)	623.7	(49.8)	78.6	(4.9)	7.9	(0.5)	31.3	(3.5)	10.0	(0.6)	17.3	(0.3)
Moyenne	546.4	(4.8)	45.5	(0.4)	12.4	(0.1)	14.4	(0.2)	6.3	(0.0)	24.1	(0.1)
États-Unis	566.5	(43.6)	38.2	(2.3)	14.9	(1.0)	8.0	(1.4)	6.4	(0.3)	27.0	(0.6)

1. Ces données sont fournies par les chefs d'établissement et représentent une moyenne au niveau des établissements dans chaque pays. Par exemple, en Australie, 814.2 est le nombre moyen d'élèves par établissement dans les établissements dans lesquels les enseignants du premier cycle du secondaire travaillent et 66.6 est le nombre moyen d'enseignants dans les établissements dans lesquels les enseignants du premier cycle du secondaire travaillent. L'offre éducative dans ces établissements peut couvrir plusieurs niveaux de la CITE (par exemple, établissements qui assurent à la fois un enseignement du premier cycle du secondaire et un enseignement du deuxième cycle du secondaire) et peut donc ne pas concerner seulement les enseignants ou les élèves du premier cycle du secondaire.

2. Le ratio moyen entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants est tiré des réponses au questionnaire destiné aux chefs d'établissement. Il est calculé à partir des moyennes pour les établissements dans chaque pays et peut donc ne pas correspondre au ratio issu des moyennes que vous pourriez calculer à partir de ce tableau.

3. Ces données sont fournies par les enseignants du premier cycle du secondaire et concernent une classe choisie au hasard parmi les classes dans lesquelles l'enseignant enseigne actuellement au cours d'une semaine.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043055

[Partie 1/1]

Taille des établissements et taille des classes dans l'enseignement primaire

Effectifs moyens, en élèves et en personnel, et ratios moyens dans les établissements où des enseignants du primaire travaillent (établissements publics et privés), et taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire

Tableau 2.18.a

	Nombre d'élèves dans les établissements[1]		Nombre d'enseignants dans les établissements[1]		Ratio entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants[2]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion		Taille moyenne des classes[3]	
	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Danemark	387.4	(12.2)	31.8	(1.1)	12.6	(0.2)	9.8	(0.9)	6.6	(0.2)	21.4	(0.2)
Finlande	180.2	(6.1)	14.1	(0.6)	12.6	(0.3)	3.0	(0.2)	7.4	(0.4)	17.8	(0.3)
Mexique	195.4	(9.8)	8.4	(0.4)	24.1	(1.1)	6.0	(0.3)	5.6	(0.3)	26.3	(0.6)
Norvège	220.1	(17.4)	22.6	(1.8)	9.6	(0.3)	3.4	(0.2)	5.2	(0.3)	19.3	(0.4)
Pologne	201.6	(5.7)	21.0	(0.7)	8.6	(0.2)	9.7	(0.5)	6.0	(0.4)	18.8	(0.2)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	301.8	(7.6)	22.8	(0.6)	13.4	(0.2)	15.2	(0.7)	8.5	(0.3)	18.0	(0.2)
Moyenne	247.8	(4.3)	20.1	(0.4)	13.5	(0.2)	7.9	(0.2)	6.5	(0.1)	20.3	(0.1)

1. Ces données sont fournies par les chefs d'établissement et représentent une moyenne au niveau des établissements dans chaque pays. Par exemple, au Danemark, 387.4 est le nombre moyen d'élèves par établissement dans les établissements dans lesquels les enseignants du primaire travaillent et 31.8 est le nombre moyen d'enseignants dans les établissements dans lesquels les enseignants du primaire travaillent. L'offre éducative dans ces établissements peut couvrir plusieurs niveaux de la CITE (par exemple, les établissements qui assurent à la fois un enseignement du primaire et du premier cycle du secondaire) et peut donc ne pas concerner seulement les enseignants ou les élèves du primaire.

2. Le ratio moyen entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants est tiré des réponses au questionnaire destiné aux chefs d'établissement. Il est calculé à partir des moyennes pour les établissements dans chaque pays et peut donc ne pas correspondre au ratio issu des moyennes que vous pourriez calculer à partir de ce tableau.

3. Ces données sont fournies par les enseignants du primaire et concernent une classe choisie au hasard parmi les classes dans lesquelles l'enseignant enseigne actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043074

[Partie 1/1]

Taille des établissements et taille des classes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Effectifs moyens, en élèves et en personnel, et ratios moyens dans les établissements où des enseignants du deuxième cycle du secondaire travaillent (établissements publics et privés), et taille moyenne des classes dans le deuxième cycle du secondaire

Tableau 2.18.b

	Nombre d'élèves dans les établissements[1]		Nombre d'enseignants dans les établissements[1]		Ratio entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants[2]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion		Taille moyenne des classes[3]	
	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.
Australie	817.2	(48.1)	65.5	(4.2)	12.7	(0.2)	8.4	(0.6)	4.4	(0.2)	18.5	(0.4)
Danemark	960.5	(106.7)	96.7	(9.1)	10.0	(0.2)	38.9	(3.3)	6.2	(0.3)	23.5	(0.3)
Finlande	1 091.9	(229.2)	87.1	(14.8)	12.5	(0.7)	12.6	(0.9)	8.1	(0.3)	20.0	(0.4)
Islande	724.6	(63.7)	56.1	(3.6)	12.2	(0.7)	20.0	(3.4)	8.3	(0.5)	22.6	(0.4)
Italie	717.2	(26.2)	80.4	(3.1)	9.2	(0.3)	18.1	(1.0)	8.4	(0.3)	21.9	(0.2)
Mexique	380.6	(25.3)	23.9	(1.2)	16.4	(0.9)	12.7	(0.9)	2.8	(0.1)	33.9	(0.6)
Norvège	507.7	(29.5)	69.6	(4.0)	7.4	(0.2)	13.2	(2.0)	5.5	(0.2)	19.4	(0.4)
Pologne	387.4	(26.8)	43.2	(2.1)	8.6	(0.5)	17.9	(1.2)	4.4	(0.2)	23.1	(0.3)
Singapour	1 257.4	(30.8)	92.4	(2.8)	13.9	(0.2)	12.0	(1.0)	2.8	(0.1)	33.4	(0.2)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	1 039.6	(61.0)	73.1	(3.2)	13.1	(0.3)	13.8	(1.6)	6.4	(0.4)	24.0	(0.4)
Moyenne	788.4	(27.9)	68.8	(2.0)	11.6	(0.2)	16.8	(0.6)	5.7	(0.1)	24.0	(0.1)

1. Ces données sont fournies par les chefs d'établissement et représentent une moyenne au niveau des établissements dans chaque pays. Par exemple, en Australie, 817.2 est le nombre moyen d'élèves par établissement dans les établissements dans lesquels les enseignants du deuxième cycle du secondaire travaillent et 65.5 est le nombre moyen d'enseignants dans les établissements dans lesquels les enseignants du deuxième cycle du secondaire travaillent. L'offre éducative dans ces établissements peut couvrir plusieurs niveaux de la CITE (par exemple, établissements qui assurent à la fois un enseignement du premier cycle du secondaire et un enseignement du deuxième cycle du secondaire) et peut donc ne pas concerner seulement les enseignants ou les élèves du deuxième cycle du secondaire.

2. Le ratio moyen entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants est tiré des réponses au questionnaire destiné aux chefs d'établissement. Il est calculé à partir des moyennes pour les établissements dans chaque pays et peut donc ne pas correspondre au ratio issu des moyennes que vous pourriez calculer à partir de ce tableau.

3. Ces données sont fournies par les enseignants du deuxième cycle du secondaire et concernent une classe choisie au hasard parmi les classes dans lesquelles l'enseignant enseigne actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043093

[Partie 1/1]

Ressources dans les établissements d'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement estime qu'un problème de ressources, sous l'un ou l'autre des aspects considérés ci-dessous, porte atteinte à la capacité de l'établissement à offrir un enseignement de qualité[1]

Tableau 2.19

	Manque d'enseignants qualifiés et/ou performants		Manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation		Manque d'enseignants en filière professionnelle		Matériel pédagogique insuffisant ou inapproprié		Ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés		Accès insuffisant à Internet		Logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés		Ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates		Manque de personnel non enseignant	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	47.8	(6.3)	37.4	(6.1)	27.6	(5.8)	13.9	(3.9)	8.0	(2.3)	14.6	(3.2)	12.0	(3.5)	6.5	(1.9)	28.2	(4.6)
Brésil	49.2	(2.6)	55.3	(2.5)	33.2	(2.6)	27.2	(2.2)	44.9	(2.6)	48.8	(2.5)	55.9	(2.3)	43.8	(2.5)	57.1	(2.3)
Bulgarie	27.3	(3.0)	28.6	(2.9)	11.2	(2.3)	34.5	(3.5)	41.0	(3.4)	12.6	(2.5)	30.6	(3.3)	35.9	(3.4)	13.4	(2.4)
Chili	56.7	(4.6)	51.5	(4.9)	46.4	(4.6)	23.2	(3.7)	29.1	(4.1)	37.6	(4.8)	36.1	(4.9)	34.6	(4.4)	42.6	(4.3)
Croatie	24.7	(2.8)	63.1	(3.6)	4.9	(1.7)	27.4	(3.4)	52.0	(3.9)	32.8	(3.4)	53.0	(3.9)	44.6	(4.0)	38.2	(3.4)
Chypre*	38.3	(0.2)	40.9	(0.3)	31.5	(0.2)	30.9	(0.2)	39.9	(0.2)	32.7	(0.2)	43.5	(0.2)	35.6	(0.2)	44.2	(0.2)
République tchèque	27.3	(3.4)	24.8	(3.4)	8.1	(1.9)	28.3	(3.5)	33.2	(3.3)	11.0	(2.4)	27.6	(3.4)	33.0	(3.6)	47.5	(3.7)
Danemark	14.8	(3.5)	40.5	(5.1)	11.3	(3.1)	19.8	(3.7)	40.6	(4.9)	37.5	(4.9)	29.6	(4.2)	18.4	(4.0)	48.3	(5.3)
Estonie	50.4	(4.4)	61.3	(4.0)	12.9	(2.9)	51.1	(4.2)	34.8	(3.9)	12.7	(2.3)	33.2	(3.9)	29.4	(3.4)	49.0	(4.1)
Finlande	17.1	(3.3)	56.0	(4.8)	4.9	(1.8)	22.3	(4.2)	46.4	(4.4)	32.8	(4.2)	45.8	(4.1)	25.6	(4.1)	51.5	(4.2)
France	31.7	(3.8)	76.4	(2.8)	9.1	(2.3)	23.6	(3.5)	24.3	(3.3)	23.9	(3.4)	30.5	(3.7)	19.3	(3.4)	58.9	(4.0)
Islande	13.9	(0.1)	28.4	(0.1)	29.1	(0.1)	13.8	(0.1)	49.4	(0.1)	29.6	(0.1)	54.1	(0.1)	17.1	(0.1)	23.3	(0.1)
Israël	53.5	(4.4)	52.1	(4.2)	45.8	(4.3)	29.3	(4.0)	59.1	(4.3)	50.1	(4.3)	54.1	(4.5)	43.6	(4.6)	58.4	(4.2)
Italie	38.3	(3.5)	58.0	(3.7)	12.1	(2.3)	56.4	(3.9)	56.0	(3.9)	47.4	(3.9)	53.8	(3.9)	43.6	(3.7)	77.5	(2.9)
Japon	79.7	(2.7)	76.0	(3.2)	37.3	(3.3)	17.2	(2.8)	28.3	(3.4)	29.8	(3.7)	40.1	(3.6)	40.2	(3.6)	72.4	(3.0)
Corée	36.7	(4.2)	50.4	(3.9)	35.7	(3.9)	15.0	(2.6)	12.5	(2.8)	7.7	(2.0)	9.9	(2.4)	18.4	(3.4)	54.7	(4.1)
Lettonie	24.6	(4.6)	26.2	(4.1)	4.1	(1.9)	29.1	(4.3)	36.7	(4.8)	15.6	(3.8)	30.4	(4.3)	29.8	(4.2)	36.1	(4.4)
Malaisie	31.1	(4.0)	21.3	(3.5)	15.6	(3.2)	15.7	(3.3)	52.6	(4.3)	56.9	(4.0)	41.3	(4.4)	35.2	(4.3)	37.1	(4.5)
Mexique	56.0	(3.8)	58.1	(3.9)	29.1	(3.2)	38.9	(3.4)	66.7	(3.2)	64.9	(3.6)	65.5	(3.3)	51.0	(3.5)	59.6	(3.5)
Pays-Bas	71.1	(4.6)	71.4	(5.0)	9.6	(3.7)	16.6	(3.9)	47.4	(5.7)	30.8	(5.4)	53.7	(5.1)	16.8	(4.2)	45.7	(5.6)
Norvège	43.1	(7.3)	64.8	(6.6)	2.1	(1.2)	15.1	(4.3)	48.4	(6.9)	37.8	(5.6)	35.3	(5.5)	29.7	(5.8)	46.4	(5.6)
Pologne	12.7	(2.7)	19.8	(3.1)	2.2	(1.0)	11.7	(2.7)	29.0	(4.0)	21.2	(3.7)	40.1	(4.0)	21.7	(3.6)	32.3	(4.2)
Portugal	27.2	(3.9)	43.4	(4.1)	24.0	(3.3)	12.2	(2.4)	17.4	(3.0)	12.9	(3.0)	27.3	(3.6)	16.9	(3.3)	66.8	(3.8)
Roumanie	58.1	(3.7)	56.1	(3.8)	42.6	(3.9)	77.1	(3.1)	75.8	(3.7)	64.1	(3.9)	74.7	(3.4)	66.6	(3.7)	65.4	(3.8)
Serbie	19.8	(3.3)	65.1	(4.0)	6.0	(2.5)	20.1	(3.2)	36.5	(3.9)	32.8	(4.1)	44.7	(4.1)	33.1	(4.0)	22.1	(3.7)
Singapour	50.5	(0.3)	48.4	(0.3)	9.6	(0.1)	1.3	(0.0)	4.3	(0.0)	6.5	(0.1)	7.1	(0.2)	4.6	(0.1)	29.3	(0.2)
République slovaque	29.9	(3.4)	32.6	(3.5)	10.5	(2.4)	82.1	(2.9)	37.2	(3.5)	14.1	(2.3)	31.8	(3.5)	45.7	(3.6)	44.4	(3.5)
Espagne	34.1	(3.6)	61.6	(3.6)	12.3	(2.2)	23.5	(2.9)	35.3	(3.6)	36.0	(4.0)	41.9	(3.7)	26.6	(3.3)	72.1	(3.5)
Suède	32.4	(3.4)	49.9	(4.1)	8.7	(2.2)	23.4	(3.3)	52.7	(3.7)	32.9	(3.7)	36.2	(3.8)	13.1	(2.7)	61.0	(4.2)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	59.8	(5.0)	51.3	(4.6)	35.8	(4.9)	28.5	(3.8)	35.0	(4.1)	33.8	(4.1)	39.4	(4.1)	39.3	(4.5)	52.7	(4.7)
Alberta (Canada)	30.3	(4.4)	45.5	(5.1)	30.7	(4.2)	15.0	(3.8)	33.4	(4.1)	24.9	(3.5)	25.0	(3.7)	17.3	(3.3)	46.4	(4.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	46.1	(4.4)	26.5	(3.7)	12.5	(3.0)	13.4	(2.8)	21.6	(3.1)	15.4	(3.0)	14.4	(3.2)	18.4	(3.6)	18.8	(3.7)
Flandre (Belgique)	33.4	(4.8)	42.7	(4.7)	22.2	(3.8)	10.1	(2.5)	29.5	(4.4)	25.8	(4.4)	19.0	(3.8)	12.3	(2.7)	45.3	(4.4)
Moyenne	38.4	(0.7)	48.0	(0.7)	19.3	(0.5)	26.3	(0.6)	38.1	(0.7)	29.9	(0.6)	37.5	(0.6)	29.3	(0.6)	46.9	(0.7)
États-Unis	34.3	(5.4)	32.6	(5.0)	19.0	(4.9)	24.8	(4.2)	34.7	(5.1)	24.7	(5.2)	26.9	(5.6)	14.9	(3.3)	47.1	(5.1)

1. Chefs d'établissement ayant répondu que le problème des ressources porte « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » atteinte à l'offre d'un enseignement de qualité.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043112

[Partie 1/1]

Climat de l'établissement – facteurs liés aux élèves

Tableau 2.20 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement relève les comportements ci-après chez les élèves au moins chaque semaine, dans leur établissement*

	Arrivée en retard à l'école		Absentéisme		Tricherie		Vandalisme et vols		Intimidation ou agression verbale d'élèves		Violences entre élèves entraînant des blessures		Intimidation ou agression verbale d'enseignants ou de membres du personnel		Détention/ consommation de drogues et/ou d'alcool	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	66.1	(4.9)	58.9	(5.2)	2.5	(1.8)	3.1	(1.6)	25.2	(4.4)	3.5	(1.6)	9.7	(2.8)	0.0	(0.0)
Brésil	51.4	(2.5)	38.4	(2.2)	17.4	(1.7)	11.8	(1.6)	34.4	(2.1)	6.7	(1.0)	12.5	(1.5)	6.9	(1.4)
Bulgarie	40.7	(3.5)	25.2	(3.0)	12.4	(2.9)	6.3	(1.4)	20.9	(3.3)	5.3	(2.1)	2.1	(1.1)	0.8	(0.5)
Chili	72.6	(4.1)	52.6	(4.2)	16.5	(3.3)	3.1	(1.6)	17.6	(3.6)	4.4	(1.9)	6.3	(2.4)	1.1	(1.1)
Croatie	19.9	(3.0)	10.7	(2.2)	30.6	(3.6)	1.3	(0.7)	16.1	(2.5)	1.5	(0.9)	1.8	(0.9)	0.0	(0.0)
Chypre*	59.0	(0.2)	51.3	(0.2)	8.7	(0.2)	8.2	(0.1)	23.2	(0.2)	7.3	(0.2)	5.4	(0.1)	0.0	(0.0)
République tchèque	39.4	(3.8)	5.7	(1.5)	12.9	(2.4)	3.9	(1.5)	4.9	(1.6)	0.0	(0.0)	0.5	(0.4)	0.9	(0.6)
Danemark	37.7	(5.3)	30.5	(4.7)	4.4	(2.5)	0.0	(0.0)	9.4	(3.4)	2.4	(1.4)	2.1	(1.3)	0.0	(0.0)
Estonie	53.4	(4.3)	48.6	(4.2)	34.3	(4.3)	1.5	(0.8)	23.5	(3.7)	1.7	(1.1)	11.0	(2.7)	1.4	(0.8)
Finlande	86.5	(3.0)	64.0	(4.0)	2.0	(1.5)	2.4	(1.5)	27.8	(3.8)	0.0	(0.0)	3.6	(1.6)	1.0	(0.7)
France	61.6	(3.6)	50.9	(3.5)	16.5	(2.8)	6.8	(2.0)	23.7	(3.0)	7.0	(1.9)	3.0	(1.3)	0.9	(0.6)
Islande	34.6	(0.1)	26.9	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	6.0	(0.1)	0.0	(0.0)	2.2	(0.0)	0.8	(0.0)
Israël	57.7	(4.0)	49.3	(4.1)	9.9	(2.2)	7.9	(2.2)	12.8	(2.7)	5.9	(1.5)	0.3	(0.3)	0.6	(0.6)
Italie	32.2	(3.5)	10.0	(2.5)	20.9	(2.9)	3.5	(1.8)	10.1	(2.6)	1.5	(1.4)	2.1	(1.6)	0.0	(0.0)
Japon	50.6	(3.8)	40.4	(3.5)	0.0	(0.0)	3.1	(1.3)	3.6	(1.5)	1.6	(0.9)	2.2	(1.1)	0.0	(0.0)
Corée	26.1	(3.7)	19.9	(3.2)	0.8	(0.8)	3.3	(1.5)	8.2	(2.4)	2.0	(1.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Lettonie	47.3	(4.6)	39.4	(4.4)	34.0	(5.2)	0.8	(0.8)	18.2	(4.2)	0.0	(0.0)	5.0	(2.4)	0.0	(0.0)
Malaisie	56.9	(3.9)	57.6	(3.9)	9.0	(2.7)	10.8	(2.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Mexique	46.4	(4.0)	45.5	(3.3)	18.2	(3.0)	13.2	(2.8)	29.5	(3.7)	10.8	(2.3)	3.0	(1.0)	3.6	(1.4)
Pays-Bas	75.7	(4.6)	52.9	(5.4)	58.5	(5.4)	8.4	(3.1)	21.9	(4.5)	1.3	(1.3)	2.8	(2.0)	3.0	(1.8)
Norvège	60.8	(7.4)	45.7	(5.4)	2.9	(1.8)	1.8	(1.0)	15.3	(5.7)	0.0	(0.0)	3.9	(2.4)	0.8	(0.8)
Pologne	51.5	(4.4)	38.0	(4.0)	40.0	(3.9)	4.0	(1.5)	8.0	(2.2)	0.0	(0.0)	0.3	(0.3)	0.3	(0.3)
Portugal	58.1	(3.3)	33.3	(3.4)	13.0	(2.8)	7.4	(2.2)	14.6	(2.8)	5.0	(1.7)	5.5	(1.7)	3.6	(1.5)
Roumanie	28.7	(3.5)	29.6	(3.7)	5.4	(1.7)	1.9	(0.9)	9.0	(2.0)	0.9	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Serbie	43.7	(4.2)	36.0	(3.9)	9.0	(2.0)	2.2	(1.1)	12.6	(2.5)	0.5	(0.5)	1.6	(0.5)	0.0	(0.0)
Singapour	51.8	(0.3)	35.0	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	1.8	(0.0)	0.0	(0.0)	0.6	(0.0)	0.0	(0.0)
République slovaque	40.0	(3.5)	14.1	(2.2)	15.3	(2.7)	4.5	(1.6)	2.2	(1.1)	0.0	(0.0)	0.6	(0.6)	0.0	(0.0)
Espagne	37.6	(3.8)	24.8	(3.1)	11.1	(2.3)	4.9	(1.5)	13.9	(2.7)	0.1	(0.1)	1.9	(1.0)	3.6	(1.4)
Suède	78.4	(3.2)	67.2	(3.7)	7.2	(2.0)	3.6	(1.4)	31.1	(3.7)	0.8	(0.8)	4.9	(1.8)	0.5	(0.5)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	52.1	(4.6)	38.7	(4.9)	4.1	(2.0)	4.3	(1.8)	6.5	(2.2)	0.6	(0.5)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Alberta (Canada)	70.1	(4.4)	61.8	(4.6)	5.2	(1.9)	1.6	(1.2)	28.7	(4.7)	2.0	(1.2)	2.6	(1.3)	6.0	(2.2)
Angleterre (Royaume-Uni)	55.6	(4.8)	42.5	(4.3)	0.0	(0.0)	2.4	(1.1)	15.7	(2.6)	1.3	(0.8)	6.5	(1.8)	0.0	(0.0)
Flandre (Belgique)	65.1	(3.8)	30.1	(4.3)	12.3	(3.2)	7.4	(2.6)	30.7	(4.2)	1.3	(1.0)	9.1	(2.0)	3.9	(1.7)
Moyenne	51.8	(0.7)	38.7	(0.6)	13.2	(0.5)	4.4	(0.3)	16.0	(0.5)	2.3	(0.2)	3.4	(0.3)	1.2	(0.1)
États-Unis	73.3	(5.0)	60.7	(5.5)	17.4	(4.7)	5.5	(2.6)	20.9	(4.3)	1.7	(1.7)	4.7	(2.1)	3.5	(2.3)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043150

[Partie 1/1]

Climat de l'établissement – facteurs liés aux enseignants

Tableau 2.21 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement relève les comportements ci-après chez les enseignants au moins une fois par semaine dans son établissement*

	Arrivée en retard à l'école		Absentéisme		Discrimination	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	15.6	(4.7)	15.6	(5.6)	0.0	(0.0)
Brésil	29.5	(2.4)	17.6	(1.8)	0.4	(0.2)
Bulgarie	1.1	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Chili	34.5	(4.5)	17.9	(3.7)	1.8	(1.1)
Croatie	2.9	(1.2)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Chypre*	17.7	(0.2)	17.3	(0.2)	0.6	(0.0)
République tchèque	0.5	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Danemark	1.6	(0.9)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)
Estonie	3.5	(1.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Finlande	11.4	(2.7)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)
France	13.1	(2.5)	7.0	(2.2)	0.6	(0.6)
Islande	4.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Israël	22.0	(4.2)	13.2	(3.6)	0.0	(0.0)
Italie	5.3	(1.6)	1.7	(1.3)	0.5	(0.5)
Japon	1.9	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Corée	1.0	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Lettonie	0.9	(0.9)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)
Malaisie	14.4	(2.9)	1.5	(1.2)	0.3	(0.3)
Mexique	27.5	(3.3)	20.6	(3.3)	2.2	(1.1)
Pays-Bas	12.9	(3.7)	1.7	(1.7)	0.0	(0.0)
Norvège	21.4	(4.7)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Pologne	2.7	(1.1)	1.1	(1.1)	0.0	(0.0)
Portugal	18.2	(3.2)	4.3	(1.7)	0.9	(0.9)
Roumanie	1.5	(0.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Serbie	5.6	(1.7)	0.6	(0.6)	0.0	(0.0)
Singapour	9.0	(0.1)	1.4	(0.0)	0.0	(0.0)
République slovaque	1.5	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Espagne	8.9	(2.0)	0.9	(0.8)	0.6	(0.6)
Suède	12.2	(2.4)	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	20.0	(4.1)	11.3	(3.1)	0.5	(0.5)
Alberta (Canada)	5.4	(1.8)	5.2	(1.6)	0.0	(0.0)
Angleterre (Royaume-Uni)	5.1	(1.9)	10.7	(2.6)	0.0	(0.0)
Flandre (Belgique)	25.2	(3.7)	2.1	(0.9)	0.0	(0.0)
Moyenne	10.9	(0.4)	4.7	(0.3)	0.3	(0.1)
États-Unis	21.8	(5.1)	12.6	(4.2)	0.0	(0.0)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043188

[Partie 1/1]

Climat professionnel – communication, visions communes et respect entre collègues

Tableau 2.22 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement estime que les descriptions ci-après s'appliquent à son établissement*[1]

	Le personnel de l'établissement partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage		L'établissement et la collectivité locale coopèrent étroitement		Le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés		Les idées des collègues sont accueillies avec respect		Reconnaître la contribution de chacun à la réussite est dans la culture de l'établissement	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	89.2	(4.9)	82.1	(5.6)	87.3	(4.9)	95.2	(2.2)	92.1	(4.3)
Brésil	91.1	(1.6)	70.3	(2.0)	96.4	(1.0)	92.7	(1.5)	90.7	(1.5)
Bulgarie	80.9	(3.0)	89.1	(2.5)	96.0	(1.5)	79.6	(2.6)	86.9	(2.8)
Chili	91.2	(2.5)	71.1	(4.1)	96.0	(1.9)	90.3	(2.5)	87.7	(2.5)
Croatie	57.0	(3.8)	88.0	(2.3)	91.0	(2.1)	90.7	(2.3)	93.4	(1.9)
Chypre*	93.5	(0.1)	84.6	(0.2)	96.0	(0.1)	95.3	(0.1)	96.9	(0.1)
République tchèque	91.6	(1.9)	75.5	(3.2)	92.3	(2.2)	93.9	(1.8)	89.0	(2.3)
Danemark	76.3	(4.2)	45.6	(5.3)	92.5	(2.3)	93.3	(2.3)	89.1	(2.8)
Estonie	95.2	(2.5)	75.4	(3.2)	89.3	(2.9)	92.7	(2.0)	84.4	(3.0)
Finlande	89.7	(2.3)	66.1	(4.0)	94.6	(2.2)	92.8	(2.5)	84.6	(3.2)
France	75.4	(3.3)	77.8	(3.1)	81.7	(3.2)	87.1	(2.6)	78.9	(3.2)
Islande	86.3	(0.1)	81.0	(0.1)	95.1	(0.1)	90.6	(0.2)	93.1	(0.1)
Israël	94.6	(2.3)	84.7	(3.2)	98.2	(1.2)	94.7	(2.1)	96.1	(1.7)
Italie	90.6	(2.3)	74.2	(3.4)	87.7	(2.4)	86.0	(2.4)	81.1	(2.8)
Japon	98.1	(1.0)	75.3	(3.2)	96.1	(1.4)	95.2	(1.6)	96.4	(1.4)
Corée	96.2	(1.6)	91.4	(2.3)	93.5	(2.1)	100.0	(0.0)	96.2	(1.6)
Lettonie	96.2	(2.0)	85.1	(3.6)	95.6	(2.1)	96.7	(1.9)	97.4	(1.5)
Malaisie	83.1	(2.6)	86.4	(2.7)	87.5	(2.7)	98.0	(0.8)	100.0	(0.0)
Mexique	66.2	(3.6)	70.1	(3.6)	88.4	(2.6)	91.6	(2.4)	87.2	(2.8)
Pays-Bas	72.2	(4.9)	21.2	(4.2)	79.0	(4.8)	87.5	(4.5)	75.5	(5.1)
Norvège	87.1	(3.6)	40.8	(5.3)	96.7	(1.6)	97.5	(1.3)	86.0	(4.5)
Pologne	91.6	(2.0)	85.1	(3.1)	92.2	(2.1)	91.6	(1.9)	88.6	(2.3)
Portugal	89.9	(2.4)	86.7	(2.8)	88.8	(2.6)	92.0	(2.0)	84.2	(2.8)
Roumanie	93.6	(1.9)	97.7	(1.1)	99.2	(0.5)	99.1	(0.9)	97.6	(1.2)
Serbie	72.4	(3.4)	81.0	(3.1)	92.3	(2.2)	90.6	(2.5)	82.4	(3.6)
Singapour	97.4	(0.0)	85.8	(0.2)	96.1	(0.1)	99.3	(0.0)	97.3	(0.0)
République slovaque	78.4	(2.8)	77.5	(3.4)	100.0	(0.0)	97.3	(1.2)	97.8	(1.0)
Espagne	87.3	(2.9)	64.9	(3.9)	92.6	(2.5)	91.6	(2.5)	84.7	(2.9)
Suède	80.5	(3.0)	33.5	(3.6)	94.3	(1.8)	87.1	(2.8)	76.3	(2.9)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	94.2	(2.5)	88.5	(3.5)	95.2	(2.5)	95.7	(2.2)	92.2	(2.7)
Alberta (Canada)	96.3	(1.9)	88.6	(3.2)	95.0	(2.2)	95.5	(1.5)	95.6	(1.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	96.0	(1.8)	87.5	(3.6)	90.2	(2.9)	96.7	(1.7)	96.2	(1.7)
Flandre (Belgique)	96.1	(1.6)	61.5	(5.2)	91.7	(2.0)	95.3	(1.6)	93.5	(2.1)
Moyenne	87.1	(0.5)	75.0	(0.6)	92.7	(0.4)	93.1	(0.4)	90.0	(0.4)
États-Unis	97.6	(1.3)	83.2	(3.9)	83.4	(5.0)	92.6	(2.6)	88.7	(3.8)

1. Chefs d'établissement ayant indiqué qu'ils sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que ces descriptions s'appliquent à leur établissement.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043226

[Partie 1/1]

Climat de l'établissement – relations enseignants-élèves

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les descriptions ci-après s'appliquent à leur établissement, et pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans des établissements dans lesquels le chef d'établissement est « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les relations entre enseignants et élèves sont bonnes

Tableau 2.23

	Enseignants qui indiquent que les descriptions ci-après s'appliquent								Chefs d'établissement qui indiquent que la description ci-après s'applique	
	Élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans cet établissement		Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants de cet établissement		La plupart des enseignants de cet établissement s'intéressent à ce que les élèves ont à dire		Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin		Les relations entre enseignants et élèves sont bonnes	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	96.9	(0.6)	98.5	(0.3)	95.4	(0.5)	94.3	(0.8)	100.0	(0.0)
Brésil	91.9	(0.5)	94.5	(0.4)	85.9	(0.6)	76.7	(0.9)	94.1	(1.3)
Bulgarie	95.2	(0.6)	96.3	(0.4)	94.1	(0.6)	98.5	(0.3)	96.6	(1.3)
Chili	94.2	(0.8)	95.8	(0.6)	90.5	(0.9)	89.8	(1.1)	95.0	(2.3)
Croatie	93.8	(0.6)	96.7	(0.4)	87.7	(0.8)	93.6	(0.6)	98.1	(1.1)
Chypre*	93.0	(0.7)	95.5	(0.5)	87.4	(0.9)	93.9	(0.6)	96.4	(0.1)
République tchèque	95.6	(0.5)	94.6	(0.5)	89.4	(0.8)	98.0	(0.3)	98.4	(0.9)
Danemark	99.2	(0.2)	99.5	(0.2)	95.5	(0.7)	80.7	(1.5)	100.0	(0.0)
Estonie	96.3	(0.4)	96.9	(0.3)	91.8	(0.6)	97.4	(0.5)	98.0	(0.8)
Finlande	96.5	(0.5)	98.1	(0.3)	94.9	(0.5)	97.2	(0.3)	98.0	(1.1)
France	93.7	(0.6)	93.5	(0.5)	89.7	(0.7)	92.8	(0.6)	96.5	(1.4)
Islande	98.2	(0.4)	98.8	(0.4)	96.4	(0.6)	88.2	(0.9)	99.0	(0.0)
Israël	95.0	(0.6)	91.5	(0.6)	88.9	(0.7)	92.6	(0.9)	99.2	(0.6)
Italie	91.3	(0.7)	95.9	(0.4)	89.5	(0.6)	87.3	(0.7)	97.9	(1.1)
Japon	94.8	(0.6)	93.6	(0.5)	94.2	(0.5)	93.9	(0.5)	97.1	(1.2)
Corée	94.5	(0.6)	90.6	(0.7)	92.2	(0.6)	76.5	(0.9)	99.3	(0.7)
Lettonie	95.9	(0.6)	96.5	(0.5)	94.5	(0.6)	98.1	(0.4)	99.1	(0.9)
Malaisie	95.8	(0.5)	98.7	(0.2)	89.5	(0.6)	94.7	(0.6)	100.0	(0.0)
Mexique	88.0	(0.8)	94.0	(0.6)	81.3	(0.9)	71.7	(1.5)	93.7	(2.0)
Pays-Bas	98.4	(0.6)	98.6	(0.4)	95.2	(1.0)	91.8	(1.3)	96.8	(2.2)
Norvège	99.2	(0.3)	99.5	(0.2)	97.9	(0.8)	90.3	(0.9)	100.0	(0.0)
Pologne	94.9	(0.5)	91.8	(0.7)	91.9	(0.7)	97.5	(0.4)	99.0	(0.7)
Portugal	97.8	(0.3)	98.3	(0.2)	92.7	(0.5)	96.1	(0.4)	99.4	(0.6)
Roumanie	95.7	(0.6)	96.4	(0.4)	89.4	(0.8)	91.1	(0.8)	98.9	(0.7)
Serbie	93.1	(0.5)	96.6	(0.3)	88.0	(0.6)	91.8	(0.6)	96.4	(1.4)
Singapour	96.4	(0.3)	97.6	(0.3)	91.8	(0.5)	98.3	(0.2)	100.0	(0.0)
République slovaque	92.2	(0.8)	95.5	(0.4)	89.7	(0.7)	97.0	(0.4)	98.0	(1.2)
Espagne	96.0	(0.4)	96.2	(0.4)	89.8	(0.5)	88.3	(0.7)	97.0	(1.2)
Suède	98.2	(0.2)	99.2	(0.2)	94.7	(0.5)	74.2	(1.7)	98.4	(1.2)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	93.5	(0.7)	97.5	(0.4)	91.8	(0.7)	93.3	(0.8)	97.2	(1.8)
Alberta (Canada)	97.0	(0.4)	99.2	(0.2)	98.0	(0.4)	95.9	(0.7)	98.0	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	96.8	(0.4)	98.7	(0.3)	96.7	(0.5)	95.7	(0.6)	99.3	(0.7)
Flandre (Belgique)	97.3	(0.4)	98.4	(0.2)	94.9	(0.5)	98.2	(0.3)	99.5	(0.3)
Moyenne	95.3	(0.1)	96.5	(0.1)	91.8	(0.1)	91.4	(0.1)	98.0	(0.2)
États-Unis	94.6	(0.8)	98.4	(0.4)	94.4	(0.8)	95.3	(0.6)	96.9	(1.6)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043264

[Partie 1/1]

Climat de l'établissement – relations enseignants-élèves, 2008 et 2013

Tableau 2.23.c *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui indiquent que les déclarations ci-après s'appliquent à leur établissement*[1, 2, 3]

	Élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans cet établissement				Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants de cet établissement				La plupart des enseignants de cet établissement s'intéressent à ce que les élèves ont à dire				Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	94.7	(0.6)	96.9	(0.6)	97.1	(0.5)	98.5	(0.3)	93.0	(0.6)	95.4	(0.5)	91.6	(0.7)	94.3	(0.8)
Brésil	90.1	(0.7)	91.9	(0.5)	94.1	(0.5)	94.4	(0.4)	85.6	(0.8)	85.9	(0.6)	70.8	(1.6)	76.6	(0.9)
Bulgarie	94.5	(0.8)	95.2	(0.6)	96.7	(0.3)	96.3	(0.4)	94.8	(0.4)	94.1	(0.6)	98.3	(0.3)	98.5	(0.3)
Danemark	97.6	(0.6)	99.2	(0.2)	98.1	(0.5)	99.4	(0.2)	93.8	(0.8)	95.4	(0.8)	82.1	(1.3)	81.0	(1.5)
Estonie	92.3	(0.7)	96.4	(0.3)	93.8	(0.5)	96.9	(0.4)	84.3	(0.8)	91.8	(0.6)	95.7	(0.4)	97.4	(0.5)
Islande	96.8	(0.5)	98.5	(0.4)	98.4	(0.4)	98.8	(0.4)	95.1	(0.6)	96.3	(0.6)	85.2	(1.1)	87.9	(0.9)
Italie	93.6	(0.5)	91.3	(0.7)	94.8	(0.4)	95.9	(0.4)	91.8	(0.5)	89.5	(0.6)	85.8	(0.7)	87.3	(0.7)
Corée	89.9	(0.9)	94.5	(0.6)	86.8	(0.7)	90.6	(0.7)	90.9	(0.7)	92.2	(0.6)	85.6	(0.8)	76.4	(0.9)
Malaisie	82.2	(0.9)	95.8	(0.5)	96.2	(0.4)	98.7	(0.2)	88.4	(0.7)	89.4	(0.6)	94.1	(0.4)	94.6	(0.6)
Mexique	85.0	(0.9)	87.9	(0.8)	90.3	(0.7)	94.0	(0.6)	79.2	(1.0)	81.4	(0.9)	77.1	(1.1)	71.7	(1.5)
Norvège	97.5	(0.4)	99.3	(0.3)	98.6	(0.3)	99.5	(0.2)	95.2	(0.5)	97.9	(0.8)	83.1	(1.2)	90.2	(0.9)
Pologne	90.6	(0.9)	94.8	(0.5)	90.4	(0.8)	91.8	(0.7)	91.5	(0.8)	91.8	(0.7)	94.7	(0.5)	97.5	(0.4)
Portugal	95.2	(0.6)	97.8	(0.3)	98.2	(0.3)	98.3	(0.2)	92.4	(0.6)	92.6	(0.5)	91.9	(0.7)	96.1	(0.4)
République slovaque	87.5	(1.3)	92.3	(0.8)	93.8	(0.6)	95.5	(0.4)	86.5	(1.0)	89.6	(0.7)	95.4	(0.6)	97.0	(0.4)
Espagne	91.7	(0.8)	96.0	(0.4)	93.0	(0.5)	96.3	(0.4)	83.7	(0.8)	89.9	(0.5)	86.9	(0.8)	88.3	(0.7)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	95.0	(0.5)	97.4	(0.4)	97.2	(0.3)	98.4	(0.2)	93.2	(0.5)	94.9	(0.5)	97.4	(0.4)	98.2	(0.3)
Moyenne	92.1	(0.2)	95.3	(0.1)	94.8	(0.1)	96.5	(0.1)	90.0	(0.2)	91.8	(0.2)	88.5	(0.2)	89.6	(0.2)

1. La population couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. Enseignants ayant répondu qu'ils sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les descriptions considérées ici s'appliquent à leur établissement.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043283

[Partie 1/2]

Autonomie des établissements

Tableau 2.24 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement estime que l'établissement a un pouvoir considérable dans les décisions suivantes*[1]

	Recruter ou embaucher des enseignants		Licencier ou suspendre des enseignants		Fixer le salaire de départ des enseignants, y compris les barèmes salariaux		Fixer les augmentations de salaire des enseignants		Décider de la répartition du budget dans l'établissement		Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	90.9	(2.2)	72.9	(4.0)	33.2	(4.5)	29.5	(3.8)	93.9	(3.5)	98.4	(1.1)
Brésil	37.6	(1.6)	38.0	(1.8)	18.8	(1.1)	18.3	(1.3)	66.0	(2.3)	94.3	(1.1)
Bulgarie	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	81.6	(3.0)	88.9	(2.7)	97.6	(1.4)	98.9	(0.8)
Chili	73.6	(3.3)	71.9	(3.4)	61.6	(3.3)	61.4	(3.3)	66.3	(3.2)	97.0	(1.2)
Croatie	100.0	(0.0)	96.3	(1.4)	2.9	(1.3)	2.0	(1.1)	82.4	(2.8)	96.1	(1.4)
Chypre*	24.9	(0.2)	23.8	(0.1)	23.1	(0.1)	23.1	(0.1)	50.4	(0.2)	93.9	(0.1)
République tchèque	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	98.2	(1.1)	96.6	(2.0)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Danemark	100.0	(0.0)	97.7	(2.2)	45.3	(5.2)	48.6	(5.5)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Estonie	100.0	(0.0)	99.7	(0.3)	95.4	(1.4)	83.8	(2.9)	97.5	(1.1)	100.0	(0.0)
Finlande	79.5	(3.3)	54.2	(4.2)	24.4	(3.6)	29.0	(4.3)	95.7	(1.7)	97.8	(1.3)
France	31.4	(2.7)	16.2	(2.2)	1.2	(0.7)	1.8	(0.8)	97.5	(1.3)	100.0	(0.0)
Islande	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	14.5	(0.1)	28.0	(0.2)	70.2	(0.1)	100.0	(0.0)
Israël	85.9	(1.9)	75.9	(2.8)	16.3	(4.0)	23.8	(4.2)	73.8	(3.9)	99.6	(0.4)
Italie	76.8	(3.3)	56.0	(4.0)	7.7	(1.6)	8.0	(1.7)	94.4	(1.7)	100.0	(0.0)
Japon	18.0	(2.4)	17.4	(2.4)	6.5	(1.2)	16.1	(2.5)	59.5	(3.7)	98.5	(0.9)
Corée	42.1	(3.2)	32.8	(3.3)	11.6	(2.6)	8.7	(2.2)	95.4	(1.8)	97.2	(1.5)
Lettonie	99.5	(0.5)	100.0	(0.0)	75.9	(4.3)	72.3	(4.4)	94.7	(2.5)	97.6	(1.8)
Malaisie	7.1	(2.4)	6.5	(2.1)	0.0	(0.0)	11.3	(2.7)	40.1	(4.3)	64.7	(4.0)
Mexique	30.7	(3.1)	29.2	(2.8)	18.1	(1.1)	18.5	(1.0)	52.2	(3.2)	87.3	(2.8)
Pays-Bas	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	95.4	(2.3)	91.6	(2.8)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Norvège	96.2	(3.3)	77.8	(6.4)	17.4	(4.5)	19.4	(5.4)	95.8	(2.0)	92.9	(2.2)
Pologne	99.4	(0.6)	99.0	(0.7)	49.3	(4.3)	32.8	(4.2)	90.6	(1.9)	100.0	(0.0)
Portugal	90.6	(2.0)	57.0	(3.5)	11.4	(1.8)	8.8	(1.6)	86.4	(2.7)	98.9	(0.8)
Roumanie	67.4	(3.9)	71.7	(3.7)	10.0	(2.3)	11.6	(2.5)	44.3	(3.9)	100.0	(0.0)
Serbie	97.7	(1.2)	96.6	(1.3)	19.8	(3.3)	17.9	(2.7)	87.3	(2.5)	94.4	(1.8)
Singapour	39.9	(0.3)	37.1	(0.2)	9.7	(0.1)	17.8	(0.1)	97.4	(0.0)	100.0	(0.0)
République slovaque	100.0	(0.0)	99.4	(0.6)	92.8	(1.9)	92.9	(1.9)	98.9	(0.8)	100.0	(0.0)
Espagne	26.8	(2.0)	25.8	(2.0)	5.0	(1.4)	5.5	(1.3)	54.7	(4.1)	93.4	(1.6)
Suède	98.6	(1.3)	87.3	(2.3)	79.8	(2.7)	96.1	(1.5)	97.0	(1.3)	97.8	(1.1)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	55.4	(3.0)	54.9	(3.0)	53.4	(3.0)	54.1	(2.8)	56.8	(2.9)	67.6	(3.7)
Alberta (Canada)	96.4	(1.4)	62.2	(4.8)	3.9	(1.5)	5.0	(1.7)	89.8	(2.5)	97.1	(1.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	94.4	(2.0)	97.4	(1.3)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Flandre (Belgique)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	6.0	(2.2)	4.1	(1.9)	95.1	(2.2)	96.6	(1.7)
Moyenne	74.7	(0.3)	68.4	(0.5)	35.9	(0.5)	37.1	(0.5)	82.5	(0.4)	95.8	(0.3)
États-Unis	96.2	(2.1)	88.1	(3.4)	53.5	(5.4)	58.8	(5.7)	88.1	(3.6)	87.4	(3.5)

1. Les responsabilités au niveau de l'établissement peuvent être exercées par le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, les enseignants ou le conseil d'administration.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043321

[Partie 2/2]

Autonomie des établissements

Tableau 2.24 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement estime que l'établissement a un pouvoir considérable dans les décisions suivantes*[1]

	Définir les politiques d'évaluation des élèves, y compris les évaluations nationales/régionales		Approuver l'admission des élèves dans l'établissement		Choisir le matériel pédagogique à utiliser		Déterminer le contenu des cours, y compris dans les programmes nationaux/régionaux		Déterminer quels cours proposer	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	90.7	(3.2)	98.7	(0.6)	100.0	(0.0)	86.0	(3.0)	100.0	(0.0)
Brésil	65.3	(2.4)	76.9	(1.6)	95.8	(1.1)	55.1	(2.0)	46.1	(2.2)
Bulgarie	78.1	(3.2)	88.0	(2.3)	97.7	(1.2)	66.0	(3.5)	76.6	(2.7)
Chili	88.2	(2.7)	95.8	(1.5)	96.8	(1.3)	78.2	(3.3)	84.9	(2.6)
Croatie	66.3	(3.2)	59.0	(3.4)	89.8	(2.3)	33.9	(3.5)	18.7	(2.7)
Chypre*	82.9	(0.2)	32.4	(0.2)	60.1	(0.2)	35.4	(0.2)	29.7	(0.2)
République tchèque	99.4	(0.5)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Danemark	93.6	(2.1)	92.2	(3.9)	100.0	(0.0)	94.5	(2.0)	91.1	(3.9)
Estonie	100.0	(0.0)	98.1	(0.9)	100.0	(0.0)	96.3	(1.2)	98.4	(0.7)
Finlande	74.6	(4.0)	84.8	(3.4)	99.4	(0.6)	75.9	(3.8)	89.9	(2.9)
France	70.5	(3.5)	61.5	(3.8)	99.6	(0.4)	21.8	(3.4)	47.3	(3.9)
Islande	93.1	(0.1)	84.1	(0.1)	98.5	(0.0)	70.1	(0.1)	91.1	(0.1)
Israël	89.6	(2.6)	83.2	(2.6)	93.8	(1.6)	79.1	(2.9)	93.0	(1.7)
Italie	89.7	(2.3)	98.3	(1.0)	100.0	(0.0)	94.8	(1.7)	100.0	(0.0)
Japon	89.6	(2.0)	45.9	(3.6)	43.4	(3.2)	53.5	(3.4)	55.8	(3.7)
Corée	51.5	(4.1)	85.5	(3.0)	99.2	(0.8)	66.9	(3.8)	95.1	(1.7)
Lettonie	91.9	(3.1)	99.3	(0.7)	98.8	(0.9)	76.2	(4.4)	96.2	(2.2)
Malaisie	20.7	(3.5)	27.8	(3.8)	88.4	(2.9)	10.5	(2.7)	84.3	(3.2)
Mexique	45.9	(4.1)	72.2	(3.5)	93.4	(1.8)	22.8	(2.3)	36.5	(3.4)
Pays-Bas	98.4	(1.6)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)
Norvège	83.2	(4.3)	56.7	(7.3)	99.0	(0.7)	83.9	(4.4)	78.9	(4.8)
Pologne	98.5	(0.9)	98.3	(1.2)	100.0	(0.0)	79.0	(2.9)	68.7	(3.6)
Portugal	71.7	(3.6)	99.5	(0.5)	99.5	(0.5)	43.7	(3.5)	94.8	(1.5)
Roumanie	56.8	(3.8)	77.2	(3.5)	94.3	(1.7)	48.2	(4.0)	83.5	(3.1)
Serbie	69.2	(3.6)	87.3	(2.5)	97.4	(1.2)	51.3	(3.8)	88.1	(2.4)
Singapour	97.3	(0.0)	91.4	(0.1)	99.1	(0.0)	86.0	(0.2)	92.8	(0.1)
République slovaque	100.0	(0.0)	99.6	(0.4)	100.0	(0.0)	99.5	(0.5)	99.5	(0.5)
Espagne	37.1	(3.4)	53.3	(4.0)	98.2	(0.5)	32.5	(3.5)	39.0	(3.2)
Suède	80.9	(2.9)	97.0	(1.4)	99.2	(0.6)	68.2	(3.7)	67.9	(3.9)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	61.4	(3.6)	70.6	(3.7)	61.6	(4.0)	49.9	(3.6)	51.6	(4.2)
Alberta (Canada)	77.6	(4.1)	92.2	(2.6)	98.2	(0.7)	41.0	(4.4)	95.6	(1.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	99.4	(0.6)	84.6	(2.8)	100.0	(0.0)	96.7	(1.6)	100.0	(0.0)
Flandre (Belgique)	96.2	(1.8)	88.9	(3.3)	100.0	(0.0)	34.1	(4.7)	79.0	(3.6)
Moyenne	79.1	(0.5)	81.2	(0.5)	94.0	(0.2)	64.6	(0.5)	78.0	(0.5)
États-Unis	64.0	(5.6)	79.9	(4.5)	84.7	(3.5)	60.3	(5.3)	87.3	(3.4)

1. Les responsabilités au niveau de l'établissement peuvent être exercées par le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, les enseignants ou le conseil d'administration.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043321

[Partie 1/1]

Temps de travail des chefs d'établissement

Tableau 3.1 *Part moyenne de leur temps de travail que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent consacrer aux activités suivantes*

	Réunions et tâches administratives et de direction[1]		Réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement[2]		Relations avec les élèves[3]		Relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs[4]		Relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales		Autres	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	46.9	(2.3)	17.0	(1.5)	14.3	(0.8)	12.1	(0.8)	6.9	(0.4)	2.8	(0.5)
Brésil	33.9	(0.8)	21.3	(0.5)	18.8	(0.5)	14.2	(0.3)	8.0	(0.2)	4.2	(0.3)
Bulgarie	44.0	(1.1)	23.1	(0.8)	12.5	(0.5)	9.9	(0.3)	7.1	(0.3)	3.3	(0.3)
Chili	30.3	(1.2)	26.5	(1.0)	17.9	(0.8)	13.7	(0.6)	7.5	(0.5)	4.2	(0.9)
Croatie	37.4	(1.2)	22.3	(0.6)	13.1	(0.6)	10.9	(0.4)	9.7	(0.4)	6.5	(0.6)
Chypre*	42.6	(1.5)	16.3	(0.7)	18.5	(0.8)	13.6	(0.6)	6.5	(0.4)	2.5	(0.3)
République tchèque	50.2	(1.1)	21.5	(0.7)	10.3	(0.4)	8.4	(0.3)	4.9	(0.2)	4.7	(0.4)
Danemark	50.5	(1.2)	17.6	(0.8)	11.7	(0.6)	10.4	(0.4)	5.9	(0.4)	3.8	(0.5)
Estonie	47.3	(1.1)	16.9	(0.6)	14.4	(0.6)	9.2	(0.4)	7.7	(0.4)	4.5	(0.3)
Finlande	47.9	(1.3)	18.4	(0.8)	13.9	(0.6)	10.2	(0.5)	5.5	(0.3)	4.1	(0.5)
France	41.2	(1.2)	21.1	(0.6)	17.1	(0.9)	10.9	(0.3)	6.8	(0.3)	3.0	(0.3)
Islande	40.5	(1.4)	17.8	(1.0)	17.6	(0.8)	11.3	(0.5)	7.0	(0.5)	6.0	(0.9)
Israël	34.6	(2.4)	24.1	(1.0)	18.8	(1.0)	12.2	(0.8)	7.1	(0.6)	3.2	(0.6)
Italie	36.1	(1.1)	24.6	(0.7)	12.6	(0.6)	14.4	(0.5)	9.6	(0.3)	2.6	(0.4)
Japon	35.6	(1.0)	25.2	(0.7)	14.6	(0.5)	11.2	(0.4)	8.3	(0.4)	5.0	(0.6)
Corée	35.0	(1.3)	26.9	(1.0)	14.1	(0.6)	11.0	(0.4)	8.2	(0.5)	4.7	(0.7)
Lettonie	39.7	(1.2)	17.1	(0.7)	17.4	(0.7)	13.0	(0.8)	8.1	(0.5)	4.6	(0.6)
Malaisie	40.6	(1.2)	29.7	(1.0)	13.9	(0.5)	7.6	(0.4)	5.0	(0.2)	3.3	(0.3)
Mexique	37.9	(1.2)	22.1	(0.8)	18.2	(0.6)	13.3	(0.5)	6.6	(0.4)	2.2	(0.2)
Pays-Bas	53.6	(2.3)	18.3	(2.1)	6.9	(0.7)	8.7	(0.6)	7.2	(0.5)	5.2	(0.8)
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	42.0	(1.2)	22.9	(0.8)	15.0	(0.7)	10.5	(0.4)	6.7	(0.3)	2.9	(0.3)
Portugal	44.8	(1.7)	18.5	(0.8)	14.4	(0.8)	10.8	(0.5)	6.7	(0.4)	4.9	(0.6)
Roumanie	37.0	(1.0)	24.1	(0.7)	13.8	(0.5)	11.3	(0.4)	8.6	(0.4)	5.2	(0.5)
Serbie	38.2	(1.2)	22.4	(0.7)	12.6	(0.4)	10.9	(0.4)	10.4	(0.4)	5.6	(0.4)
Singapour	43.9	(1.4)	21.8	(0.7)	15.8	(0.6)	9.7	(0.4)	6.1	(0.3)	2.7	(0.4)
République slovaque	44.7	(1.2)	21.2	(0.7)	13.3	(0.6)	10.4	(0.5)	6.6	(0.3)	3.8	(0.4)
Espagne	36.1	(1.2)	24.6	(1.1)	15.6	(0.9)	13.7	(0.6)	6.0	(0.4)	4.0	(0.7)
Suède	50.9	(1.3)	18.5	(1.0)	13.6	(0.6)	10.3	(0.4)	2.8	(0.2)	3.8	(0.5)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	34.0	(1.3)	23.4	(0.9)	17.6	(0.8)	13.5	(0.7)	7.7	(0.5)	3.9	(0.6)
Alberta (Canada)	38.7	(1.2)	23.1	(1.0)	21.1	(0.9)	11.7	(0.5)	4.2	(0.3)	1.3	(0.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	42.8	(1.2)	21.2	(0.7)	15.8	(0.7)	9.7	(0.5)	6.3	(0.5)	4.4	(0.8)
Flandre (Belgique)	45.5	(1.4)	18.1	(0.9)	14.7	(0.8)	10.7	(0.7)	5.5	(0.3)	5.6	(1.0)
Moyenne	41.3	(0.2)	21.4	(0.2)	14.9	(0.1)	11.2	(0.1)	7.1	(0.1)	4.1	(0.1)
États-Unis	30.0	(1.6)	24.8	(1.3)	20.5	(1.4)	11.4	(0.8)	4.2	(0.4)	9.2	(0.9)

1. Gestion des ressources humaines, problèmes de personnel, réglementation, rapports, budgets, préparation des emplois du temps, composition des classes, planification stratégique, activités de gestion et de direction, réponses aux demandes des services municipaux, régionaux, nationaux ou fédéraux en charge de l'éducation.
2. Élaboration des programmes de cours, enseignement, observation en classe, évaluation des élèves, encadrement des enseignants, formation continue des enseignants.
3. Conseil d'orientation et échanges en dehors des activités structurées d'apprentissage.
4. Relations formelles et informelles.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043359

[Partie 1/1]

Temps de travail des chefs d'établissement de l'enseignement primaire

Part moyenne de leur temps de travail que les chefs d'établissement du primaire déclarent consacrer aux activités suivantes

Tableau 3.1.a

	Réunions et tâches administratives et de direction[1]		Réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement[2]		Relations avec les élèves[3]		Relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs[4]		Relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales		Autres	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Danemark	51.1	(1.4)	18.7	(0.8)	10.0	(0.5)	10.0	(0.4)	6.2	(0.3)	4.1	(0.5)
Finlande	40.4	(1.8)	28.8	(2.5)	12.5	(1.1)	10.6	(0.8)	4.3	(0.3)	3.4	(0.5)
Mexique	31.6	(1.1)	25.8	(1.0)	18.0	(0.7)	14.8	(0.5)	7.1	(0.4)	2.8	(0.7)
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	41.6	(1.3)	24.3	(1.1)	13.4	(0.8)	10.1	(0.6)	7.0	(0.4)	3.6	(0.4)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	45.9	(1.3)	19.6	(0.7)	12.3	(0.5)	11.9	(0.6)	5.2	(0.3)	5.0	(0.7)
Moyenne	42.2	(0.6)	22.6	(0.6)	12.9	(0.3)	11.0	(0.2)	7.2	(0.2)	4.2	(0.2)

1. Gestion des ressources humaines, problèmes de personnel, réglementation, rapports, budgets, préparation des emplois du temps, composition des classes, planification stratégique, activités de gestion et de direction, réponses aux demandes des services municipaux, régionaux, nationaux ou fédéraux en charge de l'éducation.
2. Élaboration des programmes de cours, enseignement, observation en classe, évaluation des élèves, encadrement des enseignants, formation continue des enseignants.
3. Conseil d'orientation et échanges en dehors des activités structurées d'apprentissage.
4. Relations formelles et informelles.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043378

[Partie 1/1]

Temps de travail des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Part moyenne de leur temps de travail que les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire déclarent consacrer aux activités suivantes

Tableau 3.1.b

	Réunions et tâches administratives et de direction[1]		Réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement[2]		Relations avec les élèves[3]		Relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs[4]		Relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales		Autres	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	49.0	(2.0)	16.7	(1.0)	15.0	(1.3)	11.7	(0.7)	5.8	(0.3)	1.9	(0.4)
Danemark	50.7	(1.9)	19.4	(1.2)	11.0	(0.7)	3.7	(0.4)	10.5	(0.9)	4.7	(0.6)
Finlande	54.9	(1.4)	16.6	(0.9)	10.0	(0.7)	4.6	(0.3)	10.2	(1.4)	3.9	(0.5)
Islande	50.0	(4.0)	15.5	(1.5)	14.2	(1.7)	5.3	(0.5)	7.5	(1.1)	7.5	(2.0)
Italie	37.2	(1.4)	23.3	(0.7)	16.3	(0.7)	12.3	(0.6)	8.7	(0.4)	2.2	(0.5)
Mexique	35.2	(1.5)	21.6	(1.0)	20.1	(1.0)	12.4	(0.5)	7.8	(0.5)	3.1	(0.4)
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	42.6	(1.4)	20.9	(0.8)	14.1	(1.0)	9.6	(0.5)	8.4	(0.4)	4.5	(0.5)
Singapour	44.5	(1.3)	21.9	(0.7)	15.5	(0.6)	9.4	(0.4)	6.0	(0.3)	2.8	(0.4)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	34.0	(1.4)	22.8	(0.8)	19.2	(0.7)	13.4	(0.6)	7.6	(0.4)	3.0	(0.4)
Moyenne	44.2	(0.6)	19.1	(0.3)	14.6	(0.3)	8.8	(0.2)	9.0	(0.3)	4.2	(0.3)

1. Gestion des ressources humaines, problèmes de personnel, réglementation, rapports, budgets, préparation des emplois du temps, composition des classes, planification stratégique, activités de gestion et de direction, réponses aux demandes des services municipaux, régionaux, nationaux ou fédéraux en charge de l'éducation.
2. Élaboration des programmes de cours, enseignement, observation en classe, évaluation des élèves, encadrement des enseignants, formation continue des enseignants.
3. Conseil d'orientation et échanges en dehors des activités structurées d'apprentissage.
4. Relations formelles et informelles.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043397

[Partie 1/1]

Fonctions de direction des chefs d'établissement

Tableau 3.2 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part « souvent » ou « très souvent » aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête*

	Collaborer avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe		Assister au déroulement des cours		Prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves		Donner aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur la performance de l'établissement et de ses élèves		S'assurer que les procédures administratives sont correctes et que les rapports ne contiennent pas d'erreurs		Résoudre les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement		Collaborer avec des chefs d'établissement d'autres établissements	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	35.3	(6.4)	33.1	(6.6)	64.0	(5.6)	76.1	(5.1)	82.5	(5.2)	78.1	(5.5)	62.5	(6.8)	25.9	(6.0)	59.3	(6.0)
Brésil	82.6	(1.8)	60.0	(2.6)	75.3	(2.1)	75.3	(2.0)	83.7	(1.9)	89.0	(1.4)	80.4	(2.0)	63.6	(2.6)	38.4	(2.5)
Bulgarie	78.6	(3.6)	89.1	(2.5)	69.4	(3.8)	88.3	(2.7)	96.9	(1.3)	78.5	(3.2)	82.6	(3.0)	56.0	(4.4)	56.9	(4.2)
Chili	80.0	(3.4)	71.8	(3.7)	84.5	(2.8)	87.9	(2.6)	92.9	(2.1)	89.5	(2.7)	92.1	(2.2)	74.0	(3.5)	42.2	(3.8)
Croatie	73.7	(3.1)	51.2	(3.9)	61.7	(3.6)	64.8	(3.7)	72.1	(3.4)	38.5	(3.7)	64.0	(3.8)	45.4	(3.8)	77.6	(2.9)
Chypre*	85.7	(3.2)	63.3	(5.0)	50.0	(5.3)	76.3	(3.7)	82.5	(4.0)	88.8	(3.4)	73.5	(4.1)	52.0	(4.7)	62.2	(4.0)
République tchèque	69.9	(3.1)	51.7	(3.7)	69.0	(3.5)	70.1	(3.4)	72.6	(3.4)	54.7	(3.4)	94.1	(1.7)	20.3	(2.7)	37.2	(3.5)
Danemark	56.0	(4.9)	17.1	(3.3)	43.9	(4.4)	53.6	(4.3)	45.5	(4.5)	28.0	(4.0)	24.4	(3.8)	39.9	(4.7)	58.3	(4.3)
Estonie	41.3	(3.4)	6.7	(1.5)	41.3	(3.7)	52.0	(3.3)	53.0	(3.5)	42.6	(3.7)	35.8	(3.4)	19.3	(2.8)	62.3	(3.3)
Finlande	70.2	(3.7)	10.7	(2.8)	56.6	(3.8)	40.0	(3.6)	44.0	(4.4)	24.6	(3.2)	45.5	(4.2)	75.5	(3.4)	82.4	(3.3)
France	67.5	(4.1)	7.7	(2.5)	59.9	(4.1)	51.6	(4.8)	64.2	(4.0)	41.9	(4.1)	86.5	(2.5)	64.7	(3.9)	72.3	(3.6)
Islande	41.5	(4.7)	15.1	(3.7)	56.7	(4.3)	57.5	(5.2)	76.4	(4.4)	49.1	(4.8)	18.3	(3.8)	48.1	(5.1)	67.0	(4.9)
Israël	81.1	(3.4)	47.6	(6.2)	67.6	(6.2)	76.0	(4.4)	81.8	(3.5)	66.5	(5.7)	54.3	(6.2)	57.4	(5.6)	37.5	(5.6)
Italie	83.6	(3.7)	33.7	(4.2)	64.9	(4.8)	59.8	(5.1)	71.0	(4.4)	72.3	(4.6)	71.9	(4.8)	49.7	(5.1)	51.4	(4.9)
Japon	33.2	(4.3)	66.8	(3.4)	33.9	(4.3)	38.9	(4.0)	32.6	(3.5)	51.2	(3.5)	36.6	(3.4)	8.8	(2.6)	54.8	(4.2)
Corée	78.3	(4.7)	69.4	(3.8)	73.6	(4.6)	77.8	(3.8)	80.5	(3.9)	76.6	(4.3)	73.7	(4.5)	47.7	(3.9)	74.1	(4.9)
Lettonie	68.5	(5.6)	45.0	(4.9)	63.4	(5.6)	74.8	(4.6)	83.6	(4.1)	54.3	(6.9)	74.9	(5.2)	19.2	(5.1)	76.4	(4.8)
Malaisie	90.6	(2.6)	88.2	(2.3)	97.9	(1.1)	95.5	(1.6)	99.6	(0.4)	86.3	(2.9)	91.4	(2.4)	75.4	(3.5)	88.8	(2.7)
Mexique	75.0	(3.7)	64.3	(4.2)	72.2	(4.1)	75.1	(3.6)	86.1	(2.6)	93.3	(2.1)	89.5	(2.5)	68.7	(3.6)	56.9	(4.0)
Pays-Bas	27.8	(6.0)	43.1	(6.0)	42.8	(7.1)	69.1	(6.6)	86.9	(3.3)	71.0	(4.8)	38.1	(6.2)	22.0	(6.1)	86.2	(4.0)
Norvège	78.2	(3.7)	21.2	(6.5)	55.6	(8.0)	47.5	(7.4)	41.1	(6.8)	36.6	(6.1)	31.0	(5.9)	43.0	(8.5)	71.3	(6.7)
Pologne	70.7	(3.7)	61.9	(4.9)	62.8	(4.3)	72.0	(4.4)	91.6	(3.0)	80.7	(3.3)	60.9	(4.8)	41.5	(4.4)	61.1	(4.5)
Portugal	70.0	(4.2)	5.2	(1.8)	61.0	(4.2)	63.3	(4.4)	74.5	(4.1)	84.0	(3.2)	36.8	(4.2)	66.8	(3.5)	57.0	(4.2)
Roumanie	93.1	(2.6)	82.2	(3.2)	79.8	(3.5)	85.4	(2.5)	90.2	(2.3)	91.1	(2.7)	93.7	(2.3)	83.7	(3.2)	87.4	(2.9)
Serbie	80.4	(3.4)	70.4	(3.3)	85.7	(3.0)	81.5	(3.2)	82.1	(2.9)	77.8	(3.2)	81.4	(3.5)	69.5	(3.8)	95.8	(1.5)
Singapour	63.8	(4.0)	58.5	(4.3)	65.4	(4.4)	84.4	(3.0)	91.1	(2.5)	68.1	(4.0)	68.7	(4.2)	32.6	(4.4)	36.1	(3.7)
République slovaque	78.8	(3.3)	61.8	(4.2)	81.5	(3.3)	79.3	(3.3)	82.7	(3.2)	66.9	(4.0)	48.4	(4.0)	24.5	(3.4)	58.6	(4.3)
Espagne	82.9	(3.1)	29.5	(4.0)	59.4	(5.1)	55.8	(4.8)	69.3	(4.3)	83.1	(2.6)	65.3	(4.7)	52.5	(4.7)	45.0	(5.0)
Suède	50.3	(4.2)	27.8	(5.0)	53.9	(4.9)	44.1	(4.9)	63.9	(4.5)	29.8	(4.0)	26.4	(4.5)	30.7	(4.3)	50.2	(4.5)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	86.0	(3.3)	88.0	(3.1)	91.3	(2.9)	93.4	(2.4)	93.2	(2.6)	89.2	(3.3)	84.8	(3.4)	74.1	(4.4)	57.8	(4.8)
Alberta (Canada)	81.1	(3.3)	76.0	(3.1)	71.1	(3.0)	79.1	(3.5)	84.8	(3.1)	75.2	(3.1)	46.7	(3.6)	42.5	(4.0)	63.5	(3.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	39.7	(5.9)	78.4	(4.9)	61.4	(3.9)	75.3	(4.3)	82.9	(4.9)	70.9	(5.1)	40.8	(4.5)	18.4	(2.6)	58.2	(4.6)
Flandre (Belgique)	53.5	(5.4)	21.4	(4.2)	36.5	(4.8)	41.5	(4.8)	57.0	(3.7)	42.8	(3.8)	34.5	(4.0)	33.5	(4.7)	64.3	(4.4)
Moyenne	68.2	(0.7)	49.0	(0.7)	64.1	(0.8)	68.6	(0.7)	75.5	(0.6)	65.8	(0.7)	60.9	(0.7)	46.9	(0.8)	62.1	(0.7)
États-Unis	79.3	(5.4)	78.5	(5.7)	75.0	(4.9)	78.2	(5.5)	87.0	(4.9)	72.6	(6.4)	40.6	(5.7)	31.5	(5.6)	52.6	(6.9)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043416

[Partie 1/1]

Fonctions de direction des chefs d'établissement de l'enseignement primaire

Tableau 3.2.a *Pourcentage de chefs d'établissement du primaire qui déclarent avoir pris part « souvent » ou « très souvent » aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête*

	Collaborer avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe		Assister au déroulement des cours		Prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves		Donner aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur la performance de l'établissement et de ses élèves		S'assurer que les procédures administratives sont correctes et que les rapports ne contiennent pas d'erreurs		Résoudre les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement		Collaborer avec des chefs d'établissement d'autres établissements	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	58.5	(3.8)	17.6	(3.2)	36.6	(3.8)	43.1	(4.3)	40.1	(4.2)	22.0	(3.7)	18.3	(3.3)	35.4	(4.1)	63.6	(3.9)
Finlande	64.8	(4.8)	7.3	(2.2)	42.8	(4.6)	27.3	(3.9)	36.4	(5.2)	36.2	(5.9)	41.3	(4.4)	50.5	(4.9)	79.1	(3.3)
Mexique	73.4	(3.6)	54.1	(3.8)	65.0	(3.7)	66.8	(3.4)	75.3	(2.9)	84.3	(2.6)	68.7	(3.5)	38.6	(4.0)	45.8	(3.9)
Norvège	48.0	(8.2)	18.1	(3.3)	51.4	(4.7)	41.3	(3.8)	36.6	(4.9)	34.6	(6.5)	27.4	(7.2)	50.4	(8.8)	70.4	(7.9)
Pologne	65.9	(4.7)	72.2	(5.1)	71.4	(4.4)	79.6	(4.1)	87.2	(3.7)	81.8	(4.0)	64.4	(4.8)	46.8	(5.2)	79.4	(4.3)
Entités infranationales																		
Flandre (Belgique)	43.8	(4.1)	29.1	(3.8)	46.3	(4.6)	50.4	(4.4)	60.7	(4.4)	45.3	(4.3)	33.0	(3.8)	38.8	(4.3)	72.0	(3.9)
Moyenne	59.1	(2.1)	33.1	(1.5)	52.3	(1.8)	51.4	(1.6)	56.0	(1.7)	50.7	(1.9)	42.2	(1.9)	43.4	(2.2)	68.4	(1.9)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043454

[Partie 1/1]

Fonctions de direction des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 3.2.b *Pourcentage de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part « souvent » ou « très souvent » aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête*

	Collaborer avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe		Assister au déroulement des cours		Prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves		Donner aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur la performance de l'établissement et de ses élèves		S'assurer que les procédures administratives sont correctes et que les rapports ne contiennent pas d'erreurs		Résoudre les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement		Collaborer avec des chefs d'établissement d'autres établissements	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	35.0	(6.1)	27.2	(5.5)	58.8	(5.6)	79.4	(5.1)	75.9	(3.9)	74.4	(4.7)	54.0	(6.1)	9.9	(3.0)	61.4	(5.9)
Danemark	26.4	(5.4)	17.3	(4.2)	50.6	(5.1)	53.4	(5.6)	51.3	(5.1)	11.8	(3.5)	23.8	(4.6)	42.1	(5.8)	64.6	(6.3)
Finlande	14.4	(2.7)	3.6	(1.5)	55.4	(6.0)	58.4	(5.0)	60.1	(5.0)	12.9	(2.9)	51.5	(4.8)	48.3	(4.4)	85.1	(3.6)
Islande	21.1	(7.4)	12.7	(7.0)	57.8	(10.9)	49.3	(7.4)	70.4	(9.3)	33.8	(9.6)	22.0	(8.7)	21.1	(9.2)	78.9	(6.4)
Italie	76.0	(3.9)	43.9	(4.1)	62.9	(4.3)	63.7	(4.1)	65.1	(4.1)	82.0	(3.3)	73.9	(3.4)	41.1	(4.3)	45.4	(4.6)
Mexique	63.5	(5.3)	47.5	(4.1)	67.1	(4.2)	76.8	(3.9)	82.5	(3.4)	83.7	(3.0)	80.1	(4.1)	59.2	(4.5)	44.1	(4.1)
Norvège	27.6	(5.9)	6.5	(2.9)	51.1	(7.0)	54.1	(5.2)	55.2	(6.3)	15.8	(3.4)	33.6	(5.7)	23.4	(4.8)	56.5	(6.4)
Pologne	46.9	(5.0)	65.7	(3.0)	59.6	(4.9)	76.1	(5.5)	85.1	(3.5)	77.0	(4.3)	54.9	(7.4)	27.7	(6.1)	68.8	(6.9)
Singapour	61.5	(4.3)	58.2	(4.1)	66.9	(3.9)	84.5	(3.3)	91.3	(2.4)	67.4	(4.3)	66.1	(4.2)	31.8	(3.9)	35.8	(4.0)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	84.3	(3.6)	85.9	(2.9)	93.0	(2.5)	93.8	(2.0)	93.0	(2.5)	89.5	(2.7)	82.5	(3.9)	76.2	(3.7)	57.5	(4.9)
Moyenne	45.7	(1.6)	36.8	(1.3)	62.3	(1.9)	68.9	(1.6)	73.0	(1.6)	54.8	(1.5)	54.2	(1.7)	38.1	(1.7)	59.8	(1.7)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043492

[Partie 1/1]

Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement

Tableau 3.3 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête*

	Utiliser les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement		Élaborer un programme de formation continue dans l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	94.7	(2.5)	89.2	(4.6)
Brésil	87.3	(1.8)	71.0	(2.2)
Bulgarie	95.0	(1.6)	62.5	(3.7)
Chili	86.1	(3.0)	78.3	(3.5)
Croatie	75.4	(3.5)	89.2	(2.7)
Chypre*	66.3	(4.8)	71.6	(4.5)
République tchèque	88.7	(2.4)	88.1	(2.5)
Danemark	84.0	(3.4)	72.6	(4.1)
Estonie	81.5	(2.7)	58.0	(3.6)
Finlande	73.7	(3.6)	39.7	(4.6)
France	87.2	(2.8)	46.0	(4.1)
Islande	82.1	(3.8)	81.1	(4.1)
Israël	94.3	(2.7)	86.5	(4.9)
Italie	90.8	(2.3)	77.2	(3.6)
Japon	93.0	(2.1)	95.1	(2.5)
Corée	95.3	(2.3)	91.4	(3.1)
Lettonie	94.4	(2.0)	92.9	(2.9)
Malaisie	99.5	(0.5)	97.4	(1.2)
Mexique	96.3	(1.5)	86.1	(3.1)
Pays-Bas	84.1	(3.7)	57.8	(7.8)
Norvège	97.7	(1.5)	81.8	(4.8)
Pologne	94.8	(2.1)	94.7	(2.2)
Portugal	92.1	(2.1)	61.0	(4.6)
Roumanie	88.7	(3.0)	83.8	(3.5)
Serbie	89.7	(2.6)	94.9	(1.8)
Singapour	99.3	(0.7)	98.6	(1.0)
République slovaque	88.4	(2.5)	95.6	(1.7)
Espagne	90.3	(2.5)	39.8	(4.7)
Suède	89.6	(3.3)	61.4	(4.9)
Entités infranationales				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	93.8	(2.1)	97.0	(1.4)
Alberta (Canada)	96.8	(1.3)	97.5	(1.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	99.5	(0.5)	94.8	(2.8)
Flandre (Belgique)	58.5	(4.6)	78.1	(4.0)
Moyenne	88.8	(0.5)	79.1	(0.6)
États-Unis	95.0	(2.8)	93.5	(3.7)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043530

[Partie 1/1]

Participation des chefs d'établissement de l'enseignement primaire à un projet de développement de leur établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du primaire qui déclarent avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête

Tableau 3.3.a

	Utiliser les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement		Élaborer un programme de formation continue dans l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	75.4	(3.9)	77.0	(2.6)
Finlande	56.3	(6.3)	32.2	(3.5)
Mexique	95.8	(1.8)	76.0	(3.5)
Norvège	97.1	(1.5)	74.2	(5.6)
Pologne	93.9	(2.5)	97.2	(1.2)
Entités infranationales				
Flandre (Belgique)	74.0	(4.1)	89.0	(2.7)
Moyenne	82.1	(1.5)	74.3	(1.4)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043549

[Partie 1/1]

Participation des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un projet de développement de leur établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête

Tableau 3.3.b

	Utiliser les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement		Élaborer un programme de formation continue dans l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	94.4	(3.5)	93.4	(3.6)
Danemark	78.0	(5.0)	79.6	(4.2)
Finlande	75.9	(5.4)	53.5	(4.7)
Islande	78.9	(8.2)	78.9	(9.2)
Italie	90.5	(2.5)	72.6	(3.3)
Mexique	92.7	(2.6)	84.6	(3.5)
Norvège	100.0	(0.0)	80.8	(4.4)
Pologne	84.1	(4.1)	95.2	(2.1)
Singapour	99.3	(0.7)	98.7	(1.0)
Entités infranationales				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	95.5	(2.0)	99.1	(0.9)
Moyenne	88.9	(1.3)	83.6	(1.4)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043568

[Partie 1/2]

Responsabilités relatives aux fonctions de direction

Tableau 3.4 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent partager leurs responsabilités avec d'autres dans les tâches suivantes*[1]

	Recruter ou embaucher des enseignants		Licencier ou suspendre des enseignants		Fixer le salaire de départ des enseignants, y compris les barèmes salariaux		Fixer les augmentations de salaire des enseignants		Décider de la répartition du budget dans l'établissement		Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	50.9	(5.7)	26.2	(5.2)	15.3	(4.2)	18.5	(4.8)	55.4	(6.2)	62.5	(6.5)
Brésil	24.1	(2.1)	22.4	(2.4)	4.8	(1.4)	4.8	(1.4)	32.5	(2.6)	53.1	(2.7)
Bulgarie	19.5	(3.5)	13.6	(3.0)	38.8	(3.8)	37.0	(3.6)	50.2	(3.8)	50.6	(4.0)
Chili	31.3	(3.6)	24.9	(3.2)	10.8	(2.4)	13.5	(2.4)	20.2	(3.1)	48.1	(4.1)
Croatie	80.4	(3.4)	70.3	(3.7)	1.9	(1.2)	1.2	(0.9)	58.5	(4.1)	67.3	(3.6)
Chypre*	19.8	(3.1)	16.7	(2.9)	10.4	(2.6)	7.4	(2.4)	34.4	(5.0)	66.7	(4.7)
République tchèque	27.4	(2.8)	19.1	(2.4)	21.9	(2.7)	29.1	(3.2)	63.3	(3.5)	78.4	(2.9)
Danemark	83.7	(3.2)	58.3	(4.1)	22.4	(4.0)	26.7	(3.9)	84.4	(3.6)	88.6	(2.8)
Estonie	63.8	(3.5)	35.9	(3.5)	33.3	(3.3)	55.6	(3.4)	67.7	(3.2)	75.3	(3.2)
Finlande	39.5	(4.1)	23.3	(3.6)	6.4	(2.2)	14.3	(3.2)	36.9	(4.0)	58.3	(4.3)
France	15.1	(3.0)	11.0	(2.1)	0.9	(0.6)	1.6	(0.8)	52.1	(4.3)	59.0	(3.8)
Islande	38.7	(4.8)	26.0	(4.4)	6.8	(2.6)	11.8	(3.0)	31.7	(4.3)	75.5	(4.6)
Israël	51.4	(6.6)	36.9	(6.1)	10.1	(5.6)	14.3	(6.0)	43.7	(6.7)	75.3	(4.0)
Italie	35.1	(4.2)	25.2	(3.8)	3.7	(1.4)	2.9	(1.2)	62.9	(4.8)	73.1	(4.0)
Japon	7.0	(2.4)	9.1	(2.8)	1.5	(1.0)	9.2	(2.3)	26.2	(3.7)	43.6	(4.5)
Corée	12.0	(3.0)	7.9	(2.7)	1.3	(0.8)	0.0	(0.0)	20.1	(4.0)	20.8	(4.1)
Lettonie	53.1	(5.5)	45.5	(6.3)	52.5	(5.9)	50.4	(5.4)	75.2	(4.5)	73.6	(4.8)
Malaisie	2.7	(1.2)	4.4	(1.8)	0.0	(0.0)	9.2	(2.6)	25.0	(3.7)	42.1	(4.3)
Mexique	16.4	(2.5)	14.2	(2.3)	6.0	(2.2)	8.3	(2.3)	18.0	(3.4)	40.7	(4.3)
Pays-Bas	77.9	(4.6)	63.0	(7.7)	34.2	(6.8)	46.1	(7.5)	69.3	(5.1)	67.9	(7.9)
Norvège	56.3	(7.0)	41.9	(6.3)	15.2	(4.7)	16.1	(5.2)	52.1	(6.5)	75.5	(5.4)
Pologne	23.5	(3.7)	11.7	(3.3)	20.5	(4.4)	23.7	(4.4)	50.6	(5.3)	65.4	(4.5)
Portugal	53.2	(4.3)	24.3	(4.3)	4.1	(2.1)	1.8	(0.9)	33.1	(4.2)	49.7	(4.6)
Roumanie	36.0	(4.1)	24.1	(4.0)	4.0	(1.8)	4.9	(1.7)	23.0	(3.9)	49.6	(4.5)
Serbie	66.4	(4.0)	53.5	(3.6)	10.6	(2.7)	7.3	(2.1)	65.4	(4.0)	59.9	(3.7)
Singapour	36.8	(4.0)	31.5	(4.0)	6.0	(1.9)	14.7	(3.0)	69.7	(4.1)	83.9	(3.4)
République slovaque	42.6	(3.7)	38.1	(3.4)	24.5	(4.0)	33.9	(4.0)	62.9	(3.7)	72.0	(3.4)
Espagne	21.9	(4.2)	19.9	(3.4)	2.8	(1.2)	3.2	(1.2)	28.4	(4.6)	62.1	(4.8)
Suède	23.9	(4.1)	16.5	(2.9)	26.8	(4.3)	29.9	(3.9)	25.7	(4.0)	34.7	(4.1)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	33.3	(4.0)	32.6	(4.2)	18.4	(3.7)	20.1	(3.5)	22.6	(3.4)	41.6	(4.4)
Alberta (Canada)	45.6	(3.7)	29.7	(3.6)	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)	47.4	(3.3)	61.6	(3.0)
Angleterre (Royaume-Uni)	66.0	(4.3)	54.6	(5.0)	51.4	(5.8)	60.6	(5.4)	73.6	(4.2)	72.6	(5.0)
Flandre (Belgique)	33.1	(5.4)	39.6	(5.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	60.5	(4.9)	64.7	(4.3)
Moyenne	39.0	(0.7)	29.5	(0.7)	14.2	(0.6)	17.5	(0.6)	46.7	(0.8)	61.0	(0.8)
États-Unis	43.0	(5.8)	41.2	(6.0)	0.0	(0.0)	0.6	(0.6)	33.8	(6.3)	51.9	(5.5)

1. La responsabilité est dite partagée lorsque le chef d'établissement et l'une des entités suivantes jouent un rôle actif dans le processus de décision : « autres membres de l'équipe de direction », « enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) », « conseil d'administration de l'établissement », « autorités municipales, locales, régionales, nationales ou fédérales ».

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043587

[Partie 2/2]

Responsabilités relatives aux fonctions de direction

Tableau 3.4 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent partager leurs responsabilités avec d'autres dans les tâches suivantes*[1]

	Définir les politiques d'évaluation des élèves, y compris les évaluations nationales/régionales		Approuver l'admission des élèves dans l'établissement		Choisir le matériel pédagogique à utiliser		Déterminer le contenu des cours, y compris dans les programmes nationaux/régionaux		Déterminer quels cours proposer	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	55.4	(5.5)	39.9	(6.2)	34.5	(5.9)	42.7	(5.7)	75.8	(4.9)
Brésil	41.9	(2.6)	39.6	(2.8)	52.1	(2.8)	30.0	(2.5)	27.4	(2.7)
Bulgarie	42.1	(4.2)	34.5	(3.3)	27.0	(3.6)	32.0	(3.7)	25.3	(3.2)
Chili	43.4	(3.9)	40.5	(4.0)	45.3	(4.2)	35.9	(3.9)	47.1	(3.9)
Croatie	35.0	(3.8)	33.8	(3.7)	25.5	(3.4)	16.3	(2.9)	11.2	(2.4)
Chypre*	50.5	(5.4)	28.4	(4.1)	37.2	(4.6)	22.9	(3.3)	22.9	(2.6)
République tchèque	78.2	(2.8)	25.1	(2.8)	72.8	(3.1)	78.1	(3.0)	77.9	(3.0)
Danemark	81.9	(3.4)	59.2	(4.6)	53.2	(4.5)	57.4	(4.6)	80.4	(3.6)
Estonie	69.2	(3.5)	50.8	(3.6)	53.6	(3.5)	36.1	(3.4)	74.8	(2.9)
Finlande	43.0	(4.1)	26.0	(3.7)	47.6	(4.0)	34.5	(3.8)	59.9	(4.0)
France	51.0	(3.8)	29.3	(3.9)	62.5	(4.0)	8.9	(2.4)	35.6	(4.2)
Islande	73.3	(4.5)	47.2	(5.4)	51.9	(4.9)	56.2	(4.7)	76.7	(4.3)
Israël	61.6	(5.3)	59.2	(6.3)	64.2	(5.2)	51.6	(5.9)	76.8	(3.4)
Italie	65.2	(3.8)	32.1	(4.1)	57.0	(4.9)	59.1	(4.1)	76.1	(3.6)
Japon	39.9	(4.3)	17.5	(3.4)	23.0	(3.4)	25.6	(3.5)	23.6	(3.6)
Corée	18.6	(3.8)	11.6	(3.0)	18.5	(3.8)	19.1	(3.8)	13.8	(3.7)
Lettonie	56.9	(6.0)	28.0	(3.9)	58.9	(6.1)	40.0	(6.0)	64.1	(5.9)
Malaisie	17.0	(3.6)	18.7	(3.7)	43.0	(4.8)	6.6	(2.2)	46.8	(4.5)
Mexique	31.2	(3.6)	33.2	(4.0)	38.5	(3.9)	18.5	(2.8)	26.2	(3.7)
Pays-Bas	71.3	(5.8)	82.2	(4.5)	34.4	(7.2)	56.1	(5.8)	92.3	(2.6)
Norvège	74.0	(4.8)	32.8	(7.5)	73.9	(6.1)	60.3	(5.2)	65.4	(6.7)
Pologne	67.6	(4.2)	19.1	(2.5)	59.4	(4.9)	40.0	(4.9)	49.0	(4.3)
Portugal	36.3	(4.2)	42.5	(4.7)	36.6	(4.2)	21.2	(4.2)	49.9	(4.4)
Roumanie	32.2	(4.0)	31.3	(3.9)	34.1	(3.9)	17.7	(3.3)	27.6	(3.3)
Serbie	34.4	(3.9)	31.9	(3.1)	32.7	(4.1)	15.9	(3.6)	44.4	(4.6)
Singapour	81.1	(3.4)	66.3	(4.0)	40.2	(3.9)	40.9	(4.1)	75.8	(4.0)
République slovaque	67.5	(4.0)	27.5	(3.3)	69.2	(4.0)	71.0	(3.6)	77.3	(3.1)
Espagne	27.6	(4.1)	21.2	(3.7)	39.5	(4.4)	15.0	(3.8)	28.5	(3.7)
Suède	41.8	(4.6)	19.5	(3.8)	17.2	(3.6)	26.4	(4.1)	28.3	(4.1)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	38.2	(3.9)	43.3	(4.3)	37.6	(4.2)	28.1	(3.6)	30.0	(4.1)
Alberta (Canada)	59.2	(3.3)	44.5	(3.8)	62.0	(3.5)	30.7	(3.7)	66.8	(3.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	68.1	(5.3)	49.4	(4.7)	34.1	(6.2)	40.5	(6.1)	66.0	(5.5)
Flandre (Belgique)	69.2	(4.5)	50.1	(5.0)	37.0	(4.0)	7.8	(2.6)	66.1	(4.7)
Moyenne	52.2	(0.7)	36.9	(0.7)	44.7	(0.8)	34.6	(0.7)	51.8	(0.7)
États-Unis	41.8	(6.0)	35.4	(6.3)	51.2	(6.2)	42.0	(6.8)	67.2	(6.0)

1. La responsabilité est dite partagée lorsque le chef d'établissement et l'une des entités suivantes jouent un rôle actif dans le processus de décision : « autres membres de l'équipe de direction », « enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) », « conseil d'administration de l'établissement », « autorités municipales, locales, régionales, nationales ou fédérales ».

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043587

[Partie 1/1]

Relation entre le degré de partage des responsabilités et le profil des chefs d'établissement

Tableau 3.5 *Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier les relations entre le profil des chefs d'établissement et le degré de partage des responsabilités dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Recours au partage des responsabilités[2]					
	En fonction de :					
	Homme[3]		Années d'expérience en tant que chef d'établissement (au total)[4]		Années d'expérience en tant qu'enseignant[5]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie						
Brésil						
Bulgarie						
Chili			0.07	(0.03)		
Croatie						
République tchèque						
Danemark						
Estonie					-0.02	(0.01)
Finlande						
France			-0.07	(0.03)		
Islande						
Israël						
Italie						
Japon					0.04	(0.02)
Corée						
Lettonie						
Malaisie	0.53	(0.23)				
Mexique						
Pays-Bas					0.07	(0.03)
Norvège					-0.03	(0.01)
Pologne						
Portugal						
Roumanie						
Serbie						
Singapour						
République slovaque			0.04	(0.02)		
Espagne						
Suède						
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	-1.43	(0.43)				
Alberta (Canada)	-0.65	(0.33)				
Angleterre (Royaume-Uni)	-1.12	(0.48)			-0.08	(0.03)
Flandre (Belgique)					0.07	(0.02)

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. « Homme » est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « Femme ».

4. « Années d'expérience en tant que chef d'établissement (au total) » est une variable continue.

5. « Années d'expérience en tant qu'enseignant » est une variable continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043625

[Partie 1/1]

Relation entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le profil des établissements

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier les relations entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le profil des établissements dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.6

	Recours au partage des responsabilités[2] – Selon que :																	
	Situation géographique de l'établissement (15 001 habitants ou plus)[3]		Établissement public[4]		50 % au moins du financement de l'établissement proviennent des pouvoirs publics[5]		Nombre d'enseignants[6]		Nombre d'élèves[7]		Pour plus de 10 % des élèves, la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement[8]		Plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[9]		Plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[10]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie			0.53	(0.17)														
Brésil			2.10	(0.59)														
Bulgarie	-1.06	(0.37)			-1.46	(0.52)	-0.04	(0.02)	0.00	(0.00)			-2.27	(0.95)				
Chili																	1.12	(0.49)
Croatie																		
République tchèque																		
Danemark																		
Estonie																	1.14	(0.30)
Finlande																		
France			1.36	(0.60)														
Islande					2.55	(1.22)	-0.08	(0.03)	0.01	(0.00)							3.02	(1.25)
Israël																		
Italie																		
Japon	-0.82	(0.33)			1.12	(0.55)	0.03	(0.01)	0.00	(0.00)								
Corée			1.04	(0.48)	1.97	(0.34)												
Lettonie																		
Malaisie																		
Mexique			2.23	(0.81)											1.30	(0.64)		
Pays-Bas																		
Norvège	0.36	(0.17)	-0.45	(0.22)					0.00	(0.00)								
Pologne											4.38	(0.41)						
Portugal																		
Roumanie																		
Serbie					1.07	(0.32)	-0.02	(0.01)			-1.14	(0.46)						
Singapour					-1.12	(0.52)							0.76	(0.26)				
République slovaque																		
Espagne					1.65	(0.67)												
Suède			-1.07	(0.51)					0.00	(0.00)	-0.55	(0.27)					1.07	(0.49)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			1.72	(0.63)	-1.78	(0.69)												
Alberta (Canada)					1.95	(0.81)												
Angleterre (Royaume-Uni)	-1.47	(0.53)	0.86	(0.36)														
Flandre (Belgique)																		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. La situation géographique de l'établissement est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « moins de 15 000 habitants ».

4. Établissement public est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « établissement privé ».

5. Le financement de l'établissement est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « 50 % du financement de l'établissement, voire davantage, ne proviennent pas des pouvoirs publics ».

6. Le nombre d'enseignants est une variable continue.

7. Le nombre d'élèves est une variable continue.

8. Élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « Pour 10 % des élèves ou moins, la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ».

9. Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « 10 % des élèves ou moins ont des besoins spécifiques d'éducation ».

10. Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « 30 % des élèves ou moins sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043663

[Partie 1/1]

Relation entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier les relations entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.7

	Recours au partage des responsabilités[2] – Selon que :															
	Manque de ressources matérielles (un peu problématique)[3]		Manque de ressources matérielles (problématique)[4]		Manque de personnel pédagogique (un peu problématique)[5]		Manque de personnel pédagogique (problématique)[6]		Délinquance et violence dans l'établissement[7]		Climat de l'établissement – respect mutuel[8]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion[9]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique[10]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie									0.10	(0.05)						
Brésil									0.13	(0.03)	0.34	(0.06)			0.02	(0.01)
Bulgarie	-0.93	(0.36)														
Chili			1.87	(0.79)	-1.30	(0.62)									-0.10	(0.05)
Croatie											0.24	(0.06)				
République tchèque			-1.20	(0.51)			1.61	(0.72)								
Danemark	-0.63	(0.27)														
Estonie			-1.00	(0.42)							0.28	(0.07)				
Finlande											0.22	(0.07)				
France			1.76	(0.81)							0.26	(0.10)				
Islande			-3.57	(0.59)					-0.28	(0.12)			-0.11	(0.05)		
Israël							0.89	(0.35)					0.14	(0.07)		
Italie					-0.43	(0.15)					0.09	(0.04)				
Japon											0.49	(0.11)				
Corée	0.79	(0.37)									0.44	(0.09)				
Lettonie											0.24	(0.08)				
Malaisie											0.18	(0.05)			0.01	(0.00)
Mexique																
Pays-Bas											0.21	(0.10)				
Norvège							-0.74	(0.25)			0.23	(0.06)				
Pologne											0.35	(0.11)				
Portugal			3.48	(1.10)					-0.19	(0.08)						
Roumanie											0.19	(0.10)				
Serbie											0.34	(0.10)	-0.06	(0.03)		
Singapour			1.15	(0.41)					-0.38	(0.13)	0.23	(0.07)				
République slovaque											0.36	(0.07)				
Espagne							2.21	(1.00)	0.23	(0.11)	0.31	(0.10)				
Suède			-1.81	(0.46)	-0.65	(0.29)					0.14	(0.06)				
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	-0.92	(0.45)							-0.52	(0.15)	0.22	(0.06)				
Alberta (Canada)											0.15	(0.07)				
Angleterre (Royaume-Uni)					-0.78	(0.36)					0.30	(0.11)				
Flandre (Belgique)											0.40	(0.12)				

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. L'indice du manque de ressources matérielles est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié ; *ii)* ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; *iii)* accès insuffisant à Internet ; *iv)* logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; et *v)* ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates.

4. L'indice du manque de ressources matérielles est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « un peu problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié ; *ii)* ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; *iii)* accès insuffisant à Internet ; *iv)* logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; et *v)* ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates.

5. L'indice du manque de personnel pédagogique est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* manque d'enseignants qualifiés et/ou performants ; *ii)* manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* manque d'enseignants en filière professionnelle.

6. L'indice du manque de personnel pédagogique est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « un peu problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* manque d'enseignants qualifiés et/ou performants ; *ii)* manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* manque d'enseignants en filière professionnelle.

7. L'indice de la délinquance et de la violence en milieu scolaire est une variable continue qui combine les réponses aux questions suivantes : *i)* fréquence des actes de vandalisme et des vols ; *ii)* fréquence des intimidations ou agressions verbales d'élèves (ou autres formes de brutalité hors atteintes physiques) ; *iii)* fréquence des violences entre élèves entraînant des blessures ; et *iv)* fréquence des intimidations ou agressions verbales d'enseignants ou de membres du personnel.

8. L'indice du climat de l'établissement – respect mutuel est une variable continue combinant les réponses aux questions suivantes : *i)* le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés ; *ii)* les idées des collègues sont accueillies avec respect ; *iii)* reconnaître la contribution de chacun à la réussite est dans la culture de l'établissement ; et *iv)* les relations entre enseignants et élèves sont bonnes.

9. Le ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion est une variable continue.

10. Le ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique est une variable continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043701

[Partie 1/1]

Sexe et âge des chefs d'établissement

Tableau 3.8 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes et âge moyen des chefs d'établissement*

	Femme		Âge moyen		Pourcentage de chefs d'établissement dans chaque groupe d'âge									
					Moins de 30 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus	
	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	38.6	(5.5)	53.2	(1.0)	0.0	(0.0)	4.7	(4.5)	21.8	(5.2)	55.2	(6.3)	18.3	(4.5)
Brésil	74.5	(2.1)	45.0	(0.4)	2.0	(0.7)	27.8	(1.9)	39.7	(2.3)	24.3	(1.8)	6.2	(1.4)
Bulgarie	71.5	(3.5)	51.1	(0.5)	0.0	(0.0)	4.6	(1.6)	35.2	(3.0)	47.2	(3.9)	13.0	(2.6)
Chili	53.4	(3.9)	53.7	(0.7)	0.0	(0.0)	6.4	(2.1)	24.2	(3.3)	39.3	(3.9)	30.2	(4.0)
Croatie	59.9	(3.7)	52.0	(0.7)	0.0	(0.0)	8.7	(2.1)	25.5	(3.7)	43.7	(4.0)	22.2	(3.5)
Chypre*	53.1	(4.3)	55.2	(0.5)	0.0	(0.0)	3.2	(1.8)	8.5	(2.6)	73.4	(4.3)	14.9	(3.4)
République tchèque	48.4	(3.6)	50.3	(0.5)	0.0	(0.0)	6.3	(1.8)	38.8	(3.1)	44.6	(3.4)	10.3	(2.2)
Danemark	32.4	(4.4)	52.9	(0.6)	0.0	(0.0)	4.1	(1.8)	24.3	(3.7)	52.1	(4.9)	19.5	(3.9)
Estonie	60.2	(3.4)	52.2	(0.6)	0.0	(0.0)	5.1	(1.6)	29.4	(3.3)	43.2	(3.5)	22.3	(2.9)
Finlande	40.6	(4.0)	51.2	(0.6)	0.6	(0.6)	8.0	(2.3)	33.0	(3.8)	45.6	(4.1)	12.8	(3.0)
France	41.7	(3.7)	52.0	(0.5)	0.0	(0.0)	1.7	(1.0)	32.0	(4.1)	56.0	(4.6)	10.3	(2.3)
Islande	54.6	(4.7)	50.9	(0.8)	0.0	(0.0)	7.4	(2.6)	36.1	(4.5)	40.7	(4.5)	15.7	(3.8)
Israël	52.6	(6.0)	48.9	(0.9)	0.2	(0.2)	11.8	(3.5)	45.5	(6.7)	32.8	(5.8)	9.7	(2.7)
Italie	55.2	(4.2)	57.0	(0.5)	0.0	(0.0)	1.0	(0.6)	13.2	(2.4)	39.4	(4.8)	46.5	(4.9)
Japon	6.0	(1.9)	57.0	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	1.6	(1.0)	80.4	(3.0)	18.0	(3.1)
Corée	13.3	(2.2)	58.8	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	54.4	(4.2)	45.6	(4.2)
Lettonie	77.0	(4.2)	52.9	(0.8)	0.0	(0.0)	4.1	(1.7)	26.9	(5.1)	51.9	(4.5)	17.1	(3.4)
Malaisie	49.1	(4.6)	53.5	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	13.1	(3.2)	86.9	(3.2)	0.0	(0.0)
Mexique	40.8	(3.7)	51.9	(0.6)	0.0	(0.0)	8.7	(2.5)	28.2	(3.6)	46.7	(4.3)	16.3	(2.8)
Pays-Bas	30.8	(7.7)	52.2	(1.1)	0.0	(0.0)	6.4	(4.2)	26.4	(8.0)	49.2	(7.0)	18.0	(5.1)
Norvège	58.2	(8.0)	52.1	(1.0)	0.0	(0.0)	3.7	(1.6)	39.8	(8.1)	35.9	(8.0)	20.6	(5.4)
Pologne	66.6	(4.3)	49.9	(0.6)	0.8	(0.6)	5.6	(2.6)	38.5	(4.5)	48.4	(4.8)	6.8	(2.4)
Portugal	39.4	(4.3)	52.1	(0.5)	0.0	(0.0)	4.9	(1.6)	24.9	(3.9)	57.4	(3.9)	12.8	(3.1)
Roumanie	63.9	(4.3)	46.7	(0.9)	0.7	(0.7)	30.6	(4.0)	26.9	(3.7)	36.9	(4.6)	5.0	(1.7)
Serbie	55.3	(3.4)	49.0	(0.6)	0.0	(0.0)	13.8	(2.7)	39.2	(4.3)	35.1	(4.1)	11.9	(2.2)
Singapour	52.5	(4.8)	48.3	(0.5)	0.0	(0.0)	10.7	(2.7)	39.4	(4.5)	47.9	(4.3)	2.0	(1.2)
République slovaque	60.0	(4.2)	52.5	(0.6)	0.0	(0.0)	9.7	(2.5)	23.3	(3.5)	49.6	(3.7)	17.4	(3.0)
Espagne	44.7	(5.0)	49.4	(0.8)	0.0	(0.0)	13.8	(3.7)	33.7	(4.9)	44.7	(5.1)	7.8	(1.9)
Suède	54.9	(4.9)	50.7	(0.7)	0.0	(0.0)	4.2	(1.8)	45.0	(5.0)	38.0	(4.6)	12.9	(3.0)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	60.9	(3.6)	49.0	(0.8)	0.0	(0.0)	9.2	(2.7)	49.1	(4.3)	27.4	(4.0)	14.3	(3.8)
Alberta (Canada)	43.1	(3.8)	49.3	(0.7)	0.0	(0.0)	10.9	(2.4)	41.4	(3.6)	39.3	(4.0)	8.4	(2.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	38.1	(4.1)	49.4	(0.5)	0.0	(0.0)	7.8	(2.4)	43.7	(3.9)	45.7	(3.5)	2.8	(1.2)
Flandre (Belgique)	38.8	(5.1)	49.5	(0.6)	1.0	(1.0)	9.8	(2.4)	30.8	(5.0)	53.6	(4.7)	4.8	(2.2)
Moyenne	49.4	(0.8)	51.5	(0.1)	0.2	(0.0)	7.7	(0.4)	29.7	(0.7)	47.5	(0.8)	15.0	(0.6)
États-Unis	48.6	(5.7)	48.3	(1.1)	1.1	(1.1)	19.2	(5.0)	32.9	(4.0)	36.1	(5.7)	10.7	(4.1)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043739

[Partie 1/1]

Sexe et âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire

Tableau 3.8.a *Pourcentage de chefs d'établissement du primaire répondant aux caractéristiques suivantes et âge moyen des chefs d'établissement*

	Femme		Âge moyen		Pourcentage de chefs d'établissement dans chaque groupe d'âge									
					Moins de 30 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus	
	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	37.4	(4.4)	53.0	(0.7)	0.0	(0.0)	8.0	(2.4)	20.2	(3.3)	51.5	(4.3)	20.2	(3.2)
Finlande	47.2	(4.1)	49.1	(1.1)	0.0	(0.0)	14.2	(4.5)	31.2	(4.4)	49.4	(5.7)	5.1	(1.8)
Mexique	42.8	(3.9)	45.3	(0.8)	13.8	(2.6)	14.6	(2.9)	30.4	(3.6)	34.5	(3.4)	6.8	(2.0)
Norvège	60.2	(7.9)	53.6	(0.9)	0.0	(0.0)	5.9	(3.1)	20.9	(3.2)	50.0	(5.3)	23.2	(4.7)
Pologne	72.5	(4.0)	50.2	(0.7)	0.0	(0.0)	3.6	(1.3)	34.7	(5.2)	57.6	(4.7)	4.1	(2.1)
Entités infranationales														
Flandre (Belgique)	59.1	(3.9)	47.6	(0.6)	0.0	(0.0)	16.8	(3.4)	34.6	(4.0)	48.6	(4.5)	0.0	(0.0)
Moyenne	53.2	(2.0)	49.8	(0.3)	2.3	(0.4)	10.5	(1.3)	28.7	(1.6)	48.6	(1.9)	9.9	(1.1)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043758

[Partie 1/1]

Sexe et âge des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 3.8.b *Pourcentage de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes et âge moyen des chefs d'établissement*

	Femme		Âge moyen		Pourcentage de chefs d'établissement dans chaque groupe d'âge									
					Moins de 30 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus	
	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	39.5	(5.8)	54.4	(0.8)	0.0	(0.0)	5.0	(2.3)	16.3	(4.7)	58.8	(5.8)	19.8	(5.1)
Danemark	46.0	(5.6)	52.1	(0.8)	0.0	(0.0)	4.6	(2.3)	31.1	(4.9)	51.9	(5.4)	12.3	(3.3)
Finlande	44.9	(4.5)	53.1	(0.7)	0.0	(0.0)	6.6	(1.7)	24.0	(4.6)	43.4	(4.2)	26.1	(4.0)
Islande	42.2	(11.2)	55.6	(1.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	16.9	(7.6)	59.1	(9.7)	24.0	(8.7)
Italie	48.1	(4.0)	58.5	(0.8)	0.0	(0.0)	0.3	(0.3)	10.9	(3.3)	38.7	(3.5)	50.1	(4.5)
Mexique	40.9	(4.6)	45.8	(0.9)	7.0	(2.1)	24.6	(4.2)	31.5	(4.6)	23.1	(3.8)	13.8	(2.9)
Norvège	49.2	(5.0)	53.7	(0.8)	0.0	(0.0)	4.1	(2.3)	24.4	(5.2)	46.5	(5.3)	24.9	(5.3)
Pologne	52.6	(5.0)	50.0	(1.1)	0.0	(0.0)	8.4	(4.6)	36.5	(3.8)	47.7	(6.2)	7.3	(1.9)
Singapour	54.0	(4.3)	48.3	(0.5)	0.0	(0.0)	10.5	(2.7)	40.5	(4.4)	45.6	(4.1)	3.4	(1.8)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	46.6	(4.0)	49.5	(0.7)	0.0	(0.0)	7.4	(2.4)	46.5	(3.7)	32.0	(4.1)	14.1	(3.1)
Moyenne	46.4	(1.8)	52.1	(0.3)	0.7	(0.2)	7.1	(0.8)	27.9	(1.5)	44.7	(1.7)	19.6	(1.4)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043777

[Partie 1/1]

Sexe et âge des chefs d'établissement, 2008 et 2013

Tableau 3.8.c *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes*[1]

	Femme				Pourcentage de chefs d'établissement dans chaque groupe d'âge													
					Moins de 40 ans				40-49 ans				50-59 ans				60 ans ou plus			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	38.2	(4.8)	38.6	(5.5)	8.6	(5.2)	4.7	(4.5)	25.4	(4.3)	21.8	(5.2)	57.5	(6.1)	55.2	(6.3)	8.4	(2.4)	18.3	(4.5)
Brésil	76.0	(2.8)	74.5	(2.1)	36.3	(2.6)	29.9	(1.8)	41.0	(3.3)	39.7	(2.3)	18.4	(2.3)	24.3	(1.8)	4.3	(1.4)	6.2	(1.4)
Bulgarie	69.0	(6.0)	71.5	(3.5)	12.0	(5.7)	4.6	(1.6)	45.6	(7.7)	35.2	(3.0)	38.0	(7.6)	47.2	(3.9)	4.5	(3.3)	13.0	(2.6)
Danemark	37.8	(5.3)	32.4	(4.4)	2.6	(1.3)	4.1	(1.8)	19.1	(4.2)	24.3	(3.7)	64.6	(5.4)	52.1	(4.9)	13.8	(4.5)	19.5	(3.9)
Estonie	56.4	(3.2)	60.2	(3.4)	11.3	(2.6)	5.1	(1.6)	42.0	(4.1)	29.4	(3.3)	37.3	(4.0)	43.2	(3.5)	9.4	(2.2)	22.3	(2.9)
Islande	49.1	(5.2)	54.6	(4.7)	9.9	(3.1)	7.4	(2.6)	35.7	(4.9)	36.1	(4.5)	44.4	(4.5)	40.7	(4.5)	9.9	(2.8)	15.7	(3.8)
Italie	45.8	(4.9)	55.2	(4.2)	3.1	(1.4)	1.0	(0.6)	11.9	(2.1)	13.2	(2.4)	51.0	(3.6)	39.4	(4.8)	34.1	(4.1)	46.5	(4.9)
Corée	15.0	(4.2)	13.3	(2.2)	0.5	(0.5)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	63.9	(4.3)	54.4	(4.2)	35.7	(4.3)	45.6	(4.2)
Malaisie	42.3	(3.7)	49.1	(4.6)	2.6	(1.1)	0.0	(0.0)	27.2	(3.4)	13.1	(3.2)	69.5	(3.4)	86.9	(3.2)	0.8	(0.5)	0.0	(0.0)
Mexique	34.7	(5.1)	40.8	(3.7)	8.9	(1.7)	8.7	(2.5)	33.9	(3.0)	28.2	(3.6)	45.3	(3.9)	46.7	(4.3)	11.9	(2.1)	16.3	(2.8)
Norvège	41.4	(4.1)	58.2	(8.0)	8.2	(2.5)	3.7	(1.6)	19.2	(3.2)	39.8	(8.1)	55.3	(4.5)	35.9	(8.0)	17.4	(3.2)	20.6	(5.4)
Pologne	68.7	(3.7)	66.6	(4.3)	14.7	(3.3)	6.3	(2.7)	52.5	(4.6)	38.5	(4.5)	28.9	(4.7)	48.4	(4.8)	3.9	(1.3)	6.8	(2.4)
Portugal	40.0	(4.1)	39.4	(4.3)	10.1	(2.8)	4.9	(1.6)	42.1	(4.1)	24.9	(3.9)	45.1	(4.0)	57.4	(3.9)	2.6	(0.9)	12.8	(3.1)
République slovaque	60.3	(4.9)	60.0	(4.2)	4.6	(2.0)	9.7	(2.5)	33.0	(4.8)	23.3	(3.5)	50.6	(4.8)	49.6	(3.7)	11.7	(3.4)	17.4	(3.0)
Espagne	39.6	(5.3)	44.7	(5.0)	10.6	(2.9)	13.8	(3.7)	34.4	(4.0)	33.7	(4.9)	43.4	(3.7)	44.7	(5.1)	11.5	(2.8)	7.8	(1.9)
Entités infranationales																				
Flandre (Belgique)	38.2	(4.3)	38.8	(5.1)	8.7	(2.3)	10.8	(2.2)	30.5	(4.6)	30.8	(5.0)	56.2	(4.8)	53.6	(4.7)	4.7	(1.6)	4.8	(2.2)
Moyenne	47.0	(1.1)	49.9	(1.1)	9.5	(0.7)	7.2	(0.6)	30.8	(1.0)	27.0	(1.0)	48.1	(1.2)	48.7	(1.2)	11.5	(0.7)	17.1	(0.8)

1. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043796

[Partie 1/1]

Niveau de formation des chefs d'établissement

Tableau 3.9 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire par niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel*[1]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel							
	En dessous du niveau 5 de la CITE		Niveau 5B de la CITE[2]		Niveau 5A de la CITE		Niveau 6 de la CITE	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	97.0	(1.6)	3.0	(1.6)
Brésil	2.1	(0.8)	1.8	(0.6)	96.1	(1.0)	0.0	(0.0)
Bulgarie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	99.2	(0.6)	0.8	(0.6)
Chili	0.0	(0.0)	24.5	(3.6)	73.4	(3.6)	2.0	(1.2)
Croatie	a	a	18.0	(3.1)	81.1	(3.2)	0.8	(0.8)
Chypre*	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	87.8	(3.5)	12.2	(3.5)
République tchèque	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	91.8	(1.8)	8.2	(1.8)
Danemark	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)	99.2	(0.8)	0.0	(0.0)
Estonie	0.0	(0.0)	2.5	(1.1)	95.9	(1.4)	1.5	(0.9)
Finlande	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	95.5	(1.7)	4.5	(1.7)
France	1.4	(0.7)	12.9	(2.7)	84.8	(2.8)	0.9	(0.6)
Islande	8.3	(2.7)	1.9	(1.3)	89.8	(3.0)	0.0	(0.0)
Israël	0.0	(0.0)	0.5	(0.5)	94.8	(1.9)	4.7	(1.9)
Italie	0.0	(0.0)	1.2	(0.9)	95.2	(1.5)	3.6	(1.3)
Japon	0.5	(0.5)	0.4	(0.4)	98.4	(0.6)	0.7	(0.0)
Corée	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	96.5	(1.0)	3.5	(1.0)
Lettonie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Malaisie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Mexique	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)	93.5	(1.7)	5.7	(1.5)
Pays-Bas	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	98.5	(0.6)	1.5	(0.6)
Norvège	0.0	(0.0)	a	a	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Pologne	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	99.2	(0.6)	0.8	(0.6)
Portugal[3]	0.0	(0.0)	2.8	(1.5)	70.4	(4.3)	26.8	(4.3)
Roumanie	0.0	(0.0)	4.6	(1.9)	94.1	(2.0)	1.3	(0.6)
Serbie	0.0	(0.0)	2.3	(1.7)	97.1	(1.8)	0.6	(0.4)
Singapour	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	97.3	(1.3)	2.7	(1.3)
République slovaque	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	98.1	(0.9)	1.9	(0.9)
Espagne	a	a	1.6	(2.0)	94.2	(2.2)	4.3	(1.4)
Suède	2.9	(2.5)	7.9	(2.0)	89.0	(3.1)	0.2	(0.2)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.0	(0.0)	0.9	(0.9)	92.2	(2.9)	7.0	(2.8)
Alberta (Canada)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	95.8	(1.8)	4.2	(1.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)	97.1	(1.4)	2.2	(1.2)
Flandre (Belgique)	1.0	(1.0)	39.7	(4.6)	58.6	(4.7)	0.7	(0.5)
Moyenne	0.6	(0.1)	3.9	(0.3)	92.5	(0.4)	3.2	(0.3)
États-Unis	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	84.3	(4.6)	15.7	(4.6)

1. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

2. Comprend les diplômes de licence dans certains pays.

3. Au Portugal, les chefs d'établissement titulaires d'un master « pré-Bologne » sont comptabilisés dans la catégorie niveau 6 de la CITE. La formulation de la question ne permet pas d'établir de distinction entre les masters pré-Bologne et les doctorats.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043815

[Partie 1/1]

Niveau de formation des chefs d'établissement de l'enseignement primaire

Tableau 3.9.a *Pourcentage de chefs d'établissement du primaire par niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel*[1]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel							
	En dessous du niveau 5 de la CITE		Niveau 5B de la CITE[2]		Niveau 5A de la CITE		Niveau 6 de la CITE	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)	99.3	(0.7)	0.0	(0.0)
Finlande	0.0	(0.0)	0.3	(0.3)	98.9	(0.6)	0.9	(0.5)
Mexique	14.0	(2.4)	0.0	(0.0)	83.8	(2.7)	2.3	(1.1)
Norvège	0.0	(0.0)	a	a	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Pologne	0.0	(0.0)	2.0	(2.8)	96.4	(3.0)	1.6	(1.2)
Entités infranationales								
Flandre (Belgique)	0.7	(0.7)	89.8	(2.9)	9.5	(2.8)	0.0	(0.0)
Moyenne[3]	2.6	(0.4)	18.4	(0.8)	81.3	(0.8)	0.8	(0.3)

1. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

2. Comprend les diplômes de licence dans certains pays.

3. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043834

[Partie 1/1]

Niveau de formation des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 3.9.b *Pourcentage de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire l'enseignement primaire par niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel*[1]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel							
	En dessous du niveau 5 de la CITE		Niveau 5B de la CITE[2]		Niveau 5A de la CITE		Niveau 6 de la CITE	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	96.1	(1.6)	3.9	(1.6)
Danemark	1.8	(1.3)	2.5	(1.2)	91.1	(2.9)	4.6	(2.3)
Finlande	0.0	(0.0)	2.1	(1.6)	86.8	(2.6)	11.1	(3.3)
Islande	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	95.8	(4.3)	4.2	(4.3)
Italie	0.3	(0.3)	0.4	(0.5)	97.0	(1.4)	2.4	(1.2)
Mexique	2.9	(2.1)	0.0	(0.0)	93.1	(2.8)	3.9	(1.9)
Norvège	0.0	(0.0)	a	a	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Pologne	0.2	(0.2)	0.0	(0.0)	99.2	(0.5)	0.7	(0.5)
Singapour	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	97.4	(1.3)	2.6	(1.3)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.0	(0.0)	3.3	(1.6)	88.5	(2.6)	8.2	(2.3)
Moyenne	0.5	(0.2)	0.9	(0.3)	94.5	(0.7)	4.2	(0.7)

1. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

2. Comprend les diplômes de licence dans certains pays.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043853

[Partie 1/1]

Niveau de formation des chefs d'établissement, 2008 et 2013

Tableau 3.9.c *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire par niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel*[1, 2]

	Niveau du diplôme le plus élevé obtenu dans le cadre institutionnel															
	En dessous du niveau 5 de la CITE				Niveau 5B de la CITE[3]				Niveau 5A de la CITE				Niveau 6 de la CITE			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	5.6	(5.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	90.1	(5.1)	97.0	(1.6)	4.4	(1.4)	3.0	(1.6)
Brésil	5.0	(1.7)	2.1	(0.8)	0.5	(0.4)	1.8	(0.6)	94.4	(1.7)	96.1	(1.0)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Bulgarie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	99.0	(1.0)	99.2	(0.6)	1.0	(1.0)	0.8	(0.6)
Danemark	1.4	(1.4)	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	97.3	(1.7)	99.2	(0.8)	1.3	(1.0)	0.0	(0.0)
Estonie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	1.2	(0.8)	2.5	(1.1)	97.6	(1.1)	95.9	(1.4)	1.2	(0.8)	1.5	(0.9)
Islande	0.0	(0.0)	8.3	(2.7)	15.0	(3.6)	1.9	(1.3)	85.0	(3.6)	89.8	(3.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Italie	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	1.2	(0.9)	99.7	(0.2)	95.2	(1.5)	0.3	(0.2)	3.6	(1.3)
Corée	3.1	(1.9)	0.0	(0.0)	0.3	(0.3)	0.0	(0.0)	94.9	(2.1)	96.5	(1.0)	1.7	(0.9)	3.5	(1.0)
Malaisie	0.4	(0.4)	0.0	(0.0)	0.9	(0.9)	0.0	(0.0)	98.7	(0.9)	100.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Mexique	0.3	(0.3)	0.8	(0.8)	1.1	(1.1)	0.0	(0.0)	96.9	(1.4)	93.5	(1.7)	1.8	(0.8)	5.7	(1.5)
Norvège	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	a	a	a	a	98.8	(1.2)	100.0	(0.0)	1.2	(1.2)	0.0	(0.0)
Pologne	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.4	(0.4)	0.0	(0.0)	98.0	(0.9)	99.2	(0.6)	1.6	(1.1)	0.8	(0.6)
Portugal[4]	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	7.3	(2.7)	2.8	(1.5)	92.3	(2.7)	70.4	(4.3)	0.3	(0.3)	26.8	(4.3)
République slovaque	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	99.4	(0.3)	98.1	(0.9)	0.6	(0.3)	1.9	(0.9)
Espagne	12.8	(4.8)	a	a	1.1	(0.6)	1.6	(2.0)	83.2	(5.0)	94.2	(2.2)	2.9	(1.3)	4.3	(1.4)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	0.0	(0.0)	1.0	(1.0)	37.4	(3.9)	39.7	(4.6)	59.5	(4.0)	58.6	(4.7)	3.1	(2.4)	0.7	(0.5)
Moyenne	1.8	(0.5)	0.9	(0.2)	4.3	(0.4)	3.4	(0.4)	92.8	(0.6)	92.7	(0.5)	1.3	(0.3)	3.3	(0.3)

1. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

2. Les niveaux de formation se fondent sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997). Les programmes correspondant au niveau 5A de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes correspondant au niveau 5B sont en principe plus courts et davantage axés sur la pratique et les compétences. Il n'est pas fait de distinction entre le niveau 5A (licence) et le niveau 5A (master) de la CITE.

3. Comprend les diplômes de licence dans certains pays.

4. Au Portugal, les chefs d'établissement titulaires d'un master « pré-Bologne » sont comptabilisés dans le niveau 6 de la CITE. La formulation de la question ne permet pas d'établir de distinction entre les masters pré-Bologne et les doctorats.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043872

[Partie 1/1]

Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant avoir suivi les formations ci-dessous durant leur formation dans le cadre institutionnel

Tableau 3.10

	Formation à la direction et à la gestion d'établissement				Formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie				Formation à l'encadrement pédagogique			
	Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Jamais	Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Jamais	Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement	Jamais
	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.	% Er.-T.
Australie	22.7 (5.0)	24.0 (4.7)	17.4 (4.7)	35.9 (5.5)	84.7 (3.3)	1.9 (1.1)	9.2 (2.2)	4.2 (2.1)	20.2 (3.8)	27.0 (4.8)	21.7 (5.1)	31.1 (6.2)
Brésil	24.2 (2.4)	38.8 (2.4)	25.2 (2.2)	11.9 (1.5)	43.8 (2.5)	16.5 (2.3)	35.8 (2.6)	3.8 (0.8)	24.0 (2.4)	33.0 (2.8)	27.7 (2.6)	15.4 (1.7)
Bulgarie	11.2 (2.7)	66.2 (3.9)	11.3 (2.4)	11.3 (2.7)	55.8 (4.6)	16.2 (3.4)	18.2 (3.1)	9.8 (2.2)	7.2 (2.2)	61.3 (4.1)	10.7 (2.6)	20.8 (3.5)
Chili	44.8 (4.1)	18.4 (3.1)	25.6 (3.4)	11.1 (2.3)	49.2 (4.5)	13.1 (2.9)	32.5 (4.4)	5.2 (1.9)	30.0 (3.8)	28.1 (3.9)	33.0 (3.7)	8.9 (2.4)
Croatie	0.0 (0.0)	36.8 (3.8)	5.1 (1.4)	58.1 (3.8)	58.1 (3.9)	3.3 (1.4)	18.8 (3.2)	19.8 (3.0)	5.5 (2.0)	43.1 (4.0)	10.7 (2.5)	40.8 (4.0)
Chypre*	13.8 (3.2)	40.4 (5.2)	28.7 (4.5)	17.0 (3.4)	48.3 (5.1)	16.9 (4.3)	20.2 (4.1)	14.6 (4.0)	27.8 (4.6)	34.4 (5.4)	20.0 (4.0)	17.8 (4.1)
République tchèque	18.6 (3.1)	52.7 (3.5)	18.9 (2.7)	9.7 (2.2)	48.2 (3.7)	5.0 (1.5)	15.1 (2.7)	31.7 (3.5)	22.0 (3.2)	33.9 (3.4)	13.2 (2.3)	30.9 (3.5)
Danemark	3.3 (1.6)	41.4 (4.3)	10.7 (2.2)	44.6 (4.3)	82.6 (3.6)	4.3 (1.9)	0.8 (0.8)	12.2 (2.9)	16.9 (3.5)	40.1 (5.0)	30.2 (4.0)	12.8 (3.2)
Estonie	28.4 (3.2)	46.2 (3.4)	23.4 (3.0)	2.0 (1.1)	61.1 (3.6)	6.7 (1.5)	27.2 (3.4)	5.1 (1.4)	26.2 (3.2)	26.1 (3.1)	36.4 (3.5)	11.3 (2.2)
Finlande	70.1 (3.9)	8.1 (2.3)	18.3 (2.9)	3.5 (1.6)	95.2 (1.8)	0.0 (0.0)	3.3 (1.5)	1.5 (1.1)	13.8 (3.3)	30.2 (3.8)	27.7 (4.1)	28.3 (3.6)
France	42.0 (4.4)	23.8 (3.8)	31.9 (3.9)	2.4 (1.4)	56.3 (4.0)	11.2 (2.2)	17.0 (3.0)	15.6 (2.9)	28.2 (3.5)	19.0 (3.2)	22.8 (3.4)	29.9 (3.4)
Islande	21.9 (4.2)	40.0 (4.8)	21.0 (4.2)	17.1 (3.8)	87.0 (3.3)	1.9 (1.3)	7.4 (2.8)	3.7 (1.9)	31.1 (4.5)	30.2 (4.6)	30.2 (4.5)	8.5 (2.8)
Israël	46.3 (5.5)	32.7 (7.4)	10.4 (2.9)	10.6 (2.9)	80.9 (4.8)	0.8 (0.5)	10.6 (4.5)	7.7 (2.2)	30.1 (5.3)	27.2 (5.7)	9.4 (2.9)	33.3 (5.7)
Italie	21.3 (4.4)	41.3 (5.3)	33.6 (4.2)	3.8 (1.4)	54.7 (4.4)	17.8 (3.7)	17.9 (3.3)	9.6 (3.3)	17.3 (2.8)	31.2 (4.5)	25.1 (4.3)	26.5 (4.0)
Japon	13.9 (2.3)	45.4 (4.4)	37.1 (3.8)	3.5 (1.3)	48.4 (4.3)	25.0 (4.2)	21.2 (3.3)	5.4 (1.7)	51.1 (4.1)	23.1 (4.0)	19.7 (3.1)	6.2 (1.9)
Corée	37.3 (5.3)	15.8 (3.4)	43.4 (5.5)	3.5 (2.1)	55.5 (5.9)	6.1 (2.7)	34.0 (5.3)	4.4 (2.7)	50.3 (5.8)	4.9 (1.7)	37.7 (4.9)	7.1 (2.8)
Lettonie	13.9 (3.5)	47.0 (6.7)	12.4 (3.0)	26.7 (5.6)	63.5 (6.5)	4.6 (2.5)	24.8 (5.5)	7.1 (4.4)	18.6 (4.3)	46.1 (5.0)	18.5 (3.6)	16.8 (4.5)
Malaisie	4.9 (2.0)	58.2 (5.1)	21.8 (4.2)	15.0 (3.4)	57.4 (4.1)	12.2 (2.5)	22.1 (3.9)	8.3 (2.1)	13.5 (3.2)	51.3 (4.6)	29.8 (4.3)	5.4 (1.5)
Mexique	16.5 (3.2)	46.8 (3.9)	27.0 (3.2)	9.8 (2.4)	68.3 (3.5)	3.3 (1.4)	13.4 (2.4)	15.1 (2.8)	18.8 (3.5)	43.4 (4.0)	27.0 (4.0)	10.8 (2.6)
Pays-Bas	30.1 (6.0)	37.4 (7.1)	28.8 (4.9)	3.6 (1.4)	87.7 (3.9)	0.8 (0.8)	0.9 (0.6)	10.6 (3.8)	23.0 (4.9)	36.3 (7.4)	31.3 (5.3)	9.3 (2.8)
Norvège	17.5 (6.1)	37.8 (7.2)	28.7 (3.7)	15.9 (4.4)	98.6 (0.8)	0.0 (0.0)	0.9 (0.7)	0.5 (0.5)	35.3 (7.9)	13.7 (4.3)	23.3 (3.3)	27.6 (6.9)
Pologne	60.3 (4.2)	26.1 (4.6)	13.7 (2.9)	0.0 (0.0)	37.1 (4.3)	7.4 (3.0)	39.1 (4.4)	16.5 (3.7)	14.1 (4.1)	18.2 (2.9)	10.3 (3.2)	57.4 (4.7)
Portugal	28.6 (4.1)	32.2 (4.0)	14.0 (2.6)	25.2 (4.0)	23.5 (4.3)	13.8 (3.5)	17.7 (3.4)	45.0 (5.2)	12.6 (3.1)	38.3 (4.2)	13.7 (3.2)	35.5 (4.8)
Roumanie	14.3 (3.1)	48.9 (4.4)	26.9 (3.9)	9.9 (3.2)	50.2 (4.7)	6.2 (2.7)	43.2 (4.4)	0.4 (0.4)	31.7 (4.5)	24.5 (4.0)	27.7 (3.7)	16.1 (3.1)
Serbie	6.1 (2.2)	34.8 (4.1)	8.4 (2.4)	50.7 (4.4)	45.6 (4.2)	5.2 (1.9)	35.3 (4.4)	14.0 (2.8)	2.5 (1.4)	35.9 (4.1)	8.1 (2.3)	53.4 (4.6)
Singapour	65.2 (3.9)	6.0 (2.2)	22.1 (3.7)	6.8 (2.2)	85.9 (2.8)	0.7 (0.7)	10.0 (2.7)	3.4 (1.5)	48.4 (4.5)	6.0 (2.2)	36.8 (4.3)	8.8 (2.5)
République slovaque	17.9 (2.9)	57.8 (4.0)	20.1 (3.2)	4.2 (1.7)	47.2 (4.0)	19.4 (3.3)	25.8 (3.7)	7.6 (2.1)	20.2 (3.2)	30.6 (3.9)	13.8 (2.9)	35.4 (4.1)
Espagne	20.6 (3.3)	40.8 (4.8)	21.2 (3.5)	17.3 (3.2)	44.6 (4.1)	12.5 (2.9)	34.5 (4.5)	8.5 (2.3)	11.8 (2.9)	37.3 (4.0)	10.3 (2.6)	40.7 (4.7)
Suède	8.2 (2.1)	61.5 (4.6)	21.4 (3.5)	8.9 (2.7)	90.6 (3.2)	0.7 (0.7)	1.4 (1.2)	7.2 (2.9)	48.1 (4.9)	14.4 (3.2)	27.8 (4.3)	9.7 (3.4)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	21.0 (3.8)	34.8 (4.7)	33.1 (3.9)	11.2 (2.6)	44.3 (4.4)	16.5 (3.4)	29.6 (4.0)	9.6 (2.9)	21.4 (3.6)	36.6 (4.8)	34.6 (4.5)	7.4 (2.6)
Alberta (Canada)	38.7 (3.8)	21.0 (3.5)	23.4 (3.3)	17.0 (2.4)	86.7 (2.6)	0.0 (0.0)	11.4 (2.2)	1.9 (1.4)	34.1 (3.4)	24.2 (4.1)	33.4 (3.9)	8.2 (2.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	39.2 (3.6)	11.0 (4.4)	25.7 (4.4)	24.1 (5.7)	87.1 (4.7)	4.3 (3.3)	5.0 (2.4)	3.6 (2.3)	39.2 (5.9)	9.0 (3.4)	18.1 (4.7)	33.7 (4.9)
Flandre (Belgique)	16.3 (2.5)	62.7 (4.0)	13.1 (3.3)	7.9 (3.0)	96.2 (2.0)	0.7 (0.5)	1.3 (0.7)	1.8 (1.8)	10.7 (2.5)	49.6 (4.3)	12.2 (2.8)	27.6 (4.6)
Moyenne	25.4 (0.6)	37.5 (0.8)	21.9 (0.6)	15.2 (0.5)	64.4 (0.7)	7.7 (0.4)	18.3 (0.6)	9.6 (0.5)	24.4 (0.7)	30.6 (0.7)	22.8 (0.7)	22.2 (0.7)
États-Unis	68.5 (6.5)	9.1 (4.1)	22.4 (5.9)	0.0 (0.0)	84.2 (4.5)	2.5 (2.0)	13.3 (4.1)	0.0 (0.0)	56.7 (6.4)	10.8 (4.1)	32.2 (5.9)	0.3 (0.3)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043891

[Partie 1/1]

Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire

Tableau 3.10.a *Pourcentage de chefs d'établissement du primaire déclarant avoir suivi les formations ci-dessous durant leur formation dans le cadre institutionnel*

	Formation à la direction et à la gestion d'établissement								Formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie								Formation à l'encadrement pédagogique							
	Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Jamais		Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Jamais		Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Jamais	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	7.0	(2.2)	49.5	(4.4)	7.7	(2.1)	35.9	(3.9)	86.3	(3.3)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)	13.0	(3.2)	7.6	(2.2)	51.1	(4.3)	22.4	(3.4)	18.9	(3.8)
Finlande	57.8	(5.3)	14.4	(3.2)	17.8	(3.1)	10.1	(4.5)	97.1	(2.4)	0.0	(0.0)	0.6	(0.6)	2.4	(2.4)	9.6	(2.0)	37.7	(5.8)	18.6	(2.8)	34.0	(5.6)
Mexique	18.5	(3.5)	39.0	(3.8)	14.6	(2.7)	27.9	(3.5)	78.4	(3.2)	2.2	(1.3)	12.9	(2.5)	6.4	(1.7)	17.4	(3.3)	39.3	(4.0)	19.3	(3.0)	23.9	(3.5)
Norvège	12.2	(2.7)	45.6	(3.2)	19.4	(3.2)	22.8	(3.2)	95.5	(1.3)	0.6	(0.6)	0.9	(0.9)	3.0	(0.8)	21.1	(3.3)	23.6	(5.4)	16.1	(7.2)	39.1	(8.9)
Pologne	57.2	(4.5)	27.0	(3.8)	15.1	(3.7)	0.7	(0.5)	36.9	(6.2)	5.9	(2.8)	34.1	(5.7)	23.1	(5.6)	5.3	(1.5)	17.8	(3.0)	10.8	(3.3)	66.2	(4.3)
Entités infranationales																								
Flandre (Belgique)	21.7	(3.2)	46.4	(4.4)	22.5	(3.5)	9.4	(2.6)	97.1	(1.5)	0.4	(0.4)	1.6	(1.1)	0.9	(0.9)	18.2	(3.2)	44.5	(4.0)	15.3	(3.3)	22.0	(3.5)
Moyenne	29.1	(1.5)	37.0	(1.6)	16.2	(1.3)	17.8	(1.3)	81.9	(1.4)	1.6	(0.5)	8.3	(1.1)	8.1	(1.2)	13.2	(1.1)	35.7	(1.9)	17.1	(1.7)	34.0	(2.2)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043910

[Partie 1/1]

Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 3.10.b *Pourcentage de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire déclarant avoir suivi les formations ci-dessous durant leur formation dans le cadre institutionnel*

	Formation à la direction et à la gestion d'établissement								Formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie								Formation à l'encadrement pédagogique							
	Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Jamais		Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Jamais		Avant l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Avant et après l'entrée en fonction en tant que chef d'établissement		Jamais	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	21.4	(3.9)	23.6	(5.6)	27.7	(6.5)	27.3	(4.5)	87.1	(4.3)	1.6	(1.1)	9.0	(3.7)	2.3	(1.9)	23.4	(4.8)	26.7	(4.8)	23.3	(5.9)	26.6	(5.5)
Danemark	13.2	(4.0)	21.3	(5.3)	4.1	(2.0)	61.4	(6.6)	73.6	(4.5)	0.7	(0.7)	4.2	(2.2)	21.6	(4.2)	7.9	(3.0)	50.5	(6.0)	18.6	(4.2)	23.0	(4.3)
Finlande	57.7	(6.1)	11.6	(2.6)	16.6	(5.3)	14.1	(4.5)	95.3	(1.9)	2.0	(1.6)	1.6	(1.0)	1.1	(0.8)	14.2	(3.6)	29.1	(5.1)	26.5	(5.9)	30.1	(5.3)
Islande	28.2	(9.6)	25.3	(9.9)	12.7	(4.4)	33.8	(9.6)	76.0	(9.7)	4.2	(4.3)	15.5	(7.7)	4.2	(4.3)	38.0	(11.5)	21.1	(9.5)	28.2	(9.0)	12.7	(7.6)
Italie	26.4	(3.2)	27.7	(4.0)	37.8	(4.2)	8.1	(2.1)	49.7	(4.1)	18.3	(2.9)	24.1	(3.5)	7.9	(2.2)	20.8	(3.3)	24.5	(3.9)	26.3	(4.1)	28.4	(3.6)
Mexique	17.2	(3.1)	32.8	(4.8)	27.4	(4.0)	22.5	(4.2)	38.6	(4.9)	9.7	(3.3)	5.8	(2.5)	46.0	(5.0)	23.1	(4.2)	36.3	(4.9)	22.5	(3.6)	18.0	(4.4)
Norvège	21.2	(5.2)	33.5	(6.5)	23.5	(5.1)	21.8	(5.2)	82.4	(5.6)	1.8	(1.8)	4.1	(2.5)	11.7	(4.6)	40.0	(6.2)	15.5	(4.9)	21.4	(5.5)	23.2	(5.2)
Pologne	68.0	(6.9)	18.0	(6.2)	13.2	(4.2)	0.9	(0.9)	42.5	(4.2)	5.0	(2.3)	47.4	(5.1)	5.1	(1.7)	13.2	(5.1)	17.5	(5.8)	16.3	(4.8)	53.0	(7.6)
Singapour	63.8	(4.4)	5.4	(2.1)	23.5	(3.7)	7.3	(2.2)	86.0	(2.6)	0.7	(0.7)	10.0	(2.6)	3.3	(1.5)	47.9	(4.5)	4.6	(1.8)	38.2	(4.0)	9.3	(2.5)
Entités infranationales																								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	29.1	(4.2)	23.5	(3.9)	38.2	(3.9)	9.2	(2.1)	42.8	(4.2)	16.4	(3.1)	34.1	(4.2)	6.7	(2.4)	26.3	(4.0)	29.6	(4.0)	37.5	(4.1)	6.7	(2.3)
Moyenne	34.6	(1.7)	22.3	(1.7)	22.5	(1.4)	20.6	(1.5)	67.4	(1.6)	6.0	(0.8)	15.6	(1.2)	11.0	(1.0)	25.5	(1.7)	25.5	(1.7)	25.9	(1.7)	23.1	(1.6)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043929

[Partie 1/1]

Chefs d'établissement ayant suivi une formation à la direction et à la gestion d'établissement durant leur formation dans le cadre institutionnel

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant avoir suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel[1]

Tableau 3.11

	Indice de formation aux fonctions de direction							
	Pas de formation aux fonctions de direction durant la formation dans le cadre institutionnel (0)		Formation faible aux fonctions de direction durant la formation dans le cadre institutionnel (1)		Formation moyenne aux fonctions de direction durant la formation dans le cadre institutionnel (2)		Formation solide aux fonctions de direction durant la formation dans le cadre institutionnel (3)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	0.3	(0.3)	26.5	(6.0)	17.5	(3.7)	55.6	(5.8)
Brésil	2.4	(0.8)	5.3	(1.0)	14.6	(1.9)	77.7	(2.1)
Bulgarie	4.9	(1.8)	8.8	(2.4)	13.6	(2.8)	72.8	(3.7)
Chili	2.8	(1.4)	4.3	(1.7)	9.0	(2.4)	84.0	(2.9)
Croatie	14.0	(2.6)	29.1	(4.3)	25.4	(3.4)	31.6	(3.7)
République tchèque	2.7	(1.2)	19.7	(3.0)	25.2	(3.3)	52.4	(3.9)
Danemark	1.8	(1.3)	12.2	(2.9)	42.7	(5.0)	43.3	(4.5)
Estonie	1.5	(0.9)	1.5	(1.0)	10.8	(2.3)	86.2	(2.3)
Finlande	0.0	(0.0)	3.1	(1.6)	27.1	(3.7)	69.8	(3.8)
France	0.1	(0.1)	10.7	(2.8)	25.9	(3.3)	63.2	(3.4)
Islande	0.0	(0.0)	6.7	(2.5)	16.2	(3.5)	77.1	(4.3)
Israël	0.2	(0.2)	10.6	(2.3)	29.8	(6.1)	59.5	(6.3)
Italie	0.3	(0.3)	2.9	(1.1)	33.2	(4.1)	63.6	(4.2)
Japon	2.1	(1.1)	3.1	(1.3)	2.9	(1.2)	91.9	(2.1)
Corée	1.9	(1.9)	2.1	(1.9)	5.2	(1.4)	90.9	(3.0)
Lettonie	4.4	(3.8)	13.2	(4.5)	11.0	(4.2)	71.3	(5.7)
Malaisie	2.5	(1.1)	1.6	(0.8)	18.2	(3.8)	77.8	(3.8)
Mexique	0.5	(0.5)	8.5	(2.6)	18.0	(3.3)	73.1	(3.4)
Pays-Bas	1.4	(0.9)	0.9	(0.8)	17.6	(4.1)	80.1	(4.1)
Norvège	0.0	(0.0)	9.5	(3.6)	25.0	(6.1)	65.5	(7.1)
Pologne	0.0	(0.0)	15.6	(3.8)	43.4	(4.3)	41.0	(4.6)
Portugal	22.5	(4.4)	12.7	(3.2)	25.2	(4.5)	39.6	(5.6)
Roumanie	0.0	(0.0)	4.7	(2.1)	16.9	(3.7)	78.4	(3.9)
Serbie	12.5	(2.9)	32.6	(4.9)	19.1	(3.5)	35.8	(4.0)
Singapour	3.4	(1.5)	1.4	(1.0)	6.1	(2.1)	89.2	(2.7)
République slovaque	0.4	(0.4)	8.5	(2.4)	29.1	(3.6)	62.0	(4.1)
Espagne	3.7	(1.8)	11.7	(2.8)	31.9	(4.4)	52.7	(4.1)
Suède	0.0	(0.0)	4.9	(2.8)	16.6	(3.7)	78.5	(3.8)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	1.9	(1.2)	4.5	(2.2)	13.6	(3.5)	79.9	(3.8)
Alberta (Canada)	0.0	(0.0)	6.8	(2.2)	13.6	(2.4)	79.7	(2.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	1.1	(0.6)	14.8	(3.9)	29.1	(6.1)	54.9	(6.1)
Flandre (Belgique)	1.8	(1.8)	3.9	(2.1)	24.5	(4.0)	69.8	(4.8)
Moyenne	2.8	(0.3)	9.4	(0.5)	20.6	(0.7)	67.1	(0.8)

1. L'indice de formation aux fonctions de direction a été construit à partir des variables suivantes : *i)* formation à la direction et à la gestion d'établissement ; *ii)* formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie ; et *iii)* formation à l'encadrement pédagogique. La réponse « jamais » s'est vu affecter le code zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont reçu le code un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes : 0 (pas de formation) ; 1 (formation faible aux fonctions de direction) ; 2 (formation moyenne aux fonctions de direction) ; et 3 (formation solide aux fonctions de direction). Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043948

[Partie 1/2]

Expérience professionnelle des chefs d'établissement

Tableau 3.12 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant l'expérience professionnelle ci-dessous et nombre moyen d'années d'expérience dans chaque rôle*

	Années d'expérience en tant que chef d'établissement										Années d'expérience en tant que membre de la direction (hormis la ou les années d'expérience en tant que chef d'établissement)									
	Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience		Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience	
	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	8.0	(0.6)	14.9	(3.0)	57.3	(5.7)	23.7	(5.1)	4.2	(1.7)	10.5	(0.6)	7.2	(3.6)	48.2	(6.0)	36.8	(5.4)	7.8	(2.3)
Brésil	7.3	(0.4)	24.9	(2.4)	51.5	(2.9)	17.1	(2.3)	6.4	(1.6)	6.0	(0.5)	41.8	(3.0)	39.2	(2.6)	14.1	(1.9)	4.9	(1.3)
Bulgarie	12.5	(0.7)	16.0	(3.1)	27.3	(3.3)	37.6	(4.4)	19.1	(3.5)	2.0	(0.3)	79.3	(3.6)	13.7	(3.2)	6.1	(2.1)	0.9	(0.5)
Chili	11.3	(0.9)	17.3	(3.2)	44.4	(5.0)	19.1	(3.1)	19.2	(3.8)	5.7	(0.7)	55.9	(4.1)	26.0	(3.9)	9.3	(2.7)	8.7	(2.6)
Croatie	10.4	(0.6)	13.9	(2.9)	46.5	(3.8)	26.3	(3.6)	13.3	(2.8)	3.9	(0.7)	75.0	(3.8)	11.5	(2.8)	5.1	(2.0)	8.3	(2.4)
Chypre*	4.7	(0.5)	43.3	(4.9)	45.4	(5.3)	8.2	(2.9)	3.1	(1.8)	9.4	(0.7)	7.4	(2.4)	71.3	(4.3)	9.6	(2.8)	11.7	(3.2)
République tchèque	9.7	(0.5)	18.4	(2.6)	42.1	(3.7)	27.5	(3.4)	12.0	(2.3)	3.6	(0.3)	57.5	(3.5)	32.2	(3.4)	10.2	(2.0)	0.1	(0.1)
Danemark	12.6	(0.5)	2.5	(1.5)	36.7	(4.6)	48.3	(4.6)	12.4	(2.7)	3.3	(0.5)	62.0	(4.2)	28.8	(3.8)	7.6	(2.1)	1.7	(1.2)
Estonie	12.1	(0.7)	19.3	(2.9)	34.0	(3.3)	23.3	(2.8)	23.3	(2.9)	4.1	(0.5)	59.9	(3.6)	24.4	(2.9)	11.2	(2.4)	4.6	(1.5)
Finlande	11.3	(0.6)	13.7	(2.6)	37.1	(4.4)	36.4	(4.1)	12.8	(2.9)	2.9	(0.5)	68.8	(4.1)	22.8	(3.7)	6.1	(2.1)	2.3	(1.3)
France	7.5	(0.4)	19.3	(3.2)	56.3	(4.0)	20.4	(3.5)	4.0	(1.0)	6.0	(0.4)	27.2	(2.9)	57.7	(3.8)	12.7	(2.7)	2.4	(1.3)
Islande	10.6	(0.9)	21.2	(4.3)	38.5	(5.2)	26.9	(4.5)	13.5	(3.7)	4.7	(0.6)	45.3	(5.2)	43.4	(5.1)	10.4	(2.8)	0.9	(0.9)
Israël	9.8	(0.9)	17.9	(3.8)	42.3	(5.8)	30.5	(7.1)	9.4	(2.4)	7.1	(0.7)	27.9	(4.6)	49.4	(6.5)	17.4	(4.5)	5.3	(2.4)
Italie	10.8	(0.8)	14.6	(3.2)	53.4	(4.6)	11.8	(2.5)	20.2	(3.8)	8.7	(0.6)	21.1	(4.2)	47.4	(4.6)	25.9	(4.1)	5.5	(2.0)
Japon	4.5	(0.2)	29.7	(3.2)	67.5	(3.3)	2.8	(1.1)	0.0	(0.0)	4.9	(0.2)	19.6	(3.2)	77.0	(3.4)	3.5	(1.5)	0.0	(0.0)
Corée	3.1	(0.2)	46.5	(5.1)	53.5	(5.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	4.6	(0.7)	39.2	(4.7)	56.8	(5.3)	0.4	(0.4)	3.5	(2.1)
Lettonie	13.0	(0.8)	9.2	(2.8)	31.7	(6.0)	43.2	(6.5)	15.9	(3.6)	6.5	(1.0)	48.0	(4.9)	28.3	(5.8)	14.2	(4.3)	9.5	(3.7)
Malaisie	6.5	(0.4)	28.1	(4.3)	52.3	(4.8)	17.3	(3.1)	2.3	(1.5)	9.4	(0.5)	17.0	(3.0)	42.7	(4.1)	36.5	(3.9)	3.7	(1.1)
Mexique	10.8	(0.8)	14.8	(3.0)	46.2	(4.2)	24.5	(3.5)	14.5	(3.4)	6.6	(0.8)	46.2	(4.2)	31.8	(3.8)	13.4	(3.3)	8.6	(2.7)
Pays-Bas	10.0	(1.3)	16.6	(5.8)	42.9	(7.9)	31.5	(5.3)	8.9	(3.8)	7.6	(0.7)	14.2	(2.6)	59.9	(6.5)	24.2	(5.9)	1.8	(1.4)
Norvège	8.7	(1.2)	17.7	(4.7)	48.9	(7.6)	20.0	(5.7)	13.3	(6.2)	3.8	(0.4)	49.4	(6.7)	42.0	(6.7)	8.6	(2.6)	0.0	(0.0)
Pologne	11.2	(0.9)	14.9	(3.7)	34.1	(4.5)	38.0	(4.4)	12.9	(3.8)	2.3	(0.4)	73.0	(4.0)	19.2	(3.3)	7.4	(2.1)	0.4	(0.4)
Portugal	6.6	(0.7)	39.0	(4.8)	36.0	(4.0)	18.5	(3.6)	6.5	(1.9)	6.8	(0.5)	24.8	(4.1)	50.4	(4.9)	23.4	(4.0)	1.4	(0.8)
Roumanie	7.0	(0.6)	33.5	(4.0)	38.8	(3.9)	24.2	(4.1)	3.5	(1.4)	6.2	(0.6)	40.0	(4.2)	41.1	(4.5)	13.4	(2.8)	5.4	(2.1)
Serbie	7.4	(0.4)	15.9	(2.9)	56.1	(4.3)	26.2	(3.8)	1.8	(0.9)	2.7	(0.5)	69.1	(5.1)	21.7	(4.4)	7.4	(2.7)	1.8	(1.1)
Singapour	7.7	(0.4)	17.0	(3.3)	54.1	(4.4)	27.6	(3.7)	1.4	(1.0)	7.7	(0.5)	8.8	(2.5)	70.9	(4.0)	18.3	(3.4)	2.0	(1.2)
République slovaque	11.0	(0.6)	8.6	(1.9)	47.9	(3.8)	26.7	(3.6)	16.9	(3.0)	3.6	(0.4)	61.2	(4.1)	27.0	(3.7)	11.1	(2.6)	0.7	(0.7)
Espagne	7.9	(0.8)	21.0	(3.7)	50.7	(4.5)	24.4	(4.1)	3.9	(2.3)	4.5	(0.6)	45.4	(4.5)	43.9	(4.4)	7.3	(2.4)	3.4	(1.7)
Suède	7.0	(0.5)	18.3	(3.6)	57.7	(5.0)	23.6	(4.6)	0.4	(0.4)	3.5	(0.4)	54.1	(4.5)	38.0	(4.5)	7.2	(1.9)	0.7	(0.7)
Entités infranationales																				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	10.9	(0.8)	12.5	(3.1)	44.5	(4.8)	30.0	(4.4)	13.0	(3.7)	7.0	(0.7)	23.5	(4.2)	54.9	(4.8)	14.5	(3.8)	7.1	(2.7)
Alberta (Canada)	8.0	(0.5)	16.6	(2.9)	57.0	(3.6)	21.0	(3.3)	5.4	(2.2)	5.6	(0.4)	33.0	(3.5)	52.9	(3.8)	12.5	(2.3)	1.6	(0.9)
Angleterre (Royaume-Uni)	7.5	(0.5)	20.3	(2.9)	54.5	(4.7)	23.7	(4.3)	1.4	(0.8)	11.8	(0.6)	4.2	(2.8)	45.4	(4.9)	39.1	(5.6)	11.3	(2.5)
Flandre (Belgique)	7.3	(0.4)	22.2	(4.1)	48.8	(5.2)	28.5	(3.9)	0.5	(0.5)	4.2	(0.5)	46.1	(5.0)	44.9	(4.9)	8.2	(3.0)	0.8	(0.6)
Moyenne	8.9	(0.1)	20.0	(0.6)	46.5	(0.8)	24.5	(0.7)	9.0	(0.5)	5.7	(0.1)	41.0	(0.7)	41.4	(0.8)	13.7	(0.6)	3.9	(0.3)
États-Unis	7.2	(0.6)	19.8	(5.3)	57.5	(5.7)	22.7	(5.9)	0.0	(0.0)	4.4	(0.6)	44.6	(6.8)	45.8	(7.0)	5.2	(2.8)	4.4	(2.7)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043967

[Partie 2/2]

Expérience professionnelle des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant l'expérience professionnelle ci-dessous et nombre moyen d'années d'expérience dans chaque rôle

Tableau 3.12

	Années d'expérience en tant qu'enseignant										Années d'expérience dans d'autres professions									
	Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience		Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience	
	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	26.7	(1.0)	1.2	(1.0)	6.9	(1.9)	15.5	(5.3)	76.4	(5.3)	2.7	(0.5)	69.7	(6.0)	24.4	(5.7)	4.8	(2.3)	1.0	(1.0)
Brésil	14.2	(0.5)	7.2	(1.7)	31.2	(2.5)	37.6	(2.3)	23.9	(2.3)	4.7	(0.4)	55.0	(3.3)	29.2	(3.0)	11.8	(1.7)	4.0	(1.0)
Bulgarie	20.2	(0.9)	1.4	(0.9)	20.5	(3.4)	28.5	(3.5)	49.5	(4.2)	3.4	(0.5)	61.2	(3.5)	33.4	(4.0)	3.1	(1.5)	2.3	(1.4)
Chili	25.2	(1.0)	3.2	(1.6)	8.3	(2.2)	22.4	(3.6)	66.1	(4.2)	3.1	(0.6)	74.9	(3.9)	11.4	(2.8)	9.7	(2.6)	4.0	(1.8)
Croatie	15.9	(0.7)	7.6	(2.2)	24.2	(3.4)	37.0	(3.7)	31.2	(3.6)	4.1	(0.7)	72.0	(3.8)	12.3	(2.9)	7.5	(2.4)	8.3	(2.3)
Chypre*	27.8	(0.6)	1.0	(1.0)	3.1	(1.8)	15.5	(3.0)	80.4	(3.0)	2.6	(0.6)	82.4	(3.5)	10.6	(3.1)	3.5	(2.0)	3.5	(2.0)
République tchèque	17.7	(0.7)	2.0	(1.0)	26.4	(3.3)	35.5	(3.6)	36.1	(3.6)	1.3	(0.2)	83.1	(2.8)	14.3	(2.6)	2.1	(0.6)	0.6	(0.6)
Danemark	18.1	(0.9)	1.7	(1.2)	27.2	(4.0)	31.4	(4.5)	39.8	(4.8)	3.6	(0.5)	65.6	(4.3)	24.0	(4.3)	6.9	(2.4)	3.5	(1.2)
Estonie	22.4	(0.8)	5.1	(1.7)	12.7	(2.2)	24.5	(3.1)	57.7	(3.3)	5.5	(0.6)	57.9	(3.9)	21.3	(3.1)	13.2	(2.3)	7.6	(1.9)
Finlande	17.2	(0.9)	3.1	(1.4)	25.9	(4.0)	36.3	(4.0)	34.7	(4.0)	2.2	(0.2)	70.4	(4.0)	26.6	(3.7)	3.0	(1.5)	0.0	(0.0)
France	14.8	(0.8)	19.7	(3.1)	18.5	(2.7)	33.4	(4.0)	28.4	(3.9)	5.6	(0.7)	57.3	(4.5)	22.0	(4.0)	13.4	(2.8)	7.3	(2.0)
Islande	14.5	(0.9)	3.8	(1.9)	39.0	(5.1)	35.2	(4.9)	21.9	(4.3)	4.8	(0.6)	53.5	(4.9)	33.7	(4.7)	9.9	(2.8)	3.0	(1.7)
Israël	23.4	(0.8)	0.0	(0.0)	8.8	(3.0)	25.4	(4.8)	65.8	(5.6)	3.6	(0.6)	63.4	(5.5)	27.9	(5.3)	3.0	(1.3)	5.7	(2.4)
Italie	22.2	(0.7)	0.0	(0.0)	9.7	(2.7)	31.9	(4.4)	58.4	(4.6)	2.0	(0.4)	80.7	(3.3)	14.0	(2.7)	3.1	(1.2)	2.2	(1.2)
Japon	29.6	(0.6)	1.0	(0.7)	0.3	(0.3)	6.3	(2.1)	92.3	(2.1)	1.7	(0.6)	86.0	(3.2)	10.1	(2.6)	1.0	(0.6)	2.8	(1.9)
Corée	29.2	(0.6)	0.6	(0.6)	1.0	(1.0)	8.8	(3.1)	89.6	(3.3)	1.4	(0.4)	86.1	(3.6)	11.8	(3.3)	0.5	(0.5)	1.6	(1.2)
Lettonie	25.0	(1.2)	3.6	(2.5)	8.6	(3.6)	21.4	(4.4)	66.4	(5.2)	4.6	(0.7)	61.2	(4.0)	22.3	(5.1)	10.1	(3.7)	6.4	(2.8)
Malaisie	26.4	(0.6)	0.0	(0.0)	5.2	(1.9)	11.2	(2.6)	83.5	(3.2)	1.0	(0.4)	93.6	(1.8)	2.6	(1.5)	2.0	(1.3)	1.9	(1.1)
Mexique	23.8	(0.8)	2.2	(1.4)	12.4	(2.6)	23.6	(3.3)	61.8	(3.9)	6.4	(0.9)	58.9	(4.6)	18.0	(3.9)	12.6	(2.9)	10.4	(3.2)
Pays-Bas	19.9	(1.5)	4.5	(3.2)	14.7	(2.2)	35.7	(5.5)	45.1	(7.7)	1.5	(0.4)	83.9	(2.5)	12.9	(1.9)	3.2	(1.7)	0.0	(0.0)
Norvège	15.4	(0.7)	1.0	(0.6)	30.5	(4.2)	46.1	(4.4)	22.4	(3.2)	5.8	(1.5)	47.3	(7.0)	31.8	(5.7)	16.0	(5.5)	4.9	(4.9)
Pologne	25.5	(0.7)	0.7	(0.7)	2.9	(1.8)	17.4	(3.9)	79.0	(4.1)	1.8	(0.4)	80.3	(3.9)	13.8	(3.4)	4.5	(1.8)	1.4	(0.9)
Portugal	21.5	(0.7)	1.2	(0.7)	12.5	(2.9)	30.0	(3.6)	56.3	(3.8)	1.9	(0.4)	80.3	(3.9)	14.7	(3.6)	2.7	(1.5)	2.3	(1.2)
Roumanie	23.3	(1.0)	1.8	(1.8)	2.1	(1.0)	37.0	(4.4)	59.1	(4.6)	2.8	(0.6)	78.2	(3.3)	11.9	(2.8)	5.8	(2.4)	4.0	(1.7)
Serbie	14.7	(0.6)	1.8	(0.9)	31.0	(4.0)	44.7	(3.8)	22.5	(3.1)	2.8	(0.5)	71.3	(4.3)	20.2	(3.9)	7.7	(2.6)	0.7	(0.5)
Singapour	14.5	(0.8)	1.4	(1.0)	38.6	(4.2)	35.8	(3.8)	24.2	(3.6)	1.0	(0.2)	87.0	(2.8)	11.6	(2.6)	1.4	(1.0)	0.0	(0.0)
République slovaque	21.2	(0.8)	0.5	(0.4)	18.8	(2.7)	30.8	(3.5)	49.9	(3.8)	2.0	(0.5)	84.3	(2.8)	9.6	(2.1)	2.9	(1.5)	3.2	(1.5)
Espagne	23.2	(1.0)	0.5	(0.5)	8.7	(2.9)	29.0	(4.5)	61.8	(4.9)	3.9	(0.5)	65.0	(4.0)	23.7	(3.8)	5.3	(1.6)	6.0	(2.0)
Suède	13.9	(0.7)	7.0	(2.9)	31.9	(4.3)	40.5	(5.1)	20.6	(3.1)	6.7	(0.7)	44.7	(4.3)	28.8	(3.8)	19.6	(4.7)	6.9	(3.0)
Entités infranationales																				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	11.5	(0.9)	11.3	(3.2)	51.5	(4.5)	19.3	(3.4)	17.9	(3.7)	1.5	(0.5)	85.7	(3.8)	10.6	(3.2)	1.9	(1.4)	1.8	(1.8)
Alberta (Canada)	20.8	(0.8)	0.0	(0.0)	18.2	(3.3)	29.1	(3.5)	52.7	(3.8)	5.3	(0.7)	52.2	(3.9)	33.9	(3.7)	7.2	(2.3)	6.7	(2.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	24.5	(0.7)	2.2	(1.3)	5.6	(2.6)	23.1	(3.6)	69.2	(4.0)	2.4	(0.5)	77.0	(3.8)	17.6	(3.4)	2.1	(1.1)	3.3	(1.4)
Flandre (Belgique)	17.9	(0.7)	0.5	(0.5)	17.6	(3.7)	51.3	(6.2)	30.6	(5.2)	1.9	(0.4)	78.8	(4.1)	14.4	(3.3)	6.4	(2.5)	0.5	(0.5)
Moyenne	20.7	(0.1)	3.0	(0.3)	17.4	(0.5)	28.8	(0.7)	50.8	(0.7)	3.2	(0.1)	71.2	(0.7)	19.0	(0.6)	6.3	(0.4)	3.6	(0.3)
États-Unis	13.3	(0.9)	1.1	(1.1)	51.8	(6.6)	30.6	(7.5)	16.5	(4.9)	3.7	(0.7)	60.3	(5.1)	31.4	(4.1)	5.4	(3.0)	2.9	(2.0)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043967

[Partie 1/1]

Expérience professionnelle des chefs d'établissement de l'enseignement primaire

Pourcentage de chefs d'établissement du primaire ayant l'expérience professionnelle ci-dessous et nombre moyen d'années d'expérience dans chaque rôle

Tableau 3.12.a

	Années d'expérience en tant que chef d'établissement										Années d'expérience en tant que membre de la direction (hormis la ou les années d'expérience en tant que chef d'établissement)									
	Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience		Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience	
	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	12.3	(0.6)	4.2	(1.7)	42.8	(3.8)	37.7	(4.3)	15.3	(3.1)	2.8	(0.4)	62.2	(4.0)	32.7	(3.6)	4.4	(2.0)	0.7	(0.7)
Finlande	11.7	(1.2)	18.7	(4.4)	31.0	(5.1)	32.3	(5.2)	18.0	(4.4)	2.1	(0.3)	70.0	(4.4)	27.5	(4.3)	2.3	(0.9)	0.2	(0.2)
Mexique	10.4	(0.8)	16.9	(2.7)	45.8	(3.9)	20.7	(3.3)	16.6	(3.1)	3.4	(0.7)	72.1	(4.4)	18.4	(3.8)	2.9	(1.6)	6.7	(2.4)
Norvège	8.7	(0.7)	12.8	(2.7)	58.7	(4.0)	20.9	(3.3)	7.6	(2.3)	4.0	(0.5)	43.5	(8.7)	51.9	(8.7)	4.6	(1.2)	0.0	(0.0)
Pologne	12.2	(0.8)	4.1	(1.2)	34.4	(5.9)	48.2	(5.8)	13.2	(3.8)	1.9	(0.3)	80.6	(3.1)	11.3	(2.3)	7.4	(2.0)	0.7	(0.7)
Entités infranationales																				
Flandre (Belgique)	7.8	(0.5)	16.4	(3.2)	53.5	(4.3)	27.1	(3.9)	3.0	(1.4)	3.2	(0.6)	73.1	(4.3)	17.3	(3.6)	4.6	(1.9)	5.0	(1.9)
Moyenne	10.5	(0.3)	12.2	(1.2)	44.4	(1.9)	31.2	(1.8)	12.3	(1.3)	2.9	(0.2)	66.9	(2.1)	26.5	(2.0)	4.3	(0.7)	2.2	(0.5)

	Années d'expérience en tant qu'enseignant										Années d'expérience dans d'autres professions									
	Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience		Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience	
	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	19.7	(0.8)	0.7	(0.7)	23.9	(3.7)	33.8	(3.7)	41.6	(4.2)	4.3	(0.7)	65.0	(4.2)	22.8	(3.6)	4.7	(1.9)	7.5	(2.0)
Finlande	20.0	(1.2)	1.5	(1.0)	22.6	(4.9)	30.4	(4.9)	45.4	(6.0)	2.1	(0.4)	74.2	(5.1)	24.7	(5.1)	0.8	(0.5)	0.3	(0.3)
Mexique	20.9	(0.8)	3.5	(1.3)	21.2	(2.8)	22.2	(3.6)	53.1	(4.0)	2.6	(0.5)	69.5	(5.2)	23.3	(4.6)	7.2	(2.8)	0.0	(0.0)
Norvège	17.6	(1.2)	0.9	(0.9)	25.5	(4.9)	32.3	(5.3)	41.4	(6.3)	2.3	(0.5)	73.5	(7.9)	21.4	(7.7)	3.9	(1.6)	1.2	(0.8)
Pologne	27.2	(0.6)	0.0	(0.0)	1.2	(0.7)	10.0	(3.1)	88.9	(3.2)	2.0	(0.5)	79.7	(4.0)	16.8	(3.7)	0.0	(0.0)	3.5	(1.6)
Entités infranationales																				
Flandre (Belgique)	18.0	(0.7)	3.1	(1.0)	16.3	(3.2)	43.3	(4.3)	37.3	(4.3)	1.4	(0.4)	88.1	(2.8)	6.9	(2.1)	2.6	(1.3)	2.3	(1.6)
Moyenne	20.6	(0.4)	1.6	(0.4)	18.4	(1.5)	28.7	(1.7)	51.3	(2.0)	2.4	(0.2)	75.0	(2.1)	19.3	(2.0)	3.2	(0.7)	2.5	(0.5)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933043986

[Partie 1/1]

Expérience professionnelle des chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 3.12.b *Pourcentage de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire ayant l'expérience professionnelle ci-dessous et nombre moyen d'années d'expérience dans chaque rôle*

	Années d'expérience en tant que chef d'établissement										Années d'expérience en tant que membre de la direction (hormis la ou les années d'expérience en tant que chef d'établissement)									
	Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience		Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience	
	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	7.6	(0.5)	19.0	(5.0)	56.2	(6.2)	23.1	(4.4)	1.7	(1.0)	11.9	(0.9)	11.1	(4.0)	38.7	(5.5)	37.6	(5.8)	12.5	(4.9)
Danemark	11.2	(0.8)	12.0	(3.6)	40.7	(5.9)	35.4	(5.9)	11.9	(3.4)	5.0	(0.7)	49.2	(5.3)	34.7	(5.4)	15.5	(5.2)	0.6	(0.6)
Finlande	11.1	(0.9)	17.7	(4.5)	32.9	(3.9)	36.4	(4.4)	13.0	(3.0)	3.6	(0.5)	65.3	(4.5)	22.8	(3.6)	9.4	(3.0)	2.5	(1.3)
Islande	9.0	(1.6)	26.5	(9.6)	35.3	(9.6)	33.9	(10.7)	4.4	(4.5)	4.6	(0.9)	42.2	(8.4)	45.1	(10.6)	12.7	(7.4)	0.0	(0.0)
Italie	12.2	(0.8)	3.7	(1.6)	55.5	(4.5)	19.2	(3.7)	21.6	(3.4)	7.9	(0.7)	25.1	(3.6)	44.8	(5.0)	23.6	(3.6)	6.5	(2.5)
Mexique	9.3	(0.8)	21.8	(3.6)	48.0	(4.1)	17.2	(3.2)	13.0	(3.0)	5.3	(0.6)	50.2	(4.3)	31.2	(3.9)	12.9	(2.7)	5.7	(2.0)
Norvège	7.8	(0.7)	21.2	(5.7)	54.1	(6.3)	20.0	(4.2)	4.7	(2.4)	7.7	(0.8)	22.4	(5.0)	49.9	(5.9)	23.0	(5.4)	4.7	(2.4)
Pologne	9.3	(0.8)	20.6	(6.3)	42.4	(6.4)	25.4	(5.2)	11.7	(2.9)	5.7	(1.0)	53.9	(6.8)	19.0	(3.5)	21.4	(6.6)	5.6	(1.3)
Singapour	7.5	(0.4)	19.6	(3.3)	53.0	(4.5)	26.1	(3.7)	1.3	(0.9)	7.6	(0.5)	10.1	(2.4)	69.8	(4.0)	18.1	(3.5)	2.0	(1.2)
Entités infranationales																				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	9.3	(0.7)	18.2	(3.4)	45.4	(4.4)	27.3	(4.0)	9.1	(2.8)	7.1	(0.6)	16.7	(3.2)	65.0	(4.3)	10.7	(2.7)	7.6	(2.2)
Moyenne	9.4	(0.3)	18.0	(1.6)	46.3	(1.8)	26.4	(1.7)	9.3	(0.9)	6.6	(0.2)	34.6	(1.6)	42.1	(1.8)	18.5	(1.5)	4.8	(0.7)

	Années d'expérience en tant qu'enseignant										Années d'expérience dans d'autres professions									
	Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience		Nombre moyen d'années d'expérience		Moins de 3 années d'expérience		3-10 années d'expérience		11-20 années d'expérience		Plus de 20 années d'expérience	
	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	24.8	(1.2)	1.6	(1.6)	10.2	(3.2)	20.5	(4.1)	67.7	(4.9)	2.7	(0.8)	69.7	(6.0)	23.5	(5.0)	4.1	(2.5)	2.7	(2.7)
Danemark	16.5	(1.0)	9.8	(4.5)	18.8	(3.5)	39.9	(5.2)	31.4	(4.3)	4.6	(0.8)	51.7	(5.1)	36.9	(5.6)	7.8	(4.0)	3.6	(2.5)
Finlande	13.6	(0.8)	7.1	(2.4)	41.4	(4.5)	29.2	(4.2)	22.3	(3.6)	4.4	(0.5)	47.0	(4.7)	42.7	(6.0)	8.0	(3.4)	2.3	(1.2)
Islande	18.7	(2.4)	0.0	(0.0)	21.1	(8.2)	40.9	(11.2)	38.0	(11.0)	7.5	(1.6)	39.7	(10.9)	35.3	(10.7)	16.2	(5.2)	8.8	(5.2)
Italie	22.0	(0.7)	0.0	(0.0)	9.1	(2.5)	33.9	(4.3)	57.0	(4.3)	1.9	(0.4)	79.2	(3.6)	16.4	(3.2)	2.8	(1.5)	1.6	(1.3)
Mexique	17.1	(0.9)	7.2	(2.3)	27.9	(5.0)	32.1	(4.7)	32.8	(4.0)	10.0	(1.2)	38.6	(4.9)	25.8	(4.1)	17.0	(3.8)	18.6	(3.6)
Norvège	17.0	(1.0)	4.1	(2.4)	25.4	(4.6)	40.4	(4.7)	30.0	(5.5)	4.9	(0.7)	51.1	(6.1)	35.3	(5.7)	10.0	(2.9)	3.5	(2.0)
Pologne	23.7	(1.0)	0.8	(0.8)	4.5	(3.1)	29.6	(6.2)	65.1	(5.5)	2.4	(0.6)	76.1	(7.1)	19.6	(6.9)	2.4	(1.2)	1.9	(1.1)
Singapour	14.9	(0.8)	1.3	(0.9)	38.1	(4.2)	35.6	(3.9)	25.0	(4.0)	1.3	(0.4)	86.7	(2.8)	11.3	(2.6)	1.3	(0.9)	0.7	(0.7)
Entités infranationales																				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	13.4	(0.8)	5.0	(2.0)	49.7	(3.8)	24.3	(4.0)	21.1	(3.8)	2.1	(0.5)	79.5	(3.7)	14.4	(3.1)	4.4	(1.9)	1.8	(1.2)
Moyenne	18.2	(0.4)	3.7	(0.7)	24.6	(1.4)	32.6	(1.8)	39.0	(1.7)	4.2	(0.3)	61.9	(1.9)	26.1	(1.8)	7.4	(1.0)	4.6	(0.8)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044005

[Partie 1/1]

Statut d'emploi des chefs d'établissement

Tableau 3.13 *Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes*

	Temps plein sans charge d'enseignement[1]		Temps plein avec charge d'enseignement[1]		Temps partiel sans charge d'enseignement[2]		Temps partiel avec charge d'enseignement[2]	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	78.9	(5.1)	20.6	(5.1)	0.5	(0.5)	0.0	(0.0)
Brésil	52.5	(2.8)	36.3	(2.7)	7.3	(1.5)	3.8	(0.9)
Bulgarie	8.4	(2.4)	91.6	(2.4)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Chili	75.1	(3.5)	20.8	(3.2)	1.3	(0.9)	2.8	(1.4)
Croatie	99.2	(0.8)	0.8	(0.8)	a	a	a	a
Chypre*	88.8	(2.7)	11.2	(2.7)	a	a	a	a
République tchèque	a	a	97.6	(1.0)	a	a	2.4	(1.0)
Danemark	67.2	(3.5)	32.8	(3.5)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Estonie	69.5	(3.1)	25.4	(2.8)	2.0	(1.0)	3.0	(1.3)
Finlande	25.2	(3.3)	71.1	(3.5)	1.6	(1.2)	2.1	(1.2)
France	84.6	(2.0)	15.4	(2.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Islande	58.3	(3.9)	36.1	(4.1)	0.9	(0.9)	4.6	(2.1)
Israël	24.6	(4.7)	74.6	(4.8)	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)
Italie	95.8	(1.1)	4.2	(1.1)	a	a	a	a
Japon	97.8	(1.0)	2.2	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Corée	98.4	(0.8)	1.6	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Lettonie	28.7	(5.3)	67.0	(6.5)	0.0	(0.0)	4.3	(3.8)
Malaisie	5.0	(1.9)	95.0	(1.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Mexique	71.8	(3.8)	20.7	(3.4)	5.5	(2.1)	2.0	(0.1)
Pays-Bas	85.5	(6.5)	12.6	(6.5)	1.5	(1.4)	0.4	(0.4)
Norvège	76.3	(7.4)	17.1	(5.7)	0.0	(0.0)	6.6	(5.0)
Pologne	20.3	(3.6)	71.4	(4.9)	1.5	(1.5)	6.8	(3.0)
Portugal[3]	87.0	(3.5)	10.4	(3.3)	0.8	(0.6)	1.8	(1.1)
Roumanie	2.2	(0.9)	68.6	(4.2)	0.2	(0.2)	29.0	(4.3)
Serbie	99.2	(0.8)	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Singapour	99.3	(0.7)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
République slovaque	5.0	(1.9)	91.3	(2.4)	0.0	(0.0)	3.7	(1.5)
Espagne	8.0	(2.2)	71.1	(3.6)	1.6	(1.1)	19.3	(3.7)
Suède	92.4	(3.8)	7.2	(3.8)	0.0	(0.0)	0.5	(0.5)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	92.5	(2.9)	5.9	(2.4)	1.7	(1.7)	0.0	(0.0)
Alberta (Canada)	38.5	(3.3)	50.4	(4.1)	3.8	(2.0)	7.4	(2.7)
Angleterre (Royaume-Uni)	63.2	(4.9)	34.9	(4.8)	1.6	(0.9)	0.3	(0.3)
Flandre (Belgique)	98.0	(1.1)	1.2	(0.9)	0.8	(0.6)	0.0	(0.0)
Moyenne[3]	62.4	(0.6)	35.4	(0.6)	1.2	(0.2)	3.4	(0.3)
États-Unis	93.4	(3.6)	3.5	(3.0)	3.1	(2.2)	0.0	(0.0)

1. Le temps plein s'applique à tout chef d'établissement exerçant ses fonctions de direction 90 % ou plus du temps de travail à temps plein.
2. Le temps partiel s'applique à tout chef d'établissement exerçant ses fonctions de direction moins de 90 % du temps de travail à temps plein.
3. On n'aboutit pas à un total de 100 pour l'ensemble des catégories en raison de la présence de cellules sans objet (notées « a ») pour certains pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044024

[Partie 1/1]

Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement

Taux de participation, types d'activité de formation continue et nombre moyen de jours de participation à ces activités, au cours des 12 mois précédant l'enquête, sur la base des déclarations des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire[1, 2]

Tableau 3.14

	Pourcentage de chefs d'établissement n'ayant pris part à aucune activité de formation continue[3]		Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches		Nombre moyen de jours pour ceux ayant pris part à ces activités		Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des cours, conférences ou visites d'étude		Nombre moyen de jours pour ceux ayant pris part à ces activités		Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à d'autres types d'activités de formation continue		Nombre moyen de jours pour ceux ayant pris part à ces activités	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	3.1	(3.0)	84.2	(3.7)	7.6	(0.6)	93.4	(3.5)	8.1	(0.6)	36.4	(5.1)	4.5	(0.7)
Brésil	14.5	(1.8)	39.1	(2.6)	50.5	(6.5)	71.0	(2.2)	37.4	(4.0)	36.8	(2.6)	29.2	(5.6)
Bulgarie	6.0	(2.1)	37.1	(3.6)	13.1	(2.5)	93.5	(2.1)	9.8	(1.5)	15.3	(2.9)	7.8	(1.2)
Chili	23.5	(3.1)	35.0	(3.6)	51.2	(13.7)	64.9	(3.7)	24.8	(5.3)	24.0	(3.5)	31.2	(10.3)
Croatie	0.8	(0.6)	68.8	(3.5)	4.9	(0.4)	81.0	(3.1)	7.3	(0.6)	39.0	(3.5)	4.2	(0.8)
Chypre*	32.6	(4.8)	21.1	(3.7)	22.9	(15.0)	51.6	(5.2)	21.9	(9.1)	16.3	(3.6)	14.0	(7.0)
République tchèque	13.4	(2.4)	28.1	(3.3)	11.8	(2.5)	82.2	(2.7)	9.0	(1.2)	33.7	(3.6)	7.1	(1.8)
Danemark	10.7	(2.9)	54.4	(4.3)	6.5	(0.8)	82.0	(2.9)	6.4	(0.5)	26.1	(4.0)	8.1	(1.9)
Estonie	5.1	(1.7)	54.1	(3.7)	7.7	(0.8)	93.9	(1.8)	10.2	(0.7)	48.0	(3.7)	6.9	(1.0)
Finlande	8.3	(2.4)	48.1	(4.1)	4.4	(0.3)	87.7	(2.9)	5.8	(0.4)	36.2	(3.8)	3.7	(0.4)
France	24.1	(3.6)	46.2	(4.4)	7.2	(1.6)	54.5	(4.3)	3.8	(0.4)	21.8	(3.6)	8.5	(3.3)
Islande	3.7	(1.8)	37.0	(4.3)	17.4	(9.2)	94.4	(1.7)	7.1	(0.7)	42.6	(4.6)	9.6	(3.9)
Israël	6.2	(1.9)	59.1	(6.6)	13.4	(2.4)	86.2	(2.9)	13.1	(2.1)	26.6	(4.5)	10.6	(2.4)
Italie	5.4	(1.6)	40.2	(4.1)	28.2	(10.7)	93.5	(1.7)	9.0	(0.9)	19.1	(3.4)	8.0	(1.2)
Japon	14.6	(3.3)	56.9	(4.2)	6.1	(0.7)	83.1	(3.4)	9.5	(0.7)	17.7	(2.8)	3.8	(0.7)
Corée	5.6	(2.3)	65.6	(5.2)	11.9	(1.7)	86.6	(3.6)	14.1	(2.3)	48.8	(5.0)	7.6	(1.1)
Lettonie	0.7	(0.7)	53.6	(5.3)	12.0	(2.2)	98.0	(1.2)	15.2	(3.1)	52.2	(6.0)	8.6	(1.9)
Malaisie	1.5	(0.9)	78.0	(3.3)	12.1	(1.6)	98.1	(1.0)	14.8	(1.8)	58.4	(4.1)	9.8	(1.5)
Mexique	5.3	(1.8)	33.6	(3.7)	56.3	(10.6)	87.2	(2.7)	24.3	(3.0)	27.4	(3.7)	37.3	(11.0)
Pays-Bas	0.4	(0.4)	87.5	(6.6)	10.8	(2.5)	97.4	(0.9)	7.3	(1.0)	22.9	(6.0)	5.1	(0.9)
Norvège	9.5	(3.8)	54.1	(5.6)	9.2	(0.8)	83.3	(5.1)	8.6	(0.8)	33.0	(4.9)	8.3	(1.1)
Pologne	0.7	(0.5)	31.2	(5.1)	14.5	(6.2)	95.6	(2.4)	9.1	(1.4)	51.2	(5.1)	8.0	(1.5)
Portugal	23.5	(4.0)	10.8	(2.7)	128.0	(74.2)	67.1	(4.3)	23.9	(5.9)	24.3	(3.6)	17.6	(6.5)
Roumanie	12.5	(2.9)	29.4	(3.7)	24.6	(4.0)	75.0	(4.2)	21.9	(2.9)	41.8	(3.7)	14.8	(2.5)
Serbie	24.2	(3.9)	20.6	(3.4)	26.3	(12.6)	57.5	(4.6)	11.2	(2.8)	38.4	(4.3)	8.6	(1.8)
Singapour	0.0	(0.0)	92.5	(2.1)	15.5	(2.6)	99.3	(0.7)	13.4	(1.3)	44.0	(4.2)	14.1	(5.8)
République slovaque	16.4	(3.0)	63.6	(3.5)	10.1	(1.0)	62.2	(4.0)	7.8	(0.9)	28.4	(3.7)	6.2	(1.1)
Espagne	22.9	(3.7)	27.8	(3.2)	25.7	(9.6)	67.6	(4.0)	11.8	(2.3)	39.5	(4.4)	10.4	(2.8)
Suède	3.6	(1.9)	41.6	(4.6)	6.6	(1.2)	93.5	(2.3)	7.7	(0.6)	30.3	(4.0)	7.2	(1.6)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	4.7	(1.9)	64.2	(5.1)	26.5	(11.1)	91.0	(2.4)	17.6	(7.1)	45.1	(5.2)	8.0	(1.2)
Alberta (Canada)	4.3	(1.5)	76.5	(3.4)	10.0	(1.8)	88.4	(2.8)	9.3	(1.2)	30.1	(3.6)	6.5	(1.0)
Angleterre (Royaume-Uni)	3.2	(1.4)	78.7	(3.5)	6.4	(0.6)	94.4	(1.9)	5.3	(0.3)	26.1	(4.0)	4.1	(0.8)
Flandre (Belgique)	0.9	(0.9)	67.3	(4.5)	6.2	(0.6)	97.4	(1.3)	8.3	(0.5)	24.3	(4.0)	4.9	(0.7)
Moyenne	9.5	(0.4)	51.1	(0.7)	20.2	(2.5)	83.4	(0.5)	12.6	(0.5)	33.5	(0.7)	10.4	(0.7)
États-Unis	6.0	(4.5)	68.2	(5.4)	23.6	(9.7)	91.0	(4.8)	18.4	(6.8)	42.3	(6.3)	21.8	(14.6)

1. Activités de formation continue destinées aux chefs d'établissement.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

3. Représente le pourcentage de chefs d'établissement ayant répondu qu'ils n'avaient participé à aucun des éléments visés dans les questions 7a, 7b et 7c du questionnaire destiné aux chefs d'établissement.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044043

[Partie 1/1]

Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que les éléments suivants ont constitué un obstacle à leur participation à des activités de formation continue

Tableau 3.15

	Conditions requises non réunies		Trop onéreux		Manque de soutien de l'employeur		Incompatibilité d'emploi du temps		Incompatibilité avec les responsabilités familiales		Pas d'activité de formation qui convienne		Pas d'incitation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	0.6	(0.6)	31.6	(6.1)	9.2	(2.9)	60.9	(5.9)	28.2	(6.1)	10.5	(4.7)	34.2	(5.5)
Brésil	7.5	(1.4)	24.1	(2.1)	33.4	(2.1)	38.6	(2.6)	13.1	(1.9)	20.7	(1.9)	31.5	(2.5)
Bulgarie	7.0	(1.9)	38.0	(3.7)	3.6	(1.4)	59.0	(4.3)	8.1	(2.3)	19.3	(2.9)	54.1	(3.3)
Chili	13.0	(2.8)	53.7	(4.3)	35.1	(3.9)	50.7	(3.9)	20.6	(3.3)	44.0	(4.2)	58.9	(4.0)
Croatie	4.7	(1.7)	49.4	(4.2)	13.6	(2.6)	6.3	(1.9)	2.4	(1.1)	23.5	(3.3)	29.2	(3.0)
Chypre*	13.7	(3.2)	34.7	(4.9)	38.3	(4.7)	48.4	(4.7)	22.6	(4.1)	47.4	(4.9)	53.6	(4.6)
République tchèque	2.6	(1.1)	20.5	(2.8)	8.7	(2.1)	34.3	(3.6)	6.8	(1.7)	9.1	(2.0)	20.0	(3.1)
Danemark	5.0	(2.0)	25.4	(4.1)	10.8	(2.7)	29.5	(4.6)	15.6	(3.4)	18.3	(3.1)	18.9	(3.5)
Estonie	7.1	(1.9)	22.5	(3.1)	9.2	(2.0)	14.8	(2.6)	5.6	(1.6)	16.3	(2.4)	9.7	(2.2)
Finlande	2.3	(1.2)	9.8	(2.7)	8.8	(2.3)	42.2	(4.0)	17.8	(2.7)	16.1	(3.0)	30.1	(3.6)
France	6.9	(2.0)	18.8	(3.4)	13.8	(2.3)	59.9	(4.6)	9.9	(2.8)	19.8	(3.1)	37.5	(3.6)
Islande	6.5	(2.5)	27.1	(4.5)	14.0	(3.5)	56.1	(4.9)	22.4	(4.2)	16.8	(3.5)	29.0	(4.4)
Israël	1.4	(0.7)	5.1	(1.9)	12.0	(2.7)	56.8	(6.8)	21.9	(4.6)	20.9	(4.6)	42.0	(5.7)
Italie	3.9	(1.5)	32.8	(4.7)	57.7	(4.2)	56.6	(4.4)	5.2	(1.6)	51.7	(4.7)	73.3	(4.3)
Japon	11.4	(2.3)	43.1	(4.8)	35.0	(4.3)	78.2	(3.5)	15.3	(3.1)	29.8	(4.0)	26.3	(3.9)
Corée	31.2	(4.7)	17.5	(4.1)	36.3	(4.4)	67.3	(4.7)	3.6	(2.0)	18.0	(4.3)	40.9	(4.1)
Lettonie	2.0	(1.2)	20.6	(6.0)	9.6	(3.6)	26.2	(5.6)	10.9	(3.2)	8.6	(2.1)	13.9	(3.2)
Malaisie	9.6	(2.6)	8.9	(2.3)	6.9	(2.2)	42.4	(4.3)	1.5	(1.1)	15.4	(2.7)	18.7	(3.1)
Mexique	22.5	(3.5)	36.9	(3.9)	46.6	(4.0)	41.3	(4.1)	13.0	(2.8)	37.2	(3.8)	47.5	(3.9)
Pays-Bas	5.1	(2.8)	19.4	(8.0)	12.1	(6.8)	20.8	(6.6)	4.7	(2.6)	13.6	(3.7)	17.5	(6.8)
Norvège	0.5	(0.5)	24.0	(3.4)	20.1	(7.3)	44.9	(4.8)	15.1	(4.3)	5.5	(2.1)	18.7	(5.5)
Pologne	6.6	(3.0)	42.7	(4.5)	19.8	(2.9)	29.6	(4.7)	15.0	(3.1)	36.8	(5.1)	36.9	(4.7)
Portugal	23.1	(3.1)	64.2	(3.9)	81.8	(3.6)	41.1	(4.3)	12.3	(2.8)	54.1	(4.3)	71.4	(4.3)
Roumanie	7.6	(2.3)	40.4	(4.3)	7.5	(2.3)	28.6	(4.1)	14.9	(3.4)	3.9	(1.2)	43.5	(4.6)
Serbie	4.2	(2.1)	70.1	(3.7)	39.6	(4.1)	8.4	(2.2)	6.4	(2.0)	41.4	(3.3)	55.3	(3.9)
Singapour	2.7	(1.4)	3.4	(1.5)	2.0	(1.2)	42.9	(3.9)	8.2	(2.4)	8.7	(2.4)	7.5	(2.3)
République slovaque	4.0	(1.7)	18.6	(3.2)	2.8	(1.3)	22.4	(3.4)	5.1	(1.8)	25.8	(3.7)	40.2	(3.2)
Espagne	3.6	(1.8)	33.2	(4.1)	27.4	(3.2)	56.2	(4.3)	29.0	(4.2)	53.3	(4.7)	79.1	(4.2)
Suède	1.7	(0.8)	27.5	(4.7)	14.8	(3.1)	61.3	(5.0)	12.1	(2.7)	6.8	(2.0)	10.5	(2.7)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	6.6	(2.7)	41.1	(5.1)	25.4	(4.1)	33.7	(4.3)	9.1	(2.8)	24.4	(3.8)	50.9	(4.6)
Alberta (Canada)	4.2	(2.0)	32.2	(3.8)	15.2	(3.1)	63.0	(3.5)	35.8	(3.8)	11.6	(2.8)	39.9	(3.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	3.2	(2.5)	29.7	(4.0)	3.7	(1.9)	56.8	(5.9)	17.0	(2.8)	7.7	(2.1)	18.1	(2.9)
Flandre (Belgique)	4.9	(1.6)	21.1	(3.9)	8.1	(2.7)	43.4	(4.5)	9.2	(2.9)	0.9	(0.6)	10.8	(2.5)
Moyenne	7.2	(0.4)	29.9	(0.7)	20.7	(0.6)	43.1	(0.8)	13.3	(0.5)	22.4	(0.6)	35.4	(0.7)
États-Unis	4.2	(2.4)	39.1	(7.7)	11.0	(3.4)	66.9	(5.4)	24.3	(5.3)	10.1	(5.3)	25.8	(4.6)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044062

[Partie 1/2]

Impact du degré d'encadrement pédagogique sur l'évaluation des enseignants et le plan d'action de l'établissement

Résultats significatifs des régressions logistiques effectuées pour étudier la relation entre le degré d'encadrement pédagogique et l'élaboration d'un plan d'action pour l'établissement, la définition d'objectifs et de programmes pédagogiques, l'observation du déroulement des cours et les résultats des évaluations des enseignants, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.16

	Le chef d'établissement utilise les résultats des élèves aux évaluations pour définir les objectifs et les programmes pédagogiques de l'établissement[2]	Le chef d'établissement élabore un programme de formation continue dans cet établissement[3]	Le chef d'établissement assiste au déroulement des cours[4]	Après l'évaluation d'un enseignant, des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec lui[5]	Après l'évaluation d'un enseignant, un plan de formation est élaboré pour chaque enseignant[5]	S'il est établi que l'enseignant ne s'acquitte pas bien de sa mission, des sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles, lui sont appliquées[5]
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
	Selon que :					
	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]
Australie		+	+			
Brésil	+	+	+			
Bulgarie	+	+		+	+	
Chili			+			
Croatie	+	+	+			
République tchèque			+		+	
Danemark						
Estonie	+	+		–	+	+
Finlande	+	+				
France		+			+	
Islande						
Israël	+		+	+	+	
Italie	+	+	+			
Japon			+			
Corée		+				
Lettonie					+	
Malaisie	+		+	+		
Mexique		+	+		+	
Pays-Bas		+	+			
Norvège			+		+	+
Pologne						
Portugal	+	+	+	+	+	
Roumanie			+	–	+	
Serbie	+					
Singapour			+			
République slovaque			+			
Espagne		+	+	+	+	
Suède			+			
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					+	
Alberta (Canada)	+	+	+		+	
Angleterre (Royaume-Uni)			+			
Flandre (Belgique)	+	+	+			+

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Les variables pour lesquelles une relation significative positive a pu être mise en évidence sont marquées d'un « + », et celles pour lesquelles une relation significative négative a pu être mise en évidence sont marquées d'un « – ». Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « chef d'établissement n'ayant pas utilisé les résultats des élèves aux évaluations pour définir les objectifs et programmes pédagogiques de l'établissement ».

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « chef d'établissement n'ayant pas élaboré un plan de formation continue pour son établissement ».

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « chef d'établissement assistant au déroulement des cours "parfois", "jamais" or "rarement" ».

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « ne se produit jamais ».

6. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044100

[Partie 2/2]

Impact du degré d'encadrement pédagogique sur l'évaluation des enseignants et le plan d'action de l'établissement

Résultats significatifs des régressions logistiques effectuées pour étudier la relation entre le degré d'encadrement pédagogique et l'élaboration d'un plan d'action pour l'établissement, la définition d'objectifs et de programmes pédagogiques, l'observation du déroulement des cours et les résultats des évaluations des enseignants, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.16

	Après l'évaluation d'un enseignant, un tuteur est désigné pour l'aider à améliorer sa façon de travailler[5]	Après l'évaluation d'un enseignant, ses responsabilités professionnelles évoluent[5]	L'évaluation d'un enseignant induit un changement en termes de salaire ou de bonus financier[5]	L'évaluation d'un enseignant fait évoluer la probabilité d'avancement professionnel[5]	L'évaluation d'un enseignant peut entraîner le non-renouvellement du contrat de l'enseignant ou son renvoi[5]
	Modèle 7	Modèle 8	Modèle 9	Modèle 10	Modèle 11
	Selon que :				
	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[6]
Australie					
Brésil					
Bulgarie	+				+
Chili					–
Croatie					
République tchèque				+	
Danemark	+				
Estonie	+				
Finlande	+		+		
France					
Islande					
Israël				+	
Italie					
Japon	+	+		+	
Corée					
Lettonie					
Malaisie					+
Mexique		+			
Pays-Bas	+	–		+	+
Norvège	+			+	
Pologne		+			
Portugal					
Roumanie	+				
Serbie					
Singapour			+		
République slovaque				+	
Espagne		+			+
Suède	+				
Entités infranationales					
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					
Alberta (Canada)	+				
Angleterre (Royaume-Uni)					
Flandre (Belgique)			–		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Les variables pour lesquelles une relation significative positive a pu être mise en évidence sont marquées d'un « + », et celles pour lesquelles une relation significative négative a pu être mise en évidence sont marquées d'un « – ». Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « chef d'établissement n'ayant pas utilisé les résultats des élèves aux évaluations pour définir les objectifs et programmes pédagogiques de l'établissement ».

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « chef d'établissement n'ayant pas élaboré un plan de formation continue pour son établissement ».

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « chef d'établissement assistant au déroulement des cours "parfois", "jamais" or "rarement" ».

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est « ne se produit jamais ».

6. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044100

[Partie 1/1]

Impact du degré d'encadrement pédagogique sur le climat de l'établissement, la satisfaction professionnelle et l'utilisation du temps par les chefs d'établissement

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier la relation entre le degré d'encadrement pédagogique et le climat de l'établissement, la satisfaction professionnelle et le pourcentage de temps que les chefs d'établissement déclarent consacrer à des réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.17

	Réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement[2]		Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[3]		Climat de l'établissement – respect mutuel[3]	
	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Selon que :					
	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[3]		Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[3]		Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[3]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	1.55	(0.37)			0.34	(0.11)
Brésil			0.21	(0.04)	0.31	(0.04)
Bulgarie			0.64	(0.15)	0.48	(0.13)
Chili						
Croatie					0.19	(0.08)
République tchèque			0.19	(0.06)	0.14	(0.06)
Danemark	1.14	(0.42)				
Estonie			0.21	(0.06)		
Finlande						
France						
Islande						
Israël	1.23	(0.44)	0.18	(0.07)	0.14	(0.06)
Italie			0.26	(0.08)	0.32	(0.10)
Japon			0.39	(0.11)	0.31	(0.10)
Corée			0.26	(0.10)	0.34	(0.11)
Lettonie						
Malaisie			0.33	(0.08)	0.40	(0.11)
Mexique			0.14	(0.05)	0.21	(0.10)
Pays-Bas	1.45	(0.58)	0.24	(0.10)		
Norvège			0.17	(0.08)		
Pologne			0.29	(0.10)		
Portugal	0.95	(0.37)	0.28	(0.06)	0.22	(0.07)
Roumanie			0.31	(0.10)	0.25	(0.11)
Serbie			0.48	(0.10)	0.26	(0.13)
Singapour					0.21	(0.07)
République slovaque					0.16	(0.08)
Espagne	0.86	(0.37)			0.22	(0.08)
Suède	2.08	(0.47)	0.23	(0.07)		
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			0.22	(0.09)	0.25	(0.12)
Alberta (Canada)			0.15	(0.07)	0.24	(0.08)
Angleterre (Royaume-Uni)						
Flandre (Belgique)	1.54	(0.64)				

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement.

2. Variable continue représentant la part de temps que les chefs d'établissement consacrent à cette activité. Élaboration des programmes de cours, enseignement, observation en classe, évaluation des élèves, encadrement des enseignants et formation continue des enseignants.

3. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044138

[Partie 1/1]

Relation entre l'encadrement pédagogique mis en œuvre par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier la relation entre le degré d'encadrement pédagogique des chefs d'établissement et le climat de l'établissement dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.18

	Recours au partage des responsabilités[2] – Selon que :															
	Manque de ressources matérielles (un peu problématique)[3]		Manque de ressources matérielles (problématique)[4]		Manque de personnel pédagogique (un peu problématique)[5]		Manque de personnel pédagogique (problématique)[6]		Délinquance et violence dans l'établissement[7]		Climat de l'établissement – respect mutuel[8]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion[9]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique[10]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie									0.30	(0.08)	0.34	(0.11)				
Brésil											0.32	(0.05)				
Bulgarie											0.19	(0.06)				
Chili			1.58	(0.46)												
Croatie									0.13	(0.06)	0.14	(0.06)				
République tchèque									-0.25	(0.08)						
Danemark															-0.03	(0.01)
Estonie			1.24	(0.53)												
Finlande																
France											0.12	(0.06)				
Islande			-1.41	(0.57)											-0.09	(0.04)
Israël											0.34	(0.13)				
Italie											0.18	(0.07)				
Japon					0.90	(0.45)	0.99	(0.47)			0.28	(0.07)				
Corée											0.22	(0.08)			0.04	(0.02)
Lettonie																
Malaisie											0.23	(0.07)				
Mexique																
Pays-Bas																
Norvège	-0.90	(0.44)									0.31	(0.13)			0.09	(0.04)
Pologne																
Portugal											0.22	(0.09)				
Roumanie	-1.65	(0.35)	-1.47	(0.37)							0.17	(0.08)				
Serbie									-0.21	(0.07)						
Singapour											0.22	(0.09)			0.02	(0.01)
République slovaque											0.20	(0.08)				
Espagne											0.22	(0.11)				
Suède																
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)																
Alberta (Canada)											0.21	(0.07)				
Angleterre (Royaume-Uni)																
Flandre (Belgique)																

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. L'indice du manque de ressources matérielles est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié ; *ii)* ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; *iii)* accès insuffisant à Internet ; *iv)* logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; et *v)* ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates.

4. L'indice du manque de ressources matérielles est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « un peu problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié ; *ii)* ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; *iii)* accès insuffisant à Internet ; *iv)* logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; et *v)* ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates.

5. L'indice du manque de personnel pédagogique est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* manque d'enseignants qualifiés et/ou performants ; *ii)* manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* manque d'enseignants en filière professionnelle.

6. L'indice du manque de personnel pédagogique est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « un peu problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* manque d'enseignants qualifiés et/ou performants ; *ii)* manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* manque d'enseignants en filière professionnelle.

7. L'indice de la délinquance et de la violence en milieu scolaire est une variable continue qui combine les réponses aux questions suivantes : *i)* fréquence des actes de vandalisme et des vols ; *ii)* fréquence des intimidations ou agressions verbales d'élèves (ou autres formes de brutalité hors atteintes physiques) ; *iii)* fréquence des violences entre élèves entraînant des blessures ; et *iv)* fréquence des intimidations ou agressions verbales d'enseignants ou de membres du personnel.

8. L'indice du climat de l'établissement – respect mutuel est une variable continue combinant les réponses aux questions suivantes : *i)* le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés ; *ii)* les idées des collègues sont accueillies avec respect ; *iii)* reconnaître la contribution de chacun à la réussite est dans la culture de l'établissement ; et *iv)* les relations entre enseignants et élèves sont bonnes.

9. Le ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion est une variable continue.

10. Le ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique est une variable continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044176

[Partie 1/1]

Relation entre le style de direction des chefs d'établissement et la satisfaction professionnelle

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier les relations entre le degré d'encadrement pédagogique ou de partage des responsabilités et la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.19

	Mise en œuvre d'un encadrement pédagogique[2]		Recours au partage des responsabilités[2]	
	Modèle 1		Modèle 2	
	Selon que :			
	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[2]		Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[2]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie				
Brésil	0.25	(0.04)	0.21	(0.07)
Bulgarie	0.20	(0.04)	0.33	(0.08)
Chili				
Croatie			0.17	(0.08)
République tchèque	0.28	(0.09)	0.18	(0.09)
Danemark				
Estonie	0.21	(0.07)	0.21	(0.05)
Finlande			0.14	(0.05)
France				
Islande				
Israël	0.38	(0.15)		
Italie	0.23	(0.09)	0.10	(0.04)
Japon	0.18	(0.05)	0.35	(0.08)
Corée	0.17	(0.08)	0.25	(0.10)
Lettonie				
Malaisie	0.34	(0.15)		
Mexique	0.37	(0.14)	0.66	(0.13)
Pays-Bas	0.21	(0.10)		
Norvège	0.24	(0.12)	0.13	(0.05)
Pologne	0.16	(0.07)	0.45	(0.10)
Portugal	0.46	(0.10)	0.30	(0.10)
Roumanie	0.36	(0.09)		
Serbie	0.27	(0.06)	0.29	(0.09)
Singapour				
République slovaque	0.17	(0.08)		
Espagne				
Suède	0.26	(0.10)	0.26	(0.11)
Entités infranationales				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.20	(0.09)	0.25	(0.11)
Alberta (Canada)	0.22	(0.10)		
Angleterre (Royaume-Uni)				
Flandre (Belgique)			0.37	(0.10)

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044214

[Partie 1/1]

Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur profil

Tableau 3.20 *Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier les relations entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur profil dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[2]					
	Selon que :					
	Homme[3]		Années d'expérience en tant que chef d'établissement[4]		Années d'expérience en tant qu'enseignant[5]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie						
Brésil						
Bulgarie						
Chili						
Croatie			0.04	(0.02)		
République tchèque						
Danemark						
Estonie						
Finlande						
France	0.96	(0.33)				
Islande						
Israël						
Italie	-0.69	(0.33)	0.04	(0.02)		
Japon					-0.04	(0.02)
Corée						
Lettonie						
Malaisie	0.65	(0.30)				
Mexique						
Pays-Bas					0.04	(0.02)
Norvège						
Pologne	-0.93	(0.35)				
Portugal						
Roumanie					0.05	(0.02)
Serbie						
Singapour						
République slovaque	-0.80	(0.25)	0.09	(0.02)		
Espagne			0.06	(0.03)		
Suède						
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	-1.65	(0.42)			0.05	(0.02)
Alberta (Canada)	-0.68	(0.28)				
Angleterre (Royaume-Uni)						
Flandre (Belgique)						

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement.
2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.
3. « Homme » est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « Femme ».
4. « Années d'expérience en tant que chef d'établissement (au total) » est une variable continue.
5. « Années d'expérience en tant qu'enseignant » est une variable continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044252

[Partie 1/1]

Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le profil des établissements

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier les relations entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le profil des établissements dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.21

	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[2] — Selon que :															
	Situation géographique de l'établissement (15 001 habitants ou plus)[3]		Établissement public[4]		50 % au moins du budget de cet établissement proviennent des pouvoirs publics[5]		Nombre d'enseignants[6]		Nombre d'élèves[7]		Pour plus de 10 % des élèves, la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement[8]		Plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[9]		Plus de 30 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé[10]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie													0.69	(0.26)	-0.74	(0.34)
Brésil																
Bulgarie					-4.37	(0.64)			0.00	(0.00)			-1.80	(0.59)		
Chili																
Croatie																
République tchèque			-0.93	(0.46)							1.35	(0.61)	0.75	(0.25)		
Danemark																
Estonie							0.04	(0.01)					-0.63	(0.27)		
Finlande																
France					-1.39	(0.50)										
Islande															1.96	(0.88)
Israël																
Italie																
Japon									0.00	(0.00)						
Corée																
Lettonie																
Malaisie					-1.06	(0.24)			0.00	(0.00)						
Mexique													0.66	(0.20)		
Pays-Bas																
Norvège															-2.44	(1.11)
Pologne	0.73	(0.30)									2.75	(0.40)				
Portugal	0.80	(0.25)					-0.01	(0.00)	0.00	(0.00)						
Roumanie													-0.93	(0.29)		
Serbie																
Singapour					1.91	(0.55)			0.00	(0.00)			1.56	(0.38)		
République slovaque																
Espagne							-0.03	(0.01)	0.00	(0.00)	-0.93	(0.38)				
Suède																
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			1.13	(0.57)							1.01	(0.50)				
Alberta (Canada)			1.35	(0.50)									-0.68	(0.30)		
Angleterre (Royaume-Uni)													-1.24	(0.54)		
Flandre (Belgique)																

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. La situation géographique de l'établissement est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « moins de 15 000 habitants ».

4. Établissement public est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « établissement privé »

5. Le financement de l'établissement est une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « 50 % du financement de l'établissement, voire davantage, ne proviennent pas des pouvoirs publics ».

6. Le nombre d'enseignants est une variable continue.

7. Le nombre d'élèves est une variable continue.

8. Les élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement sont une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « Pour 10 % des élèves ou moins, la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement »

9. Les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « 10 % des élèves ou moins ont des besoins spécifiques d'éducation ».

10. Les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont une variable dichotomique dont la catégorie de référence est « 30 % des élèves ou moins sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044290

[Partie 1/1]

Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le climat de l'établissement

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier la relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le climat de l'établissement dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.22

	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[2] – Selon que :															
	Manque de ressources matérielles (un peu problématique)[3]		Manque de ressources matérielles (problématique)[4]		Manque de personnel pédagogique (un peu problématique)[5]		Manque de personnel pédagogique (problématique)[6]		Délinquance et violence dans l'établissement[7]		Climat de l'établissement – respect mutuel[8]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion[9]		Ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique[10]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie											0.19	(0.08)				
Brésil									-0.06	(0.03)	0.37	(0.05)				
Bulgarie	-0.76	(0.30)	-1.97	(0.62)							0.32	(0.10)				
Chili											0.19	(0.05)				
Croatie											0.45	(0.07)				
République tchèque											0.24	(0.08)				
Danemark									-0.20	(0.10)	0.27	(0.08)				
Estonie											0.39	(0.11)			0.05	(0.02)
Finlande							-1.33	(0.39)	-0.22	(0.10)	0.21	(0.08)			0.08	(0.02)
France									-0.23	(0.10)	0.22	(0.10)				
Islande							-1.89	(0.70)								
Israël											0.47	(0.09)				
Italie											0.18	(0.07)				
Japon									-0.28	(0.07)	0.38	(0.11)				
Corée			-1.44	(0.45)							0.35	(0.09)				
Lettonie	-0.52	(0.23)														
Malaisie					0.68	(0.23)	1.17	(0.36)			0.37	(0.06)				
Mexique					0.80	(0.25)	0.69	(0.34)			0.19	(0.05)				
Pays-Bas											0.47	(0.12)				
Norvège			-3.63	(0.68)					0.38	(0.17)	0.54	(0.12)				
Pologne			-1.13	(0.28)							0.35	(0.07)				
Portugal			-1.56	(0.66)							0.20	(0.06)	-0.09	(0.04)		
Roumanie							0.99	(0.30)			0.36	(0.07)				
Serbie	-1.03	(0.32)									0.18	(0.09)				
Singapour			-2.12	(0.57)							0.22	(0.07)				
République slovaque											0.27	(0.10)				
Espagne											0.31	(0.07)				
Suède																
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	-0.91	(0.40)	-1.57	(0.48)					-0.35	(0.12)	0.25	(0.10)				
Alberta (Canada)							-1.05	(0.38)			0.20	(0.06)				
Angleterre (Royaume-Uni)											0.24	(0.10)				
Flandre (Belgique)			1.58	(0.54)							0.29	(0.08)				

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. L'indice du manque de ressources matérielles est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié ; *ii)* ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; *iii)* accès insuffisant à Internet ; *iv)* logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; et *v)* ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates.

4. L'indice du manque de ressources matérielles est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « un peu problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* matériel pédagogique (manuels, etc.) insuffisant ou inapproprié ; *ii)* ordinateurs à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; *iii)* accès insuffisant à Internet ; *iv)* logiciels à usage pédagogique insuffisants ou inappropriés ; et *v)* ressources bibliothécaires insuffisantes ou inadéquates.

5. L'indice du manque de personnel pédagogique est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* manque d'enseignants qualifiés et/ou performants ; *ii)* manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* manque d'enseignants en filière professionnelle.

6. L'indice du manque de personnel pédagogique est une variable dichotomique dont les modalités sont « pas problématique » ou « un peu problématique ». L'indice combine les réponses aux questions suivantes : *i)* manque d'enseignants qualifiés et/ou performants ; *ii)* manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et *iii)* manque d'enseignants en filière professionnelle.

7. L'indice de la délinquance et de la violence en milieu scolaire est une variable continue qui combine les réponses aux questions suivantes : *i)* fréquence des actes de vandalisme et des vols ; *ii)* fréquence des intimidations ou agressions verbales d'élèves (ou autres formes de brutalité hors atteintes physiques) ; *iii)* fréquence des violences entre élèves entraînant des blessures ; et *iv)* fréquence des intimidations ou agressions verbales d'enseignants ou de membres du personnel.

8. L'indice du climat de l'établissement – respect mutuel est une variable continue combinant les réponses aux questions suivantes : *i)* le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés ; *ii)* les idées des collègues sont accueillies avec respect ; *iii)* reconnaître la contribution de chacun à la réussite est dans la culture de l'établissement ; et *iv)* les relations entre enseignants et élèves sont bonnes.

9. Le ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel scolaire administratif ou de gestion est une variable continue

10. Le ratio entre le nombre d'enseignants et les effectifs en personnel de soutien pédagogique est une variable continue

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044328

[Partie 1/1]

Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et les obstacles à leur efficacité

Résultats significatifs des régressions linéaires multiples effectuées pour étudier la relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et les obstacles à leur efficacité, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 3.23

	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement[2] — Selon que :															
	Inadéquation des budgets et des moyens[3]		Réglementation des pouvoirs publics[3]		Absentéisme des enseignants[3]		Manque d'implication de la part des parents d'élèves ou de leurs tuteurs		Barème salarial progressif des enseignants[3]		Manque de soutien concernant la propre formation continue du chef d'établissement[3]		Manque de soutien concernant la formation continue des enseignants[3]		Importance de la charge de travail et des responsabilités professionnelles du chef d'établissement		Manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement[3]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie																	-1.04	(0.48)
Brésil											-0.48	(0.22)					-0.51	(0.21)
Bulgarie									-1.23	(0.44)					-0.99	(0.35)	-0.70	(0.33)
Chili																		
Croatie	1.14	(0.54)	-0.99	(0.37)													-1.15	(0.27)
République tchèque																		
Danemark	-0.61	(0.29)			-1.21	(0.35)												
Estonie			-0.83	(0.30)	0.42	(0.21)									-0.78	(0.25)		
Finlande			-0.56	(0.26)			-1.25	(0.29)									-0.65	(0.32)
France					-0.96	(0.36)					-1.09	(0.53)						
Islande			1.07	(0.54)											-1.09	(0.43)		
Israël															-0.65	(0.31)		
Italie															-0.99	(0.30)		
Japon															-0.60	(0.29)		
Corée																		
Lettonie	-1.26	(0.51)																
Malaisie			0.58	(0.28)											-0.74	(0.29)		
Mexique																		
Pays-Bas									0.85	(0.36)					-1.65	(0.36)		
Norvège															-0.99	(0.50)		
Pologne											-0.86	(0.42)						
Portugal													0.66	(0.30)				
Roumanie			-0.75	(0.34)														
Serbie																		
Singapour																		
République slovaque	-1.16	(0.33)									0.85	(0.31)	-0.79	(0.26)	-0.93	(0.33)	-0.84	(0.25)
Espagne									0.81	(0.29)							-1.16	(0.44)
Suède	-0.75	(0.27)											-0.75	(0.29)	-0.95	(0.30)	-0.70	(0.35)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)											1.27	(0.58)	-1.03	(0.50)	-1.10	(0.48)		
Alberta (Canada)	-0.85	(0.34)											0.78	(0.35)				
Angleterre (Royaume-Uni)							-1.70	(0.82)							-1.40	(0.34)		
Flandre (Belgique)															-1.15	(0.44)	-0.93	(0.32)

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de formation du chef d'établissement. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 10 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport. Veuillez noter que 10 % est le seuil utilisé pour rendre compte directement des résultats des chefs d'établissement. Ce seuil est plus élevé que celui employé pour les enseignants car l'échantillon des chefs d'établissement est plus réduit que celui des enseignants.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Les réponses des chefs d'établissement sont regroupées en deux catégories pour les régressions où la catégorie de référence est : chefs d'établissement déclarant que les problèmes ne limitent « pas du tout » ou que « très peu » leur efficacité.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044366

[Partie 1/1]

Accès et participation à des programmes d'initiation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans un établissement qui dispose, d'après le chef d'établissement, d'un programme d'initiation destiné aux enseignants nouveaux dans l'établissement, et pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir pris part à un programme d'initiation lors de leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant

Tableau 4.1

	Accès à des programmes ou activités d'initiation (d'après les chefs d'établissement)										Participation à des programmes ou activités d'initiation (d'après les enseignants)					
	Initiation formelle						Activités informelles d'initiation (ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation) pour les nouveaux enseignants		Présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement pour les nouveaux enseignants		A pris part à un programme formel d'initiation		A pris part à des activités informelles d'initiation ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation		A pris part à une présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement	
	Pour tous les enseignants qui commencent à travailler dans l'établissement[1]		Uniquement pour les enseignants en début de carrière[1]		Aucun programme d'initiation pour les nouveaux enseignants[1]											
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	91.5	(2.6)	3.7	(1.9)	4.9	(1.6)	90.3	(3.1)	97.2	(1.3)	52.6	(1.6)	51.4	(1.2)	61.1	(1.1)
Brésil	22.8	(2.2)	4.5	(0.9)	72.7	(2.1)	48.3	(2.8)	65.6	(2.3)	32.4	(0.8)	33.0	(0.9)	32.8	(1.0)
Bulgarie	62.5	(3.8)	22.7	(3.0)	14.8	(3.0)	87.9	(1.9)	96.4	(1.1)	68.9	(1.5)	62.0	(1.3)	81.3	(1.1)
Chili	37.1	(4.6)	3.0	(1.6)	59.9	(4.6)	64.0	(4.1)	79.6	(3.4)	36.6	(2.0)	39.6	(1.7)	36.4	(1.4)
Croatie	30.5	(3.4)	60.3	(3.6)	9.2	(2.2)	73.7	(3.3)	94.6	(1.8)	68.0	(0.8)	54.0	(0.9)	59.7	(0.9)
Chypre*	22.8	(0.2)	38.1	(0.2)	39.1	(0.2)	77.8	(0.2)	74.0	(0.2)	51.1	(1.2)	35.4	(1.2)	30.9	(1.0)
République tchèque	30.9	(3.7)	7.4	(1.9)	61.7	(3.8)	81.2	(2.8)	97.1	(1.2)	45.2	(1.1)	55.6	(1.1)	45.0	(1.0)
Danemark	55.7	(5.7)	6.4	(2.4)	37.9	(5.7)	78.3	(4.3)	85.1	(3.5)	26.6	(1.6)	39.5	(1.6)	27.8	(1.3)
Estonie	31.9	(4.5)	9.5	(2.4)	58.6	(4.3)	88.4	(2.3)	84.2	(2.8)	19.4	(1.1)	34.8	(1.1)	37.3	(1.2)
Finlande	52.6	(4.6)	1.0	(1.0)	46.5	(4.4)	92.7	(2.5)	89.7	(2.2)	16.3	(1.1)	51.5	(1.0)	42.5	(1.2)
France	20.0	(3.1)	57.8	(3.9)	22.3	(3.3)	49.9	(3.6)	95.0	(1.6)	55.1	(1.2)	41.9	(0.9)	49.0	(1.1)
Islande	26.9	(0.2)	26.8	(0.1)	46.2	(0.1)	95.1	(0.1)	97.1	(0.1)	29.5	(1.2)	34.6	(1.3)	36.4	(1.4)
Israël	63.4	(4.3)	18.9	(3.0)	17.7	(3.8)	76.2	(3.6)	94.9	(2.2)	51.5	(1.2)	29.5	(1.1)	30.1	(0.9)
Italie	11.4	(2.5)	74.7	(3.1)	14.0	(2.2)	68.5	(3.3)	63.0	(3.6)	49.4	(1.1)	32.7	(1.0)	49.7	(1.0)
Japon	17.2	(2.6)	70.6	(2.8)	12.2	(2.2)	37.0	(3.4)	81.5	(2.8)	83.3	(0.8)	18.4	(0.8)	69.3	(1.0)
Corée	58.0	(3.8)	22.0	(3.2)	20.0	(3.3)	69.9	(3.7)	92.5	(2.2)	72.3	(0.8)	60.1	(0.9)	71.1	(1.0)
Lettonie	22.9	(4.3)	12.7	(3.2)	64.4	(5.2)	84.1	(3.9)	98.0	(1.7)	35.9	(1.2)	46.3	(1.2)	40.8	(1.3)
Malaisie	50.7	(4.5)	45.3	(4.5)	4.0	(1.7)	91.8	(2.4)	99.0	(0.3)	87.4	(0.8)	60.6	(1.3)	80.8	(0.9)
Mexique	24.2	(3.1)	3.8	(1.6)	72.0	(3.1)	38.8	(3.3)	49.1	(3.7)	57.2	(1.2)	52.4	(1.1)	44.9	(1.1)
Pays-Bas	93.3	(3.2)	1.1	(1.1)	5.6	(3.0)	88.8	(2.7)	100.0	(0.0)	45.6	(1.5)	46.5	(1.3)	60.0	(1.7)
Norvège	28.9	(7.1)	26.5	(5.0)	44.6	(7.8)	83.5	(4.1)	55.0	(6.5)	10.3	(1.5)	35.5	(1.4)	20.0	(1.4)
Pologne	16.2	(3.0)	7.3	(2.9)	76.5	(3.9)	88.9	(2.2)	79.3	(3.3)	37.8	(1.4)	59.7	(1.2)	50.3	(1.1)
Portugal	17.5	(2.8)	2.7	(1.5)	79.7	(3.0)	84.4	(2.9)	87.2	(2.9)	35.5	(1.0)	39.6	(1.0)	21.0	(0.8)
Roumanie	19.0	(3.0)	26.6	(3.2)	54.3	(3.8)	65.5	(3.8)	59.6	(4.0)	51.2	(1.2)	58.7	(1.4)	59.4	(1.2)
Serbie	30.4	(3.9)	53.3	(4.3)	16.2	(3.2)	74.8	(3.3)	83.4	(2.6)	59.1	(1.1)	35.7	(0.9)	44.0	(1.1)
Singapour	99.3	(0.0)	0.7	(0.0)	0.0	(0.0)	98.6	(0.0)	100.0	(0.0)	80.0	(0.8)	60.3	(1.0)	82.6	(0.8)
République slovaque	35.9	(3.9)	46.9	(3.8)	17.2	(3.0)	81.8	(3.0)	87.1	(2.8)	60.5	(1.2)	46.0	(1.1)	31.2	(1.1)
Espagne	21.9	(3.1)	2.7	(1.2)	75.4	(3.3)	54.3	(3.6)	79.1	(3.0)	35.3	(1.2)	35.0	(1.0)	21.8	(1.0)
Suède	29.8	(3.6)	33.5	(3.7)	36.7	(3.6)	63.5	(3.7)	80.2	(3.5)	10.7	(0.7)	19.1	(0.8)	22.8	(0.9)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	73.6	(4.4)	4.5	(1.8)	21.9	(4.0)	85.1	(3.0)	96.4	(1.0)	70.9	(2.0)	53.7	(1.4)	58.7	(1.3)
Alberta (Canada)	51.5	(4.7)	33.5	(4.0)	15.0	(3.1)	80.9	(3.6)	93.8	(2.0)	51.0	(1.7)	42.7	(1.4)	55.4	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	94.3	(2.0)	5.2	(1.9)	0.6	(0.6)	88.4	(2.9)	94.6	(2.1)	75.8	(0.9)	46.5	(1.3)	57.5	(1.2)
Flandre (Belgique)	93.3	(2.0)	1.5	(1.1)	5.2	(1.7)	90.7	(2.6)	99.2	(0.6)	42.5	(1.0)	40.4	(0.9)	54.4	(1.1)
Moyenne	43.6	(0.6)	22.3	(0.5)	34.2	(0.6)	76.5	(0.5)	85.7	(0.5)	48.6	(0.2)	44.0	(0.2)	47.5	(0.2)
États-Unis	68.7	(4.8)	19.0	(3.6)	12.3	(4.3)	82.0	(3.8)	94.6	(2.0)	59.3	(2.0)	44.1	(2.1)	57.6	(1.2)

1. Les données présentées dans la colonne « Pour tout enseignant nouveau dans l'établissement » sont tirées des questions 33A et 34 du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement (PQ). Elles indiquent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements qui, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ont un programme d'initiation destiné aux nouveaux enseignants (PQ33A) et le proposent à tout enseignant nouveau dans l'établissement (PQ34). Les données présentées dans la colonne « Uniquement pour les enseignants en début de carrière » sont également tirées des questions PQ33A et PQ34. Elles indiquent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements qui, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ont un programme d'initiation destiné aux nouveaux enseignants (PQ33A) et le proposent uniquement aux enseignants nouveaux dans la profession (PQ34). Les données présentées dans la colonne « Pas de programme d'initiation pour les nouveaux enseignants » sont tirées de la question PQ33A et représentent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les déclarations des chefs d'établissement, il n'existe pas de programme d'initiation pour les nouveaux enseignants. Le total des pourcentages de ces trois colonnes est de 100 %.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044727

[Partie 1/1]

Accès et participation à des programmes d'initiation dans l'enseignement primaire

Pourcentage d'enseignants du primaire travaillant dans un établissement qui dispose, d'après le chef d'établissement, d'un programme d'initiation destiné aux enseignants nouveaux dans l'établissement, et pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir pris part à un programme d'initiation lors de leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant

Tableau 4.1.a

	Accès à des programmes ou activités d'initiation (d'après les chefs d'établissement)										Participation à des programmes ou activités d'initiation (d'après les enseignants)					
	Initiation formelle						Activités informelles d'initiation (ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation) pour les nouveaux enseignants		Présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement pour les nouveaux enseignants							
	Pour tous les enseignants qui commencent à travailler dans l'établissement[1]		Uniquement pour les enseignants en début de carrière[1]		Aucun programme d'initiation pour les nouveaux enseignants[1]						A pris part à un programme formel d'initiation		A pris part à des activités informelles d'initiation ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation		A pris part à une présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	53.5	(4.9)	9.2	(2.7)	37.3	(4.7)	80.0	(3.6)	82.0	(4.0)	28.4	(1.4)	37.6	(1.0)	25.3	(0.9)
Finlande	43.4	(3.5)	2.3	(1.2)	54.3	(3.6)	91.8	(1.7)	93.4	(1.9)	15.9	(0.9)	51.1	(1.4)	45.1	(1.2)
Mexique	12.5	(2.6)	1.3	(1.1)	86.2	(2.8)	28.7	(4.2)	33.4	(4.4)	59.6	(1.8)	47.5	(2.0)	46.6	(2.0)
Norvège	19.1	(3.8)	39.9	(5.0)	41.0	(5.0)	86.7	(3.1)	44.3	(4.5)	10.1	(0.7)	31.3	(1.3)	16.5	(0.9)
Pologne	18.7	(3.4)	7.0	(2.0)	74.3	(3.6)	84.3	(3.1)	75.9	(4.1)	45.1	(1.0)	59.0	(1.2)	50.9	(1.2)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	74.1	(3.6)	7.4	(2.3)	18.5	(3.2)	78.3	(3.6)	83.3	(3.1)	18.8	(1.1)	22.6	(0.9)	26.9	(1.0)
Moyenne	36.9	(1.5)	11.2	(1.1)	52.0	(1.6)	75.0	(1.3)	68.7	(1.5)	29.6	(0.5)	41.5	(0.5)	35.2	(0.5)

1. Les données présentées dans la colonne « Pour tout enseignant nouveau dans l'établissement » sont tirées des questions 33A et 34 du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement (PQ). Elles indiquent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements qui, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ont un programme d'initiation destiné aux nouveaux enseignants (PQ33A) et le proposent à tout enseignant nouveau dans l'établissement (PQ34). Les données présentées dans la colonne « Uniquement pour les enseignants en début de carrière » sont également tirées des questions PQ33A et PQ34. Elles indiquent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements qui, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ont un programme d'initiation destiné aux nouveaux enseignants (PQ33A) et le proposent uniquement aux enseignants nouveaux dans la profession (PQ34). Les données présentées dans la colonne « Pas de programme d'initiation pour les nouveaux enseignants » sont tirées de la question PQ33A et représentent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les déclarations des chefs d'établissement, il n'existe pas de programme d'initiation pour les nouveaux enseignants. Le total des pourcentages de ces trois colonnes est de 100 %.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044746

[Partie 1/1]

Accès et participation à des programmes d'initiation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire travaillant dans un établissement qui dispose, d'après le chef d'établissement, d'un programme d'initiation destiné aux enseignants nouveaux dans l'établissement, et pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir pris part à un programme d'initiation lors de leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant

Tableau 4.1.b

	Accès à des programmes ou activités d'initiation (d'après les chefs d'établissement)										Participation à des programmes ou activités d'initiation (d'après les enseignants)					
	Initiation formelle						Activités informelles d'initiation (ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation) pour les nouveaux enseignants		Présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement pour les nouveaux enseignants							
	Pour tous les enseignants qui commencent à travailler dans l'établissement[1]		Uniquement pour les enseignants en début de carrière[1]		Aucun programme d'initiation pour les nouveaux enseignants[1]						A pris part à un programme formel d'initiation		A pris part à des activités informelles d'initiation ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation		A pris part à une présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	92.9	(3.1)	6.1	(2.9)	1.0	(1.0)	89.4	(3.2)	97.7	(1.3)	53.2	(1.4)	52.8	(1.6)	61.9	(1.3)
Danemark	90.8	(3.6)	4.8	(3.3)	4.4	(1.8)	78.8	(4.9)	99.6	(0.4)	45.0	(1.6)	55.7	(1.6)	44.3	(1.8)
Finlande	71.4	(4.4)	0.2	(0.2)	28.4	(4.4)	87.9	(4.8)	94.4	(3.3)	24.7	(1.3)	55.5	(2.9)	46.8	(2.0)
Islande	50.2	(0.2)	6.6	(0.1)	43.2	(0.2)	93.4	(0.1)	83.3	(0.1)	17.9	(1.3)	42.4	(1.6)	36.3	(1.7)
Italie	21.5	(2.9)	55.8	(3.6)	22.7	(2.6)	73.7	(2.9)	71.6	(3.3)	46.5	(1.0)	31.1	(0.8)	48.7	(1.0)
Mexique	46.1	(4.0)	3.4	(1.6)	50.5	(3.9)	60.0	(4.4)	75.3	(3.3)	64.2	(1.3)	57.1	(1.2)	52.4	(1.3)
Norvège	69.5	(6.2)	11.4	(4.6)	19.2	(4.9)	75.4	(6.6)	74.1	(5.9)	12.0	(1.0)	44.2	(1.3)	25.0	(1.1)
Pologne	20.4	(5.2)	5.2	(2.2)	74.5	(5.6)	90.1	(3.4)	82.5	(4.4)	35.9	(1.6)	57.9	(1.3)	50.2	(1.4)
Singapour	99.3	(0.0)	0.7	(0.0)	0.0	(0.0)	98.6	(0.0)	100.0	(0.0)	76.2	(0.8)	60.3	(0.9)	80.0	(0.8)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	77.2	(4.2)	1.6	(1.2)	21.3	(4.1)	89.5	(2.8)	97.8	(1.1)	71.5	(1.4)	52.1	(1.5)	56.9	(1.2)
Moyenne	63.9	(1.2)	9.6	(0.8)	26.5	(1.1)	83.7	(1.2)	87.6	(1.0)	44.7	(0.4)	50.9	(0.5)	50.3	(0.4)

1. Les données présentées dans la colonne « Pour tout enseignant nouveau dans l'établissement » sont tirées des questions 33A et 34 du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement (PQ). Elles indiquent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements qui, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ont un programme d'initiation destiné aux nouveaux enseignants (PQ33A) et le proposent à tout enseignant nouveau dans l'établissement (PQ34). Les données présentées dans la colonne « Uniquement pour les enseignants en début de carrière » sont également tirées des questions PQ33A et PQ34. Elles indiquent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements qui, d'après les déclarations des chefs d'établissement, ont un programme d'initiation destiné aux nouveaux enseignants (PQ33A) et le proposent uniquement aux enseignants nouveaux dans la profession (PQ34). Les données présentées dans la colonne « Pas de programme d'initiation pour les nouveaux enseignants » sont tirées de la question PQ33A et représentent le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements dans lesquels, selon les déclarations des chefs d'établissement, il n'existe pas de programme d'initiation pour les nouveaux enseignants. Le total des pourcentages de ces trois colonnes est de 100 %.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044765

[Partie 1/1]

Participation des enseignants à des programmes formels d'initiation, selon leur statut d'emploi et leur sexe

Tableau 4.2 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes qui déclarent avoir pris part à un programme formel d'initiation lors de leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant*[1, 2]

	Sexe				Expérience				Statut d'emploi				Nombre d'heures de service hebdomadaires[4]			
	Homme		Femme		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 années ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants en contrat de travail permanent		Enseignants en contrat de travail à durée déterminée[3]		Enseignants travaillant moins de 30 heures par semaine		Enseignants travaillant 30 heures par semaine ou plus	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	54.7	(2.2)	51.1	(2.3)	71.5	(3.0)	48.0	(1.7)	52.7	(1.8)	51.9	(2.2)	58.1	(3.5)	51.2	(1.7)
Brésil	30.3	(1.3)	33.2	(0.9)	27.3	(1.8)	33.1	(1.0)	32.5	(1.0)	32.1	(1.4)	31.1	(1.2)	32.8	(1.0)
Bulgarie	72.9	(2.2)	68.0	(1.7)	81.1	(3.4)	67.3	(1.6)	68.0	(1.7)	74.5	(3.0)	72.0	(2.3)	68.2	(1.7)
Chili	38.2	(3.1)	35.6	(2.1)	30.2	(3.2)	38.2	(2.2)	35.3	(2.1)	37.7	(3.3)	34.3	(2.4)	36.5	(2.6)
Croatie	67.9	(1.8)	68.1	(0.9)	68.0	(1.9)	67.9	(1.0)	68.8	(0.8)	59.5	(3.3)	61.2	(2.2)	69.6	(0.9)
Chypre*	51.3	(2.3)	51.1	(1.5)	47.7	(3.6)	51.6	(1.4)	51.6	(1.5)	49.9	(2.3)	45.3	(2.4)	54.0	(1.5)
République tchèque	42.1	(2.1)	46.1	(1.3)	37.2	(2.7)	46.6	(1.2)	45.9	(1.3)	41.7	(2.2)	40.6	(2.2)	46.2	(1.2)
Danemark	27.2	(2.3)	26.2	(1.9)	39.9	(3.0)	23.8	(1.8)	26.6	(1.6)	25.3	(5.9)	22.8	(3.9)	26.9	(1.6)
Estonie	18.7	(2.3)	19.6	(1.2)	28.1	(3.0)	18.0	(1.3)	18.4	(1.2)	24.9	(2.7)	21.7	(1.7)	18.4	(1.2)
Finlande	20.6	(1.9)	14.7	(1.2)	22.2	(2.5)	15.2	(1.1)	15.4	(1.1)	19.3	(2.3)	15.2	(1.5)	16.9	(1.4)
France	56.3	(1.9)	54.4	(1.4)	67.5	(2.6)	53.7	(1.3)	56.6	(1.3)	20.4	(3.9)	46.3	(2.5)	57.3	(1.3)
Islande	24.2	(2.4)	31.6	(1.4)	23.2	(2.8)	30.9	(1.4)	31.0	(1.4)	21.3	(2.8)	24.8	(2.4)	30.9	(1.4)
Israël	55.5	(2.7)	50.3	(1.4)	72.0	(2.3)	45.9	(1.3)	48.0	(1.2)	65.1	(2.5)	49.9	(1.8)	53.4	(1.4)
Italie	43.6	(1.9)	51.0	(1.2)	18.6	(2.3)	52.4	(1.1)	58.6	(1.1)	9.0	(1.2)	42.9	(1.6)	54.4	(1.5)
Japon	84.7	(1.0)	81.0	(1.1)	66.4	(2.1)	87.7	(0.8)	91.8	(0.6)	48.2	(2.1)	77.3	(2.6)	83.9	(0.8)
Corée	72.5	(1.6)	72.2	(1.0)	69.2	(2.3)	73.4	(1.0)	75.6	(0.9)	56.1	(2.3)	71.9	(1.9)	72.3	(1.0)
Lettonie	28.7	(3.1)	36.8	(1.3)	26.2	(4.5)	36.4	(1.3)	35.8	(1.2)	37.1	(5.2)	32.5	(2.2)	37.5	(1.6)
Malaisie	86.0	(1.4)	88.0	(0.9)	95.6	(1.1)	85.0	(0.9)	87.5	(0.8)	80.9	(20.9)	83.3	(1.9)	88.5	(0.8)
Mexique	59.5	(1.5)	55.1	(1.6)	57.0	(2.6)	57.4	(1.4)	55.5	(1.2)	62.8	(2.5)	55.5	(1.5)	58.0	(1.7)
Pays-Bas	42.4	(2.2)	48.3	(1.7)	64.5	(3.8)	40.6	(1.3)	42.1	(1.5)	64.4	(4.9)	50.4	(3.3)	44.0	(1.7)
Norvège	10.6	(1.8)	10.2	(1.5)	27.5	(4.1)	5.0	(0.7)	9.1	(1.2)	18.6	(5.0)	8.9	(1.5)	10.7	(1.8)
Pologne	43.0	(2.9)	36.1	(1.4)	32.7	(2.9)	37.5	(1.5)	38.7	(1.6)	33.0	(2.0)	35.8	(2.3)	38.6	(1.6)
Portugal	37.6	(1.7)	34.7	(1.1)	31.6	(4.9)	35.6	(1.0)	37.4	(1.1)	29.6	(1.9)	30.1	(2.4)	36.2	(1.0)
Roumanie	53.1	(2.3)	50.4	(1.4)	48.0	(2.9)	51.5	(1.5)	50.9	(1.7)	51.6	(1.9)	48.2	(2.2)	52.3	(1.6)
Serbie	59.2	(1.5)	59.0	(1.2)	55.6	(2.3)	60.6	(1.2)	64.8	(1.2)	33.5	(2.1)	53.8	(1.7)	62.3	(1.3)
Singapour	81.9	(1.3)	79.0	(1.0)	94.6	(0.7)	69.2	(1.3)	80.8	(0.8)	73.0	(2.9)	80.5	(1.9)	79.9	(0.8)
République slovaque	56.7	(2.7)	61.3	(1.2)	58.7	(2.3)	60.8	(1.4)	62.0	(1.4)	53.8	(2.3)	51.6	(2.0)	63.3	(1.4)
Espagne	36.2	(1.9)	34.6	(1.4)	35.5	(5.1)	35.1	(1.1)	36.1	(1.3)	31.5	(2.2)	35.3	(3.7)	35.3	(1.1)
Suède	12.5	(1.1)	9.9	(0.8)	21.9	(2.3)	9.1	(0.6)	9.7	(0.7)	19.2	(2.4)	14.3	(2.2)	10.4	(0.7)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	76.8	(1.9)	66.9	(2.7)	65.3	(2.9)	72.1	(2.1)	66.9	(3.1)	75.1	(1.7)	69.0	(2.1)	71.6	(2.5)
Alberta (Canada)	51.7	(2.3)	50.6	(2.0)	66.3	(3.2)	45.6	(1.7)	48.6	(1.7)	61.2	(3.8)	54.5	(4.2)	50.4	(1.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	74.6	(1.5)	76.5	(1.2)	92.9	(1.1)	69.4	(1.2)	75.8	(0.9)	76.8	(3.7)	67.0	(4.9)	77.1	(0.8)
Flandre (Belgique)	43.1	(1.7)	42.2	(1.2)	67.8	(1.9)	36.3	(1.2)	37.4	(1.2)	68.2	(2.0)	34.4	(2.2)	44.6	(1.2)
Moyenne	48.9	(0.4)	48.3	(0.3)	51.9	(0.5)	47.3	(0.2)	49.0	(0.2)	45.7	(0.8)	46.1	(0.4)	49.5	(0.3)
États-Unis	63.7	(2.6)	57.0	(2.2)	67.7	(4.1)	57.1	(2.2)	59.8	(2.5)	58.3	(2.9)	55.7	(3.5)	60.1	(2.2)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les pourcentages présentés dans ce tableau reflètent le niveau de participation à des programmes d'initiation selon différentes caractéristiques des enseignants. Il importe de noter que la participation à des activités informelles d'initiation qui n'entrent pas dans le cadre d'un programme d'initiation et la participation à une présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement ne sont pas prises en compte dans les pourcentages présentés dans ce tableau.

3. Enseignants en contrat à durée déterminée de plus d'une année scolaire et enseignants en contrat à durée déterminée d'une année scolaire ou moins.

4. Renvoie à la question 16 du questionnaire à l'intention des enseignants, où il était demandé aux enseignants d'estimer le nombre total d'heures qu'ils avaient passées à enseigner, à préparer les cours, à corriger les copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions du personnel et à s'acquitter d'autres tâches relevant de leur poste d'enseignant durant leur dernière semaine de travail complète.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044784

[Partie 1/1]

Programmes de tutorat dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans un établissement où, selon les déclarations du chef d'établissement, un système de tutorat existe, caractéristiques des tuteurs et pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire impliqués dans des activités de tutorat[1]

Tableau 4.3

	Accès à des programmes de tutorat (d'après les chefs d'établissement)														Participation à des programmes de tutorat (d'après les enseignants)			
	Groupe cible du système de tutorat								Le tuteur enseigne la ou les mêmes matières que l'enseignant qu'il encadre									
	Uniquement pour les enseignants en début de carrière		Pour tous les enseignants qui commencent à travailler dans cet établissement		Pour tous les enseignants de l'établissement		Les enseignants de cet établissement n'ont pas accès à un programme de tutorat		La plupart du temps		Parfois		Rarement ou jamais		Enseignants bénéficiant actuellement de l'encadrement d'un tuteur désigné pour les aider		Enseignants assumant un rôle de tuteur désigné auprès d'un ou plusieurs enseignants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	18.6	(4.5)	39.3	(5.6)	39.5	(6.0)	2.6	(1.4)	55.3	(6.5)	42.8	(6.6)	1.9	(1.2)	16.7	(1.4)	28.0	(1.1)
Brésil	3.6	(1.0)	10.3	(1.8)	59.7	(2.3)	26.4	(2.3)	40.2	(2.9)	42.7	(3.2)	17.2	(2.6)	33.7	(1.0)	6.4	(0.4)
Bulgarie	16.5	(2.8)	27.3	(3.1)	43.3	(3.6)	12.9	(2.4)	73.0	(3.7)	23.5	(3.8)	3.6	(1.2)	6.1	(0.7)	10.2	(0.7)
Chili	1.6	(1.2)	13.9	(3.5)	10.2	(2.6)	74.3	(4.0)	49.7	(8.5)	46.8	(9.0)	3.5	(3.6)	4.5	(0.9)	6.6	(0.7)
Croatie	68.7	(3.3)	14.0	(2.6)	16.2	(2.7)	1.1	(0.4)	98.4	(0.8)	1.6	(0.8)	0.0	(0.0)	5.6	(0.4)	13.8	(0.7)
Chypre*	40.3	(0.2)	12.7	(0.1)	13.2	(0.1)	33.8	(0.2)	96.6	(0.1)	1.2	(0.0)	2.2	(0.1)	6.4	(0.5)	5.2	(0.5)
République tchèque	16.5	(2.7)	21.8	(2.9)	29.3	(3.3)	32.3	(3.9)	87.8	(2.4)	10.4	(2.2)	1.8	(1.0)	3.8	(0.4)	7.7	(0.7)
Danemark	23.4	(4.1)	45.0	(5.5)	5.7	(2.0)	25.8	(4.9)	45.2	(5.8)	53.3	(5.9)	1.6	(1.2)	4.2	(0.7)	12.7	(0.9)
Estonie	31.3	(4.0)	28.0	(4.0)	15.1	(3.1)	25.6	(3.4)	68.7	(4.8)	21.8	(4.0)	9.5	(2.7)	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)
Finlande	5.4	(1.9)	23.2	(3.8)	6.0	(2.1)	65.4	(3.7)	76.6	(6.5)	19.0	(5.9)	4.4	(2.8)	2.8	(0.5)	3.8	(0.5)
France	68.5	(3.4)	5.4	(1.7)	2.5	(1.3)	23.6	(3.3)	95.2	(1.8)	4.8	(1.8)	0.0	(0.0)	3.5	(0.4)	5.5	(0.4)
Islande	36.6	(0.1)	19.2	(0.1)	36.5	(0.1)	7.7	(0.0)	52.0	(0.2)	45.2	(0.2)	2.8	(0.0)	5.8	(0.7)	12.3	(0.8)
Israël	26.2	(3.8)	49.7	(4.4)	10.9	(2.3)	13.2	(3.0)	85.3	(3.4)	12.9	(3.3)	1.8	(1.0)	20.2	(0.8)	23.3	(1.0)
Italie	60.5	(3.6)	6.7	(1.9)	1.6	(0.9)	31.2	(3.6)	88.8	(2.8)	9.2	(2.7)	2.0	(0.9)	4.5	(0.4)	5.1	(0.4)
Japon	50.3	(3.3)	10.1	(2.3)	19.4	(2.7)	20.2	(2.7)	57.9	(3.9)	33.2	(3.9)	8.8	(2.2)	33.2	(1.1)	16.5	(0.8)
Corée	34.0	(3.5)	20.8	(2.9)	31.1	(3.8)	14.1	(2.8)	75.9	(3.8)	13.5	(3.2)	10.7	(2.5)	18.5	(0.7)	34.3	(0.9)
Lettonie	16.4	(3.9)	18.6	(4.0)	23.6	(4.6)	41.4	(5.6)	57.5	(7.1)	39.8	(7.0)	2.7	(1.7)	4.1	(0.6)	7.0	(0.7)
Malaisie	48.6	(4.4)	25.0	(4.0)	18.4	(3.4)	8.0	(2.1)	71.0	(4.2)	29.0	(4.2)	0.0	(0.0)	26.5	(1.4)	26.5	(1.2)
Mexique	8.1	(2.6)	7.2	(1.9)	24.4	(3.4)	60.3	(4.3)	55.2	(6.5)	39.5	(6.3)	5.3	(2.7)	17.0	(1.0)	10.9	(0.8)
Pays-Bas	0.6	(0.6)	25.4	(4.6)	70.6	(5.0)	3.5	(2.7)	19.2	(4.4)	47.9	(6.2)	32.9	(5.8)	16.6	(1.2)	19.4	(1.4)
Norvège	29.4	(4.3)	20.1	(5.2)	10.5	(6.1)	40.0	(7.6)	45.1	(8.5)	45.9	(8.2)	9.0	(4.5)	6.9	(2.8)	7.7	(0.7)
Pologne	20.4	(3.9)	24.2	(3.2)	21.4	(3.4)	34.0	(4.3)	81.1	(4.2)	17.2	(4.1)	1.6	(1.2)	11.6	(0.6)	14.9	(0.7)
Portugal	4.0	(1.5)	11.4	(2.7)	18.8	(3.2)	65.7	(3.8)	82.5	(5.9)	17.5	(5.9)	0.0	(0.0)	4.3	(0.4)	7.6	(0.5)
Roumanie	10.7	(2.2)	15.0	(2.8)	53.2	(3.9)	21.0	(3.3)	77.1	(3.9)	15.3	(3.2)	7.6	(2.6)	8.0	(0.7)	8.2	(0.8)
Serbie	86.4	(2.8)	9.8	(2.5)	0.0	(0.0)	3.8	(1.6)	98.1	(1.1)	1.9	(1.1)	0.0	(0.0)	8.2	(0.5)	13.5	(0.6)
Singapour	20.5	(0.1)	47.1	(0.3)	31.6	(0.2)	0.8	(0.0)	85.5	(0.1)	13.2	(0.1)	1.3	(0.0)	39.6	(0.9)	39.4	(0.9)
République slovaque	16.8	(2.5)	18.5	(3.2)	47.1	(3.7)	17.6	(2.9)	94.9	(2.1)	3.9	(1.7)	1.2	(1.2)	4.2	(0.4)	8.9	(0.5)
Espagne	15.1	(2.4)	10.7	(2.2)	15.5	(2.6)	58.7	(3.4)	68.0	(5.3)	24.7	(4.7)	7.3	(3.3)	3.8	(0.4)	6.8	(0.5)
Suède	46.8	(3.8)	12.4	(2.4)	0.0	(0.0)	40.8	(3.7)	60.3	(4.7)	32.1	(4.8)	7.5	(2.7)	3.7	(0.4)	5.5	(0.4)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	7.6	(2.8)	17.8	(4.2)	63.2	(4.8)	11.4	(3.2)	74.3	(5.0)	24.6	(5.0)	1.1	(0.8)	51.9	(1.8)	29.2	(1.1)
Alberta (Canada)	27.0	(4.1)	26.7	(3.7)	33.4	(4.4)	12.9	(3.7)	67.6	(4.6)	30.0	(4.6)	2.5	(1.1)	13.0	(1.3)	20.7	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	26.1	(4.3)	30.6	(3.6)	42.7	(4.8)	0.6	(0.6)	39.7	(4.3)	53.7	(4.1)	6.6	(2.3)	19.1	(1.2)	31.4	(1.0)
Flandre (Belgique)	6.1	(1.8)	65.0	(4.0)	7.4	(2.2)	21.4	(3.0)	25.0	(4.6)	41.3	(4.9)	33.7	(4.5)	10.2	(0.8)	10.2	(1.0)
Moyenne	27.0	(0.5)	22.2	(0.6)	24.9	(0.6)	25.8	(0.6)	68.1	(0.8)	26.0	(0.8)	5.8	(0.4)	12.8	(0.2)	14.2	(0.1)
États-Unis	29.8	(5.2)	45.3	(5.3)	18.1	(3.8)	6.8	(2.7)	71.4	(5.9)	26.0	(5.8)	2.6	(1.6)	12.2	(1.1)	16.8	(1.3)

1. Ce point porte sur le tutorat d'enseignants en poste dans l'établissement. Il ne porte pas sur les étudiants en stage dans l'établissement dans le cadre de leur formation d'enseignant.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044803

[Partie 1/1]

Programmes de tutorat dans l'enseignement primaire

Pourcentage d'enseignants du primaire travaillant dans un établissement où, selon les déclarations du chef d'établissement, un programme de tutorat existe, caractéristiques des tuteurs et pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent participer à des activités de tutorat[1]

Tableau 4.3.a

	Accès à des programmes de tutorat (d'après les chefs d'établissement)														Participation à des programmes de tutorat (d'après les enseignants)			
	Groupe cible du système de tutorat								Le tuteur enseigne la ou les mêmes matières que l'enseignant qu'il encadre									
	Uniquement pour les enseignants en début de carrière		Pour tous les enseignants qui commencent à travailler dans cet établissement		Pour tous les enseignants de l'établissement		Les enseignants de cet établissement n'ont pas accès à un programme de tutorat		La plupart du temps		Parfois		Rarement ou jamais		Enseignants bénéficiant actuellement de l'encadrement d'un tuteur désigné pour les aider		Enseignants assumant un rôle de tuteur désigné auprès d'un ou plusieurs enseignants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	26.5	(3.9)	36.5	(3.8)	2.4	(1.3)	34.6	(4.4)	28.3	(5.6)	62.0	(5.6)	9.7	(3.1)	3.4	(0.5)	9.1	(0.7)
Finlande	2.9	(1.1)	21.1	(2.8)	11.9	(2.4)	64.1	(3.3)	88.2	(4.0)	7.1	(3.1)	4.7	(2.8)	3.6	(0.5)	3.3	(0.4)
Mexique	2.4	(1.9)	3.1	(1.7)	20.4	(3.9)	74.1	(4.2)	60.0	(9.0)	35.0	(7.8)	5.0	(6.1)	21.7	(2.1)	7.8	(1.2)
Norvège	47.5	(4.8)	20.6	(3.8)	2.2	(1.5)	29.6	(4.3)	70.4	(6.8)	29.6	(6.8)	0.0	(0.0)	3.6	(0.5)	7.6	(0.6)
Pologne	16.9	(3.0)	30.1	(4.3)	28.4	(3.9)	24.6	(3.8)	76.5	(3.8)	20.8	(3.9)	2.7	(1.7)	10.8	(0.8)	16.2	(1.0)
Entités infranationales																		
Flandre (Belgique)	9.3	(2.4)	25.9	(4.0)	10.8	(2.5)	54.0	(4.5)	75.7	(5.6)	21.6	(5.3)	2.7	(1.9)	6.3	(0.6)	9.5	(0.6)
Moyenne	17.6	(1.3)	22.9	(1.4)	12.7	(1.1)	46.9	(1.7)	66.5	(2.5)	29.4	(2.3)	4.1	(1.3)	8.2	(0.4)	8.9	(0.3)

1. Ce point porte sur le tutorat d'enseignants en poste dans l'établissement. Il ne porte pas sur les étudiants en stage dans l'établissement dans le cadre de leur formation d'enseignant.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044822

[Partie 1/1]

Programmes de tutorat dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire travaillant dans un établissement où, d'après le chef d'établissement, un programme de tutorat existe, caractéristiques des tuteurs et pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent participer à des activités de tutorat[1]

Tableau 4.3.b

	Accès à des programmes de tutorat (d'après les chefs d'établissement)														Participation à des programmes de tutorat (d'après les enseignants)			
	Groupe cible du système de tutorat								Le tuteur enseigne la ou les mêmes matières que l'enseignant qu'il encadre									
	Uniquement pour les enseignants en début de carrière		Pour tous les enseignants qui commencent à travailler dans cet établissement		Pour tous les enseignants de l'établissement		Les enseignants de cet établissement n'ont pas accès à un programme de tutorat		La plupart du temps		Parfois		Rarement ou jamais		Enseignants bénéficiant actuellement de l'encadrement d'un tuteur désigné pour les aider		Enseignants assumant un rôle de tuteur désigné auprès d'un ou plusieurs enseignants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	27.3	(4.8)	32.7	(4.7)	29.0	(5.2)	11.0	(4.1)	59.6	(5.6)	32.9	(5.7)	7.5	(3.0)	14.2	(1.1)	30.4	(1.2)
Danemark	11.7	(3.3)	59.4	(6.1)	15.9	(4.2)	13.1	(3.6)	82.6	(5.2)	17.4	(5.2)	0.0	(0.0)	10.6	(1.1)	25.2	(1.5)
Finlande	5.4	(3.0)	21.0	(3.2)	17.5	(4.2)	56.2	(6.0)	65.8	(5.7)	31.4	(5.4)	2.8	(1.5)	3.9	(1.3)	4.7	(0.7)
Islande	2.1	(0.1)	42.8	(0.2)	33.2	(0.1)	21.9	(0.1)	78.8	(0.1)	17.3	(0.1)	3.9	(0.0)	7.0	(0.8)	12.9	(1.1)
Italie	49.4	(3.7)	14.5	(2.5)	1.8	(0.9)	34.3	(3.3)	92.0	(2.3)	5.0	(1.8)	3.0	(1.5)	2.6	(0.4)	4.0	(0.4)
Mexique	5.6	(1.9)	12.3	(2.6)	18.3	(3.2)	63.8	(3.9)	63.0	(6.9)	25.1	(5.8)	11.9	(4.3)	13.1	(1.1)	11.7	(1.0)
Norvège	37.5	(6.7)	27.9	(6.2)	7.2	(3.4)	27.4	(6.5)	70.7	(7.5)	29.3	(7.5)	0.0	(0.0)	6.8	(0.6)	12.3	(0.9)
Pologne	10.6	(2.7)	38.9	(4.4)	21.6	(3.1)	28.9	(4.6)	83.9	(6.6)	16.1	(6.6)	0.0	(0.0)	11.6	(0.8)	16.2	(1.0)
Singapour	22.1	(0.1)	47.9	(0.1)	29.2	(0.1)	0.7	(0.0)	85.5	(0.1)	13.1	(0.1)	1.4	(0.0)	34.5	(1.0)	44.1	(0.8)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	3.1	(2.0)	16.6	(3.9)	70.0	(4.6)	10.3	(3.3)	68.6	(5.4)	28.4	(5.2)	3.0	(1.7)	48.9	(1.9)	30.1	(1.0)
Moyenne	17.5	(1.1)	31.4	(1.3)	24.4	(1.1)	26.8	(1.3)	75.1	(1.6)	21.6	(1.6)	3.3	(0.6)	15.3	(0.3)	19.2	(0.3)

1. Ce point porte sur le tutorat d'enseignants en poste dans l'établissement. Il ne porte pas sur les étudiants en stage dans l'établissement dans le cadre de leur formation d'enseignant.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044841

[Partie 1/1]

Enseignants ayant un tuteur, selon leur statut d'emploi, leur expérience et leur sexe

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes qui déclarent bénéficier d'un tuteur désigné[1, 2]

Tableau 4.4

	Sexe				Expérience				Statut d'emploi				Nombre d'heures de service hebdomadaires[4]			
	Homme		Femme		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 années ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants en contrat de travail permanent		Enseignants en contrat de travail à durée déterminée[3]		Enseignants travaillant moins de 30 heures par semaine		Enseignants travaillant 30 heures par semaine ou plus	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	16.4	(2.0)	16.9	(1.6)	31.9	(3.0)	13.2	(1.5)	15.2	(1.4)	27.7	(3.4)	12.7	(2.1)	17.8	(1.7)
Brésil	29.5	(1.5)	35.4	(1.1)	31.9	(1.7)	33.3	(1.1)	32.9	(1.2)	37.2	(1.6)	33.3	(1.5)	33.7	(1.1)
Bulgarie	5.9	(1.1)	6.1	(0.8)	14.5	(3.3)	4.9	(0.6)	4.9	(0.7)	13.7	(2.1)	6.5	(1.5)	6.1	(0.7)
Chili	5.2	(1.7)	4.1	(0.7)	5.9	(2.2)	4.3	(0.8)	4.9	(1.1)	3.8	(0.9)	5.8	(1.6)	3.6	(0.8)
Croatie	6.8	(0.9)	5.1	(0.5)	20.7	(1.9)	0.6	(0.2)	3.7	(0.4)	27.6	(2.9)	10.5	(1.4)	4.7	(0.5)
Chypre*	6.2	(1.0)	6.4	(0.6)	17.8	(2.5)	3.5	(0.5)	2.3	(0.4)	17.0	(1.6)	3.9	(0.8)	7.4	(0.7)
République tchèque	4.5	(0.8)	3.6	(0.5)	16.5	(2.3)	1.5	(0.2)	2.0	(0.3)	12.4	(1.9)	3.7	(0.9)	3.9	(0.5)
Danemark	3.5	(0.8)	4.6	(0.8)	9.6	(2.2)	2.9	(0.7)	3.5	(0.6)	19.2	(5.9)	6.1	(2.2)	3.9	(0.7)
Estonie	4.2	(1.1)	3.2	(0.5)	15.9	(2.6)	1.8	(0.3)	2.4	(0.4)	8.5	(1.8)	3.3	(0.7)	3.4	(0.6)
Finlande	3.1	(0.7)	2.7	(0.6)	8.3	(1.7)	1.6	(0.4)	1.4	(0.3)	7.6	(1.5)	2.5	(0.7)	2.9	(0.6)
France	4.6	(0.7)	3.0	(0.5)	19.4	(2.5)	1.4	(0.3)	3.5	(0.4)	3.8	(1.9)	3.5	(0.9)	3.5	(0.5)
Islande	4.2	(1.2)	6.4	(0.7)	18.4	(2.7)	3.0	(0.5)	4.1	(0.6)	14.7	(2.5)	7.6	(1.5)	5.0	(0.7)
Israël	22.8	(2.1)	19.4	(0.9)	44.4	(2.3)	13.6	(0.8)	14.0	(0.7)	43.5	(2.3)	20.0	(1.4)	20.6	(1.1)
Italie	5.6	(0.9)	4.1	(0.5)	9.1	(1.8)	4.0	(0.4)	4.8	(0.5)	3.0	(0.6)	4.6	(0.7)	4.3	(0.5)
Japon	34.6	(1.4)	31.0	(1.3)	42.9	(2.3)	31.0	(1.2)	33.4	(1.1)	32.1	(1.9)	27.7	(2.4)	34.0	(1.2)
Corée	19.5	(1.3)	18.0	(0.9)	28.7	(2.6)	15.8	(0.7)	16.1	(0.7)	29.9	(2.5)	20.3	(1.5)	17.8	(0.8)
Lettonie	7.5	(1.8)	3.6	(0.6)	16.9	(3.7)	2.9	(0.4)	3.6	(0.5)	10.0	(4.2)	5.1	(0.9)	3.6	(0.6)
Malaisie	25.5	(2.1)	26.9	(1.5)	43.4	(2.3)	21.5	(1.5)	26.4	(1.4)	82.3	(17.8)	23.0	(2.1)	27.3	(1.5)
Mexique	18.3	(1.3)	15.9	(1.4)	17.5	(2.1)	16.7	(1.2)	16.0	(1.1)	20.5	(1.9)	15.4	(1.2)	18.2	(1.5)
Pays-Bas	15.6	(1.9)	17.5	(1.8)	34.9	(3.7)	11.9	(1.0)	10.5	(1.0)	49.7	(4.1)	20.0	(2.8)	15.2	(1.3)
Norvège	8.1	(3.7)	6.2	(2.3)	17.4	(5.7)	3.6	(1.9)	5.1	(2.3)	19.3	(6.5)	3.2	(0.8)	7.7	(3.5)
Pologne	11.4	(1.1)	11.6	(0.6)	37.6	(2.7)	8.3	(0.6)	10.3	(0.5)	18.4	(2.6)	12.8	(1.4)	11.2	(0.7)
Portugal	5.2	(0.8)	3.9	(0.5)	8.8	(2.9)	4.1	(0.4)	4.1	(0.5)	4.8	(0.7)	4.2	(1.1)	4.2	(0.4)
Roumanie	7.7	(1.1)	8.1	(0.9)	16.1	(2.3)	5.9	(0.8)	6.2	(0.9)	12.2	(1.3)	8.8	(1.2)	7.6	(0.8)
Serbie	7.6	(0.9)	8.6	(0.7)	26.0	(2.5)	3.5	(0.5)	7.2	(0.6)	12.8	(1.9)	9.0	(0.9)	7.9	(0.6)
Singapour	40.8	(1.5)	39.0	(1.0)	64.7	(1.3)	20.8	(1.0)	39.2	(0.9)	43.8	(3.3)	39.0	(2.5)	39.9	(1.0)
République slovaque	5.1	(0.9)	4.0	(0.4)	14.7	(1.7)	1.7	(0.3)	1.9	(0.3)	13.7	(1.4)	6.3	(1.0)	3.5	(0.4)
Espagne	3.3	(0.5)	4.2	(0.6)	10.0	(1.9)	3.3	(0.4)	3.4	(0.4)	5.5	(1.1)	4.8	(0.9)	3.6	(0.5)
Suède	5.1	(0.8)	3.0	(0.4)	16.9	(1.9)	1.7	(0.3)	2.5	(0.3)	13.0	(1.8)	1.9	(0.8)	3.9	(0.4)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	58.6	(2.4)	47.2	(2.2)	51.8	(3.1)	52.0	(1.9)	49.4	(2.2)	54.5	(2.3)	48.8	(2.2)	53.1	(2.3)
Alberta (Canada)	11.4	(1.6)	14.0	(1.5)	29.2	(3.2)	7.5	(1.1)	7.1	(1.0)	36.6	(3.7)	14.7	(2.7)	12.6	(1.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	20.7	(2.2)	18.2	(1.2)	39.0	(2.0)	12.2	(1.1)	16.6	(1.3)	55.4	(6.6)	16.9	(2.4)	19.5	(1.3)
Flandre (Belgique)	9.6	(1.1)	10.4	(1.0)	37.7	(2.6)	3.0	(0.5)	3.1	(0.4)	45.4	(2.8)	8.7	(1.3)	10.6	(0.9)
Moyenne	13.3	(0.3)	12.5	(0.2)	24.8	(0.5)	9.6	(0.2)	11.0	(0.2)	24.2	(0.7)	12.6	(0.3)	12.8	(0.2)
États-Unis	14.8	(1.8)	10.8	(1.5)	37.0	(2.9)	5.4	(0.9)	7.3	(0.8)	21.9	(2.7)	11.0	(2.1)	12.5	(1.1)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les pourcentages présentés dans ce tableau reflètent la part des enseignants qui déclarent avoir un tuteur désigné, selon différentes caractéristiques présentées par ces enseignants. Par exemple, 16.4 % des enseignants de sexe masculin en Australie déclarent avoir un tuteur désigné.

3. Enseignants en contrat à durée déterminée de plus d'une année scolaire et enseignants en contrat à durée déterminée d'une année scolaire ou moins.

4. Renvoie à la question 16 du questionnaire à l'intention des enseignants, où il était demandé aux enseignants d'estimer le nombre total d'heures qu'ils avaient passées à enseigner, à préparer les cours, à corriger les copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions du personnel et à s'acquitter d'autres tâches relevant de leur poste d'enseignant durant leur dernière semaine de travail complète.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044860

[Partie 1/1]

Enseignants assumant un rôle de tuteur, selon leur statut d'emploi, leur expérience et leur sexe

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes qui déclarent assumer un rôle de tuteur auprès d'un ou plusieurs enseignants[1, 2]

Tableau 4.5

	Sexe				Expérience				Statut d'emploi				Nombre d'heures de service hebdomadaires[4]			
	Homme		Femme		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 années ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants en contrat de travail permanent		Enseignants en contrat de travail à durée déterminée[3]		Enseignants travaillant moins de 30 heures par semaine		Enseignants travaillant 30 heures par semaine ou plus	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	27.6	(1.9)	28.2	(1.8)	9.8	(1.7)	32.3	(1.3)	30.4	(1.5)	10.9	(2.3)	25.9	(2.7)	28.6	(1.2)
Brésil	6.5	(0.7)	6.3	(0.6)	4.6	(0.7)	6.9	(0.5)	6.5	(0.5)	5.5	(0.7)	5.8	(0.5)	6.5	(0.6)
Bulgarie	7.0	(1.3)	11.0	(0.8)	4.8	(2.0)	10.8	(0.9)	11.4	(0.8)	2.0	(0.9)	10.9	(2.3)	10.1	(0.8)
Chili	7.1	(1.3)	6.3	(0.9)	6.2	(1.3)	7.3	(0.9)	8.3	(1.1)	3.6	(1.0)	7.7	(1.1)	6.2	(1.1)
Croatie	14.7	(1.3)	13.5	(0.8)	4.0	(0.8)	16.8	(1.0)	14.9	(0.8)	1.4	(0.6)	10.8	(1.2)	14.6	(0.8)
Chypre*	4.5	(0.9)	5.6	(0.7)	3.1	(1.2)	5.1	(0.6)	4.6	(0.6)	7.1	(1.0)	4.5	(0.9)	5.5	(0.7)
République tchèque	5.3	(1.0)	8.5	(0.8)	3.7	(0.9)	8.6	(0.8)	8.8	(0.8)	3.0	(0.8)	4.8	(1.1)	8.4	(0.7)
Danemark	13.9	(1.5)	11.9	(1.4)	7.4	(2.2)	13.8	(1.1)	13.1	(1.0)	5.3	(2.5)	13.3	(2.9)	12.8	(1.0)
Estonie	5.6	(1.4)	9.7	(0.9)	3.1	(1.4)	9.7	(0.9)	9.7	(0.9)	5.7	(1.2)	8.5	(0.9)	9.3	(1.0)
Finlande	4.4	(1.1)	3.6	(0.5)	2.0	(0.7)	4.3	(0.6)	4.5	(0.7)	1.7	(0.5)	2.8	(0.9)	4.2	(0.6)
France	6.3	(0.9)	5.2	(0.5)	0.7	(0.5)	6.2	(0.5)	5.7	(0.5)	1.0	(0.8)	4.5	(0.9)	5.9	(0.5)
Islande	12.4	(1.8)	12.3	(1.0)	4.1	(1.2)	14.5	(1.0)	13.6	(1.0)	5.5	(1.7)	13.8	(1.9)	12.0	(1.0)
Israël	22.2	(1.9)	23.7	(1.1)	9.1	(1.4)	27.4	(1.2)	26.4	(1.1)	12.6	(1.5)	21.3	(1.6)	25.0	(1.3)
Italie	3.5	(0.7)	5.5	(0.5)	0.8	(0.6)	5.5	(0.5)	6.1	(0.5)	1.0	(0.5)	4.5	(0.7)	5.6	(0.6)
Japon	19.3	(1.0)	12.1	(0.9)	3.8	(0.8)	19.9	(1.0)	19.0	(0.9)	6.8	(1.0)	11.3	(2.1)	17.2	(0.8)
Corée	40.8	(1.6)	31.2	(1.1)	13.3	(1.5)	39.4	(1.1)	36.4	(1.0)	23.3	(2.3)	37.8	(1.8)	33.0	(1.1)
Lettonie	4.3	(1.4)	7.4	(0.7)	1.6	(1.1)	7.1	(0.7)	7.2	(0.7)	5.0	(2.2)	4.1	(1.0)	8.4	(0.9)
Malaisie	24.9	(1.7)	27.1	(1.4)	14.7	(1.8)	30.2	(1.3)	26.5	(1.2)	a	a	26.1	(2.2)	26.5	(1.3)
Mexique	12.1	(1.1)	9.8	(1.0)	5.7	(1.1)	12.9	(1.0)	10.8	(0.9)	11.8	(1.4)	9.0	(1.0)	12.1	(1.1)
Pays-Bas	19.6	(1.5)	19.2	(2.1)	7.5	(2.1)	22.5	(1.4)	21.3	(1.4)	9.4	(3.1)	12.6	(1.6)	21.6	(1.5)
Norvège	7.8	(0.8)	7.6	(0.9)	3.2	(0.8)	9.2	(0.8)	8.6	(0.8)	1.7	(0.6)	8.5	(1.6)	7.5	(0.7)
Pologne	10.1	(1.5)	16.5	(1.0)	0.4	(0.2)	16.6	(0.9)	16.6	(0.8)	5.1	(1.3)	8.2	(1.1)	17.2	(0.8)
Portugal	10.0	(1.0)	6.7	(0.5)	4.0	(2.2)	7.4	(0.5)	9.3	(0.6)	2.3	(0.6)	6.3	(1.3)	7.6	(0.5)
Roumanie	7.2	(1.0)	8.7	(1.0)	1.0	(0.6)	9.8	(0.9)	10.7	(1.0)	2.6	(0.7)	6.2	(1.2)	8.9	(0.9)
Serbie	15.9	(1.1)	12.2	(0.7)	1.5	(0.5)	15.6	(0.8)	16.2	(0.7)	1.3	(0.6)	12.0	(1.1)	14.2	(0.8)
Singapour	39.2	(1.4)	39.5	(1.3)	20.3	(1.3)	53.8	(1.2)	41.5	(1.0)	20.1	(2.3)	34.8	(1.9)	40.4	(1.0)
République slovaque	5.5	(0.9)	9.6	(0.6)	2.7	(0.9)	10.2	(0.6)	10.2	(0.6)	3.4	(1.1)	7.9	(0.9)	9.3	(0.6)
Espagne	6.7	(0.7)	6.8	(0.7)	5.3	(1.6)	6.9	(0.5)	7.2	(0.6)	4.9	(1.0)	6.2	(1.1)	6.9	(0.6)
Suède	4.6	(0.6)	6.0	(0.6)	2.8	(1.1)	6.0	(0.5)	5.9	(0.5)	1.8	(0.7)	4.1	(1.1)	5.7	(0.5)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	30.8	(1.6)	28.1	(1.7)	18.0	(2.5)	31.1	(1.3)	34.3	(2.0)	24.3	(1.4)	28.2	(1.8)	29.3	(1.3)
Alberta (Canada)	19.9	(1.6)	21.2	(1.6)	8.6	(1.4)	25.2	(1.5)	24.6	(1.5)	4.8	(1.6)	21.7	(2.9)	20.5	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	33.2	(1.6)	30.3	(1.1)	16.9	(1.7)	36.6	(1.1)	33.0	(1.0)	7.7	(2.6)	26.5	(2.5)	32.3	(1.1)
Flandre (Belgique)	10.9	(1.5)	9.9	(1.0)	2.8	(0.9)	12.2	(1.2)	11.9	(1.2)	1.8	(0.6)	7.7	(1.3)	10.8	(1.1)
Moyenne	14.0	(0.2)	14.0	(0.2)	6.0	(0.2)	16.4	(0.2)	15.6	(0.2)	6.4	(0.3)	12.7	(0.3)	14.7	(0.2)
États-Unis	14.2	(1.8)	18.2	(1.5)	8.3	(1.5)	19.3	(1.6)	18.0	(1.5)	14.4	(2.1)	13.4	(2.3)	17.5	(1.4)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les pourcentages présentés dans ce tableau reflètent la part des enseignants qui déclarent exercer une fonction de tuteur, selon différentes caractéristiques présentées par ces enseignants. Par exemple, 27.6 % des enseignants de sexe masculin en Australie déclarent exercer une fonction de tuteur auprès d'un ou de plusieurs enseignants.

3. Enseignants en contrat à durée déterminée de plus d'une année scolaire et enseignants en contrat à durée déterminée d'une année scolaire ou moins.

4. Renvoie à la question 16 du questionnaire à l'intention des enseignants, où il était demandé aux enseignants d'estimer le nombre total d'heures qu'ils avaient passées à enseigner, à préparer les cours, à corriger les copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions du personnel et à s'acquitter d'autres tâches relevant de leur poste d'enseignant durant leur dernière semaine de travail complète.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044879

[Partie 1/1]

Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants

Tableau 4.6 *Taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, et participation financière personnelle à ces activités*

	Pourcentage d'enseignants ayant pris part à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête[1]		Pourcentage d'enseignants ayant pris part à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête sans bénéficier d'aucune forme de soutien[2]		Pourcentage d'enseignants ayant dû financer personnellement leur formation continue un peu, en totalité ou pas du tout					
					Pas du tout		Un peu		En totalité	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	96.6	(0.5)	1.2	(0.4)	75.0	(1.5)	23.5	(1.3)	1.5	(0.4)
Brésil	91.5	(0.5)	14.7	(0.9)	58.4	(1.1)	21.8	(0.7)	19.8	(1.0)
Bulgarie	85.2	(1.1)	1.4	(0.3)	84.9	(1.2)	12.1	(1.0)	3.0	(0.5)
Chili	71.7	(1.8)	11.2	(1.1)	58.9	(1.8)	23.9	(1.6)	17.2	(1.5)
Croatie	96.8	(0.3)	1.3	(0.2)	73.3	(0.9)	22.9	(0.8)	3.8	(0.4)
Chypre*	89.1	(0.7)	4.7	(0.7)	81.8	(1.2)	9.7	(0.9)	8.5	(0.9)
République tchèque	82.5	(1.0)	2.3	(0.4)	77.2	(1.1)	17.5	(0.9)	5.4	(0.6)
Danemark	86.4	(1.1)	1.5	(0.3)	84.9	(1.2)	13.3	(1.1)	1.8	(0.5)
Estonie	93.0	(0.5)	0.4	(0.1)	69.1	(1.1)	29.0	(1.0)	1.9	(0.3)
Finlande	79.3	(1.0)	4.1	(0.5)	72.6	(1.1)	21.6	(1.0)	5.8	(0.6)
France	76.4	(0.9)	2.7	(0.4)	75.8	(1.1)	18.8	(1.0)	5.4	(0.6)
Islande	91.1	(0.8)	2.6	(0.6)	60.8	(1.4)	32.9	(1.4)	6.3	(0.8)
Israël	91.1	(0.6)	10.0	(0.7)	45.0	(1.1)	40.0	(1.2)	15.0	(0.7)
Italie	75.4	(0.9)	9.5	(0.8)	69.2	(1.2)	16.6	(0.9)	14.2	(0.9)
Japon	83.2	(0.8)	6.7	(0.6)	56.4	(1.4)	32.9	(1.2)	10.7	(0.8)
Corée	91.4	(0.6)	7.5	(0.6)	25.2	(1.1)	64.1	(1.3)	10.8	(0.8)
Lettonie	96.1	(0.6)	2.1	(0.5)	71.1	(1.7)	24.7	(1.6)	4.3	(0.6)
Malaisie	96.6	(0.4)	0.3	(0.1)	46.8	(1.4)	49.7	(1.4)	3.5	(0.3)
Mexique	95.6	(0.4)	10.0	(0.8)	59.5	(1.2)	26.3	(1.1)	14.3	(0.9)
Pays-Bas	93.2	(0.6)	2.5	(0.6)	77.5	(1.1)	18.0	(0.9)	4.5	(0.6)
Norvège	87.0	(0.9)	2.5	(0.4)	81.0	(1.2)	15.3	(1.0)	3.7	(0.4)
Pologne	93.7	(0.7)	7.8	(0.6)	60.9	(1.2)	26.9	(1.1)	12.2	(0.8)
Portugal	88.5	(0.7)	28.6	(1.1)	42.8	(1.3)	24.4	(0.8)	32.8	(1.1)
Roumanie	83.3	(1.2)	20.9	(1.1)	30.7	(1.2)	41.0	(1.3)	28.3	(1.4)
Serbie	92.9	(0.5)	5.5	(0.6)	52.7	(1.4)	36.7	(1.1)	10.6	(1.0)
Singapour	98.0	(0.3)	0.2	(0.1)	89.7	(0.5)	9.5	(0.5)	0.8	(0.1)
République slovaque	73.3	(1.0)	6.8	(0.9)	54.3	(1.8)	31.6	(1.4)	14.0	(1.3)
Espagne	84.3	(1.0)	10.5	(0.7)	57.0	(1.2)	30.9	(1.0)	12.1	(0.8)
Suède	83.4	(1.0)	1.6	(0.3)	86.3	(0.7)	10.7	(0.6)	3.0	(0.4)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	92.0	(1.3)	1.7	(0.3)	62.5	(1.8)	33.9	(1.8)	3.6	(0.5)
Alberta (Canada)	97.7	(0.4)	1.1	(0.2)	61.9	(1.5)	36.3	(1.5)	1.8	(0.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	91.7	(0.7)	0.8	(0.3)	92.7	(0.7)	6.4	(0.6)	0.9	(0.3)
Flandre (Belgique)	88.2	(0.9)	2.4	(0.3)	86.8	(0.7)	9.7	(0.7)	3.5	(0.4)
Moyenne	88.4	(0.1)	5.7	(0.1)	66.1	(0.2)	25.2	(0.2)	8.6	(0.1)
États-Unis	95.2	(0.8)	1.7	(0.5)	74.1	(1.5)	22.8	(1.2)	3.2	(0.6)

1. Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à au moins une des activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête : cours/ateliers ; conférences ou séminaires pédagogiques ; visites d'étude dans d'autres établissements ; visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales ; activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales ; programme de qualification (sanctionné par un diplôme) ; activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants ; recherches individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession ; ou activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

2. Pourcentage d'enseignants prenant part à des activités de formation continue sans bénéficier de soutien financier, de temps alloué aux activités organisées pendant les heures de service dans l'établissement ou de soutien non financier pour les activités organisées en dehors des heures de service.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044898

[Partie 1/1]

Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants de l'enseignement primaire

Tableau 4.6.a *Taux de participation des enseignants du primaire à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, et participation financière personnelle à ces activités*

	Pourcentage d'enseignants ayant pris part à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête[1]		Pourcentage d'enseignants ayant dû financer personnellement leur formation continue un peu, en totalité ou pas du tout					
			Pas du tout		Un peu		En totalité	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	87.6	(1.0)	84.8	(1.0)	14.0	(0.9)	1.2	(0.3)
Finlande	80.6	(1.0)	78.7	(1.3)	17.7	(1.3)	3.6	(0.6)
Mexique	96.9	(0.6)	66.9	(2.6)	23.6	(1.8)	9.5	(1.5)
Norvège	89.1	(0.9)	85.7	(0.8)	11.0	(0.7)	3.3	(0.4)
Pologne	95.0	(0.5)	59.7	(1.6)	29.2	(1.4)	11.1	(0.9)
Entités infranationales								
Flandre (Belgique)	88.9	(0.8)	88.8	(0.8)	8.3	(0.7)	2.9	(0.4)
Moyenne	89.7	(0.3)	77.4	(0.6)	17.3	(0.5)	5.3	(0.3)

1. Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à au moins une des activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête : cours/ateliers ; conférences ou séminaires pédagogiques ; visites d'étude dans d'autres établissements ; visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales ; activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales ; programme de qualification (sanctionné par un diplôme) ; activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants ; recherches individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession ; ou activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044917

[Partie 1/1]

Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 4.6.b *Taux de participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, et participation financière personnelle à ces activités*

	Pourcentage d'enseignants ayant pris part à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête[1]		Pourcentage d'enseignants ayant dû financer personnellement leur formation continue un peu, en totalité ou pas du tout					
			Pas du tout		Un peu		En totalité	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	97.0	(0.5)	73.2	(1.3)	25.7	(1.2)	1.1	(0.3)
Danemark	94.1	(0.8)	85.7	(1.0)	12.6	(1.1)	1.7	(0.5)
Finlande	84.1	(1.9)	67.5	(1.8)	28.7	(1.8)	3.8	(0.8)
Islande	85.5	(1.1)	59.7	(1.7)	31.3	(1.6)	9.1	(1.1)
Italie	76.0	(1.1)	59.5	(1.2)	21.9	(1.0)	18.6	(0.9)
Mexique	94.0	(0.7)	58.9	(1.6)	27.4	(1.3)	13.7	(1.0)
Norvège	91.4	(0.8)	76.1	(1.1)	20.2	(0.9)	3.7	(0.4)
Pologne	93.3	(0.5)	59.6	(1.6)	29.1	(1.4)	11.3	(0.8)
Singapour	97.9	(0.3)	90.5	(0.5)	9.0	(0.5)	0.5	(0.1)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	94.0	(0.8)	61.2	(1.7)	35.3	(1.7)	3.5	(0.5)
Moyenne	90.7	(0.3)	69.2	(0.4)	24.1	(0.4)	6.7	(0.2)

1. Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à au moins une des activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête : cours/ateliers ; conférences ou séminaires pédagogiques ; visites d'étude dans d'autres établissements ; visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales ; activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales ; programme de qualification (sanctionné par un diplôme) ; activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants ; recherches individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession ; ou activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044936

[Partie 1/1]

Activités récentes de formation continue et participation financière associée pour les enseignants, 2008 et 2013

Tableau 4.6.c *Taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, et participation financière personnelle à ces activités*[1, 2]

	Pourcentage d'enseignants ayant pris part à des activités de formation continue au cours des 12 (ou 18) mois précédant l'enquête[3]				Pourcentage d'enseignants ayant dû financer personnellement leur formation continue un peu, en totalité ou pas du tout											
					Pas du tout				Un peu				En totalité			
	2008		2013[4]		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	96.7	(0.2)	95.8	(0.5)	74.5	(1.2)	75.0	(1.5)	24.3	(1.2)	23.5	(1.3)	1.2	(0.3)	1.5	(0.4)
Brésil	83.0	(0.8)	89.5	(0.6)	54.8	(1.6)	58.3	(1.1)	26.9	(1.4)	22.0	(0.7)	18.3	(1.2)	19.7	(1.0)
Bulgarie	88.3	(2.0)	83.1	(1.2)	73.4	(2.1)	84.9	(1.2)	20.5	(2.2)	12.1	(1.0)	6.1	(0.7)	3.0	(0.5)
Danemark	75.6	(0.4)	86.1	(1.2)	77.3	(1.5)	85.1	(1.2)	16.3	(1.1)	13.2	(1.1)	6.4	(0.9)	1.8	(0.5)
Estonie	92.7	(0.3)	92.0	(0.5)	72.5	(1.0)	69.2	(1.1)	25.6	(0.9)	28.9	(1.0)	2.0	(0.3)	1.9	(0.3)
Islande	77.1	(0.6)	90.7	(0.8)	67.8	(1.3)	61.3	(1.4)	27.8	(1.4)	32.7	(1.4)	4.5	(0.6)	6.0	(0.8)
Italie	84.6	(1.2)	74.9	(0.9)	68.7	(1.0)	69.2	(1.2)	13.7	(0.6)	16.6	(0.9)	17.6	(0.8)	14.2	(0.9)
Corée	91.9	(0.6)	91.2	(0.6)	27.1	(1.1)	25.2	(1.1)	58.5	(1.1)	64.1	(1.3)	14.4	(0.8)	10.7	(0.8)
Malaisie	91.7	(0.3)	96.0	(0.5)	43.5	(1.5)	46.9	(1.4)	52.7	(1.5)	49.6	(1.4)	3.9	(0.4)	3.5	(0.3)
Mexique	91.5	(1.8)	95.2	(0.5)	43.2	(1.3)	59.3	(1.2)	38.0	(1.1)	26.4	(1.1)	18.8	(1.1)	14.3	(0.9)
Norvège	86.7	(0.3)	86.5	(0.9)	79.8	(1.1)	80.8	(1.3)	17.0	(1.0)	15.5	(1.1)	3.3	(0.4)	3.7	(0.4)
Pologne	90.4	(1.2)	93.5	(0.7)	44.2	(1.3)	61.0	(1.2)	45.1	(1.1)	26.8	(1.1)	10.7	(0.9)	12.2	(0.8)
Portugal	85.8	(1.0)	84.8	(0.7)	50.3	(1.4)	42.9	(1.3)	25.2	(1.1)	24.4	(0.8)	24.5	(1.2)	32.7	(1.1)
République slovaque	75.0	(0.4)	72.9	(1.0)	70.4	(1.4)	54.4	(1.8)	24.1	(1.2)	31.6	(1.4)	5.5	(0.6)	14.0	(1.4)
Espagne	100.0	(0.5)	83.7	(1.1)	54.8	(1.3)	57.0	(1.2)	29.6	(1.0)	31.0	(1.0)	15.6	(0.9)	12.1	(0.8)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	90.3	(0.4)	87.2	(0.9)	81.4	(1.3)	87.0	(0.7)	15.3	(1.1)	9.6	(0.6)	3.2	(0.5)	3.5	(0.4)
Moyenne	87.6	(0.2)	87.7	(0.2)	61.5	(0.3)	63.6	(0.3)	28.8	(0.3)	26.7	(0.3)	9.7	(0.2)	9.7	(0.2)

1. La population d'enseignants couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données de 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013. En 2008, la question portait sur la participation des enseignants à des activités de formation continue au cours des 18 mois précédant l'enquête.

3. En 2008, la question portait sur la participation des enseignants à des activités de formation continue au cours des 18 mois précédant l'enquête. En 2013, la même question était posée aux enseignants, mais elle ne portait que sur les 12 mois précédant l'enquête.

4. Pour obtenir des données comparables entre 2008 et 2013, nous avons exclu les questions 21d et 21e de la variable dérivée relative au pourcentage d'enseignants ayant participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête TALIS 2013. Les activités de formation continue prises en compte dans la variable dérivée pour ce tableau sont : cours/ateliers ; conférences ou séminaires pédagogiques ; visites d'étude dans d'autres établissements ; programme de qualification (sanctionné par un diplôme) ; activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants ; recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession ; ou activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044955

[Partie 1/1]

Activités récentes de formation continue des enseignants, selon leur statut d'emploi, leur expérience et leur sexe

Tableau 4.7 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire répondant aux caractéristiques suivantes qui ont pris part à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête*[1, 2]

	Sexe				Expérience				Statut d'emploi				Nombre d'heures de service hebdomadaires[4]			
	Homme		Femme		Enseignants ayant une expérience dans l'enseignement de 5 années ou moins		Enseignants ayant plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement		Enseignants en contrat de travail permanent		Enseignants en contrat de travail à durée déterminée[3]		Enseignants travaillant moins de 30 heures par semaine		Enseignants travaillant 30 heures par semaine ou plus	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	96.0	(0.7)	97.1	(0.5)	97.0	(1.0)	96.5	(0.6)	96.9	(0.5)	95.3	(1.6)	94.6	(1.2)	97.1	(0.4)
Brésil	90.6	(0.9)	91.9	(0.6)	90.8	(1.1)	91.7	(0.6)	91.4	(0.6)	92.1	(0.9)	90.9	(0.8)	91.9	(0.5)
Bulgarie	82.0	(1.8)	85.9	(1.1)	77.7	(4.6)	86.1	(1.1)	86.4	(1.0)	77.7	(3.1)	81.6	(2.0)	86.0	(1.2)
Chili	69.1	(2.5)	73.2	(2.0)	73.3	(2.8)	71.6	(2.1)	70.5	(1.9)	73.9	(2.5)	70.9	(2.5)	74.5	(2.1)
Croatie	95.7	(0.8)	97.1	(0.3)	97.4	(0.6)	96.6	(0.5)	97.1	(0.3)	93.0	(1.8)	94.6	(1.1)	97.3	(0.3)
Chypre*	87.5	(1.7)	89.9	(0.9)	88.3	(2.0)	89.4	(0.9)	90.1	(0.9)	87.0	(1.4)	87.3	(1.4)	90.3	(0.8)
République tchèque	80.2	(1.6)	83.2	(1.1)	83.3	(1.8)	82.3	(1.1)	84.1	(1.1)	74.6	(2.1)	71.9	(2.4)	84.8	(1.1)
Danemark	85.7	(1.6)	86.9	(1.2)	81.7	(2.5)	87.3	(1.2)	87.5	(1.2)	63.2	(5.4)	76.4	(3.7)	87.4	(1.2)
Estonie	87.7	(1.7)	94.0	(0.5)	92.2	(1.6)	93.2	(0.5)	93.6	(0.5)	90.0	(1.5)	88.8	(1.1)	94.8	(0.5)
Finlande	74.7	(2.1)	81.0	(1.1)	75.0	(2.1)	80.3	(1.1)	80.7	(1.1)	74.5	(1.9)	75.1	(2.1)	80.9	(1.1)
France	77.4	(1.5)	75.8	(1.0)	78.0	(2.2)	76.2	(1.0)	76.5	(0.9)	74.2	(3.4)	72.1	(2.3)	77.5	(1.0)
Islande	89.8	(1.7)	91.6	(0.9)	80.0	(2.7)	93.4	(0.8)	93.3	(0.8)	78.5	(2.8)	88.1	(1.8)	92.1	(0.9)
Israël	88.5	(1.2)	91.9	(0.8)	91.0	(1.2)	91.2	(0.7)	91.4	(0.7)	90.4	(1.3)	90.3	(0.9)	91.8	(0.7)
Italie	68.7	(1.9)	77.2	(1.0)	72.1	(3.0)	75.7	(1.0)	76.9	(1.0)	69.0	(2.5)	71.0	(1.4)	78.8	(1.1)
Japon	82.0	(0.9)	85.0	(1.2)	80.1	(1.7)	84.2	(0.7)	85.0	(0.8)	75.4	(2.3)	69.2	(2.6)	84.8	(0.7)
Corée	91.6	(1.1)	91.3	(0.7)	84.1	(1.7)	93.3	(0.5)	93.0	(0.6)	83.7	(2.0)	88.1	(1.4)	92.6	(0.6)
Lettonie	94.5	(1.2)	96.3	(0.6)	89.1	(3.2)	96.6	(0.6)	95.9	(0.6)	98.1	(1.0)	93.3	(1.1)	97.4	(0.6)
Malaisie	95.0	(0.9)	97.2	(0.5)	96.7	(0.8)	96.5	(0.5)	96.6	(0.5)	100.0	(0.0)	94.6	(1.0)	97.0	(0.5)
Mexique	95.2	(0.6)	96.0	(0.5)	94.8	(1.3)	96.2	(0.5)	95.5	(0.5)	95.9	(0.9)	94.7	(0.8)	96.3	(0.5)
Pays-Bas	93.7	(1.0)	92.8	(0.7)	92.7	(1.7)	93.2	(0.8)	93.9	(0.7)	89.4	(2.2)	87.5	(1.2)	95.2	(0.7)
Norvège	87.1	(1.7)	87.0	(0.9)	90.2	(1.5)	86.3	(1.2)	87.5	(1.0)	83.6	(2.5)	79.2	(2.4)	88.9	(0.9)
Pologne	91.8	(1.3)	94.3	(0.7)	93.7	(1.3)	93.6	(0.7)	93.8	(0.7)	92.9	(1.5)	91.5	(1.9)	94.4	(0.6)
Portugal	86.8	(1.3)	89.2	(0.7)	89.0	(3.6)	88.5	(0.6)	88.9	(0.8)	87.4	(1.2)	87.5	(2.2)	88.6	(0.7)
Roumanie	79.6	(2.0)	84.9	(1.3)	77.7	(2.4)	84.5	(1.2)	87.4	(1.2)	73.7	(2.0)	74.8	(2.6)	86.5	(1.2)
Serbie	91.3	(1.0)	93.7	(0.6)	90.6	(1.4)	93.4	(0.6)	94.2	(0.5)	86.6	(1.5)	89.0	(1.1)	94.6	(0.5)
Singapour	97.9	(0.5)	98.1	(0.3)	98.4	(0.4)	97.8	(0.4)	98.6	(0.2)	92.4	(1.5)	95.0	(0.9)	98.6	(0.2)
République slovaque	66.4	(2.3)	74.8	(1.0)	70.8	(2.2)	73.8	(1.1)	75.9	(1.1)	62.6	(2.3)	66.7	(2.0)	75.5	(1.2)
Espagne	82.2	(1.9)	85.7	(1.0)	88.8	(5.8)	83.9	(0.9)	83.9	(1.2)	85.5	(1.8)	80.5	(3.8)	85.0	(0.9)
Suède	82.2	(1.5)	84.1	(1.2)	82.3	(2.5)	83.7	(1.1)	84.0	(1.1)	78.9	(2.8)	74.3	(2.8)	84.5	(1.0)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	95.0	(0.9)	89.9	(2.0)	80.9	(2.9)	94.3	(1.2)	91.6	(1.8)	92.3	(1.5)	91.4	(1.7)	92.0	(1.6)
Alberta (Canada)	97.8	(0.6)	97.7	(0.6)	96.6	(1.1)	98.1	(0.4)	98.1	(0.4)	96.1	(1.5)	95.8	(1.7)	98.0	(0.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	91.7	(1.3)	91.8	(0.7)	91.9	(1.6)	91.7	(0.7)	91.7	(0.8)	92.4	(2.1)	88.6	(1.7)	92.2	(0.8)
Flandre (Belgique)	88.1	(1.2)	88.2	(1.0)	88.4	(1.8)	88.4	(0.8)	87.9	(0.9)	89.8	(1.7)	83.6	(2.0)	89.4	(0.9)
Moyenne	86.8	(0.3)	88.9	(0.2)	86.5	(0.4)	88.8	(0.2)	89.1	(0.2)	84.6	(0.4)	84.2	(0.3)	89.6	(0.2)
États-Unis	96.0	(1.4)	94.8	(0.9)	97.8	(0.6)	94.5	(1.0)	94.0	(1.0)	97.8	(0.8)	95.7	(1.3)	95.1	(0.8)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les pourcentages présentés dans ce tableau reflètent la proportion d'enseignants déclarant avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, selon différentes caractéristiques présentées par ces enseignants. Par exemple, en Australie, 96 % des enseignants de sexe masculin déclarent avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête. Il peut s'agir d'une des activités suivantes : cours/ateliers, conférences ou séminaires pédagogiques, visites d'étude dans d'autres établissements, visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales, activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales, programme de qualification (sanctionné par un diplôme), activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants, recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession, activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

3. Enseignants en contrat à durée déterminée de plus d'une année scolaire et enseignants en contrat à durée déterminée d'une année scolaire ou moins.

4. Renvoie à la question 16 du questionnaire à l'intention des enseignants, où il était demandé aux enseignants d'estimer le nombre total d'heures qu'ils avaient passées à enseigner, à préparer les cours, à corriger les copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions du personnel et à s'acquitter d'autres tâches relevant de leur poste d'enseignant durant leur dernière semaine de travail complète.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044974

[Partie 1/1]

Activités récentes de formation continue des enseignants, selon le type d'établissement et sa situation géographique

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements répondant aux caractéristiques suivantes et qui ont participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête[1, 2]

Tableau 4.8

	Type d'établissement				Situation géographique de l'établissement					
	Enseignants travaillant dans des établissements publics[3]		Enseignants travaillant dans des établissements privés[4]		Enseignants travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant 15 000 habitants ou moins		Enseignants travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant entre 15 001 et 100 000 habitants		Enseignants travaillant dans des établissements situés dans des zones comptant plus de 100 000 habitants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	96.7	(0.8)	96.5	(0.7)	97.0	(1.2)	97.9	(1.0)	96.2	(0.7)
Brésil	91.0	(0.5)	94.3	(1.2)	93.4	(0.8)	92.5	(0.8)	89.1	(0.8)
Bulgarie	85.3	(1.1)	66.4	(18.4)	83.0	(1.9)	87.8	(1.6)	86.3	(1.8)
Chili	72.0	(3.1)	71.7	(2.3)	63.3	(4.4)	75.4	(3.8)	75.4	(2.5)
Croatie	96.9	(0.3)	90.7	(2.7)	96.7	(0.4)	96.1	(0.8)	97.8	(0.7)
Chypre*	89.7	(0.9)	86.8	(1.3)	88.5	(1.2)	92.0	(1.3)	88.6	(1.4)
République tchèque	82.3	(1.1)	85.6	(2.0)	83.9	(1.3)	79.4	(2.1)	82.8	(2.8)
Danemark	87.5	(1.2)	82.7	(3.0)	85.1	(1.8)	87.5	(2.4)	88.2	(3.1)
Estonie	92.8	(0.5)	98.5	(0.9)	91.8	(0.7)	93.0	(1.7)	95.8	(0.6)
Finlande	79.4	(1.0)	77.6	(6.8)	79.8	(1.5)	74.9	(2.1)	82.0	(2.1)
France	78.6	(1.1)	69.2	(2.4)	77.1	(1.3)	76.8	(1.9)	75.3	(3.2)
Islande	90.9	(0.8)	93.5	(6.5)	90.3	(1.0)	90.1	(1.8)	96.0	(1.4)
Israël	91.6	(0.7)	87.0	(2.7)	90.4	(1.0)	90.7	(0.9)	92.8	(1.5)
Italie	75.1	(0.9)	81.0	(4.1)	77.4	(1.4)	74.0	(1.6)	73.3	(2.3)
Japon	84.9	(0.8)	67.6	(2.6)	88.2	(2.5)	83.8	(1.5)	82.3	(1.0)
Corée	91.8	(0.7)	90.3	(1.6)	93.1	(2.0)	91.1	(4.5)	91.2	(0.6)
Lettonie	96.3	(0.6)	95.3	(2.8)	96.5	(0.8)	96.2	(1.2)	95.7	(1.1)
Malaisie	96.5	(0.5)	a	a	96.3	(0.7)	96.4	(0.8)	97.3	(0.7)
Mexique	95.5	(0.5)	96.1	(1.2)	96.9	(0.6)	96.1	(1.0)	94.8	(0.6)
Pays-Bas	92.6	(1.1)	93.0	(0.7)	92.9	(1.7)	92.9	(0.8)	93.0	(1.3)
Norvège	88.0	(1.0)	86.3	(6.9)	87.9	(1.3)	86.2	(1.9)	91.2	(1.9)
Pologne	93.6	(0.7)	94.5	(1.7)	92.5	(1.2)	94.7	(1.2)	95.1	(0.8)
Portugal	88.0	(0.7)	92.2	(1.8)	87.3	(0.9)	88.7	(1.1)	92.7	(1.1)
Roumanie	83.3	(1.2)	a	a	80.1	(1.8)	86.8	(1.7)	89.6	(1.4)
Serbie	92.9	(0.5)	a	a	92.4	(0.8)	92.7	(1.2)	94.0	(0.8)
Singapour	98.2	(0.3)	a	a	a	a	a	a	98.2	(0.3)
République slovaque	72.6	(1.2)	78.4	(2.4)	71.7	(1.6)	74.4	(1.7)	76.4	(1.7)
Espagne	82.9	(1.1)	87.8	(3.0)	85.0	(1.4)	82.7	(2.6)	84.9	(1.5)
Suède	84.7	(1.2)	76.6	(2.9)	82.7	(2.2)	85.4	(1.5)	81.8	(2.1)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	97.3	(0.9)	90.6	(1.9)	94.4	(2.3)	94.7	(1.5)	93.0	(1.7)
Alberta (Canada)	97.9	(0.4)	92.7	(3.8)	98.3	(0.6)	97.7	(0.9)	97.1	(0.7)
Angleterre (Royaume-Uni)	92.6	(0.9)	90.9	(1.2)	91.5	(1.9)	91.2	(1.0)	92.6	(1.2)
Flandre (Belgique)	88.9	(1.1)	88.4	(1.0)	88.5	(1.2)	88.9	(1.0)	87.2	(2.0)
Moyenne	88.7	(0.2)	86.3	(0.8)	87.9	(0.3)	88.4	(0.3)	89.3	(0.3)
États-Unis	95.4	(0.7)	91.9	(4.0)	93.8	(1.4)	96.4	(0.9)	95.5	(1.3)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Les pourcentages présentés dans ce tableau reflètent la proportion d'enseignants déclarant avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, selon différentes caractéristiques des établissements dans lesquels ils travaillent. Par exemple, en Australie, 96.7 % des enseignants travaillant dans des établissements publics déclarent avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête. Il peut s'agir d'une des activités suivantes : cours/ateliers, conférences ou séminaires pédagogiques, visites d'étude dans d'autres établissements, visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales, activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales, programme de qualification (sanctionné par un diplôme), activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants, recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession, activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

3. Établissements publics : pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur public. Il peut s'agir d'établissements gérés par des autorités en charge de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public.

4. Établissements privés : pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements qui, d'après le chef d'établissement, sont gérés par le secteur privé. Il peut s'agir d'établissements gérés par un organisme non gouvernemental, par exemple une organisation confessionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou une autre institution privée.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933044993

[Partie 1/1]

Type d'activités de formation continue récemment suivies par les enseignants

Taux de participation pour chaque type d'activité de formation continue auquel les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent avoir participé au cours des 12 mois précédant l'enquête

Tableau 4.9

	Cours/ateliers		Conférences ou séminaires pédagogiques lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques		Visites d'étude dans d'autres établissements		Visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouverne-mentales		Activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouverne-mentales		Programme de qualification (sanctionné par un diplôme, par exemple)		Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants		Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant		Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	85.7	(0.9)	56.3	(1.6)	14.7	(1.0)	13.6	(0.9)	24.4	(1.8)	10.0	(0.7)	51.5	(1.6)	37.4	(1.4)	44.4	(1.8)
Brésil	65.8	(0.9)	38.9	(0.9)	12.2	(0.7)	16.5	(0.7)	37.7	(1.0)	36.5	(0.9)	25.6	(0.8)	46.5	(0.8)	34.9	(1.0)
Bulgarie	60.3	(1.6)	39.8	(1.2)	15.2	(1.2)	7.3	(0.7)	23.8	(0.9)	49.0	(1.7)	21.6	(1.1)	22.6	(1.2)	30.9	(1.4)
Chili	55.3	(1.9)	29.8	(1.5)	9.0	(1.0)	9.4	(0.9)	8.1	(0.8)	16.7	(1.1)	21.7	(1.4)	32.8	(1.3)	14.1	(1.1)
Croatie	79.1	(0.9)	79.4	(0.8)	6.7	(0.5)	6.1	(0.5)	6.6	(0.4)	6.5	(0.4)	62.6	(0.9)	35.0	(0.8)	19.7	(0.8)
Chypre*	60.6	(1.2)	63.0	(1.3)	18.3	(0.9)	11.4	(0.8)	13.2	(0.9)	8.7	(0.7)	24.7	(1.1)	24.5	(1.0)	18.7	(0.9)
République tchèque	69.7	(1.5)	22.4	(1.0)	13.9	(0.9)	18.3	(0.8)	14.4	(0.7)	17.6	(0.8)	17.4	(0.9)	15.8	(0.7)	34.3	(1.5)
Danemark	72.9	(1.7)	36.4	(1.3)	5.7	(0.8)	12.4	(1.1)	5.3	(0.6)	10.2	(0.9)	40.8	(1.9)	19.0	(1.2)	18.3	(1.5)
Estonie	82.0	(0.7)	51.3	(1.2)	31.5	(1.3)	15.8	(0.8)	22.8	(1.0)	19.1	(0.8)	51.3	(0.9)	34.0	(1.1)	21.8	(1.4)
Finlande	60.1	(1.3)	35.5	(1.2)	20.0	(1.1)	15.9	(1.1)	8.8	(0.7)	11.3	(0.7)	20.5	(1.0)	7.6	(0.6)	5.1	(0.7)
France	53.7	(1.2)	19.8	(0.9)	9.2	(0.7)	5.3	(0.5)	2.7	(0.3)	5.5	(0.5)	18.3	(0.8)	41.2	(1.0)	13.4	(0.8)
Islande	70.0	(1.3)	58.2	(1.4)	52.1	(1.3)	15.1	(1.2)	9.3	(0.9)	10.6	(0.9)	56.6	(1.3)	20.7	(1.2)	15.2	(1.0)
Israël	76.3	(1.0)	45.0	(1.1)	14.3	(1.1)	7.2	(0.5)	5.4	(0.6)	26.4	(1.2)	40.3	(1.1)	26.0	(1.0)	32.4	(1.1)
Italie	50.9	(1.4)	31.3	(1.0)	12.5	(0.7)	5.2	(0.5)	3.4	(0.3)	9.8	(0.6)	21.8	(0.9)	45.6	(1.2)	12.3	(0.7)
Japon	59.8	(1.0)	56.5	(1.1)	51.4	(1.3)	6.5	(0.5)	4.6	(0.4)	6.2	(0.5)	23.1	(1.0)	22.6	(1.0)	29.8	(1.1)
Corée	78.1	(0.9)	45.3	(1.2)	31.9	(1.3)	10.2	(0.6)	13.9	(0.7)	18.9	(0.8)	54.6	(1.1)	43.2	(1.2)	52.8	(1.2)
Lettonie	88.8	(1.1)	60.1	(1.5)	52.4	(1.6)	20.6	(1.1)	9.3	(0.9)	12.7	(1.3)	36.6	(1.5)	28.6	(1.1)	17.4	(1.3)
Malaisie	91.3	(0.7)	32.9	(1.3)	19.9	(1.4)	19.2	(1.1)	23.7	(0.9)	10.1	(0.7)	55.6	(1.2)	24.9	(1.1)	34.9	(1.2)
Mexique	90.3	(0.7)	38.6	(1.2)	10.7	(0.7)	11.7	(0.7)	19.1	(0.9)	42.7	(1.2)	41.1	(1.2)	48.9	(1.1)	21.4	(1.0)
Pays-Bas	78.4	(1.2)	45.7	(1.7)	15.8	(1.3)	20.1	(1.3)	23.4	(1.2)	20.0	(1.1)	30.3	(1.3)	38.3	(1.5)	33.6	(2.0)
Norvège	64.2	(1.4)	40.0	(2.5)	7.5	(1.0)	8.2	(1.3)	3.9	(0.4)	17.9	(1.2)	37.8	(1.7)	15.1	(1.0)	32.4	(1.9)
Pologne	81.0	(1.0)	52.4	(1.2)	11.7	(0.9)	9.0	(0.7)	16.3	(0.8)	30.6	(1.0)	40.6	(1.3)	37.8	(1.3)	44.7	(1.2)
Portugal	66.5	(1.1)	40.4	(1.2)	16.7	(0.8)	39.1	(1.1)	12.8	(0.6)	28.6	(1.0)	19.1	(0.8)	36.6	(0.9)	12.9	(0.7)
Roumanie	51.9	(1.4)	28.6	(1.3)	33.3	(1.2)	12.4	(0.8)	16.3	(1.0)	37.5	(1.1)	50.4	(1.3)	39.2	(1.2)	39.3	(1.5)
Serbie	69.9	(1.1)	60.4	(1.2)	14.6	(0.8)	12.4	(0.7)	11.1	(0.6)	7.6	(0.6)	33.1	(0.9)	31.9	(0.9)	28.2	(1.0)
Singapour	92.9	(0.5)	61.4	(1.0)	24.1	(0.8)	20.8	(0.8)	16.5	(0.7)	10.1	(0.5)	52.7	(1.0)	45.4	(0.9)	65.2	(1.0)
République slovaque	38.5	(1.2)	25.0	(0.9)	4.1	(0.4)	2.1	(0.3)	4.0	(0.4)	23.2	(0.9)	34.3	(1.4)	11.2	(0.6)	40.4	(1.3)
Espagne	66.6	(1.4)	24.4	(0.9)	9.1	(0.5)	8.4	(0.5)	7.6	(0.5)	21.2	(0.8)	28.3	(1.0)	41.5	(1.1)	21.3	(0.9)
Suède	58.1	(1.3)	45.1	(1.3)	13.5	(0.9)	9.5	(0.9)	7.4	(0.7)	10.4	(0.8)	41.5	(1.7)	9.6	(0.6)	17.5	(1.3)
Entités infranationales																		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	81.6	(2.2)	49.8	(1.4)	28.1	(1.7)	28.8	(1.5)	31.7	(1.4)	16.8	(1.2)	44.6	(1.7)	48.9	(1.9)	60.5	(2.2)
Alberta (Canada)	84.9	(1.0)	73.6	(1.3)	19.8	(1.5)	8.1	(0.7)	21.4	(1.0)	10.8	(0.9)	62.9	(1.5)	48.9	(1.6)	35.0	(1.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	75.0	(1.3)	29.4	(1.2)	19.5	(1.1)	5.6	(0.6)	22.4	(1.1)	10.0	(0.9)	33.3	(1.2)	26.6	(1.1)	57.0	(1.2)
Flandre (Belgique)	78.8	(1.2)	23.0	(1.0)	8.2	(0.9)	9.2	(0.7)	11.3	(0.6)	16.5	(0.8)	23.4	(1.0)	18.8	(0.8)	12.7	(0.8)
Moyenne	70.9	(0.2)	43.6	(0.2)	19.0	(0.2)	12.8	(0.1)	14.0	(0.1)	17.9	(0.2)	36.9	(0.2)	31.1	(0.2)	29.5	(0.2)
États-Unis	84.2	(1.4)	48.8	(2.2)	13.3	(1.2)	7.0	(0.7)	15.4	(1.1)	16.4	(1.2)	47.4	(1.8)	41.1	(1.6)	32.5	(1.8)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045012

[Partie 1/3]

Contenu et impact positif des activités de formation continue

Tableau 4.10 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue abordant les contenus suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête et qui signalent que ces activités ont eu un impact positif « modéré » ou « important » sur leur façon d'enseigner*[1]

	Connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées				Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) enseignée(s)				Connaissance des programmes de cours				Pratiques d'évaluation des élèves				Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement			
	Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	77.9	(1.3)	84.2	(1.0)	65.5	(1.2)	75.0	(1.6)	71.7	(1.7)	77.6	(1.1)	58.6	(1.3)	71.9	(2.0)	71.7	(1.7)	70.5	(1.8)
Brésil	86.3	(0.8)	92.0	(0.6)	81.1	(0.8)	89.2	(0.6)	68.4	(0.9)	86.6	(0.8)	73.1	(0.9)	86.4	(0.6)	45.7	(1.0)	78.8	(1.0)
Bulgarie	60.1	(1.5)	92.4	(1.1)	62.7	(1.5)	89.2	(1.2)	46.4	(1.8)	92.7	(1.0)	47.4	(1.6)	87.8	(1.4)	55.6	(1.8)	84.6	(1.5)
Chili	67.9	(1.6)	94.5	(1.0)	65.5	(1.4)	91.6	(1.2)	54.8	(1.8)	86.4	(1.6)	52.5	(2.3)	86.8	(1.5)	51.4	(2.2)	86.9	(1.7)
Croatie	86.6	(0.6)	85.3	(0.8)	82.1	(0.7)	81.8	(0.9)	68.4	(1.0)	81.1	(1.1)	81.6	(0.8)	85.0	(0.8)	58.2	(1.5)	73.3	(1.1)
Chypre*	78.3	(1.2)	89.7	(1.2)	73.4	(1.3)	87.2	(1.4)	76.6	(1.3)	92.0	(1.1)	60.8	(1.6)	84.6	(1.5)	53.8	(1.6)	81.1	(1.9)
République tchèque	65.1	(1.3)	88.5	(0.8)	50.7	(1.2)	85.4	(1.1)	20.3	(1.0)	77.7	(2.3)	29.3	(1.1)	79.2	(1.9)	53.4	(1.6)	82.8	(1.3)
Danemark	62.0	(1.9)	89.7	(1.0)	60.8	(1.7)	86.5	(1.4)	24.8	(1.4)	80.0	(2.1)	31.8	(1.5)	78.8	(2.3)	48.7	(1.9)	81.0	(1.6)
Estonie	79.8	(0.9)	93.4	(0.6)	69.4	(1.0)	87.9	(1.0)	79.6	(1.0)	85.3	(0.8)	71.1	(1.1)	83.4	(1.2)	63.3	(1.3)	83.7	(1.1)
Finlande	78.1	(0.9)	81.9	(1.2)	56.5	(1.3)	74.4	(1.2)	31.3	(1.4)	58.9	(2.5)	28.8	(1.2)	62.4	(2.5)	47.6	(1.9)	67.7	(1.9)
France	51.3	(1.4)	86.6	(1.0)	62.7	(1.3)	83.2	(1.0)	45.7	(1.3)	81.7	(1.4)	50.7	(1.5)	77.7	(1.4)	39.8	(1.4)	77.0	(1.7)
Islande	58.5	(1.6)	94.6	(0.9)	52.4	(1.4)	93.0	(1.4)	73.8	(1.4)	77.1	(1.6)	61.7	(1.6)	79.9	(1.6)	43.9	(1.4)	78.4	(1.9)
Israël	80.2	(1.1)	90.9	(0.7)	74.0	(0.9)	86.1	(0.9)	66.8	(1.2)	86.8	(0.9)	55.8	(1.1)	83.4	(1.3)	60.2	(1.6)	78.8	(1.5)
Italie	62.6	(1.2)	90.2	(0.8)	60.3	(1.2)	88.9	(0.8)	37.2	(1.3)	84.1	(1.5)	42.0	(1.2)	84.9	(1.4)	53.2	(1.3)	82.2	(1.4)
Japon	88.3	(0.7)	90.0	(0.7)	86.4	(0.8)	89.3	(0.8)	47.4	(1.4)	73.0	(1.6)	59.0	(1.3)	76.8	(1.2)	36.0	(1.4)	69.1	(1.9)
Corée	80.8	(0.7)	95.6	(0.5)	81.0	(0.9)	95.4	(0.5)	73.3	(1.0)	93.6	(0.6)	48.9	(1.0)	93.4	(0.8)	54.1	(1.3)	90.3	(0.8)
Lettonie	86.4	(1.1)	94.8	(0.7)	83.8	(0.8)	91.5	(0.9)	61.4	(1.4)	86.1	(1.1)	68.5	(1.3)	87.3	(1.3)	72.1	(1.5)	86.9	(1.2)
Malaisie	93.8	(0.6)	97.3	(0.4)	83.5	(0.9)	94.5	(0.5)	90.3	(0.6)	95.2	(0.4)	91.2	(0.6)	93.8	(0.5)	70.8	(1.3)	87.7	(0.8)
Mexique	88.3	(0.7)	95.0	(0.5)	88.8	(0.8)	93.1	(0.7)	89.7	(0.7)	91.0	(0.7)	80.6	(1.0)	88.1	(0.8)	72.6	(1.0)	83.7	(1.0)
Pays-Bas	69.0	(2.0)	89.5	(1.2)	62.2	(1.6)	82.6	(1.3)	42.5	(1.6)	81.1	(1.9)	37.5	(1.4)	76.1	(1.8)	48.1	(1.9)	72.8	(1.9)
Norvège	66.2	(1.9)	92.6	(0.8)	57.6	(2.1)	90.4	(1.1)	37.3	(2.5)	80.4	(2.4)	65.0	(2.5)	86.2	(1.7)	32.8	(2.1)	78.3	(2.3)
Pologne	66.0	(1.3)	90.8	(0.7)	61.5	(1.1)	88.5	(0.9)	56.6	(1.4)	87.2	(1.1)	57.6	(1.2)	85.3	(0.9)	51.5	(1.5)	84.9	(1.1)
Portugal	68.6	(1.0)	95.0	(0.5)	64.4	(1.0)	92.5	(0.7)	42.6	(0.9)	91.4	(0.9)	33.2	(1.2)	88.1	(1.1)	49.1	(1.6)	91.8	(0.9)
Roumanie	75.0	(1.1)	95.9	(0.4)	77.7	(0.9)	94.3	(0.7)	67.1	(1.2)	92.6	(0.9)	66.0	(1.2)	93.2	(0.9)	60.5	(1.4)	91.1	(1.0)
Serbie	71.2	(1.1)	91.1	(0.7)	66.3	(1.1)	88.5	(0.8)	33.1	(1.0)	80.9	(1.5)	72.0	(1.1)	85.9	(0.9)	46.2	(1.2)	84.4	(1.2)
Singapour	88.4	(0.7)	89.0	(0.6)	85.8	(0.6)	86.8	(0.7)	79.8	(0.8)	86.8	(0.7)	69.6	(0.8)	84.5	(0.8)	67.9	(0.8)	72.6	(1.0)
République slovaque	59.9	(1.3)	95.7	(0.6)	58.2	(1.3)	93.7	(0.7)	36.3	(1.4)	88.3	(1.0)	38.1	(1.2)	88.5	(1.2)	60.4	(1.3)	91.6	(0.8)
Espagne	52.6	(1.1)	91.8	(0.8)	58.1	(1.1)	87.2	(0.8)	33.3	(1.3)	84.8	(1.3)	30.8	(1.5)	82.8	(1.7)	68.2	(1.6)	86.5	(0.9)
Suède	58.6	(1.4)	84.4	(1.2)	45.4	(1.1)	77.8	(1.3)	70.5	(1.2)	80.3	(1.1)	64.0	(1.5)	75.0	(1.2)	46.8	(1.6)	66.4	(1.9)
Entités infranationales																				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	77.3	(1.2)	94.3	(0.9)	78.1	(1.3)	92.0	(1.0)	70.4	(1.6)	93.3	(0.8)	83.2	(1.5)	92.3	(0.8)	76.5	(1.4)	89.5	(1.0)
Alberta (Canada)	83.2	(1.1)	82.3	(1.2)	67.3	(1.3)	73.9	(1.6)	55.3	(1.7)	75.7	(1.5)	72.9	(1.6)	71.2	(1.4)	52.9	(1.9)	69.3	(1.7)
Angleterre (Royaume-Uni)	57.0	(1.1)	87.4	(1.1)	54.7	(1.3)	82.1	(1.5)	49.8	(1.2)	84.0	(1.2)	64.4	(1.3)	77.1	(1.1)	38.9	(1.7)	64.2	(1.5)
Flandre (Belgique)	74.8	(0.9)	89.7	(0.8)	61.9	(1.2)	84.3	(0.8)	54.3	(1.1)	89.5	(1.1)	40.4	(1.3)	79.2	(1.4)	37.2	(1.8)	80.1	(1.5)
Moyenne	72.7	(0.2)	90.8	(0.1)	67.9	(0.2)	87.2	(0.2)	56.3	(0.2)	84.3	(0.2)	57.2	(0.2)	82.9	(0.2)	54.2	(0.3)	80.3	(0.3)
États-Unis	70.3	(1.3)	82.9	(1.4)	60.7	(2.0)	77.3	(1.5)	65.7	(1.8)	78.4	(1.7)	72.2	(1.7)	71.7	(1.6)	49.5	(2.0)	72.8	(1.8)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045050

[Partie 2/3]

Contenu et impact positif des activités de formation continue

Tableau 4.10 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue abordant les contenus suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête et qui signalent que ces activités ont eu un impact positif « modéré » ou « important » sur leur façon d'enseigner*[1]

	Gestion de la classe et du comportement des élèves				Gestion et administration de l'établissement				Approches pédagogiques individualisées				Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[2]				Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue			
	Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	35.0	(1.9)	65.2	(2.3)	25.8	(1.2)	63.9	(2.8)	52.4	(1.5)	63.5	(2.3)	32.3	(1.6)	60.0	(2.4)	13.3	(1.5)	64.5	(3.5)
Brésil	53.9	(1.1)	80.2	(1.0)	23.6	(0.8)	77.0	(1.8)	56.4	(1.1)	84.8	(0.8)	30.8	(1.0)	69.5	(1.5)	19.1	(0.9)	71.8	(1.5)
Bulgarie	44.6	(1.8)	83.5	(1.8)	11.8	(1.0)	76.9	(3.8)	26.8	(1.5)	86.1	(1.7)	25.7	(1.8)	75.5	(2.3)	20.5	(1.4)	81.7	(2.4)
Chili	41.1	(1.9)	91.0	(1.6)	25.5	(1.7)	85.3	(2.5)	33.0	(1.7)	89.4	(1.9)	32.8	(1.8)	87.0	(1.9)	17.8	(1.5)	84.5	(2.9)
Croatie	47.4	(1.2)	77.7	(1.2)	11.3	(0.7)	65.9	(3.3)	46.7	(1.2)	77.1	(1.3)	46.1	(1.4)	77.0	(1.3)	9.1	(0.7)	73.7	(2.2)
Chypre*	53.9	(1.8)	81.6	(1.6)	20.2	(1.4)	80.4	(3.0)	33.9	(1.5)	80.3	(2.2)	24.1	(1.4)	73.2	(2.8)	25.9	(1.4)	76.5	(3.1)
République tchèque	29.9	(1.5)	80.8	(1.5)	10.5	(0.6)	83.9	(2.3)	23.2	(0.9)	81.2	(1.6)	23.8	(1.1)	80.8	(1.9)	11.4	(0.8)	80.5	(2.4)
Danemark	37.3	(2.1)	78.5	(2.8)	5.3	(0.5)	71.3	(6.0)	19.5	(1.4)	74.4	(3.0)	25.3	(1.4)	75.0	(2.5)	11.4	(2.3)	69.8	(3.5)
Estonie	49.8	(1.7)	78.4	(1.4)	9.9	(0.7)	73.1	(2.5)	36.6	(1.4)	85.0	(1.6)	36.9	(1.7)	76.8	(1.8)	21.9	(1.6)	78.3	(2.0)
Finlande	33.3	(1.4)	63.2	(2.0)	9.4	(0.8)	62.0	(4.6)	40.5	(1.3)	66.6	(1.7)	34.7	(1.3)	66.1	(1.6)	14.4	(1.1)	63.7	(2.9)
France	23.3	(1.2)	70.2	(2.5)	4.5	(0.5)	61.7	(5.1)	29.1	(1.3)	72.7	(2.0)	23.2	(1.3)	72.5	(2.4)	3.6	(0.4)	80.5	(4.7)
Islande	31.2	(1.5)	81.8	(2.1)	5.3	(0.7)	77.9	(5.7)	36.6	(1.7)	77.4	(2.3)	25.5	(1.5)	82.1	(2.2)	13.1	(1.1)	66.7	(4.0)
Israël	45.0	(1.5)	83.6	(1.7)	27.8	(1.1)	81.7	(1.8)	38.1	(1.4)	79.9	(1.4)	32.0	(1.3)	79.1	(2.0)	17.6	(1.1)	79.7	(2.6)
Italie	34.7	(1.2)	85.5	(1.3)	10.0	(0.7)	74.0	(3.2)	36.6	(1.3)	87.9	(1.4)	44.3	(1.4)	87.1	(1.1)	14.9	(0.9)	86.2	(1.9)
Japon	44.5	(1.3)	81.4	(1.3)	22.7	(1.1)	72.8	(2.1)	51.5	(1.3)	76.9	(1.3)	44.5	(1.5)	82.2	(1.2)	10.2	(0.7)	71.6	(3.3)
Corée	63.8	(1.0)	94.2	(0.8)	34.5	(1.0)	88.6	(1.1)	50.1	(1.3)	92.6	(0.9)	56.8	(1.2)	93.2	(0.8)	25.9	(1.1)	87.8	(1.7)
Lettonie	45.6	(1.8)	79.4	(1.6)	13.1	(0.8)	81.2	(2.8)	60.0	(1.7)	84.8	(1.2)	31.1	(2.7)	82.5	(1.8)	21.4	(1.6)	82.1	(1.9)
Malaisie	74.9	(0.9)	94.0	(0.6)	65.5	(1.1)	88.4	(0.8)	69.0	(1.1)	91.2	(0.6)	17.9	(0.9)	71.2	(2.2)	24.7	(1.2)	78.0	(1.7)
Mexique	67.0	(1.2)	88.3	(1.0)	35.7	(1.5)	75.3	(2.0)	54.4	(1.1)	82.2	(1.2)	28.8	(1.4)	67.0	(2.2)	26.9	(1.1)	76.9	(1.9)
Pays-Bas	51.6	(1.6)	80.3	(1.6)	13.1	(1.2)	64.3	(4.3)	41.0	(1.9)	70.2	(2.1)	35.8	(1.7)	73.1	(2.6)	13.0	(1.4)	68.7	(5.3)
Norvège	41.3	(3.0)	82.7	(1.6)	9.4	(1.0)	80.0	(3.1)	17.9	(0.8)	86.7	(2.5)	24.3	(1.4)	85.2	(2.5)	7.9	(0.8)	77.8	(3.8)
Pologne	43.0	(1.4)	81.4	(1.4)	9.7	(0.6)	76.9	(2.8)	52.8	(1.4)	83.1	(1.2)	57.6	(1.7)	84.4	(1.1)	4.9	(0.5)	85.3	(2.9)
Portugal	30.2	(1.2)	88.3	(1.2)	6.9	(0.6)	86.4	(3.1)	19.5	(0.9)	88.6	(1.6)	16.5	(1.3)	85.8	(1.8)	9.6	(0.6)	87.4	(2.1)
Roumanie	62.2	(1.2)	92.6	(0.7)	19.6	(1.1)	86.3	(2.0)	55.7	(1.2)	91.9	(0.8)	23.6	(1.3)	87.6	(1.9)	18.2	(1.1)	85.3	(1.7)
Serbie	50.0	(1.3)	86.2	(1.1)	13.8	(0.8)	78.2	(2.5)	43.8	(1.3)	81.1	(1.4)	38.9	(1.5)	77.9	(1.6)	11.3	(0.8)	78.5	(2.4)
Singapour	45.4	(0.9)	79.0	(1.2)	33.1	(0.8)	72.2	(1.4)	39.1	(1.0)	75.3	(1.4)	23.0	(0.7)	69.9	(1.8)	19.3	(0.8)	75.2	(2.0)
République slovaque	25.5	(1.5)	88.4	(1.5)	14.3	(0.9)	85.7	(1.9)	28.1	(1.2)	88.7	(1.4)	22.3	(1.1)	84.6	(1.9)	13.2	(1.1)	89.4	(1.9)
Espagne	30.5	(1.2)	84.2	(1.4)	11.1	(0.7)	81.9	(2.5)	23.6	(0.9)	83.2	(2.0)	19.6	(1.1)	83.0	(1.9)	25.1	(1.0)	79.1	(2.0)
Suède	27.8	(1.5)	69.4	(1.8)	7.1	(0.8)	69.3	(4.5)	24.9	(1.1)	65.1	(2.2)	24.1	(1.4)	64.6	(2.4)	12.7	(1.3)	61.9	(2.9)
Entités infranationales																				
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	78.7	(2.6)	90.0	(0.9)	40.2	(1.9)	85.8	(1.3)	65.1	(1.7)	88.4	(1.1)	41.6	(2.1)	79.7	(2.0)	43.1	(1.7)	84.9	(1.4)
Alberta (Canada)	32.9	(1.6)	64.1	(2.4)	16.9	(0.9)	70.8	(3.0)	64.3	(1.4)	64.7	(1.6)	40.2	(2.1)	63.6	(2.0)	19.1	(1.2)	60.2	(3.0)
Angleterre (Royaume-Uni)	37.3	(1.9)	63.5	(1.9)	28.8	(1.4)	68.0	(2.4)	51.3	(1.6)	72.0	(1.4)	38.3	(1.9)	67.9	(2.2)	12.9	(1.1)	63.7	(4.1)
Flandre (Belgique)	29.5	(1.3)	80.9	(1.5)	9.8	(0.6)	75.3	(2.8)	20.9	(0.8)	80.8	(1.8)	23.1	(1.3)	87.1	(1.7)	8.3	(0.8)	78.9	(3.0)
Moyenne	43.7	(0.3)	80.9	(0.3)	18.4	(0.2)	76.4	(0.5)	40.7	(0.2)	80.4	(0.3)	31.7	(0.3)	77.3	(0.3)	16.4	(0.2)	76.7	(0.5)
États-Unis	38.1	(2.1)	66.6	(2.3)	16.4	(1.1)	64.2	(3.8)	57.8	(1.8)	69.4	(1.6)	38.6	(1.6)	67.2	(1.9)	23.7	(2.3)	61.4	(2.6)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045050

[Partie 3/3]

Contenu et impact positif des activités de formation continue

Tableau 4.10 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue abordant les contenus suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête et qui signalent que ces activités ont eu un impact positif « modéré » ou « important » sur leur façon d'enseigner*[1]

	Enseignement de compétences transversales (par ex., résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)				Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail				Nouvelles technologies dans le monde du travail				Conseil et orientation professionnelle des élèves			
	Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important		Pourcentage d'enseignants		Impact positif modéré ou important	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	37.1	(1.3)	61.8	(2.5)	11.2	(1.1)	58.4	(4.4)	56.8	(1.8)	67.5	(2.0)	13.4	(0.8)	73.1	(3.8)
Brésil	50.9	(1.1)	80.6	(1.0)	47.3	(1.1)	78.7	(1.1)	52.8	(1.2)	79.3	(1.0)	18.9	(1.0)	73.4	(2.0)
Bulgarie	37.0	(1.6)	84.1	(1.7)	27.7	(1.4)	79.1	(2.2)	52.6	(1.7)	82.0	(1.5)	31.8	(1.6)	84.7	(2.2)
Chili	45.6	(2.0)	91.5	(1.5)	28.9	(1.9)	90.6	(1.8)	38.0	(1.8)	86.1	(2.3)	29.5	(1.8)	88.4	(2.1)
Croatie	37.1	(1.1)	77.8	(1.4)	23.7	(0.9)	78.0	(1.6)	41.1	(1.3)	74.2	(1.3)	17.5	(0.9)	79.4	(2.0)
Chypre*	37.3	(1.6)	79.3	(2.4)	11.6	(1.1)	76.5	(4.1)	47.6	(1.4)	78.2	(2.1)	16.8	(1.2)	77.4	(3.4)
République tchèque	28.3	(1.3)	80.6	(1.9)	17.0	(1.0)	78.8	(2.1)	42.2	(1.4)	81.6	(1.5)	10.0	(0.6)	86.3	(2.5)
Danemark	16.6	(0.9)	77.8	(2.7)	10.9	(0.9)	72.5	(4.2)	28.8	(2.0)	78.3	(2.3)	6.6	(0.8)	70.2	(6.2)
Estonie	46.6	(1.3)	84.1	(1.2)	24.4	(1.1)	84.2	(1.9)	47.1	(1.7)	83.9	(1.3)	20.0	(1.0)	78.5	(1.9)
Finlande	25.4	(1.0)	61.9	(2.6)	10.9	(0.8)	61.1	(4.0)	42.2	(1.7)	63.1	(2.3)	6.9	(0.6)	64.0	(4.4)
France	22.8	(1.2)	68.6	(2.3)	8.9	(0.8)	69.7	(3.6)	10.5	(0.8)	74.4	(3.1)	14.4	(1.1)	72.7	(2.9)
Islande	16.6	(1.2)	74.6	(3.5)	12.2	(1.1)	80.1	(4.1)	34.1	(1.5)	80.5	(2.4)	7.0	(0.9)	71.9	(5.8)
Israël	44.6	(1.2)	84.2	(1.3)	33.8	(1.1)	83.1	(1.7)	47.7	(1.4)	78.4	(1.4)	31.1	(1.1)	81.9	(1.9)
Italie	34.0	(1.2)	85.9	(1.4)	11.8	(0.8)	84.4	(2.6)	44.7	(1.4)	80.0	(1.6)	30.7	(1.1)	86.6	(1.4)
Japon	54.6	(1.3)	81.1	(1.2)	15.9	(1.0)	77.1	(2.3)	14.8	(0.9)	68.6	(2.5)	40.8	(1.2)	79.7	(1.3)
Corée	47.5	(1.1)	91.7	(1.0)	39.2	(1.0)	89.6	(1.0)	37.4	(1.0)	91.3	(0.8)	74.0	(0.9)	93.4	(0.6)
Lettonie	51.9	(1.4)	82.5	(1.7)	20.9	(1.3)	78.6	(2.3)	58.7	(1.6)	86.3	(1.3)	30.7	(1.5)	86.2	(1.9)
Malaisie	70.6	(1.1)	89.0	(0.7)	44.2	(1.2)	84.2	(1.1)	55.5	(1.3)	83.1	(1.1)	44.0	(1.1)	83.4	(1.2)
Mexique	67.5	(1.0)	85.4	(0.9)	39.1	(1.0)	82.8	(1.4)	55.0	(1.4)	80.9	(1.1)	42.5	(1.1)	82.4	(1.2)
Pays-Bas	33.2	(1.4)	77.6	(2.1)	17.2	(1.0)	76.9	(4.7)	29.8	(2.1)	71.2	(2.6)	30.3	(1.5)	82.5	(2.3)
Norvège	28.2	(1.4)	86.4	(2.6)	17.8	(1.4)	85.6	(3.1)	6.8	(1.0)	77.0	(4.8)	11.9	(1.2)	85.0	(3.8)
Pologne	31.6	(1.0)	83.4	(1.3)	7.6	(0.7)	82.5	(2.8)	41.5	(1.5)	83.7	(1.4)	13.6	(0.8)	80.8	(2.2)
Portugal	31.5	(1.0)	90.8	(1.3)	12.3	(0.7)	86.0	(1.9)	35.6	(1.4)	92.0	(1.1)	19.5	(1.2)	91.0	(1.4)
Roumanie	50.4	(1.2)	92.5	(0.9)	28.5	(1.2)	91.1	(1.3)	30.4	(1.2)	87.6	(1.4)	50.1	(1.2)	93.0	(1.0)
Serbie	32.3	(1.1)	84.3	(1.5)	11.9	(0.7)	79.8	(2.5)	33.1	(1.3)	82.9	(1.3)	29.1	(0.9)	87.0	(1.4)
Singapour	36.1	(0.9)	74.7	(1.4)	16.7	(0.7)	74.1	(2.2)	39.8	(0.9)	69.0	(1.5)	28.5	(0.9)	69.3	(1.6)
République slovaque	31.7	(1.4)	89.6	(1.3)	13.6	(0.8)	88.5	(2.0)	33.2	(1.4)	89.6	(1.2)	8.0	(0.6)	90.1	(2.5)
Espagne	36.3	(1.3)	84.0	(1.5)	15.1	(0.9)	82.5	(1.9)	55.7	(1.5)	85.7	(1.1)	15.9	(0.8)	82.1	(1.9)
Suède	16.2	(0.9)	65.2	(2.4)	9.0	(0.7)	71.4	(3.0)	37.1	(1.7)	65.4	(2.2)	4.0	(0.4)	56.7	(5.1)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	67.4	(1.6)	87.7	(1.1)	60.2	(2.0)	89.8	(0.9)	69.0	(1.7)	88.3	(1.0)	51.7	(1.8)	89.0	(1.2)
Alberta (Canada)	41.1	(1.6)	61.7	(2.3)	15.4	(1.1)	65.6	(3.1)	53.7	(2.1)	64.9	(2.0)	11.7	(0.9)	72.3	(3.7)
Angleterre (Royaume-Uni)	37.4	(1.8)	69.8	(1.6)	10.7	(0.8)	65.9	(3.7)	31.6	(1.7)	64.1	(2.1)	9.8	(0.6)	63.1	(3.9)
Flandre (Belgique)	24.5	(1.0)	85.8	(1.7)	6.1	(0.5)	86.0	(3.1)	13.3	(0.8)	81.8	(2.4)	7.6	(0.7)	81.9	(3.1)
Moyenne	38.5	(0.2)	80.5	(0.3)	20.7	(0.2)	79.2	(0.5)	40.0	(0.3)	78.8	(0.3)	23.6	(0.2)	79.9	(0.5)
États-Unis	49.5	(2.0)	64.5	(1.4)	17.4	(1.1)	69.1	(3.1)	57.4	(2.2)	73.5	(1.6)	11.2	(0.8)	65.1	(5.2)

1. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045050

[Partie 1/1]

Soutien reçu par les enseignants pour leur formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir reçu les types de soutien suivants pour les activités de formation continue auxquelles ils ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête

Tableau 4.11

	Aménagement d'emploi du temps pour participer aux activités organisées pendant les heures de service dans cet établissement		Complément de salaire pour les activités organisées en dehors des heures de service		Soutien non financier pour les activités organisées en dehors des heures de service (réduction d'horaire, jours de congé, congé de formation, etc.)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	79.5	(1.2)	3.9	(0.4)	17.4	(1.2)
Brésil	43.9	(1.1)	11.0	(0.9)	14.3	(0.7)
Bulgarie	51.4	(1.7)	26.2	(1.3)	16.4	(1.1)
Chili	44.4	(1.8)	11.9	(1.3)	17.8	(1.4)
Croatie	73.5	(1.1)	10.6	(0.7)	11.1	(0.6)
Chypre*	58.5	(1.5)	2.4	(0.5)	13.6	(1.0)
République tchèque	60.5	(1.3)	14.3	(0.9)	15.0	(0.9)
Danemark	61.9	(1.5)	11.6	(1.3)	10.1	(0.8)
Estonie	81.8	(1.1)	14.5	(1.1)	27.3	(1.2)
Finlande	51.3	(1.6)	5.3	(0.7)	12.9	(0.8)
France	46.1	(1.2)	4.8	(0.5)	16.8	(0.8)
Islande	74.5	(1.2)	6.5	(0.8)	15.3	(1.2)
Israël	32.9	(1.2)	13.0	(0.7)	12.3	(0.9)
Italie	26.9	(1.2)	5.7	(0.6)	11.3	(0.7)
Japon	58.4	(1.3)	6.5	(0.7)	11.2	(0.9)
Corée	28.3	(0.9)	23.1	(0.9)	10.7	(0.7)
Lettonie	63.7	(1.5)	5.6	(0.7)	13.8	(1.1)
Malaisie	88.0	(0.7)	14.0	(1.0)	19.1	(1.1)
Mexique	48.2	(1.3)	3.6	(0.5)	11.8	(0.8)
Pays-Bas	70.0	(1.9)	3.3	(0.6)	13.5	(1.0)
Norvège	60.1	(1.9)	7.5	(0.9)	23.0	(1.4)
Pologne	39.1	(1.3)	5.2	(0.7)	11.1	(0.7)
Portugal	15.1	(0.9)	0.7	(0.1)	3.9	(0.4)
Roumanie	18.4	(1.2)	1.4	(0.3)	7.5	(0.6)
Serbie	46.8	(1.2)	1.8	(0.3)	13.8	(0.7)
Singapour	70.3	(0.8)	7.3	(0.5)	16.6	(0.7)
République slovaque	54.0	(1.5)	14.4	(0.8)	16.0	(1.0)
Espagne	22.6	(1.3)	2.4	(0.4)	6.4	(0.5)
Suède	64.3	(1.4)	4.3	(0.6)	31.1	(1.1)
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	61.3	(1.5)	5.5	(0.9)	14.9	(1.3)
Alberta (Canada)	73.9	(1.2)	8.2	(0.8)	16.9	(1.2)
Angleterre (Royaume-Uni)	66.1	(1.5)	4.1	(0.5)	9.1	(0.6)
Flandre (Belgique)	61.5	(1.7)	0.7	(0.2)	3.0	(0.4)
Moyenne	54.5	(0.2)	7.9	(0.1)	14.1	(0.2)
États-Unis	65.6	(2.0)	21.9	(1.8)	14.9	(1.4)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045088

[Partie 1/2]

Besoins des enseignants en matière de formation continue

Tableau 4.12 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants*

	Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s)		Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) enseignée(s)		Connaissance des programmes de cours		Pratiques d'évaluation des élèves		Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement		Gestion de la classe et du comportement des élèves		Gestion et administration de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	2.4	(0.5)	2.8	(0.5)	3.7	(0.5)	3.3	(0.4)	13.6	(0.9)	3.8	(0.6)	4.9	(0.7)
Brésil	6.7	(0.4)	6.9	(0.4)	7.0	(0.5)	10.2	(0.4)	27.5	(0.7)	19.6	(0.8)	25.5	(0.7)
Bulgarie	12.4	(0.8)	11.8	(0.8)	14.5	(1.0)	13.4	(0.8)	20.3	(0.9)	15.8	(0.8)	9.1	(0.7)
Chili	5.7	(0.7)	6.1	(0.6)	7.0	(0.7)	9.7	(0.7)	12.8	(0.9)	12.1	(0.9)	16.5	(1.1)
Croatie	5.7	(0.4)	8.6	(0.5)	3.6	(0.3)	13.5	(0.7)	19.7	(0.9)	19.9	(0.8)	5.8	(0.5)
Chypre*	2.4	(0.4)	4.3	(0.6)	8.3	(0.8)	4.8	(0.6)	12.5	(0.7)	7.5	(0.8)	11.7	(0.9)
République tchèque	8.5	(0.5)	6.1	(0.4)	3.0	(0.3)	5.3	(0.5)	14.8	(0.7)	13.6	(0.7)	4.0	(0.4)
Danemark	6.4	(0.8)	6.0	(0.7)	3.2	(0.4)	7.5	(0.8)	18.7	(1.2)	6.9	(0.7)	3.1	(0.6)
Estonie	11.5	(0.7)	11.9	(0.7)	12.7	(0.7)	13.8	(0.8)	24.1	(0.9)	16.7	(1.0)	3.5	(0.3)
Finlande	3.8	(0.4)	3.4	(0.4)	3.4	(0.3)	3.9	(0.4)	17.5	(1.0)	7.8	(0.6)	1.9	(0.3)
France	5.4	(0.4)	9.2	(0.6)	2.9	(0.3)	13.6	(0.7)	25.1	(0.9)	9.3	(0.7)	4.2	(0.4)
Islande	9.0	(0.8)	8.5	(0.8)	22.7	(1.2)	18.2	(1.1)	28.6	(1.5)	14.2	(1.0)	4.9	(0.8)
Israël	9.3	(0.6)	10.5	(0.7)	7.9	(0.6)	10.2	(0.6)	24.5	(1.2)	12.3	(0.6)	10.0	(0.6)
Italie	16.6	(0.7)	23.5	(1.0)	11.3	(0.6)	22.9	(1.0)	35.9	(0.8)	28.6	(1.0)	9.9	(0.7)
Japon	51.0	(0.9)	56.9	(0.9)	20.6	(0.9)	39.6	(0.9)	25.9	(0.9)	43.0	(0.9)	14.6	(0.7)
Corée	25.2	(0.9)	31.3	(1.0)	23.5	(0.9)	25.3	(1.1)	24.9	(1.1)	30.4	(1.1)	17.5	(0.8)
Lettonie	3.7	(0.5)	4.3	(0.5)	3.2	(0.5)	6.3	(0.6)	19.4	(1.1)	15.0	(1.0)	4.3	(0.5)
Malaisie	28.8	(1.0)	25.2	(1.0)	23.4	(0.9)	39.7	(1.3)	37.6	(1.2)	21.3	(1.1)	17.8	(0.9)
Mexique	4.4	(0.6)	8.0	(0.8)	5.0	(0.5)	8.0	(0.6)	21.0	(1.0)	8.6	(0.6)	15.4	(0.8)
Pays-Bas	6.9	(0.7)	5.6	(0.5)	4.3	(0.5)	6.6	(0.8)	14.9	(1.1)	9.0	(1.0)	4.2	(0.5)
Norvège	7.1	(0.7)	7.9	(0.7)	4.5	(0.4)	12.4	(1.2)	18.3	(1.4)	4.3	(0.5)	2.5	(0.3)
Pologne	1.8	(0.3)	1.8	(0.3)	2.1	(0.3)	3.3	(0.4)	10.6	(0.8)	13.1	(0.7)	6.0	(0.4)
Portugal	4.7	(0.4)	4.2	(0.4)	2.9	(0.3)	4.8	(0.4)	9.2	(0.5)	10.4	(0.6)	14.1	(0.6)
Roumanie	5.4	(0.5)	7.2	(0.5)	6.7	(0.6)	7.5	(0.5)	18.6	(0.9)	13.6	(0.7)	18.2	(0.9)
Serbie	5.4	(0.4)	6.6	(0.5)	7.1	(0.5)	9.1	(0.6)	19.5	(0.8)	14.5	(0.8)	6.9	(0.5)
Singapour	6.2	(0.4)	9.9	(0.6)	7.1	(0.4)	11.9	(0.6)	11.8	(0.6)	9.3	(0.5)	7.4	(0.4)
République slovaque	9.1	(0.6)	8.0	(0.6)	11.9	(0.8)	9.3	(0.6)	18.6	(0.9)	14.5	(0.7)	7.9	(0.5)
Espagne	1.8	(0.2)	5.0	(0.5)	1.3	(0.2)	4.3	(0.6)	14.1	(0.7)	8.4	(0.6)	10.2	(0.5)
Suède	9.6	(0.6)	9.1	(0.6)	16.5	(0.8)	26.4	(0.9)	25.5	(0.8)	9.1	(0.6)	3.1	(0.3)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2.3	(0.4)	4.0	(0.6)	3.3	(0.4)	4.7	(0.5)	9.5	(0.8)	6.1	(0.6)	12.2	(0.8)
Alberta (Canada)	2.6	(0.5)	2.4	(0.5)	2.3	(0.4)	4.5	(0.6)	9.3	(0.8)	3.8	(0.5)	4.1	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	1.8	(0.3)	1.6	(0.3)	1.9	(0.5)	2.4	(0.3)	7.7	(0.7)	2.9	(0.3)	3.5	(0.4)
Flandre (Belgique)	3.0	(0.3)	2.9	(0.4)	2.7	(0.3)	6.9	(0.6)	10.5	(0.7)	4.9	(0.4)	1.8	(0.3)
Moyenne	8.7	(0.1)	9.7	(0.1)	7.9	(0.1)	11.6	(0.1)	18.9	(0.2)	13.1	(0.1)	8.7	(0.1)
États-Unis	1.6	(0.3)	2.2	(0.4)	3.3	(0.5)	4.2	(0.7)	8.1	(0.8)	5.1	(0.6)	4.1	(0.5)

1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045107

[Partie 2/2]

Besoins des enseignants en matière de formation continue

Tableau 4.12 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants*

	Approches pédagogiques individualisées		Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[1]		Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)		Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail		Nouvelles technologies dans le monde du travail		Conseil et orientation professionnelle des élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	6.2	(0.8)	8.2	(0.8)	4.4	(0.7)	3.1	(0.4)	4.2	(0.5)	12.5	(0.8)	5.9	(1.0)
Brésil	12.0	(0.4)	60.1	(0.9)	46.4	(0.9)	19.0	(0.6)	21.7	(0.7)	36.9	(0.9)	36.0	(0.8)
Bulgarie	10.1	(0.9)	22.8	(1.0)	16.6	(1.0)	9.1	(0.7)	13.2	(0.9)	22.7	(1.3)	9.5	(0.6)
Chili	12.6	(0.8)	25.8	(1.5)	24.4	(1.3)	11.6	(1.0)	11.9	(1.0)	16.7	(1.1)	17.4	(1.2)
Croatie	19.0	(0.7)	32.7	(0.9)	11.3	(0.7)	13.1	(0.7)	13.0	(0.7)	23.8	(0.9)	10.6	(0.6)
Chypre*	9.2	(0.8)	27.0	(1.0)	17.5	(0.9)	9.0	(0.7)	15.2	(0.9)	20.0	(1.0)	17.1	(0.8)
République tchèque	5.6	(0.4)	8.0	(0.5)	5.1	(0.4)	5.6	(0.5)	4.5	(0.4)	10.2	(0.7)	3.7	(0.4)
Danemark	4.3	(0.6)	27.7	(1.3)	6.8	(0.7)	5.1	(0.6)	5.6	(0.7)	14.0	(1.1)	3.6	(0.5)
Estonie	9.9	(0.6)	19.7	(0.9)	9.2	(0.7)	14.7	(0.8)	8.0	(0.6)	20.9	(1.0)	7.9	(0.7)
Finlande	8.3	(0.6)	12.6	(0.8)	5.4	(0.6)	4.3	(0.5)	1.3	(0.2)	13.9	(0.8)	1.5	(0.3)
France	19.1	(0.9)	27.4	(0.9)	11.4	(0.7)	11.2	(0.7)	11.6	(0.6)	17.0	(0.7)	20.5	(0.9)
Islande	11.8	(1.0)	16.1	(1.1)	8.9	(0.8)	6.6	(0.7)	7.8	(0.8)	19.1	(1.2)	6.4	(0.7)
Israël	12.7	(0.6)	22.8	(1.0)	13.0	(0.8)	14.4	(0.8)	13.2	(0.8)	22.9	(0.9)	13.9	(0.7)
Italie	22.1	(0.8)	32.3	(1.0)	27.4	(0.9)	22.3	(0.7)	16.4	(0.8)	32.2	(0.9)	18.7	(0.8)
Japon	40.2	(0.9)	40.6	(1.1)	10.7	(0.6)	34.5	(1.0)	22.0	(0.8)	16.0	(0.7)	42.9	(0.9)
Corée	25.1	(0.9)	36.0	(1.0)	18.9	(0.9)	27.5	(1.0)	25.0	(0.9)	18.9	(1.0)	42.6	(1.1)
Lettonie	13.6	(1.0)	12.1	(1.3)	4.8	(0.7)	11.3	(0.9)	5.0	(0.6)	24.3	(1.0)	9.7	(0.7)
Malaisie	22.4	(1.0)	10.0	(0.7)	10.4	(0.8)	23.7	(1.1)	21.1	(1.0)	30.8	(1.0)	17.3	(1.0)
Mexique	13.6	(0.8)	47.4	(1.2)	33.2	(1.0)	11.2	(0.7)	17.8	(0.8)	28.1	(1.1)	21.2	(1.0)
Pays-Bas	14.0	(1.0)	10.7	(1.0)	3.1	(0.5)	6.8	(0.9)	4.3	(0.5)	11.5	(1.2)	6.4	(0.7)
Norvège	5.2	(0.5)	12.4	(0.9)	7.4	(1.0)	8.0	(0.9)	6.7	(0.5)	8.7	(0.5)	5.0	(0.6)
Pologne	9.2	(0.5)	14.4	(0.8)	5.5	(0.5)	7.2	(0.6)	3.9	(0.3)	13.2	(0.8)	7.2	(0.6)
Portugal	8.4	(0.5)	26.5	(1.0)	16.8	(0.7)	6.8	(0.5)	10.5	(0.5)	9.2	(0.6)	6.9	(0.4)
Roumanie	15.1	(0.8)	27.0	(1.0)	19.7	(0.9)	13.7	(0.8)	17.4	(0.8)	22.0	(0.9)	15.2	(0.8)
Serbie	15.1	(0.7)	35.4	(1.1)	10.2	(0.6)	10.0	(0.5)	7.4	(0.5)	21.4	(0.8)	12.2	(0.7)
Singapour	10.1	(0.6)	15.0	(0.5)	4.9	(0.4)	8.3	(0.5)	9.2	(0.6)	9.8	(0.6)	7.8	(0.5)
République slovaque	10.6	(0.6)	18.8	(0.9)	7.8	(0.6)	9.0	(0.5)	6.6	(0.5)	14.5	(0.7)	6.6	(0.5)
Espagne	8.5	(0.5)	21.8	(1.0)	19.0	(1.0)	7.9	(0.5)	9.4	(0.7)	14.0	(0.7)	8.1	(0.5)
Suède	15.3	(0.9)	19.8	(1.0)	11.3	(0.9)	12.0	(0.6)	7.7	(0.5)	18.1	(0.8)	2.8	(0.4)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.2	(0.6)	22.6	(1.1)	12.9	(0.9)	7.1	(0.6)	11.1	(0.8)	17.7	(1.3)	11.8	(0.9)
Alberta (Canada)	5.3	(0.6)	8.7	(0.7)	3.8	(0.6)	3.3	(0.5)	3.6	(0.5)	11.8	(0.9)	3.9	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	3.4	(0.4)	6.4	(0.6)	6.9	(0.6)	3.6	(0.5)	4.1	(0.5)	8.4	(0.6)	5.7	(0.4)
Flandre (Belgique)	6.6	(0.6)	5.3	(0.5)	3.1	(0.5)	3.2	(0.3)	2.1	(0.3)	4.8	(0.5)	2.1	(0.3)
Moyenne	12.5	(0.1)	22.3	(0.2)	12.7	(0.1)	11.0	(0.1)	10.4	(0.1)	17.8	(0.2)	12.4	(0.1)
États-Unis	5.1	(0.7)	8.2	(1.0)	5.0	(0.7)	4.7	(0.8)	7.0	(0.9)	14.6	(1.0)	4.3	(0.7)

1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045107

[Partie 1/1]

Besoins des enseignants de l'enseignement primaire en matière de formation continue

Tableau 4.12.a *Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants*

	Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s)		Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) enseignée(s)		Connaissance des programmes de cours		Pratiques d'évaluation des élèves		Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement		Gestion de la classe et du comportement des élèves		Gestion et administration de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	7.1	(0.8)	7.0	(0.7)	2.6	(0.4)	7.7	(0.6)	23.4	(1.2)	12.8	(1.0)	2.1	(0.4)
Finlande	2.0	(0.3)	3.0	(0.5)	2.6	(0.4)	5.2	(0.4)	19.1	(1.3)	9.0	(0.7)	2.6	(0.4)
Mexique	4.7	(0.8)	7.3	(1.1)	7.4	(0.9)	9.7	(1.3)	24.3	(1.5)	9.2	(1.0)	14.8	(1.2)
Norvège	7.0	(0.6)	6.6	(0.6)	4.7	(0.4)	17.3	(1.2)	24.9	(1.1)	5.6	(0.7)	2.9	(0.6)
Pologne	1.2	(0.3)	1.8	(0.3)	2.4	(0.3)	4.2	(0.5)	11.6	(0.8)	10.9	(0.8)	6.3	(0.7)
Entités infranationales														
Flandre (Belgique)	1.2	(0.2)	1.6	(0.3)	1.2	(0.2)	6.1	(0.7)	17.2	(0.9)	6.3	(0.6)	2.3	(0.4)
Moyenne	3.9	(0.2)	4.5	(0.3)	3.5	(0.2)	8.4	(0.3)	20.1	(0.5)	9.0	(0.3)	5.2	(0.3)

	Approches pédagogiques individualisées		Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[1]		Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)		Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail		Nouvelles technologies dans le monde du travail		Conseil et orientation professionnelle des élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	5.8	(0.5)	34.1	(1.3)	8.7	(0.8)	5.7	(0.5)	4.0	(0.5)	13.4	(0.9)	1.8	(0.3)
Finlande	7.5	(0.7)	16.7	(1.1)	4.9	(0.6)	4.0	(0.4)	1.0	(0.2)	13.1	(1.1)	0.8	(0.2)
Mexique	13.8	(1.2)	41.6	(2.1)	39.3	(1.9)	13.2	(1.2)	21.1	(1.6)	34.9	(1.9)	21.8	(1.6)
Norvège	6.4	(0.6)	13.6	(0.8)	11.8	(1.0)	9.7	(0.9)	4.8	(0.5)	6.5	(0.5)	3.5	(0.4)
Pologne	10.1	(0.7)	18.2	(1.3)	5.2	(0.5)	6.1	(0.5)	3.1	(0.3)	11.2	(0.9)	4.0	(0.6)
Entités infranationales														
Flandre (Belgique)	7.8	(0.6)	8.8	(0.7)	4.2	(0.5)	4.1	(0.5)	a	a	a	a	1.8	(0.3)
Moyenne	8.6	(0.3)	22.2	(0.5)	12.4	(0.4)	7.1	(0.3)	6.8	(0.4)	15.8	(0.5)	5.6	(0.3)

1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045126

[Partie 1/1]

Besoins des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en matière de formation continue

Tableau 4.12.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants*

	Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s)		Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) enseignée(s)		Connaissance des programmes de cours		Pratiques d'évaluation des élèves		Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement		Gestion de la classe et du comportement des élèves		Gestion et administration de l'établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	1.6	(0.3)	1.7	(0.3)	2.0	(0.4)	2.7	(0.4)	13.5	(0.9)	2.6	(0.4)	3.6	(0.5)
Danemark	4.4	(0.5)	8.1	(0.9)	3.5	(0.6)	5.1	(0.6)	11.0	(1.1)	7.8	(0.8)	2.9	(0.6)
Finlande	4.7	(0.8)	4.0	(0.7)	4.0	(0.8)	3.2	(0.5)	16.0	(0.9)	8.4	(0.9)	3.6	(0.7)
Islande	9.1	(0.9)	8.5	(0.9)	14.8	(1.2)	13.4	(1.0)	20.4	(1.3)	12.7	(1.1)	4.3	(0.7)
Italie	19.0	(0.7)	22.6	(0.8)	8.5	(0.6)	22.4	(0.9)	36.1	(1.2)	22.6	(0.8)	10.4	(0.6)
Mexique	4.4	(0.5)	11.0	(1.0)	5.5	(0.6)	8.4	(0.7)	14.9	(0.9)	8.8	(0.7)	12.8	(0.7)
Norvège	7.7	(0.5)	7.0	(0.6)	5.1	(0.6)	10.8	(0.7)	11.5	(0.7)	5.4	(0.4)	2.7	(0.4)
Pologne	2.5	(0.4)	2.4	(0.3)	3.6	(0.5)	3.5	(0.7)	10.3	(0.7)	11.1	(0.7)	6.7	(0.5)
Singapour	4.7	(0.4)	7.7	(0.5)	6.0	(0.5)	10.6	(0.6)	12.1	(0.6)	7.1	(0.4)	6.9	(0.5)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	3.1	(0.5)	4.3	(0.5)	4.0	(0.5)	5.9	(0.6)	11.5	(0.9)	6.0	(0.6)	11.1	(0.8)
Moyenne	6.1	(0.2)	7.7	(0.2)	5.7	(0.2)	8.6	(0.2)	15.7	(0.3)	9.3	(0.2)	6.5	(0.2)

	Approches pédagogiques individualisées		Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[1]		Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)		Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail		Nouvelles technologies dans le monde du travail		Conseil et orientation professionnelle des élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	5.4	(0.7)	7.1	(0.6)	3.9	(0.5)	4.2	(0.4)	4.9	(0.7)	13.0	(1.0)	4.3	(0.6)
Danemark	5.1	(0.6)	10.4	(1.2)	4.3	(0.7)	4.8	(0.6)	3.8	(0.6)	8.9	(0.7)	3.2	(0.7)
Finlande	7.8	(0.7)	9.8	(0.6)	6.1	(0.7)	4.3	(0.7)	3.1	(0.6)	14.2	(1.2)	2.2	(0.6)
Islande	8.9	(0.9)	11.1	(1.0)	9.1	(1.0)	6.9	(0.8)	8.7	(0.9)	15.4	(1.1)	5.5	(0.7)
Italie	17.6	(0.8)	25.3	(1.0)	25.6	(0.8)	21.6	(0.8)	20.2	(0.7)	35.7	(0.9)	19.2	(0.8)
Mexique	12.1	(0.8)	36.3	(1.3)	28.9	(1.4)	11.4	(0.8)	16.1	(1.0)	22.0	(1.1)	16.4	(0.9)
Norvège	4.5	(0.4)	10.1	(0.9)	7.6	(0.8)	7.6	(0.6)	8.1	(0.6)	11.0	(0.9)	5.0	(0.5)
Pologne	6.4	(0.6)	12.9	(0.9)	7.0	(0.5)	6.2	(0.5)	5.2	(0.6)	12.2	(0.7)	7.0	(0.8)
Singapour	8.8	(0.5)	12.2	(0.6)	4.6	(0.4)	7.9	(0.5)	8.7	(0.5)	9.6	(0.6)	6.9	(0.5)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	6.9	(0.7)	20.7	(1.0)	11.3	(0.8)	7.1	(0.7)	12.5	(0.9)	19.2	(1.0)	12.7	(0.8)
Moyenne	8.4	(0.2)	15.6	(0.3)	10.8	(0.3)	8.2	(0.2)	9.1	(0.2)	16.1	(0.3)	8.2	(0.2)

1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045145

[Partie 1/1]

Besoins des enseignants en matière de formation continue, 2008 et 2013

Tableau 4.12.c *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants*[1, 2]

	Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s)				Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement				Gestion et administration de l'établissement				Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[3]				Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	5.0	(0.5)	2.3	(0.5)	17.8	(0.9)	13.6	(0.9)	5.9	(0.5)	4.8	(0.7)	15.1	(1.0)	8.2	(0.8)	4.0	(0.4)	4.5	(0.7)
Brésil	14.9	(1.1)	6.7	(0.4)	35.6	(1.3)	27.5	(0.7)	20.0	(0.8)	25.5	(0.7)	63.2	(1.2)	60.0	(0.9)	33.2	(1.2)	46.3	(0.9)
Bulgarie	21.2	(1.5)	12.4	(0.8)	26.9	(1.6)	20.3	(0.9)	8.5	(0.9)	9.1	(0.7)	24.4	(1.5)	22.8	(1.0)	15.5	(2.3)	16.6	(1.0)
Danemark	4.6	(0.5)	6.3	(0.8)	20.1	(1.7)	18.7	(1.1)	3.9	(0.5)	3.2	(0.6)	24.6	(1.4)	28.0	(1.3)	7.1	(1.0)	7.0	(0.7)
Estonie	22.6	(1.0)	11.6	(0.7)	27.9	(0.9)	24.2	(0.9)	4.6	(0.4)	3.5	(0.3)	28.1	(0.9)	19.6	(0.9)	9.7	(0.8)	9.3	(0.7)
Islande	10.3	(0.9)	9.0	(0.9)	17.3	(1.1)	28.3	(1.4)	7.9	(0.8)	4.5	(0.8)	23.2	(1.2)	15.5	(1.1)	14.0	(0.9)	8.9	(0.8)
Italie	34.0	(0.7)	16.5	(0.7)	25.8	(0.8)	35.9	(0.8)	8.6	(0.5)	9.9	(0.7)	35.3	(1.0)	32.3	(1.0)	25.3	(0.9)	27.4	(0.9)
Corée	38.3	(1.0)	25.1	(0.9)	17.7	(0.7)	24.9	(1.1)	10.8	(0.6)	17.4	(0.8)	25.6	(0.9)	36.0	(1.0)	10.4	(0.6)	18.9	(0.9)
Malaisie	56.8	(1.5)	28.7	(1.0)	43.8	(1.2)	37.5	(1.2)	29.9	(1.1)	17.8	(0.9)	25.9	(1.1)	9.9	(0.7)	30.3	(1.3)	10.4	(0.8)
Mexique	11.0	(0.9)	4.3	(0.5)	24.9	(1.1)	20.9	(1.0)	11.9	(0.7)	15.3	(0.8)	38.8	(1.3)	47.4	(1.2)	18.2	(0.9)	33.2	(1.0)
Norvège	8.6	(0.7)	7.0	(0.7)	28.1	(1.2)	18.2	(1.4)	5.8	(0.6)	2.5	(0.3)	29.2	(1.0)	12.3	(0.9)	8.3	(0.8)	7.4	(1.1)
Pologne	17.0	(0.9)	1.8	(0.3)	22.2	(0.9)	10.6	(0.8)	7.8	(0.6)	5.9	(0.4)	29.4	(1.3)	14.5	(0.8)	6.6	(0.6)	5.6	(0.5)
Portugal	4.8	(0.4)	4.7	(0.4)	24.2	(0.9)	9.3	(0.5)	18.2	(0.9)	13.9	(0.6)	50.0	(1.1)	26.3	(1.0)	17.0	(0.7)	16.8	(0.7)
République slovaque	17.2	(1.0)	9.1	(0.6)	14.8	(1.0)	18.7	(0.9)	4.8	(0.5)	7.9	(0.5)	20.1	(1.0)	18.9	(0.9)	4.6	(0.5)	7.8	(0.6)
Espagne	5.0	(0.5)	1.8	(0.2)	26.2	(1.1)	14.0	(0.7)	14.2	(0.6)	10.0	(0.5)	35.8	(1.0)	21.9	(1.0)	17.5	(0.7)	19.0	(1.0)
Entités infranationales																				
Flandre (Belgique)	17.5	(0.7)	3.0	(0.3)	14.8	(0.7)	10.6	(0.7)	2.4	(0.3)	1.8	(0.3)	12.8	(0.8)	5.3	(0.5)	3.7	(0.5)	3.1	(0.5)
Moyenne	18.0	(0.2)	9.4	(0.2)	24.2	(0.3)	20.8	(0.2)	10.3	(0.2)	9.6	(0.2)	30.1	(0.3)	23.7	(0.2)	14.1	(0.2)	15.1	(0.2)

1. La population d'enseignants couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données de 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045164

[Partie 1/2]

Participation à des activités de formation continue motivée par des besoins pédagogiques ou des besoins en termes d'enseignement pour la diversité

Résultats significatifs de la régression logistique de l'indice des besoins pédagogiques ou de l'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité sur la participation aux activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête[1, 2]

Tableau 4.13

	Participation à des cours/ateliers, des conférences ou des séminaires pédagogiques[3]		Participation à des visites d'étude dans d'autres établissements, des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales[4]		Participation à des activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales		Participation à un programme de qualification	
	Modèle 1[5]	Modèle 2[5]	Modèle 3[5]	Modèle 4[5]	Modèle 5[5]	Modèle 6[5]	Modèle 7[5]	Modèle 8[5]
	En fonction de :							
	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]
Australie						+		
Brésil					+		+	
Bulgarie	+	+	+	+	+	+	+	+
Chili				-				
Croatie	+	+	+	+	+	+		
République tchèque	+	+	+	+	+	+	+	+
Danemark								
Estonie	+	+	+	+		+	+	+
Finlande	+	+	+	+			+	+
France	+			+				
Islande	+							
Israël	+	+					+	
Italie	+						+	+
Japon	+	+	+	+	+	+		
Corée	+	+	+	+	+	+	+	+
Lettonie	+	+		+				
Malaisie	+	+		+	+	+	+	+
Mexique								-
Pays-Bas				+	+	+		+
Norvège	+							
Pologne	+	+	+	+	+		+	+
Portugal	+							
Roumanie	+	+				+	+	+
Serbie	+	+		+		+		+
Singapour				+				+
République slovaque	+	+		+	+	+	+	+
Espagne	+	+	+		+	+	+	
Suède	+							
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)								
Alberta (Canada)	+	+		+		+		
Angleterre (Royaume-Uni)					+	+		
Flandre (Belgique)	+	+		+		+	+	+

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative (signification testée au seuil de 5 %). Lorsqu'une relation positive significative est établie, les variables sont indiquées par un « + », et elles sont marquées d'un « – » lorsqu'une relation négative significative est constatée. En règle générale, on observe une relation positive entre la participation à des activités de formation continue (variable expliquée) et l'indice des besoins pédagogiques ainsi que l'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité. Par exemple, en Bulgarie, une hausse de l'indice des besoins pédagogiques est positivement associée à la probabilité que les enseignants déclarent participer à des activités de formation continue.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Cela regroupe deux questions différentes : *(i)* cours/ateliers (sur les matières enseignées, sur des méthodes pédagogiques ou sur d'autres aspects en rapport avec l'éducation) et *(ii)* conférences ou séminaires pédagogiques (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques).

4. Cela regroupe deux questions différentes : *(i)* visites d'étude dans d'autres établissements et *(ii)* visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales.

5. Il est tenu compte du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience, du statut d'emploi (temps plein/temps partiel), de la situation contractuelle (contrat permanent/à durée déterminée) de l'enseignant et du pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé dans chaque modèle. Les calculs ont été effectués de manière indépendante pour chaque modèle.

6. L'indice des besoins pédagogiques porte sur les besoins de formation continue en matière de : *(i)* connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s) ; *(ii)* compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) spécifiques de l'enseignant ; *(iii)* connaissance des programmes de cours ; *(iv)* pratiques d'évaluation des élèves ; et *(v)* gestion de la classe et du comportement des élèves.

7. L'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité porte sur les besoins de formation continue en matière de : *(i)* approches pédagogiques individualisées ; *(ii)* prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; *(iii)* enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ; *(iv)* enseignement de compétences transversales ; *(v)* approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail ; et *(vi)* conseil et orientation professionnelle des élèves.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045202

[Partie 2/2]

Participation à des activités de formation continue motivée par des besoins pédagogiques ou des besoins en termes d'enseignement pour la diversité

Résultats significatifs de la régression logistique de l'indice des besoins pédagogiques ou de l'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité sur la participation aux activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête[1, 2]

Tableau 4.13

	Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants		Participation à des recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession		Participation à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	
	Modèle 9[5]	Modèle 10[5]	Modèle 11[5]	Modèle 12[5]	Modèle 13[5]	Modèle 14[5]
	En fonction de :					
	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]	Indice des besoins pédagogiques[6]	Indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité[7]
Australie	+	+				+
Brésil		-		-		-
Bulgarie	+	+	+	+	+	+
Chili						
Croatie	+	+	+	+		
République tchèque		+	+	+	+	+
Danemark						
Estonie	+	+	+	+		+
Finlande	+	+	+	+		+
France	+		+	+		+
Islande						
Israël	+	+				
Italie	+	+	+	+		
Japon	+	+	+	+	+	+
Corée	+	+	+	+	+	+
Lettonie		+		+		+
Malaisie	+	+	+	+		+
Mexique	-		-	-		-
Pays-Bas	+	+		+		
Norvège						
Pologne		+		+	+	+
Portugal						
Roumanie	+	+				
Serbie	+	+		+	+	+
Singapour			+		+	
République slovaque	+	+			+	+
Espagne	+	+			+	
Suède					-	
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)						
Alberta (Canada)		+		+		+
Angleterre (Royaume-Uni)				+		
Flandre (Belgique)	+	+		+		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative (signification testée au seuil de 5 %). Lorsqu'une relation positive significative est établie, les variables sont indiquées par un « + », et elles sont marquées d'un « – » lorsqu'une relation négative significative est constatée. En règle générale, on observe une relation positive entre la participation à des activités de formation continue (variable expliquée) et l'indice des besoins pédagogiques ainsi que l'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité. Par exemple, en Bulgarie, une hausse de l'indice des besoins pédagogiques est positivement associée à la probabilité que les enseignants déclarent participer à des activités de formation continue.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Cela regroupe deux questions différentes : *(i)* cours/ateliers (sur les matières enseignées, sur des méthodes pédagogiques ou sur d'autres aspects en rapport avec l'éducation) et *(ii)* conférences ou séminaires pédagogiques (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques).

4. Cela regroupe deux questions différentes : *(i)* visites d'étude dans d'autres établissements et *(ii)* visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales.

5. Il est tenu compte du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience, du statut d'emploi (temps plein/temps partiel), de la situation contractuelle (contrat permanent/à durée déterminée) de l'enseignant et du pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé dans chaque modèle. Les calculs ont été effectués de manière indépendante pour chaque modèle.

6. L'indice des besoins pédagogiques porte sur les besoins de formation continue en matière de : *(i)* connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s) ; *(ii)* compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) spécifiques de l'enseignant ; *(iii)* connaissance des programmes de cours ; *(iv)* pratiques d'évaluation des élèves ; et *(v)* gestion de la classe et du comportement des élèves.

7. L'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité porte sur les besoins de formation continue en matière de : *(i)* approches pédagogiques individualisées ; *(ii)* prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; *(iii)* enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ; *(iv)* enseignement de compétences transversales ; *(v)* approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou pour le monde du travail ; et *(vi)* conseil et orientation professionnelle des élèves.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045202

[Partie 1/1]

Obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les raisons énumérées ci-dessous constituent des obstacles à leur participation à des activités de formation continue

Tableau 4.14

	Ne réunit pas les conditions requises (par ex., qualifications, expérience ou ancienneté)		Activités de formation continue trop coûteuses/ L'enseignant ne peut se permettre d'y participer		Manque de soutien de la part de l'employeur		Emploi du temps professionnel incompatible avec les activités de formation continue		Manque de temps à cause des responsabilités familiales		Aucune activité de formation continue ne convient		Aucune incitation à participer à ces activités	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	6.5	(0.5)	38.8	(1.6)	23.9	(1.4)	58.0	(1.4)	32.7	(1.8)	24.6	(1.1)	39.6	(1.5)
Brésil	8.1	(0.4)	44.0	(0.8)	61.2	(1.0)	54.8	(0.9)	25.8	(0.8)	39.8	(0.9)	52.8	(1.1)
Bulgarie	10.4	(1.0)	58.1	(1.3)	12.7	(0.9)	51.3	(1.5)	28.8	(1.1)	45.4	(1.4)	65.7	(1.5)
Chili	24.8	(1.6)	72.8	(1.4)	52.8	(2.0)	62.3	(1.6)	45.8	(1.6)	63.6	(1.4)	73.1	(1.5)
Croatie	3.8	(0.4)	47.9	(1.1)	19.5	(0.9)	22.3	(0.9)	21.8	(0.9)	34.9	(0.9)	39.8	(0.9)
Chypre*	12.2	(0.8)	44.1	(1.3)	41.3	(1.2)	45.1	(1.3)	52.3	(1.3)	43.0	(1.2)	61.3	(1.2)
République tchèque	7.2	(0.5)	36.1	(1.3)	21.1	(1.4)	45.0	(1.2)	31.8	(0.9)	25.9	(0.8)	37.8	(1.2)
Danemark	11.0	(0.8)	55.6	(1.3)	26.0	(1.3)	40.2	(1.5)	20.3	(1.2)	38.3	(1.3)	39.2	(1.5)
Estonie	12.0	(0.8)	37.3	(1.1)	16.4	(0.9)	35.4	(1.3)	24.0	(1.1)	29.4	(1.0)	19.3	(0.9)
Finlande	7.1	(0.6)	23.1	(1.3)	23.2	(1.6)	51.9	(1.2)	37.0	(1.2)	39.8	(1.2)	42.9	(1.4)
France	9.8	(0.7)	24.4	(0.9)	14.3	(0.7)	42.6	(1.0)	43.9	(1.1)	42.5	(1.3)	49.8	(1.1)
Islande	5.5	(0.7)	43.1	(1.4)	14.5	(1.2)	57.9	(1.3)	40.7	(1.4)	40.7	(1.4)	40.7	(1.7)
Israël	8.3	(0.6)	28.8	(1.1)	25.9	(1.3)	50.4	(1.2)	49.5	(1.0)	27.3	(0.9)	57.2	(1.1)
Italie	14.0	(0.6)	53.0	(1.1)	39.8	(1.1)	59.6	(1.1)	39.2	(1.1)	66.6	(1.0)	83.4	(0.8)
Japon	26.7	(0.8)	62.1	(1.1)	59.5	(1.0)	86.4	(0.6)	52.4	(0.9)	37.3	(0.9)	38.0	(0.9)
Corée	29.6	(1.0)	47.9	(0.9)	70.2	(1.0)	83.1	(0.8)	47.4	(1.0)	43.4	(1.1)	57.0	(1.1)
Lettonie	4.7	(0.5)	30.0	(1.5)	11.2	(0.9)	28.8	(1.2)	21.6	(1.1)	23.2	(1.1)	22.0	(1.1)
Malaisie	9.3	(0.6)	21.8	(1.0)	17.7	(1.0)	55.5	(1.1)	26.6	(0.9)	23.4	(0.8)	36.8	(1.2)
Mexique	26.5	(1.0)	53.7	(1.3)	63.6	(1.2)	53.6	(1.2)	27.6	(1.0)	56.2	(1.4)	63.7	(1.3)
Pays-Bas	8.2	(0.8)	26.3	(1.5)	26.9	(1.4)	38.3	(1.3)	26.9	(1.5)	39.3	(1.5)	30.9	(1.8)
Norvège	8.7	(0.7)	37.1	(1.7)	28.5	(2.1)	48.6	(2.1)	38.2	(1.6)	19.3	(1.0)	31.8	(1.4)
Pologne	4.0	(0.4)	53.1	(1.1)	19.9	(1.0)	33.0	(1.2)	43.9	(1.0)	46.6	(1.6)	39.0	(1.2)
Portugal	13.2	(0.6)	80.7	(0.9)	92.1	(0.5)	74.8	(0.9)	48.2	(1.0)	67.5	(1.1)	85.2	(0.7)
Roumanie	13.1	(1.0)	55.5	(1.3)	18.8	(1.0)	41.8	(1.3)	35.0	(1.4)	21.5	(1.0)	59.9	(1.3)
Serbie	8.7	(0.6)	58.1	(1.2)	34.5	(1.2)	27.4	(1.0)	22.3	(1.0)	47.7	(0.9)	51.9	(1.3)
Singapour	15.6	(0.8)	19.8	(0.7)	21.0	(0.8)	62.2	(0.8)	45.2	(0.9)	22.4	(0.8)	37.3	(0.9)
République slovaque	11.0	(0.6)	49.7	(1.5)	17.5	(1.1)	34.2	(1.1)	36.3	(1.1)	43.0	(1.3)	41.6	(1.3)
Espagne	7.8	(0.5)	38.1	(1.0)	30.6	(1.0)	59.7	(1.1)	57.5	(1.0)	61.5	(1.1)	80.3	(1.2)
Suède	7.7	(0.5)	60.6	(1.2)	35.4	(1.3)	58.1	(1.1)	22.6	(0.8)	46.1	(1.2)	38.2	(1.3)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	4.5	(0.5)	41.2	(1.5)	39.6	(1.8)	45.2	(1.5)	27.1	(1.2)	40.9	(1.9)	57.9	(1.7)
Alberta (Canada)	5.8	(0.7)	42.4	(1.6)	21.6	(1.3)	61.2	(1.5)	44.1	(1.3)	32.0	(1.4)	47.6	(1.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	10.1	(0.8)	43.4	(1.7)	27.4	(1.4)	60.4	(1.4)	27.0	(1.1)	24.8	(1.1)	38.1	(1.2)
Flandre (Belgique)	9.1	(0.5)	16.8	(0.9)	15.3	(0.9)	42.0	(1.2)	34.3	(1.1)	28.6	(1.0)	25.0	(0.9)
Moyenne	11.1	(0.1)	43.8	(0.2)	31.6	(0.2)	50.6	(0.2)	35.7	(0.2)	39.0	(0.2)	48.0	(0.2)
États-Unis	5.3	(0.8)	30.7	(2.2)	20.7	(1.4)	45.6	(1.4)	38.7	(1.2)	27.6	(1.6)	44.0	(1.6)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045240

[Partie 1/1]

Enseignants n'ayant jamais fait l'objet d'une évaluation formelle

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare que ses enseignants n'ont jamais été évalués par les personnes ou entités suivantes, voire n'ont jamais été évalués par quiconque

Tableau 5.1

	Jamais formellement évalués par le chef d'établissement		Jamais formellement évalués par d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement		Jamais formellement évalués par le tuteur de l'enseignant concerné		Jamais formellement évalués par d'autres enseignants		Jamais formellement évalués par des personnes ou services externes		De manière générale, jamais formellement évalués	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	28.5	(5.8)	7.1	(2.3)	25.9	(4.4)	50.1	(6.4)	77.9	(4.4)	2.8	(1.4)
Brésil	19.6	(1.6)	25.9	(2.0)	41.0	(2.5)	53.9	(2.6)	58.0	(2.7)	13.4	(1.4)
Bulgarie	18.0	(3.2)	25.7	(3.2)	50.6	(3.6)	39.3	(3.6)	14.7	(2.8)	10.2	(2.4)
Chili	7.3	(2.3)	13.6	(3.0)	60.3	(4.1)	45.1	(5.0)	52.9	(4.0)	4.1	(1.7)
Croatie	7.8	(1.9)	38.1	(3.3)	21.2	(2.9)	64.3	(4.0)	13.9	(2.6)	2.6	(1.0)
Chypre*	3.7	(0.1)	43.3	(0.2)	46.3	(0.2)	59.5	(0.2)	19.7	(0.1)	0.0	(0.0)
République tchèque	0.2	(0.2)	7.7	(1.6)	67.2	(4.1)	55.4	(4.0)	6.9	(1.7)	0.2	(0.2)
Danemark	10.3	(3.2)	30.7	(4.4)	82.0	(4.1)	62.6	(4.9)	76.1	(4.3)	9.0	(3.0)
Estonie	2.4	(1.1)	8.1	(1.7)	30.8	(3.4)	25.1	(3.2)	8.4	(2.4)	1.7	(1.0)
Finlande	27.6	(3.9)	85.8	(3.2)	92.4	(2.5)	91.9	(2.5)	77.7	(4.0)	25.9	(4.2)
France	6.2	(2.0)	72.7	(3.3)	62.2	(4.1)	81.4	(3.1)	7.2	(2.0)	0.7	(0.7)
Islande	30.0	(0.1)	43.8	(0.1)	84.4	(0.1)	76.5	(0.1)	52.3	(0.1)	20.7	(0.1)
Israël	0.9	(0.7)	12.8	(2.6)	24.4	(3.9)	48.2	(4.1)	28.5	(3.9)	0.9	(0.7)
Italie	74.7	(3.1)	88.0	(2.2)	89.9	(2.2)	89.7	(2.0)	88.8	(2.2)	70.1	(3.2)
Japon	6.8	(1.7)	27.6	(3.3)	44.4	(4.1)	40.8	(3.7)	32.4	(3.2)	3.8	(1.1)
Corée	2.5	(1.3)	16.9	(3.0)	35.8	(4.0)	6.2	(2.0)	42.7	(4.2)	0.0	(0.0)
Lettonie	2.0	(1.5)	5.3	(2.4)	53.5	(5.2)	24.3	(3.9)	10.9	(3.6)	2.0	(1.5)
Malaisie	1.7	(1.2)	6.8	(2.1)	15.7	(3.2)	12.5	(2.4)	0.9	(0.9)	0.9	(0.9)
Mexique	11.7	(2.9)	21.2	(3.2)	53.3	(4.0)	49.4	(3.9)	19.4	(3.0)	4.6	(1.9)
Pays-Bas	48.6	(5.7)	7.9	(2.7)	84.3	(3.8)	71.0	(5.1)	46.8	(5.4)	2.4	(1.2)
Norvège	5.9	(2.0)	17.7	(4.4)	52.6	(5.4)	60.1	(7.5)	56.3	(7.9)	5.9	(2.0)
Pologne	0.4	(0.4)	53.0	(4.3)	75.5	(3.2)	74.1	(3.4)	16.0	(3.3)	0.0	(0.0)
Portugal	17.1	(2.8)	56.0	(4.1)	26.1	(3.8)	28.9	(3.6)	62.2	(4.2)	2.4	(1.1)
Roumanie	0.0	(0.0)	5.5	(1.7)	42.9	(4.1)	28.5	(3.3)	5.3	(1.7)	0.0	(0.0)
Serbie	3.3	(1.3)	23.9	(3.2)	9.9	(2.3)	33.2	(4.2)	8.7	(2.3)	2.2	(1.0)
Singapour	0.6	(0.0)	0.0	(0.0)	46.3	(0.3)	73.1	(0.2)	53.4	(0.2)	0.0	(0.0)
République slovaque	0.6	(0.5)	4.5	(1.8)	61.5	(3.3)	42.4	(3.8)	17.8	(2.5)	0.0	(0.0)
Espagne	61.5	(3.4)	71.3	(3.3)	80.7	(2.8)	83.1	(2.7)	52.8	(3.5)	36.3	(3.5)
Suède	9.2	(2.4)	58.7	(3.1)	75.4	(3.1)	69.9	(3.4)	29.3	(3.2)	3.6	(1.5)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.8	(0.8)	7.2	(2.4)	25.5	(4.4)	46.2	(4.6)	36.6	(4.2)	0.0	(0.0)
Alberta (Canada)	18.3	(3.9)	48.6	(4.8)	77.3	(3.6)	74.5	(3.7)	81.4	(3.2)	16.1	(3.7)
Angleterre (Royaume-Uni)	16.7	(4.0)	2.8	(1.4)	22.0	(4.2)	10.9	(2.4)	41.8	(5.1)	0.0	(0.0)
Flandre (Belgique)	11.6	(3.1)	43.9	(4.5)	40.7	(3.7)	60.8	(4.2)	38.7	(4.0)	2.1	(1.3)
Moyenne	13.8	(0.4)	29.8	(0.5)	51.6	(0.6)	52.5	(0.7)	37.5	(0.6)	7.4	(0.3)
États-Unis	1.3	(1.3)	31.9	(6.6)	48.6	(6.0)	63.7	(5.2)	72.5	(4.6)	0.0	(0.0)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045582

[Partie 1/1]

Tableau 5.2 Modalités d'évaluation formelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare que des évaluations ont lieu dans son établissement et que les enseignants sont formellement évalués selon les modalités suivantes[1, 2]

	Évaluations utilisées dans l'établissement dans lequel travaille l'enseignant		Observation directe du travail de l'enseignant en classe		Consultation d'élèves à propos de l'enseignement		Évaluation des connaissances de l'enseignant dans sa ou ses matières		Analyse des résultats des élèves		Échanges avec l'enseignant à partir d'un dossier d'auto-évaluation		Débats à propos des commentaires faits par les parents d'élèves ou leurs tuteurs	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	97.2	(1.4)	94.6	(2.3)	75.9	(4.2)	76.6	(5.5)	94.2	(2.3)	87.9	(2.7)	86.9	(3.4)
Brésil	86.6	(1.4)	92.9	(1.3)	88.4	(1.8)	78.9	(2.2)	98.1	(0.6)	79.6	(1.9)	91.6	(1.1)
Bulgarie	89.8	(2.4)	100.0	(0.0)	82.6	(3.1)	85.0	(3.0)	97.1	(1.8)	68.5	(4.0)	85.1	(2.4)
Chili	95.9	(1.7)	100.0	(0.0)	58.2	(4.8)	80.1	(4.0)	97.4	(1.3)	83.6	(3.6)	90.8	(2.7)
Croatie	97.4	(1.0)	99.6	(0.4)	95.0	(1.6)	a	a	93.7	(1.7)	80.0	(2.7)	92.9	(1.8)
Chypre*	100.0	(0.0)	97.6	(0.1)	50.5	(0.2)	83.5	(0.2)	84.0	(0.2)	61.3	(0.2)	62.7	(0.2)
République tchèque	99.8	(0.2)	100.0	(0.0)	96.8	(1.3)	74.7	(3.3)	99.6	(0.4)	93.5	(2.0)	97.8	(1.1)
Danemark	91.0	(3.0)	90.7	(3.1)	78.8	(5.6)	66.5	(5.4)	95.7	(1.3)	79.1	(4.2)	95.3	(1.9)
Estonie	98.3	(1.0)	98.6	(1.0)	96.6	(1.1)	88.9	(2.7)	98.0	(2.1)	96.0	(1.5)	98.8	(0.8)
Finlande	74.1	(4.2)	78.3	(4.0)	85.3	(4.0)	37.8	(4.9)	73.8	(5.0)	60.1	(4.5)	97.9	(1.6)
France	99.3	(0.7)	95.5	(1.5)	29.9	(3.8)	74.0	(3.6)	93.5	(2.0)	43.7	(4.2)	85.2	(3.1)
Islande	79.3	(0.1)	72.0	(0.1)	71.8	(0.1)	41.3	(0.2)	92.1	(0.1)	61.3	(0.2)	77.4	(0.1)
Israël	99.1	(0.7)	97.9	(1.4)	84.1	(3.3)	83.4	(3.7)	97.9	(1.6)	91.5	(2.2)	80.3	(4.0)
Italie	29.9	(3.2)	73.7	(5.9)	52.3	(7.5)	45.2	(7.0)	88.4	(4.3)	62.2	(7.2)	82.8	(5.3)
Japon	96.2	(1.1)	98.4	(1.2)	86.5	(2.7)	63.6	(3.7)	97.6	(1.1)	92.1	(2.2)	86.8	(2.4)
Corée	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	93.8	(2.0)	82.2	(3.3)	98.7	(0.9)	79.9	(3.3)	81.4	(3.2)
Lettonie	98.0	(1.5)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	76.5	(4.8)	100.0	(0.0)	99.1	(0.9)	100.0	(0.0)
Malaisie	99.1	(0.9)	100.0	(0.0)	78.9	(3.5)	92.6	(2.3)	100.0	(0.0)	93.4	(2.0)	98.1	(1.2)
Mexique	95.4	(1.9)	99.5	(0.5)	88.2	(2.4)	89.5	(2.6)	99.1	(0.7)	89.4	(2.3)	90.9	(1.8)
Pays-Bas	97.6	(1.2)	98.8	(1.2)	94.4	(2.6)	88.6	(3.5)	94.3	(2.1)	88.0	(3.9)	74.7	(5.0)
Norvège	94.1	(2.0)	96.0	(1.5)	76.7	(5.3)	69.3	(6.2)	99.8	(0.2)	84.0	(3.6)	90.3	(4.3)
Pologne	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	99.1	(0.6)	88.1	(2.4)	100.0	(0.0)	89.9	(1.8)	98.0	(0.9)
Portugal	97.6	(1.1)	96.2	(1.8)	48.2	(3.6)	56.8	(4.0)	90.3	(2.1)	85.3	(3.1)	72.5	(3.4)
Roumanie	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	94.3	(1.8)	98.6	(0.7)	100.0	(0.0)	97.6	(1.1)	100.0	(0.0)
Serbie	97.8	(1.0)	97.6	(1.2)	57.0	(4.1)	80.2	(2.9)	86.8	(2.6)	70.6	(4.2)	86.3	(3.0)
Singapour	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	74.5	(0.2)	96.8	(0.1)	98.5	(0.0)	97.1	(0.0)	92.6	(0.1)
République slovaque	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	92.5	(2.3)	78.9	(3.1)	100.0	(0.0)	85.1	(2.8)	95.3	(1.6)
Espagne	63.7	(3.5)	59.3	(4.7)	72.4	(4.4)	34.3	(4.1)	97.1	(1.5)	78.9	(3.4)	90.1	(2.5)
Suède	96.4	(1.5)	96.3	(1.6)	91.5	(2.2)	63.4	(3.8)	99.4	(0.6)	69.3	(3.9)	87.4	(2.7)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	92.6	(2.8)	97.7	(1.6)	99.1	(0.9)	92.3	(3.1)	99.8	(0.2)
Alberta (Canada)	83.9	(3.7)	99.8	(0.2)	69.7	(4.6)	80.9	(3.8)	92.4	(2.3)	85.7	(3.3)	92.8	(3.0)
Angleterre (Royaume-Uni)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	81.7	(3.4)	84.2	(3.3)	99.4	(0.6)	88.6	(2.3)	79.1	(4.1)
Flandre (Belgique)	97.9	(1.3)	99.2	(0.8)	61.2	(4.8)	81.5	(3.7)	87.3	(3.4)	60.6	(4.1)	87.0	(3.0)
Moyenne	92.6	(0.3)	94.9	(0.3)	78.8	(0.6)	75.6	(0.6)	95.3	(0.3)	81.1	(0.5)	88.7	(0.5)
États-Unis	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	60.1	(5.7)	72.1	(5.2)	93.3	(3.8)	73.7	(5.5)	90.5	(3.2)

1. Pourcentage d'enseignants dont le chef d'établissement déclare qu'au moins une personne ou entité parmi les suivantes – personnes ou services externes, chef d'établissement, membre(s) de l'équipe de direction de l'établissement, tuteurs désignés ou autres enseignants – évalue les enseignants en application des méthodes suivantes.

2. Données tirées des réponses au questionnaire destiné aux chefs d'établissement (question 28). Veuillez noter que les établissements dont les enseignants ne sont pas formellement évalués ont été filtrés à la question 27 et ne sont donc pas pris en compte dans la question 28.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045620

[Partie 1/1]

Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement déclare qu'une évaluation formelle d'un enseignant a « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » les conséquences suivantes[1]

Tableau 5.3

	Des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec l'enseignant		Un plan de formation est élaboré pour chaque enseignant		Des sanctions matérielles (par exemple, une réduction des augmentations salariales annuelles) sont appliquées aux enseignants qui ne s'acquittent pas bien de leur mission		Un tuteur est désigné pour aider l'enseignant à améliorer sa façon de travailler		Un changement intervient dans les responsabilités profession-nelles de l'enseignant		Un changement intervient dans le salaire de l'enseignant ou une prime lui est versée		Un changement intervient dans les perspectives de carrière de l'enseignant		L'enseignant est licencié ou son contrat n'est pas reconduit	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	100.0	(0.0)	92.4	(3.2)	5.4	(2.3)	98.3	(1.2)	79.8	(4.7)	14.2	(5.2)	80.4	(3.8)	68.3	(5.4)
Brésil	100.0	(0.0)	87.9	(1.8)	11.5	(1.7)	82.9	(2.2)	50.4	(2.4)	25.4	(2.3)	46.7	(3.1)	59.4	(2.4)
Bulgarie	96.2	(1.9)	85.3	(3.1)	22.6	(3.4)	65.6	(4.0)	71.4	(3.6)	83.5	(2.9)	63.9	(3.9)	76.8	(3.5)
Chili	98.0	(1.6)	91.1	(2.7)	20.4	(4.1)	66.2	(5.2)	61.5	(4.8)	22.8	(4.5)	47.1	(5.4)	68.6	(4.8)
Croatie	100.0	(0.0)	88.7	(2.4)	a	a	53.0	(3.7)	56.1	(3.6)	a	a	62.7	(3.8)	13.9	(2.8)
Chypre*	100.0	(0.0)	88.0	(0.1)	8.2	(0.1)	85.1	(0.2)	50.0	(0.3)	6.6	(0.1)	69.9	(0.2)	40.4	(0.2)
République tchèque	100.0	(0.0)	85.3	(3.0)	60.6	(3.7)	73.1	(3.2)	59.8	(4.2)	93.6	(1.8)	55.1	(3.7)	78.6	(3.4)
Danemark	99.7	(0.3)	92.6	(2.0)	a	a	61.5	(5.7)	86.7	(3.2)	7.3	(2.2)	54.4	(5.7)	68.8	(4.2)
Estonie	99.7	(0.3)	81.7	(2.8)	15.6	(3.0)	77.2	(3.5)	90.2	(2.4)	73.9	(3.3)	63.7	(4.0)	69.9	(3.7)
Finlande	100.0	(0.0)	65.3	(5.2)	6.4	(2.8)	48.3	(5.0)	73.4	(4.5)	49.1	(5.5)	39.2	(5.2)	70.3	(5.0)
France	97.3	(1.2)	67.2	(3.7)	11.2	(2.6)	85.9	(2.8)	48.9	(4.0)	26.5	(3.2)	65.8	(3.7)	27.1	(3.4)
Islande	98.2	(0.1)	62.1	(0.2)	6.1	(0.1)	59.1	(0.2)	62.3	(0.2)	16.6	(0.1)	55.2	(0.2)	76.6	(0.2)
Israël	99.5	(0.5)	99.0	(0.7)	5.1	(1.7)	91.7	(1.9)	90.3	(2.5)	14.1	(3.2)	72.3	(4.2)	72.7	(4.0)
Italie	94.2	(2.9)	75.4	(5.6)	6.5	(3.0)	71.4	(6.4)	50.0	(7.3)	22.9	(5.4)	6.0	(2.2)	29.4	(5.6)
Japon	98.3	(1.0)	83.4	(2.8)	8.7	(1.8)	44.5	(3.5)	52.7	(3.6)	11.4	(2.1)	14.5	(2.4)	9.0	(2.1)
Corée	99.4	(0.6)	100.0	(0.0)	5.1	(1.7)	91.1	(2.4)	96.7	(1.4)	49.3	(4.4)	68.2	(3.9)	23.2	(3.7)
Lettonie	100.0	(0.0)	91.7	(2.9)	34.4	(4.6)	62.7	(4.7)	93.9	(2.0)	68.0	(4.1)	57.0	(5.7)	58.4	(4.6)
Malaisie	99.7	(0.3)	96.7	(1.7)	10.5	(2.4)	92.6	(2.2)	97.9	(1.1)	19.9	(3.7)	54.2	(4.5)	2.6	(1.5)
Mexique	97.0	(1.4)	83.1	(3.0)	8.5	(2.0)	48.4	(3.9)	37.0	(3.5)	15.5	(2.5)	39.9	(3.8)	23.5	(2.8)
Pays-Bas	100.0	(0.0)	96.8	(2.0)	18.5	(4.4)	99.4	(0.6)	82.8	(4.2)	39.2	(5.4)	71.9	(5.6)	96.2	(2.7)
Norvège	100.0	(0.0)	68.0	(7.1)	5.4	(3.3)	63.0	(7.2)	87.9	(2.9)	2.6	(1.6)	29.7	(7.2)	59.4	(8.0)
Pologne	98.3	(1.0)	80.7	(3.6)	12.3	(2.7)	61.4	(3.8)	66.3	(4.2)	62.7	(4.3)	37.7	(3.6)	79.8	(2.9)
Portugal	90.7	(2.6)	64.1	(3.8)	0.0	(0.0)	54.7	(4.3)	48.9	(3.8)	3.6	(1.9)	35.6	(3.9)	24.2	(3.5)
Roumanie	98.9	(0.8)	90.4	(2.0)	47.7	(3.7)	78.3	(3.1)	55.7	(3.6)	38.2	(3.2)	87.9	(2.3)	49.3	(3.9)
Serbie	100.0	(0.0)	95.4	(1.3)	26.3	(3.4)	65.1	(3.2)	64.0	(4.3)	11.5	(2.5)	38.0	(4.1)	22.2	(3.4)
Singapour	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	78.6	(0.2)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	87.6	(0.2)	96.7	(0.1)	86.7	(0.2)
République slovaque	100.0	(0.0)	73.9	(3.5)	56.3	(4.0)	57.3	(3.7)	65.3	(3.8)	75.7	(3.5)	57.1	(4.0)	83.2	(2.6)
Espagne	85.9	(3.4)	48.8	(4.7)	0.9	(0.7)	25.4	(3.7)	42.3	(4.5)	2.9	(1.5)	26.9	(3.9)	28.3	(3.6)
Suède	100.0	(0.0)	90.3	(2.2)	78.8	(2.8)	80.3	(3.4)	86.8	(3.0)	45.4	(3.8)	63.0	(4.2)	73.5	(4.0)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	98.5	(1.1)	96.2	(2.2)	21.7	(4.3)	79.9	(4.1)	76.4	(3.7)	38.1	(4.1)	60.7	(4.0)	55.1	(4.6)
Alberta (Canada)	99.9	(0.1)	95.6	(1.7)	4.5	(1.6)	88.9	(3.0)	71.3	(4.2)	3.0	(1.6)	69.3	(4.6)	80.3	(3.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	78.2	(3.2)	100.0	(0.0)	91.1	(2.2)	66.1	(5.0)	96.6	(1.7)	81.4	(4.0)
Flandre (Belgique)	100.0	(0.0)	71.3	(3.7)	2.3	(1.4)	81.0	(3.4)	65.3	(3.9)	0.9	(0.9)	50.1	(4.7)	89.3	(3.1)
Moyenne	98.5	(0.2)	84.5	(0.5)	21.9	(0.5)	72.5	(0.6)	70.1	(0.6)	34.3	(0.6)	55.7	(0.7)	56.0	(0.7)
États-Unis	100.0	(0.0)	96.6	(2.5)	23.2	(5.9)	86.5	(4.0)	66.4	(5.4)	14.0	(4.4)	68.1	(6.0)	94.6	(2.1)

1. Données tirées des réponses au questionnaire destiné aux chefs d'établissement (question 29). Veuillez noter que les établissements dont les enseignants ne sont pas formellement évalués ont été filtrés à la question 27 et ne sont donc pas pris en compte dans la question 29.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045753

[Partie 1/1]

Source des commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires de diverses sources et pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement[1]

Tableau 5.4

	Enseignants ayant reçu des commentaires de la part des sources ci-dessous[2]										Enseignants n'ayant jamais reçu de commentaires dans leur établissement actuel[3]	
	Personnes ou services externes		Chef d'établissement		Membres de l'équipe de direction de l'établissement		Tuteurs désignés		Autres enseignants			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	14.8	(1.0)	27.2	(1.6)	57.0	(2.0)	24.1	(1.5)	50.6	(2.0)	14.1	(1.5)
Brésil	27.6	(0.9)	54.8	(1.0)	68.3	(1.1)	37.8	(1.2)	29.0	(0.8)	8.7	(0.5)
Bulgarie	56.6	(1.6)	94.5	(0.7)	31.1	(1.3)	16.0	(0.9)	43.5	(1.7)	1.8	(0.4)
Chili	20.1	(1.3)	34.1	(1.8)	60.6	(1.9)	13.6	(1.1)	23.4	(1.5)	14.0	(1.4)
Croatie[4]	36.4	(0.9)	74.3	(1.3)	52.5	(1.4)	14.4	(0.7)	31.7	(1.0)	5.6	(0.5)
Chypre*	46.5	(1.1)	47.0	(1.3)	35.1	(1.2)	15.6	(1.0)	38.1	(1.5)	17.5	(1.0)
République tchèque	48.1	(1.2)	73.2	(1.4)	64.2	(1.6)	7.9	(0.6)	52.5	(1.4)	3.3	(0.5)
Danemark	19.2	(1.3)	43.7	(2.5)	14.9	(1.1)	5.6	(0.9)	58.2	(1.6)	22.3	(1.3)
Estonie	28.2	(1.1)	52.3	(2.0)	80.1	(1.3)	5.8	(0.8)	45.8	(1.4)	7.0	(0.7)
Finlande	18.5	(0.9)	42.4	(1.4)	6.6	(0.7)	0.7	(0.2)	43.0	(1.1)	36.9	(1.2)
France	70.3	(1.1)	43.1	(1.3)	18.2	(0.9)	6.1	(0.6)	20.7	(1.0)	16.1	(0.8)
Islande	11.8	(1.0)	21.0	(1.3)	31.8	(1.3)	4.6	(0.6)	23.8	(1.2)	45.4	(1.6)
Israël	34.2	(1.1)	68.7	(1.3)	50.3	(1.5)	29.5	(1.2)	29.7	(1.2)	10.0	(0.7)
Italie	21.9	(0.8)	27.8	(1.0)	15.2	(0.8)	2.4	(0.3)	39.2	(1.0)	42.8	(0.9)
Japon	30.9	(1.2)	75.2	(1.2)	64.5	(1.1)	39.1	(1.1)	47.2	(1.0)	6.3	(0.5)
Corée	13.0	(0.7)	29.8	(1.3)	29.3	(1.1)	9.4	(0.6)	84.4	(0.7)	6.0	(0.6)
Lettonie	34.2	(1.3)	61.3	(2.0)	89.8	(1.4)	6.5	(0.6)	57.5	(1.6)	2.9	(0.4)
Malaisie	25.6	(1.1)	46.3	(1.5)	90.5	(0.7)	28.8	(1.4)	33.3	(0.9)	1.1	(0.2)
Mexique	38.9	(1.1)	56.3	(1.8)	60.1	(1.4)	24.0	(1.2)	34.7	(1.0)	9.5	(0.8)
Pays-Bas	18.1	(1.7)	26.4	(1.7)	80.7	(1.7)	19.1	(1.6)	57.0	(1.5)	6.1	(0.8)
Norvège	9.8	(1.2)	45.3	(1.7)	43.9	(2.8)	3.2	(0.8)	57.4	(2.1)	16.2	(1.2)
Pologne	32.3	(1.2)	93.0	(0.8)	38.2	(1.8)	26.2	(1.1)	50.7	(1.2)	1.7	(0.3)
Portugal	9.9	(0.6)	42.1	(1.1)	31.4	(1.0)	45.4	(1.2)	55.4	(0.9)	16.2	(0.8)
Roumanie	64.5	(1.3)	89.4	(0.9)	58.2	(1.5)	43.0	(1.4)	47.3	(1.2)	2.7	(0.4)
Serbie	34.5	(0.9)	70.2	(1.2)	30.1	(1.0)	12.0	(0.7)	37.5	(1.3)	4.4	(0.4)
Singapour	10.8	(0.6)	50.4	(0.9)	82.6	(0.8)	38.3	(0.9)	42.6	(1.0)	1.2	(0.2)
République slovaque	32.3	(1.4)	65.2	(1.5)	72.4	(1.1)	14.1	(0.7)	54.6	(1.3)	3.6	(0.4)
Espagne	17.3	(0.9)	21.8	(1.3)	42.4	(1.3)	25.9	(1.1)	34.7	(0.9)	31.5	(1.1)
Suède	10.4	(0.7)	46.4	(1.5)	13.0	(1.2)	3.3	(0.5)	33.7	(1.2)	32.5	(1.2)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	25.0	(1.6)	75.6	(2.9)	67.9	(1.5)	54.4	(1.9)	19.9	(1.3)	2.6	(0.6)
Alberta (Canada)	28.9	(1.4)	81.4	(1.3)	39.7	(1.7)	9.4	(1.1)	35.8	(1.3)	7.1	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	28.9	(1.6)	41.9	(1.6)	85.2	(0.9)	28.9	(1.0)	51.1	(1.4)	0.9	(0.3)
Flandre (Belgique)	33.8	(2.0)	69.8	(1.7)	19.6	(1.3)	18.2	(1.3)	19.7	(1.0)	14.3	(1.1)
Moyenne	28.9	(0.2)	54.3	(0.3)	49.3	(0.2)	19.2	(0.2)	41.9	(0.2)	12.5	(0.1)
États-Unis	23.6	(1.3)	84.6	(2.5)	48.2	(2.4)	10.5	(1.0)	27.4	(2.0)	1.9	(0.7)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. Pourcentage d'enseignants qui reçoivent, de la part des personnes ou entités concernées, au moins un type de commentaires parmi ceux visés à la question 28 du questionnaire à l'intention des enseignants. Le même enseignant peut recevoir des commentaires de la part de différentes personnes ou entités, selon des modalités diverses.

3. Pourcentage d'enseignants qui ont déclaré n'avoir reçu, dans leur établissement, aucun des types de commentaires visés à la question 28 du questionnaire à l'intention des enseignants.

4. La question relative aux « Commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne », sans objet pour la Croatie, n'a pas été prise en compte pour ce pays.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045791

[Partie 1/1]

Commentaires faits aux enseignants du primaire, selon la source dont ils émanent

Pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent recevoir des commentaires de diverses sources et pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement[1]

Tableau 5.4.a

	Enseignants ayant reçu des commentaires de la part des sources ci-dessous[2]										Enseignants n'ayant jamais reçu de commentaires dans leur établissement actuel[3]	
	Personnes ou services externes		Chef d'établissement		Membres de l'équipe de direction de l'établissement		Tuteurs désignés		Autres enseignants			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	20.2	(1.1)	47.2	(1.9)	15.5	(1.4)	5.5	(0.6)	64.8	(1.5)	17.1	(1.0)
Finlande	24.8	(1.1)	55.1	(1.4)	7.5	(0.8)	1.3	(0.2)	57.1	(1.4)	24.1	(1.4)
Mexique	41.9	(2.1)	72.1	(2.2)	43.3	(2.0)	20.6	(1.6)	31.6	(1.7)	11.3	(1.4)
Norvège	13.8	(1.0)	52.4	(3.9)	40.2	(3.1)	2.4	(0.4)	62.7	(2.0)	10.7	(1.4)
Pologne	35.5	(1.5)	95.4	(0.5)	30.5	(1.5)	24.1	(1.2)	45.2	(1.5)	1.2	(0.3)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	31.8	(1.2)	81.0	(1.4)	36.9	(1.1)	6.7	(0.7)	19.2	(1.1)	9.6	(0.9)
Moyenne	28.0	(0.6)	67.2	(0.9)	29.0	(0.7)	10.1	(0.4)	46.7	(0.6)	12.3	(0.5)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. Pourcentage d'enseignants qui reçoivent, de la part des personnes ou entités concernées, au moins un type de commentaires parmi ceux visés à la question 28 du questionnaire à l'intention des enseignants. Le même enseignant peut recevoir des commentaires de la part de différentes personnes ou entités, selon des modalités diverses.

3. Pourcentage d'enseignants qui ont déclaré n'avoir reçu, dans leur établissement, aucun des types de commentaires visés à la question 28 du questionnaire à l'intention des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045810

[Partie 1/1]

Commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire, selon la source dont ils émanent

Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires de diverses sources et pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement[1]

Tableau 5.4.b

	Enseignants ayant reçu des commentaires de la part des sources ci-dessous[2]										Enseignants n'ayant jamais reçu de commentaires dans leur établissement actuel[3]	
	Personnes ou services externes		Chef d'établissement		Membres de l'équipe de direction de l'établissement		Tuteurs désignés		Autres enseignants			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	19.0	(1.0)	26.7	(1.9)	58.5	(1.6)	19.8	(1.3)	53.8	(1.9)	12.8	(1.0)
Danemark	14.8	(1.3)	40.4	(2.3)	19.3	(1.7)	13.0	(1.4)	44.7	(1.9)	25.6	(1.9)
Finlande	15.7	(1.5)	31.2	(2.2)	18.4	(2.1)	3.5	(0.8)	48.2	(2.0)	28.2	(1.4)
Islande	4.7	(0.8)	41.7	(1.5)	44.6	(1.7)	5.4	(0.8)	19.4	(1.3)	21.2	(1.2)
Italie	14.4	(0.7)	25.3	(1.3)	17.6	(0.9)	2.1	(0.3)	35.9	(1.2)	45.0	(1.3)
Mexique	26.7	(1.2)	40.8	(2.1)	64.0	(1.6)	20.8	(1.0)	32.9	(1.3)	10.8	(0.9)
Norvège	9.8	(0.8)	15.9	(1.0)	71.4	(2.1)	4.5	(0.7)	46.9	(1.5)	10.7	(1.3)
Pologne	25.9	(1.2)	87.0	(1.2)	52.4	(2.4)	23.1	(1.3)	44.2	(1.3)	3.2	(0.6)
Singapour	11.6	(0.6)	53.9	(0.9)	81.6	(0.8)	36.2	(0.9)	43.7	(1.0)	1.0	(0.2)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	25.1	(1.4)	77.3	(1.9)	66.7	(1.5)	51.5	(1.8)	19.8	(1.0)	3.4	(0.6)
Moyenne	16.8	(0.4)	44.0	(0.5)	49.5	(0.5)	18.0	(0.4)	39.0	(0.5)	16.2	(0.4)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. Pourcentage d'enseignants qui reçoivent, de la part des personnes ou entités concernées, au moins un type de commentaires parmi ceux visés à la question 28 du questionnaire à l'intention des enseignants. Le même enseignant peut recevoir des commentaires de la part de différentes personnes ou entités, selon des modalités diverses.

3. Pourcentage d'enseignants qui ont déclaré n'avoir reçu, dans leur établissement, aucun des types de commentaires visés à la question 28 du questionnaire à l'intention des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045829

[Partie 1/1]

Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires en application des méthodes suivantes[1, 2]

Tableau 5.5

	Commentaires après observation en classe		Commentaires après consultation des élèves		Commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne		Commentaires après analyse des notes des élèves		Commentaires après analyse du dossier d'auto-évaluation de l'enseignant		Commentaires après consultation des parents d'élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	69.6	(2.0)	39.8	(2.3)	33.0	(1.6)	56.0	(1.9)	44.6	(2.2)	39.8	(1.3)
Brésil	80.7	(0.8)	67.2	(0.9)	68.4	(0.9)	83.2	(0.7)	59.0	(1.1)	70.1	(0.8)
Bulgarie	96.2	(0.5)	60.0	(1.7)	73.4	(1.5)	84.3	(1.0)	51.3	(1.7)	55.5	(1.6)
Chili	78.5	(1.7)	53.2	(2.1)	59.8	(1.7)	69.7	(1.6)	60.2	(1.7)	56.4	(1.8)
Croatie	89.7	(0.7)	56.5	(1.2)	a	a	52.2	(1.1)	40.8	(1.2)	55.9	(1.0)
Chypre*	74.5	(1.0)	33.2	(1.3)	49.7	(1.4)	48.7	(1.4)	41.9	(1.3)	46.3	(1.4)
République tchèque	94.5	(0.7)	65.4	(1.2)	57.4	(1.1)	73.6	(1.2)	49.5	(1.3)	62.0	(1.2)
Danemark	57.7	(1.9)	41.3	(1.3)	33.5	(1.3)	49.2	(1.6)	37.2	(1.4)	37.4	(1.4)
Estonie	88.5	(0.8)	69.8	(1.3)	73.0	(1.1)	71.6	(1.3)	70.9	(1.3)	61.9	(1.4)
Finlande	46.2	(1.4)	26.2	(1.1)	25.9	(1.3)	27.6	(1.1)	20.8	(1.1)	37.4	(1.1)
France	79.2	(0.9)	37.7	(1.0)	48.4	(1.0)	43.0	(1.1)	15.7	(0.9)	34.3	(1.0)
Islande	35.9	(1.6)	17.3	(1.1)	18.1	(1.2)	26.6	(1.3)	15.3	(1.0)	31.3	(1.4)
Israël	79.6	(1.0)	49.2	(1.4)	61.4	(1.4)	67.3	(1.3)	56.4	(1.2)	32.7	(1.3)
Italie	40.5	(1.0)	35.2	(0.9)	26.0	(0.9)	44.2	(1.0)	25.2	(1.0)	41.3	(1.0)
Japon	86.9	(0.9)	66.4	(1.4)	67.4	(1.1)	63.3	(1.0)	77.6	(1.1)	65.3	(1.1)
Corée	91.2	(0.7)	77.3	(0.9)	78.1	(1.1)	84.0	(0.9)	75.3	(1.0)	70.5	(1.0)
Lettonie	94.9	(0.6)	81.2	(1.3)	83.5	(1.1)	91.0	(0.7)	89.0	(0.9)	80.7	(1.2)
Malaisie	97.5	(0.3)	77.3	(0.9)	89.3	(0.8)	93.2	(0.6)	78.7	(1.1)	78.4	(1.1)
Mexique	82.1	(1.1)	63.2	(1.1)	68.5	(1.1)	80.6	(1.0)	69.8	(1.2)	67.7	(1.3)
Pays-Bas	86.5	(1.3)	67.6	(2.7)	51.3	(2.1)	52.9	(2.2)	46.6	(1.8)	34.6	(1.8)
Norvège	73.2	(1.6)	53.7	(1.8)	40.8	(1.6)	52.9	(1.4)	47.5	(1.8)	48.4	(2.0)
Pologne	97.3	(0.3)	64.9	(1.1)	72.1	(1.1)	83.7	(0.8)	62.3	(1.3)	73.1	(1.0)
Portugal	65.8	(1.2)	43.1	(1.2)	48.1	(1.1)	64.4	(1.1)	63.7	(1.1)	46.4	(1.1)
Roumanie	95.8	(0.5)	92.3	(0.6)	91.0	(0.8)	90.0	(0.6)	93.4	(0.6)	87.7	(0.8)
Serbie	75.1	(1.2)	34.9	(1.1)	52.8	(1.2)	47.8	(1.2)	38.0	(1.1)	40.4	(1.0)
Singapour	96.8	(0.4)	61.8	(0.8)	70.5	(0.9)	81.3	(0.7)	87.2	(0.6)	51.7	(0.9)
République slovaque	93.4	(0.6)	71.5	(1.1)	71.1	(1.0)	77.2	(1.1)	65.9	(1.1)	68.7	(1.1)
Espagne	42.6	(1.3)	35.8	(1.4)	20.9	(1.0)	53.6	(1.2)	27.3	(1.3)	45.6	(1.1)
Suède	51.1	(1.7)	26.6	(1.4)	16.7	(0.9)	28.3	(1.0)	20.2	(0.9)	29.3	(0.9)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	95.0	(0.7)	72.8	(1.9)	81.9	(1.3)	85.5	(1.1)	83.0	(1.5)	78.5	(1.3)
Alberta (Canada)	84.2	(1.0)	40.6	(1.6)	39.2	(1.3)	61.2	(1.4)	44.3	(1.3)	57.1	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	98.9	(0.3)	42.3	(1.7)	38.5	(1.6)	69.8	(1.5)	45.9	(1.6)	40.9	(1.2)
Flandre (Belgique)	81.4	(1.4)	34.9	(1.6)	42.6	(1.4)	41.9	(1.3)	35.4	(1.5)	34.1	(1.2)
Moyenne	78.8	(0.2)	53.3	(0.2)	54.8	(0.2)	63.6	(0.2)	52.7	(0.2)	53.4	(0.2)
États-Unis	97.7	(0.7)	26.3	(1.5)	46.3	(2.1)	63.8	(2.4)	48.6	(2.5)	41.0	(2.2)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. Pourcentage d'enseignants qui déclarent recevoir des commentaires en application des méthodes suivantes de la part d'au moins une personne ou entité parmi les suivantes : personnes ou services externes, chef d'établissement, membre(s) de l'équipe de direction de l'établissement, tuteurs désignés ou autres enseignants.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045848

[Partie 1/1]

Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants dans le primaire

Tableau 5.5.a *Pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent recevoir des commentaires en application des méthodes suivantes*[1, 2]

	Commentaires après observation en classe		Commentaires après consultation des élèves		Commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne		Commentaires après analyse des notes des élèves		Commentaires après analyse du dossier d'auto-évaluation de l'enseignant		Commentaires après consultation des parents d'élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	63.8	(1.7)	42.6	(1.4)	33.5	(1.2)	56.2	(1.3)	42.6	(1.2)	39.3	(1.2)
Finlande	59.6	(1.5)	31.4	(1.1)	35.0	(1.4)	38.2	(1.5)	28.9	(1.3)	52.4	(1.6)
Mexique	81.7	(1.9)	65.9	(2.2)	76.9	(2.0)	80.0	(1.7)	75.8	(1.9)	73.8	(2.1)
Norvège	79.3	(1.5)	47.1	(1.2)	45.2	(1.8)	67.3	(2.2)	55.8	(1.7)	56.5	(1.2)
Pologne	97.8	(0.4)	62.2	(1.5)	75.9	(1.2)	83.6	(0.9)	66.2	(1.4)	76.3	(1.2)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	83.5	(1.2)	28.9	(1.3)	36.8	(1.2)	63.7	(1.1)	43.4	(1.5)	50.2	(1.5)
Moyenne	77.6	(0.6)	46.4	(0.6)	50.5	(0.6)	64.8	(0.6)	52.1	(0.6)	58.1	(0.6)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. Pourcentage d'enseignants qui déclarent recevoir des commentaires en application des méthodes suivantes de la part d'au moins une personne ou entité parmi les suivantes : personnes ou services externes, chef d'établissement, membre(s) de l'équipe de direction de l'établissement, tuteurs désignés ou autres enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045867

[Partie 1/1]

Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants du deuxième cycle du secondaire

Tableau 5.5.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent recevoir des commentaires sur leur travail en application des méthodes suivantes*[1, 2]

	Commentaires après observation en classe		Commentaires après consultation des élèves		Commentaires après évaluation de la connaissance qu'a l'enseignant de la ou des matières qu'il enseigne		Commentaires après analyse des notes des élèves		Commentaires après analyse du dossier d'auto-évaluation de l'enseignant		Commentaires après consultation des parents d'élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	68.3	(1.8)	37.2	(2.0)	34.1	(1.3)	63.0	(1.3)	48.1	(1.7)	40.1	(1.3)
Danemark	57.9	(2.2)	47.7	(2.2)	28.5	(1.7)	24.6	(1.9)	32.9	(2.1)	7.7	(1.0)
Finlande	52.0	(2.3)	49.3	(2.4)	39.3	(1.6)	27.9	(1.1)	23.6	(2.1)	23.6	(1.5)
Islande	34.2	(1.7)	74.3	(1.4)	20.1	(1.4)	28.4	(1.6)	16.2	(1.3)	18.0	(1.3)
Italie	36.9	(1.1)	34.6	(1.1)	25.2	(1.1)	40.6	(1.3)	21.1	(1.0)	37.5	(1.3)
Mexique	75.1	(1.4)	76.6	(1.7)	66.0	(1.4)	74.8	(1.3)	68.2	(1.4)	59.5	(1.6)
Norvège	69.7	(2.2)	77.9	(1.5)	44.0	(1.7)	57.4	(1.8)	50.3	(1.6)	34.1	(1.6)
Pologne	95.8	(0.6)	61.9	(1.6)	69.8	(1.5)	75.4	(1.1)	57.2	(1.8)	65.8	(1.1)
Singapour	96.4	(0.4)	63.8	(0.9)	68.3	(0.8)	82.7	(0.7)	87.2	(0.7)	52.1	(1.0)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	94.6	(0.8)	69.5	(1.9)	79.1	(1.3)	83.5	(1.5)	82.0	(1.6)	74.1	(1.6)
Moyenne	68.1	(0.5)	59.3	(0.5)	47.4	(0.4)	55.8	(0.4)	48.7	(0.5)	41.2	(0.4)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. Pourcentage d'enseignants qui déclarent recevoir des commentaires en application des méthodes suivantes de la part d'au moins une personne ou entité parmi les suivantes : personnes ou services externes, chef d'établissement, membre(s) de l'équipe de direction de l'établissement, tuteurs désignés ou autres enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933045886

[Partie 1/2]

Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants

Tableau 5.6 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les aspects suivants revêtent une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils reçoivent*[1]

	Performance des élèves		Connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées		Compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées		Pratiques d'évaluation des élèves		Gestion de la classe et du comportement des élèves		Façon d'enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	87.5	(1.4)	69.1	(1.5)	74.9	(1.2)	76.5	(1.5)	70.0	(1.6)	50.8	(1.8)
Brésil	95.8	(0.3)	92.6	(0.4)	92.7	(0.4)	93.6	(0.4)	91.2	(0.5)	76.6	(0.9)
Bulgarie	91.9	(0.7)	89.1	(0.8)	90.2	(0.7)	83.3	(0.9)	80.2	(1.2)	56.2	(2.0)
Chili	90.1	(0.9)	91.8	(0.9)	92.3	(0.9)	90.1	(1.0)	91.2	(1.0)	79.7	(1.5)
Croatie	92.1	(0.5)	83.7	(0.8)	89.1	(0.7)	91.2	(0.6)	89.6	(0.6)	82.3	(0.9)
Chypre*	91.2	(0.9)	91.7	(0.8)	93.8	(0.6)	87.2	(0.8)	92.0	(0.8)	68.3	(1.3)
République tchèque	94.4	(0.6)	88.7	(0.7)	91.4	(0.6)	90.7	(0.7)	93.5	(0.5)	81.6	(1.2)
Danemark	71.6	(1.9)	80.9	(1.2)	83.5	(1.2)	60.9	(1.5)	84.8	(1.2)	60.6	(1.6)
Estonie	87.4	(0.8)	83.2	(0.9)	87.3	(0.8)	81.2	(0.9)	87.3	(0.9)	64.8	(1.4)
Finlande	75.0	(1.2)	77.4	(1.1)	79.0	(1.0)	63.5	(1.6)	82.0	(1.1)	58.6	(1.3)
France	69.7	(0.9)	86.1	(0.9)	93.5	(0.5)	83.4	(0.7)	94.2	(0.5)	65.6	(1.0)
Islande	77.5	(1.8)	67.7	(1.9)	71.8	(1.8)	68.0	(1.9)	75.6	(1.7)	62.8	(1.9)
Israël	88.7	(0.8)	87.4	(0.8)	88.8	(0.8)	76.8	(1.1)	86.7	(0.8)	60.2	(1.2)
Italie	95.1	(0.7)	89.9	(0.8)	89.8	(0.9)	87.3	(0.8)	92.7	(0.8)	87.5	(0.8)
Japon	77.6	(0.9)	85.6	(0.7)	92.7	(0.5)	82.5	(0.8)	86.4	(0.7)	71.4	(1.1)
Corée	82.2	(0.9)	85.4	(0.7)	88.5	(0.7)	84.3	(0.9)	85.5	(0.7)	83.5	(0.7)
Lettonie	96.4	(0.4)	92.4	(0.8)	95.5	(0.6)	94.5	(0.5)	91.4	(0.8)	65.7	(2.0)
Malaisie	99.7	(0.1)	99.6	(0.1)	98.9	(0.2)	98.8	(0.2)	97.9	(0.3)	69.7	(1.3)
Mexique	90.8	(0.8)	86.3	(0.8)	85.6	(0.9)	85.0	(0.9)	82.9	(0.9)	51.1	(1.5)
Pays-Bas	81.6	(1.1)	75.6	(1.4)	94.6	(0.8)	73.8	(1.5)	92.6	(0.7)	60.9	(2.3)
Norvège	73.0	(1.2)	71.8	(1.5)	73.4	(1.5)	68.0	(1.4)	87.3	(1.0)	60.2	(2.6)
Pologne	90.8	(0.8)	85.9	(0.8)	85.6	(0.7)	88.5	(0.8)	87.4	(0.7)	79.5	(1.1)
Portugal	94.8	(0.5)	89.4	(0.6)	93.1	(0.5)	92.6	(0.5)	93.7	(0.5)	84.2	(0.8)
Roumanie	97.6	(0.3)	96.3	(0.4)	95.5	(0.5)	95.5	(0.5)	95.8	(0.5)	73.4	(1.5)
Serbie	95.2	(0.4)	92.0	(0.5)	91.8	(0.5)	91.6	(0.5)	91.9	(0.5)	90.4	(0.6)
Singapour	94.7	(0.4)	87.6	(0.6)	91.0	(0.6)	88.2	(0.6)	86.3	(0.7)	47.2	(1.0)
République slovaque	94.9	(0.4)	92.7	(0.7)	93.7	(0.5)	92.4	(0.5)	93.7	(0.5)	85.0	(0.8)
Espagne	87.9	(0.8)	63.8	(1.4)	63.6	(1.4)	66.8	(1.4)	79.8	(0.9)	66.9	(1.4)
Suède	74.7	(1.3)	59.0	(1.3)	72.3	(1.2)	68.7	(1.3)	77.7	(1.2)	60.0	(1.5)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	88.9	(0.7)	84.2	(0.8)	84.3	(1.0)	86.0	(0.8)	84.9	(0.7)	65.1	(1.5)
Alberta (Canada)	87.6	(0.8)	75.1	(1.1)	78.6	(1.1)	86.1	(0.9)	75.7	(1.2)	65.2	(1.9)
Angleterre (Royaume-Uni)	96.9	(0.4)	75.8	(1.3)	80.4	(0.9)	90.4	(0.8)	85.3	(1.1)	73.7	(1.1)
Flandre (Belgique)	74.6	(1.2)	76.5	(1.1)	85.8	(0.7)	72.9	(1.2)	81.2	(0.9)	57.3	(1.3)
Moyenne	87.5	(0.2)	83.5	(0.2)	86.8	(0.2)	83.0	(0.2)	86.9	(0.2)	68.7	(0.2)
États-Unis	91.6	(0.7)	78.1	(1.4)	80.4	(1.4)	81.2	(1.5)	81.8	(1.2)	63.4	(1.6)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046019

[Partie 2/2]

Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants

Tableau 5.6 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les aspects suivants revêtent une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils reçoivent*[1]

	Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		Commentaires faits à d'autres enseignants pour les aider à améliorer leur façon d'enseigner		Commentaires des parents ou tuteurs des élèves		Commentaires des élèves		Façon de travailler ou de collaborer avec d'autres enseignants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	30.1	(1.9)	46.6	(1.4)	55.1	(2.0)	62.9	(2.2)	71.3	(1.4)
Brésil	64.7	(0.9)	79.3	(0.7)	85.2	(0.7)	87.6	(0.6)	90.3	(0.5)
Bulgarie	52.8	(1.8)	62.6	(1.6)	64.3	(1.5)	76.6	(1.2)	82.7	(1.1)
Chili	58.6	(2.1)	69.6	(1.6)	68.3	(1.6)	82.4	(1.5)	78.5	(1.7)
Croatie	32.1	(1.2)	64.9	(1.1)	81.3	(0.8)	87.0	(0.7)	82.1	(0.6)
Chypre*	67.4	(1.3)	59.4	(1.6)	66.5	(1.4)	77.1	(1.4)	81.8	(1.1)
République tchèque	47.8	(1.3)	65.1	(1.2)	83.1	(0.9)	88.3	(0.8)	87.5	(0.8)
Danemark	34.8	(2.2)	58.8	(1.7)	72.3	(1.5)	83.5	(1.3)	88.3	(1.1)
Estonie	35.1	(1.9)	50.4	(1.4)	71.9	(1.2)	82.0	(1.1)	80.4	(1.0)
Finlande	25.6	(2.0)	34.4	(1.4)	76.2	(1.2)	78.2	(1.0)	80.2	(1.0)
France	22.7	(1.0)	26.5	(0.9)	49.7	(1.2)	55.9	(1.3)	77.2	(1.0)
Islande	33.9	(2.0)	36.3	(1.9)	58.8	(2.0)	61.2	(2.1)	73.1	(1.6)
Israël	39.1	(1.5)	48.5	(1.4)	55.6	(1.3)	76.0	(1.1)	79.7	(1.0)
Italie	68.4	(1.4)	69.8	(1.3)	89.9	(0.9)	91.2	(0.8)	90.5	(0.8)
Japon	28.4	(1.0)	56.6	(1.1)	70.9	(0.9)	80.9	(0.8)	79.9	(0.9)
Corée	60.0	(1.0)	74.4	(1.0)	69.1	(1.1)	82.2	(0.9)	80.5	(0.9)
Lettonie	44.6	(2.5)	71.2	(1.4)	85.3	(1.1)	90.6	(0.7)	88.4	(1.0)
Malaisie	70.2	(1.1)	93.2	(0.4)	95.6	(0.4)	98.0	(0.2)	98.8	(0.2)
Mexique	38.9	(1.2)	53.5	(1.2)	62.8	(1.2)	79.4	(1.0)	70.9	(1.2)
Pays-Bas	23.7	(1.9)	40.2	(1.2)	57.8	(1.5)	83.5	(1.6)	82.7	(1.1)
Norvège	24.3	(1.4)	43.8	(1.9)	63.9	(2.1)	75.2	(1.3)	77.8	(1.2)
Pologne	18.1	(0.8)	53.0	(1.2)	70.1	(1.1)	74.6	(1.1)	75.4	(1.1)
Portugal	61.5	(1.1)	76.7	(0.8)	84.3	(0.7)	91.2	(0.6)	94.1	(0.5)
Roumanie	59.2	(1.3)	77.0	(0.9)	91.7	(0.6)	96.9	(0.5)	94.4	(0.5)
Serbie	66.0	(1.1)	73.8	(1.0)	87.8	(0.7)	92.6	(0.5)	89.8	(0.6)
Singapour	39.6	(1.0)	58.2	(1.0)	64.6	(0.8)	74.2	(0.8)	75.2	(0.9)
République slovaque	57.0	(1.3)	72.3	(0.9)	87.2	(0.7)	93.1	(0.5)	91.2	(0.5)
Espagne	49.5	(1.7)	55.1	(1.2)	72.3	(1.1)	72.3	(1.1)	71.7	(1.3)
Suède	27.5	(1.8)	36.3	(1.4)	61.4	(1.4)	75.3	(1.1)	71.4	(1.3)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	62.5	(1.6)	74.6	(1.4)	82.9	(1.4)	81.8	(1.3)	85.3	(1.2)
Alberta (Canada)	36.2	(1.8)	37.8	(1.7)	62.5	(1.5)	67.6	(1.5)	68.1	(1.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	33.2	(1.7)	44.2	(1.3)	43.2	(1.2)	55.4	(1.6)	48.8	(1.5)
Flandre (Belgique)	29.1	(1.8)	29.7	(1.0)	44.7	(1.1)	55.9	(1.4)	74.5	(1.1)
Moyenne	43.7	(0.3)	57.4	(0.2)	70.8	(0.2)	79.1	(0.2)	80.7	(0.2)
États-Unis	38.2	(2.3)	31.9	(1.5)	47.7	(1.3)	47.7	(1.6)	60.7	(1.8)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046019

[Partie 1/1]

Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants du primaire

Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant que les aspects suivants revêtent une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils reçoivent[1]

Tableau 5.6.a

	Performance des élèves		Connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées		Compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées		Pratiques d'évaluation des élèves		Gestion de la classe et du comportement des élèves		Façon d'enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	70.7	(1.3)	80.7	(1.0)	86.7	(0.9)	64.9	(1.3)	87.0	(0.9)	73.6	(1.5)
Finlande	75.8	(1.4)	79.3	(1.2)	82.6	(1.1)	61.6	(1.7)	86.6	(1.1)	72.8	(1.4)
Mexique	95.2	(0.7)	93.9	(0.8)	92.1	(1.1)	91.3	(1.0)	86.7	(1.5)	67.5	(2.0)
Norvège	83.9	(1.2)	75.4	(0.9)	74.4	(1.2)	69.0	(1.8)	88.9	(1.0)	71.2	(1.5)
Pologne	93.5	(0.7)	88.8	(0.7)	89.2	(0.9)	91.0	(0.8)	90.7	(1.0)	84.1	(1.2)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	79.3	(1.0)	71.0	(1.2)	82.7	(1.0)	72.8	(1.2)	81.7	(1.0)	73.6	(1.1)
Moyenne	83.1	(0.4)	81.5	(0.4)	84.6	(0.4)	75.1	(0.5)	86.9	(0.5)	73.8	(0.6)

	Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		Commentaires faits à d'autres enseignants pour les aider à améliorer leur façon d'enseigner		Commentaires des parents ou tuteurs des élèves		Commentaires des élèves		Façon de travailler ou de collaborer avec d'autres enseignants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	39.7	(2.1)	63.2	(1.4)	78.1	(1.0)	81.8	(0.9)	90.2	(0.9)
Finlande	27.3	(1.7)	45.0	(1.7)	83.8	(1.2)	73.5	(1.2)	85.8	(1.2)
Mexique	45.4	(2.3)	67.6	(2.0)	78.8	(1.6)	88.5	(1.1)	81.9	(1.4)
Norvège	32.6	(2.0)	50.6	(1.1)	73.1	(2.1)	72.4	(2.0)	81.7	(1.5)
Pologne	18.2	(1.3)	59.2	(1.5)	77.5	(1.0)	78.0	(1.1)	79.6	(1.0)
Entités infranationales										
Flandre (Belgique)	34.0	(1.9)	31.5	(1.2)	55.3	(1.4)	55.9	(1.3)	77.8	(1.1)
Moyenne	32.9	(0.8)	52.9	(0.6)	74.4	(0.6)	75.0	(0.5)	82.8	(0.5)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046038

[Partie 1/1]

Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants du primaire deuxième cycle du secondaire déclarant que les aspects suivants revêtent une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils reçoivent[1]

Tableau 5.6.b

	Performance des élèves		Connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées		Compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées		Pratiques d'évaluation des élèves		Gestion de la classe et du comportement des élèves		Façon d'enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	88.4	(1.1)	71.1	(1.2)	73.6	(1.2)	77.2	(1.4)	67.4	(1.4)	46.7	(1.8)
Danemark	53.6	(2.0)	73.3	(1.8)	86.8	(1.1)	58.1	(2.2)	83.8	(1.5)	35.0	(2.0)
Finlande	81.5	(1.6)	80.3	(1.2)	78.6	(1.6)	66.9	(1.9)	64.3	(1.4)	50.2	(3.7)
Islande	59.8	(1.7)	51.0	(2.2)	60.1	(2.0)	48.9	(2.1)	45.0	(2.2)	26.3	(1.5)
Italie	94.9	(0.5)	88.6	(0.9)	86.1	(1.0)	87.2	(0.9)	91.0	(0.8)	78.2	(1.4)
Mexique	87.4	(0.8)	83.7	(0.9)	81.0	(0.9)	80.5	(0.9)	81.1	(1.1)	38.6	(1.4)
Norvège	69.8	(1.6)	67.3	(1.5)	67.1	(1.9)	74.8	(1.6)	82.4	(1.4)	44.8	(1.8)
Pologne	89.3	(0.8)	85.6	(0.9)	85.4	(1.0)	89.7	(0.8)	86.1	(1.0)	70.8	(1.2)
Singapour	94.4	(0.5)	86.8	(0.6)	89.4	(0.5)	86.0	(0.5)	85.1	(0.7)	42.6	(1.0)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	89.3	(0.8)	81.9	(1.1)	83.9	(0.9)	85.2	(1.1)	83.6	(1.0)	55.5	(1.6)
Moyenne	80.9	(0.4)	77.0	(0.4)	79.2	(0.4)	75.4	(0.5)	77.0	(0.4)	48.9	(0.6)

	Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		Commentaires faits à d'autres enseignants pour les aider à améliorer leur façon d'enseigner		Commentaires des parents ou tuteurs des élèves		Commentaires des élèves		Façon de travailler ou de collaborer avec d'autres enseignants	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	26.5	(1.7)	49.0	(1.9)	57.2	(1.4)	65.2	(1.6)	71.0	(1.9)
Danemark	27.6	(2.0)	48.8	(2.2)	19.1	(1.6)	83.2	(1.6)	79.8	(1.4)
Finlande	31.1	(2.9)	34.3	(2.5)	54.6	(2.9)	88.3	(1.5)	78.6	(1.4)
Islande	17.7	(1.6)	20.9	(1.7)	19.0	(1.4)	78.0	(1.6)	44.0	(1.9)
Italie	54.6	(1.6)	66.3	(1.3)	86.8	(0.7)	91.7	(0.6)	87.9	(0.9)
Mexique	34.6	(1.3)	52.3	(1.3)	53.2	(1.6)	81.0	(1.0)	68.1	(1.5)
Norvège	22.6	(1.4)	34.5	(1.6)	41.9	(1.5)	82.4	(1.4)	71.1	(1.2)
Pologne	17.1	(0.8)	54.8	(1.5)	67.2	(1.1)	74.0	(0.9)	73.5	(1.3)
Singapour	36.6	(1.0)	60.4	(1.0)	61.3	(0.9)	75.3	(0.9)	74.5	(0.7)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	59.0	(1.2)	69.2	(1.2)	79.4	(1.2)	80.6	(1.2)	81.0	(1.1)
Moyenne	32.7	(0.5)	49.0	(0.5)	54.0	(0.5)	79.9	(0.4)	73.0	(0.4)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046057

[Partie 1/1]

Aspects privilégiés dans les commentaires faits aux enseignants, 2008 et 2013

Tableau 5.6.c *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les aspects suivants revêtent une importance « modérée » ou « forte » dans les commentaires qu'ils reçoivent*[1, 2, 3]

	Performance des élèves				Connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées				Façon d'enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation				Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue				Commentaires des élèves			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	51.4	(1.6)	87.7	(1.4)	72.4	(1.2)	69.1	(1.4)	41.2	(1.9)	50.7	(1.8)	29.1	(1.6)	30.0	(1.9)	58.4	(1.9)	62.9	(2.3)
Brésil	78.0	(1.2)	95.8	(0.3)	92.5	(0.5)	92.5	(0.4)	68.0	(1.4)	76.6	(0.9)	76.5	(1.3)	64.7	(0.9)	88.4	(0.9)	87.7	(0.6)
Bulgarie	88.4	(2.3)	91.9	(0.7)	91.4	(1.1)	89.1	(0.8)	61.7	(1.9)	56.2	(2.0)	68.9	(2.3)	52.8	(1.8)	81.0	(2.2)	76.6	(1.2)
Danemark	28.6	(1.7)	72.0	(1.9)	47.1	(1.9)	80.8	(1.2)	39.5	(1.8)	59.4	(1.6)	22.9	(1.7)	34.2	(2.1)	60.7	(1.5)	83.2	(1.3)
Estonie	72.1	(1.4)	87.5	(0.8)	86.0	(0.9)	83.3	(0.9)	60.2	(1.4)	64.5	(1.4)	33.9	(1.9)	35.0	(1.9)	79.2	(1.2)	82.1	(1.1)
Islande	44.9	(2.0)	77.6	(1.8)	66.4	(1.8)	68.5	(2.0)	48.8	(1.9)	62.2	(1.9)	22.9	(1.9)	34.1	(2.1)	78.6	(1.5)	61.4	(2.2)
Italie	62.5	(1.8)	95.0	(0.7)	92.2	(0.7)	89.9	(0.8)	81.5	(1.2)	87.5	(0.8)	70.6	(1.6)	68.4	(1.4)	85.9	(1.2)	91.1	(0.8)
Corée	66.3	(1.2)	82.2	(0.9)	64.8	(1.0)	85.5	(0.8)	45.8	(1.2)	83.5	(0.7)	31.8	(1.1)	59.9	(1.0)	62.2	(1.2)	82.2	(0.9)
Malaisie	95.7	(0.4)	99.7	(0.1)	97.8	(0.3)	99.6	(0.1)	49.2	(2.3)	69.6	(1.3)	81.9	(1.5)	70.2	(1.1)	94.1	(0.4)	98.0	(0.2)
Mexique	84.5	(0.9)	90.7	(0.8)	88.1	(0.8)	86.3	(0.8)	64.2	(1.6)	50.9	(1.5)	67.8	(1.4)	38.9	(1.2)	82.9	(1.1)	79.3	(1.0)
Norvège	47.3	(1.6)	73.0	(1.2)	72.1	(1.1)	71.6	(1.5)	55.2	(1.2)	59.6	(2.6)	21.0	(1.5)	24.2	(1.4)	59.9	(1.6)	75.3	(1.3)
Pologne	87.2	(1.0)	90.8	(0.8)	94.6	(0.7)	85.9	(0.8)	71.5	(1.8)	79.4	(1.1)	40.0	(1.7)	18.1	(0.8)	82.8	(1.2)	74.5	(1.1)
Portugal	64.4	(1.5)	94.8	(0.5)	78.6	(1.1)	89.4	(0.6)	58.2	(1.6)	84.3	(0.8)	47.9	(1.5)	61.5	(1.1)	82.7	(1.0)	91.2	(0.6)
République slovaque	76.0	(1.2)	94.8	(0.4)	82.7	(1.0)	92.7	(0.7)	62.2	(1.6)	85.0	(0.8)	44.0	(1.7)	56.8	(1.3)	81.7	(1.0)	93.1	(0.5)
Espagne	69.5	(1.4)	87.8	(0.8)	65.6	(1.7)	63.9	(1.4)	66.2	(1.7)	66.7	(1.4)	56.0	(1.8)	49.3	(1.7)	54.9	(1.7)	72.3	(1.1)
Entités infranationales																				
Flandre (Belgique)	53.2	(1.8)	74.7	(1.1)	73.3	(1.4)	76.4	(1.1)	54.3	(1.6)	57.3	(1.3)	31.6	(1.9)	29.0	(1.8)	59.1	(1.4)	56.0	(1.4)
Moyenne	66.9	(0.4)	87.2	(0.3)	79.1	(0.3)	82.8	(0.3)	58.0	(0.4)	68.3	(0.4)	46.7	(0.4)	45.4	(0.4)	74.5	(0.3)	79.2	(0.3)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. La population d'enseignants couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données de 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013. De plus, dans l'enquête 2013, la réponse « Je ne sais pas si cet aspect était pris en compte » a été supprimée du questionnaire. Afin de garantir la comparabilité des données entre 2008 et 2013, tous les enseignants qui avaient choisi cette réponse en 2008 ont été exclus et ne sont donc pas pris en compte dans le pourcentage présenté pour 2008.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046076

[Partie 1/2]

Conséquences des commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants[1]

Tableau 5.7

	Reconnaissance publique		Participation à des initiatives de développement de l'établissement		Perspectives de promotion		Nombre d'activités de formation continue		Responsabilités professionnelles		Confiance en soi en tant qu'enseignant(e)		Salaire et/ou primes financières	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	39.9	(1.3)	38.6	(1.5)	30.8	(1.3)	31.2	(1.2)	39.5	(1.3)	56.5	(1.7)	11.9	(1.0)
Brésil	71.3	(0.9)	66.9	(0.9)	50.0	(1.0)	70.1	(0.8)	80.3	(0.7)	85.8	(0.6)	27.0	(0.8)
Bulgarie	79.6	(1.2)	60.1	(1.5)	32.0	(1.4)	54.1	(1.6)	82.1	(1.1)	87.0	(0.9)	47.0	(1.6)
Chili	70.3	(1.9)	64.3	(1.9)	64.1	(1.8)	68.3	(1.7)	74.9	(1.7)	86.1	(1.3)	47.0	(2.4)
Croatie	55.7	(1.1)	45.0	(1.1)	33.0	(0.9)	47.4	(1.0)	52.3	(1.0)	73.3	(0.9)	15.4	(0.7)
Chypre*	61.2	(1.5)	55.6	(1.4)	39.3	(1.5)	52.7	(1.7)	59.3	(1.5)	78.5	(1.1)	10.7	(0.9)
République tchèque	57.3	(1.3)	38.6	(1.1)	21.6	(1.0)	30.3	(1.1)	43.6	(1.1)	62.4	(1.2)	27.3	(1.1)
Danemark	56.2	(1.7)	44.4	(1.7)	22.7	(1.5)	47.9	(1.8)	47.7	(1.8)	64.7	(1.5)	11.2	(0.9)
Estonie	56.4	(1.4)	43.4	(1.4)	27.8	(1.6)	46.4	(1.5)	47.3	(1.4)	64.3	(1.3)	27.2	(1.2)
Finlande	55.9	(1.5)	33.0	(1.4)	14.5	(1.3)	26.9	(1.1)	34.4	(1.4)	63.5	(1.4)	13.1	(1.1)
France	54.2	(1.2)	43.6	(1.1)	36.5	(1.1)	22.0	(1.0)	39.4	(1.1)	64.7	(1.1)	22.5	(1.0)
Islande	42.9	(2.3)	40.9	(2.3)	13.0	(1.4)	31.8	(1.9)	34.4	(2.1)	58.9	(2.0)	16.5	(1.7)
Israël	70.4	(1.2)	55.5	(1.2)	54.0	(1.5)	50.5	(1.3)	58.4	(1.2)	73.1	(1.1)	24.0	(1.1)
Italie	54.3	(1.3)	45.3	(1.2)	a	a	46.2	(1.2)	a	a	71.9	(1.1)	a	a
Japon	83.0	(0.9)	63.4	(1.1)	33.6	(1.1)	41.9	(1.1)	71.1	(1.0)	85.1	(0.7)	27.9	(1.0)
Corée	59.9	(1.1)	52.9	(1.2)	37.4	(1.2)	55.0	(1.2)	65.1	(1.2)	65.8	(1.0)	38.4	(1.0)
Lettonie	58.2	(1.4)	46.3	(1.6)	37.0	(1.6)	45.0	(1.5)	48.6	(1.2)	63.7	(1.6)	21.5	(1.2)
Malaisie	89.8	(0.8)	87.2	(0.8)	81.8	(0.8)	85.5	(0.7)	93.0	(0.6)	96.0	(0.4)	78.0	(1.0)
Mexique	62.0	(1.4)	62.6	(1.3)	51.3	(1.2)	67.8	(1.2)	82.0	(1.0)	89.0	(0.8)	30.9	(1.3)
Pays-Bas	52.2	(1.7)	45.3	(1.4)	31.1	(1.9)	36.6	(1.6)	44.1	(1.8)	58.7	(2.0)	19.9	(1.6)
Norvège	58.9	(1.8)	34.9	(2.1)	15.2	(1.3)	25.4	(1.4)	32.0	(1.8)	68.0	(1.3)	19.9	(1.5)
Pologne	72.1	(1.0)	64.4	(1.0)	51.0	(1.1)	53.1	(1.1)	53.3	(1.1)	69.2	(0.8)	32.6	(1.0)
Portugal	47.9	(1.2)	46.2	(1.1)	23.7	(1.0)	38.5	(1.0)	44.9	(1.1)	58.8	(1.0)	6.5	(0.6)
Roumanie	80.8	(1.0)	68.7	(1.2)	60.0	(1.5)	58.8	(1.3)	76.1	(1.0)	88.1	(0.6)	27.8	(1.3)
Serbie	68.1	(0.9)	51.1	(1.0)	36.2	(1.0)	55.8	(1.0)	66.2	(1.0)	75.7	(0.9)	20.5	(0.9)
Singapour	49.1	(0.9)	49.1	(0.9)	44.3	(0.9)	47.0	(0.9)	57.9	(1.0)	69.2	(0.9)	38.0	(1.0)
République slovaque	68.5	(1.0)	62.6	(1.0)	39.6	(1.1)	47.4	(1.2)	60.1	(1.1)	71.9	(0.9)	37.0	(1.4)
Espagne	50.8	(1.2)	45.8	(1.2)	28.9	(1.0)	38.2	(1.0)	42.2	(1.2)	59.0	(1.1)	10.5	(0.9)
Suède	60.0	(1.1)	37.6	(1.2)	20.4	(1.2)	23.6	(1.1)	38.3	(1.5)	61.4	(1.2)	33.2	(1.2)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	74.8	(1.8)	72.7	(1.6)	49.8	(1.8)	67.7	(1.8)	73.2	(1.6)	81.3	(1.4)	31.3	(1.4)
Alberta (Canada)	44.3	(1.6)	43.7	(1.5)	33.7	(1.5)	36.6	(1.6)	44.1	(1.5)	60.5	(1.5)	10.7	(0.9)
Angleterre (Royaume-Uni)	40.6	(1.3)	36.1	(1.4)	33.0	(1.4)	28.0	(1.5)	35.0	(1.3)	53.0	(1.3)	18.4	(1.1)
Flandre (Belgique)	52.4	(1.4)	34.5	(1.2)	17.5	(0.8)	34.0	(1.0)	43.1	(1.0)	63.0	(1.1)	7.0	(0.6)
Moyenne	60.6	(0.2)	50.9	(0.2)	36.4	(0.2)	45.8	(0.2)	55.1	(0.2)	70.6	(0.2)	25.3	(0.2)
États-Unis	42.3	(1.3)	40.2	(1.5)	26.4	(1.0)	31.4	(1.3)	39.4	(1.5)	60.8	(1.6)	12.9	(1.2)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046095

[Partie 2/2]

Conséquences des commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants[1]

Tableau 5.7

	Pratiques en matière de gestion de la classe		Connaissance et maîtrise de la ou des matières principales enseignées		Pratiques pédagogiques		Pratiques pédagogiques avec les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation		Façon dont les évaluations des élèves sont utilisées pour améliorer leur apprentissage		Satisfaction professionnelle		Motivation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	39.5	(1.7)	33.5	(1.5)	45.0	(1.7)	29.0	(1.4)	42.9	(1.2)	46.9	(1.5)	50.0	(1.5)
Brésil	75.3	(0.7)	77.2	(0.8)	79.9	(0.7)	45.9	(0.9)	78.5	(0.7)	72.4	(0.9)	72.5	(0.9)
Bulgarie	80.4	(1.2)	77.0	(1.1)	80.3	(1.2)	47.4	(1.9)	76.6	(1.2)	78.4	(1.1)	78.9	(1.0)
Chili	84.1	(1.3)	78.7	(1.5)	82.0	(1.3)	69.3	(1.8)	80.9	(1.4)	82.8	(1.7)	83.4	(1.7)
Croatie	56.3	(1.0)	52.6	(1.0)	65.1	(1.0)	56.6	(1.0)	65.1	(1.0)	63.5	(1.1)	66.8	(1.1)
Chypre*	62.0	(1.5)	52.4	(1.6)	65.0	(1.6)	44.7	(1.5)	60.4	(1.5)	69.6	(1.4)	61.1	(1.6)
République tchèque	52.7	(1.4)	45.5	(1.1)	56.9	(1.0)	43.5	(1.3)	50.5	(1.2)	55.7	(1.0)	55.2	(1.0)
Danemark	41.5	(1.4)	43.4	(1.5)	49.9	(1.7)	36.0	(1.7)	40.4	(1.5)	58.6	(1.9)	61.7	(1.7)
Estonie	44.2	(1.3)	50.4	(1.2)	54.1	(1.4)	37.4	(1.5)	47.9	(1.5)	54.7	(1.2)	55.7	(1.2)
Finlande	32.8	(1.2)	32.8	(1.1)	37.7	(1.2)	30.3	(1.2)	31.8	(1.2)	59.6	(1.3)	61.0	(1.7)
France	42.1	(1.2)	34.9	(1.2)	51.5	(1.2)	33.5	(1.2)	44.5	(1.2)	59.3	(1.1)	62.0	(1.1)
Islande	39.7	(1.9)	37.4	(2.2)	44.7	(2.1)	36.7	(2.1)	49.5	(2.1)	58.3	(2.2)	57.2	(2.1)
Israël	56.1	(1.2)	54.6	(1.4)	60.3	(1.2)	42.2	(1.3)	55.1	(1.3)	72.4	(1.1)	73.8	(1.0)
Italie	67.4	(1.2)	61.8	(1.2)	67.9	(1.1)	65.9	(1.2)	69.0	(1.1)	75.3	(1.1)	75.0	(1.1)
Japon	71.2	(0.9)	86.2	(0.7)	88.6	(0.6)	63.2	(1.2)	75.5	(0.9)	77.4	(1.0)	81.5	(0.9)
Corée	57.8	(1.1)	62.8	(1.1)	64.4	(1.1)	61.4	(1.1)	58.4	(1.1)	53.0	(1.1)	57.4	(1.1)
Lettonie	44.3	(1.6)	55.1	(1.4)	62.1	(1.3)	37.3	(1.8)	59.4	(1.5)	53.6	(1.4)	56.2	(1.4)
Malaisie	92.4	(0.6)	95.5	(0.5)	95.2	(0.5)	60.7	(1.3)	94.2	(0.5)	94.1	(0.5)	94.7	(0.5)
Mexique	82.9	(0.9)	83.4	(0.9)	86.3	(0.9)	49.3	(1.1)	81.6	(0.9)	89.3	(0.7)	86.6	(0.8)
Pays-Bas	38.9	(1.6)	30.2	(1.4)	43.8	(1.8)	25.1	(1.7)	31.4	(1.3)	45.2	(1.6)	51.6	(1.8)
Norvège	47.1	(2.0)	39.7	(1.4)	52.2	(1.5)	33.5	(2.4)	47.9	(2.3)	54.6	(1.2)	52.9	(1.5)
Pologne	58.6	(1.0)	52.4	(1.0)	63.5	(1.0)	61.6	(0.9)	67.3	(1.0)	67.8	(0.9)	69.1	(0.8)
Portugal	50.0	(1.1)	37.7	(1.0)	48.9	(1.1)	40.1	(1.2)	53.1	(1.1)	54.7	(1.1)	54.1	(1.0)
Roumanie	78.6	(1.0)	72.0	(1.0)	80.7	(0.9)	56.7	(1.5)	82.9	(0.8)	84.6	(0.8)	83.6	(0.9)
Serbie	60.9	(1.1)	57.8	(1.1)	67.4	(1.0)	59.5	(1.2)	67.9	(0.9)	67.5	(1.0)	68.4	(1.0)
Singapour	61.6	(0.9)	61.5	(1.0)	69.1	(0.8)	39.7	(0.9)	63.4	(0.9)	61.2	(0.9)	63.2	(1.0)
République slovaque	52.5	(1.1)	61.5	(1.1)	68.7	(1.0)	56.9	(1.3)	66.6	(1.1)	68.4	(1.1)	68.9	(1.1)
Espagne	44.8	(1.2)	33.4	(1.3)	45.4	(1.3)	40.5	(1.3)	53.2	(1.2)	53.5	(1.2)	55.3	(1.3)
Suède	45.0	(1.2)	36.7	(1.1)	47.5	(1.2)	37.2	(1.2)	44.7	(1.1)	50.6	(1.4)	53.7	(1.3)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	76.2	(1.6)	70.7	(1.8)	79.1	(1.6)	52.6	(1.7)	77.4	(1.5)	68.0	(1.5)	74.6	(1.5)
Alberta (Canada)	39.0	(1.7)	37.2	(1.7)	52.0	(1.8)	38.6	(1.8)	53.6	(1.7)	51.4	(1.4)	53.2	(1.4)
Angleterre (Royaume-Uni)	41.7	(1.5)	26.7	(1.1)	48.1	(1.7)	29.6	(1.6)	49.5	(1.5)	38.9	(1.5)	41.3	(1.5)
Flandre (Belgique)	37.7	(1.2)	32.6	(0.9)	44.1	(1.1)	32.8	(1.3)	39.9	(1.2)	52.3	(1.2)	55.6	(1.2)
Moyenne	56.2	(0.2)	53.5	(0.2)	62.0	(0.2)	45.3	(0.3)	59.4	(0.2)	63.4	(0.2)	64.7	(0.2)
États-Unis	41.5	(1.4)	35.8	(1.3)	54.5	(1.6)	34.9	(1.4)	49.5	(1.6)	48.9	(1.2)	52.8	(1.5)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046095

[Partie 1/1]

Conséquences des commentaires faits aux enseignants du primaire

Pourcentage d'enseignants du primaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants[1]

Tableau 5.7.a

	Reconnaissance publique		Participation à des initiatives de développement scolaire		Perspectives de promotion		Nombre d'activités de formation continue		Responsabilités professionnelles		Confiance en soi en tant qu'enseignant(e)		Salaire et/ou primes financières	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	60.1	(1.3)	42.0	(1.3)	20.3	(1.1)	47.3	(1.3)	45.0	(1.4)	64.3	(1.3)	8.8	(0.7)
Finlande	59.0	(1.8)	36.2	(1.3)	14.6	(1.2)	28.0	(1.4)	40.8	(1.8)	69.0	(1.5)	12.8	(1.0)
Mexique	68.6	(2.1)	72.0	(1.8)	60.9	(2.1)	77.3	(1.7)	89.1	(1.2)	92.7	(1.1)	29.4	(2.2)
Norvège	65.3	(1.2)	37.7	(1.7)	16.1	(1.1)	25.2	(1.9)	31.0	(1.6)	71.2	(1.4)	19.2	(1.2)
Pologne	72.2	(1.2)	64.7	(1.3)	51.5	(1.5)	56.4	(1.7)	55.9	(1.5)	72.1	(1.2)	32.1	(1.3)
Entités infranationales														
Flandre (Belgique)	54.2	(1.4)	38.2	(1.4)	16.2	(0.9)	39.5	(1.3)	45.7	(1.2)	61.3	(1.3)	4.7	(0.5)
Moyenne	63.2	(0.6)	48.5	(0.6)	29.9	(0.6)	45.6	(0.6)	51.3	(0.6)	71.8	(0.5)	17.8	(0.5)

	Pratiques en matière de gestion de la classe		Connaissance et maîtrise de la ou des matières principales enseignées		Pratiques pédagogiques		Pratiques pédagogiques avec les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation		Façon dont les évaluations des élèves sont utilisées pour améliorer leur apprentissage		Satisfaction professionnelle		Motivation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	48.4	(1.3)	44.8	(1.4)	55.5	(1.6)	46.9	(1.3)	43.0	(1.4)	59.4	(1.4)	61.5	(1.2)
Finlande	39.0	(1.4)	36.3	(1.5)	42.2	(1.6)	41.1	(1.6)	34.5	(1.2)	65.9	(1.6)	67.7	(1.6)
Mexique	86.1	(1.2)	89.0	(1.3)	91.0	(1.0)	63.5	(2.2)	87.1	(1.4)	92.2	(1.0)	89.0	(1.2)
Norvège	54.7	(1.3)	47.6	(1.1)	60.4	(1.3)	47.2	(1.3)	55.7	(1.4)	61.2	(1.1)	60.9	(1.2)
Pologne	63.2	(1.3)	55.9	(1.4)	64.2	(1.4)	67.5	(1.1)	70.5	(1.0)	69.8	(1.2)	71.4	(1.1)
Entités infranationales														
Flandre (Belgique)	40.7	(1.2)	33.9	(1.2)	46.3	(1.3)	45.4	(1.2)	44.7	(1.4)	51.4	(1.4)	54.8	(1.3)
Moyenne	55.3	(0.5)	51.3	(0.6)	59.9	(0.6)	52.0	(0.6)	55.9	(0.5)	66.7	(0.5)	67.6	(0.5)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046114

[Partie 1/1]

Conséquences des commentaires faits aux enseignants du deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants[1]

Tableau 5.7.b

	Reconnaissance publique		Participation à des initiatives de développement scolaire		Perspectives de promotion		Nombre d'activités de formation continue		Responsabilités professionnelles		Confiance en soi en tant qu'enseignant(e)		Salaire et/ou primes financières	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	40.4	(1.7)	40.0	(1.5)	30.6	(1.4)	31.4	(1.4)	39.1	(1.6)	52.6	(1.6)	11.9	(1.0)
Danemark	50.5	(2.4)	34.4	(2.5)	26.7	(2.2)	46.8	(1.6)	39.6	(2.0)	58.0	(2.0)	17.7	(1.7)
Finlande	50.7	(1.6)	38.4	(3.7)	19.1	(2.4)	35.1	(2.0)	37.8	(1.5)	60.9	(1.7)	19.2	(1.8)
Islande	30.4	(2.0)	29.8	(2.0)	11.1	(1.4)	21.4	(1.5)	21.4	(1.8)	51.9	(2.3)	12.1	(1.3)
Italie	51.0	(1.4)	40.9	(1.4)	a	a	43.8	(1.6)	a	a	71.6	(1.2)	a	a
Mexique	60.3	(1.4)	57.6	(1.3)	51.3	(1.6)	64.2	(1.4)	76.4	(1.1)	88.1	(0.9)	32.7	(1.2)
Norvège	48.8	(1.1)	30.0	(1.2)	15.8	(1.3)	26.6	(1.5)	24.6	(1.2)	61.7	(1.4)	22.7	(1.1)
Pologne	66.3	(1.4)	62.5	(1.2)	49.7	(1.3)	53.4	(1.2)	52.2	(1.5)	66.8	(1.6)	30.0	(1.3)
Singapour	50.8	(0.9)	51.0	(0.9)	46.3	(0.8)	49.8	(0.8)	59.1	(0.9)	69.1	(0.8)	40.2	(0.8)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	71.0	(1.7)	68.4	(1.4)	44.6	(1.6)	63.5	(1.7)	66.9	(1.6)	76.3	(1.4)	29.0	(1.4)
Moyenne	52.0	(0.5)	45.3	(0.6)	32.8	(0.5)	43.6	(0.5)	46.3	(0.5)	65.7	(0.5)	23.9	(0.4)

	Pratiques en matière de gestion de la classe		Connaissance et maîtrise de la ou des matières principales enseignées		Pratiques pédagogiques		Pratiques pédagogiques avec les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation		Façon dont les évaluations des élèves sont utilisées pour améliorer leur apprentissage		Satisfaction professionnelle		Motivation	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	34.8	(1.7)	32.9	(1.4)	42.2	(1.9)	22.4	(1.5)	43.2	(1.7)	43.4	(1.6)	47.1	(1.5)
Danemark	40.3	(2.2)	38.4	(2.3)	52.8	(2.3)	24.7	(1.6)	42.1	(1.8)	51.7	(1.9)	54.8	(1.9)
Finlande	28.7	(1.7)	42.3	(2.6)	47.4	(1.7)	27.6	(1.8)	40.7	(2.7)	57.7	(2.1)	58.4	(1.7)
Islande	32.5	(1.7)	27.2	(1.8)	43.5	(2.1)	19.2	(1.5)	37.9	(1.9)	46.9	(2.1)	46.7	(2.1)
Italie	61.8	(1.4)	55.9	(1.6)	65.2	(1.4)	52.9	(1.5)	64.7	(1.5)	72.4	(1.1)	73.7	(1.1)
Mexique	80.9	(1.1)	80.8	(1.1)	85.9	(1.0)	43.8	(1.3)	81.5	(1.0)	87.8	(0.8)	85.5	(1.0)
Norvège	40.1	(1.6)	36.1	(1.7)	45.9	(1.4)	25.4	(1.5)	44.3	(1.4)	49.7	(1.4)	47.9	(1.4)
Pologne	56.7	(1.5)	51.4	(1.5)	60.4	(1.4)	52.0	(1.4)	63.2	(1.9)	64.0	(1.3)	65.0	(1.2)
Singapour	59.4	(0.9)	60.3	(0.8)	67.3	(0.8)	36.7	(0.8)	62.2	(0.8)	61.6	(0.9)	63.2	(0.9)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	69.5	(1.6)	60.7	(1.5)	72.4	(1.4)	44.9	(1.6)	73.7	(1.4)	64.1	(1.6)	70.8	(1.6)
Moyenne	50.5	(0.5)	48.6	(0.5)	58.3	(0.5)	35.0	(0.5)	55.4	(0.5)	59.9	(0.5)	61.3	(0.5)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046133

[Partie 1/1]

Conséquences des commentaires faits aux enseignants, 2008 et 2013

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants[1, 2, 3]

Tableau 5.7.c

	Perspectives de promotion			
	2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	16.9	(0.8)	30.8	(1.3)
Brésil	25.6	(1.2)	49.9	(1.0)
Bulgarie	11.6	(0.9)	32.0	(1.4)
Danemark	4.7	(1.1)	22.9	(1.6)
Estonie	10.5	(0.6)	27.8	(1.6)
Islande	8.6	(0.9)	12.8	(1.4)
Italie[4]	4.9	(0.5)	a	a
Corée	12.7	(0.8)	37.3	(1.1)
Malaisie	58.2	(1.4)	81.7	(0.8)
Mexique	28.6	(1.3)	51.4	(1.3)
Norvège	6.9	(0.6)	15.0	(1.3)
Pologne	39.2	(1.2)	51.1	(1.1)
Portugal	6.2	(0.7)	23.7	(1.0)
République slovaque	20.8	(1.0)	39.6	(1.1)
Espagne	8.6	(0.8)	29.0	(1.0)
Entités infranationales				
Flandre (Belgique)	3.7	(0.4)	17.6	(0.8)
Moyenne	16.7	(0.2)	34.8	(0.3)

1. On entend par « commentaires » toute communication découlant d'une évaluation du travail d'un enseignant, souvent dans le but de souligner de bonnes performances ou de mettre en lumière des domaines dans lesquels des améliorations sont possibles. Ces commentaires peuvent être communiqués dans des cadres formels ou de manière informelle.

2. La population d'enseignants couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données de 2013 pour ces tableaux.

3. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

4. La question 30c du questionnaire à l'intention des enseignants n'a pas été posée en Italie en 2013.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046152

[Partie 1/1]

Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes sur les dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement

Tableau 5.8

	Les enseignants les plus efficaces de l'établissement reçoivent les plus grands avantages financiers et autres		L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits n'ont guère d'impact sur la manière dont les enseignants donnent cours		L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives		Un programme de formation est élaboré pour aider les enseignants à améliorer leur façon de travailler		Les commentaires faits aux enseignants sont basés sur une évaluation approfondie de leur façon d'enseigner		Si un enseignant persiste à ne pas bien s'acquitter de sa mission, il est licencié		Des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec l'enseignant		Un tuteur est désigné pour aider l'enseignant à améliorer sa façon de travailler	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	31.3	(2.0)	43.2	(1.2)	61.8	(1.6)	50.5	(1.6)	29.1	(1.7)	24.2	(1.4)	63.2	(1.9)	53.6	(2.1)
Brésil	18.4	(0.7)	33.9	(1.0)	42.8	(0.9)	69.4	(1.1)	45.0	(1.0)	36.8	(0.9)	76.7	(0.8)	63.1	(1.0)
Bulgarie	62.4	(1.7)	38.3	(1.4)	25.8	(1.4)	79.3	(1.3)	64.0	(1.6)	47.7	(1.7)	87.2	(1.0)	65.5	(1.6)
Chili	54.1	(2.3)	63.4	(1.8)	68.7	(1.6)	58.3	(2.1)	60.1	(2.0)	59.6	(2.0)	74.2	(1.6)	48.2	(2.2)
Croatie	27.0	(1.0)	51.5	(1.1)	56.0	(1.2)	59.3	(1.1)	45.2	(1.1)	a	a	65.6	(1.3)	30.7	(1.2)
Chypre*	27.9	(1.1)	47.3	(1.4)	57.8	(1.3)	64.7	(1.4)	42.8	(1.3)	49.5	(1.5)	78.9	(1.1)	65.2	(1.3)
République tchèque	55.5	(1.7)	48.6	(1.2)	35.2	(1.4)	59.1	(1.6)	51.8	(1.6)	45.9	(1.3)	83.8	(1.2)	39.4	(1.4)
Danemark	21.1	(1.4)	31.1	(1.6)	49.6	(1.5)	40.5	(1.7)	22.6	(1.3)	35.6	(2.1)	66.8	(1.7)	33.5	(1.6)
Estonie	42.7	(1.5)	47.2	(1.2)	43.3	(1.3)	57.4	(1.3)	50.3	(1.5)	32.8	(1.5)	79.7	(1.0)	40.2	(2.0)
Finlande	25.3	(1.3)	49.9	(1.0)	62.0	(1.3)	38.5	(1.5)	16.8	(0.8)	16.4	(1.0)	65.2	(1.2)	16.5	(1.3)
France	13.6	(0.8)	48.6	(1.1)	61.3	(1.2)	42.2	(1.0)	19.4	(0.9)	12.0	(0.7)	57.8	(1.1)	40.8	(1.3)
Islande	17.8	(1.2)	42.0	(1.6)	45.8	(1.5)	35.5	(1.6)	15.4	(1.1)	24.1	(1.2)	49.1	(1.6)	28.0	(1.5)
Israël	28.0	(1.3)	40.9	(1.0)	45.9	(1.4)	63.4	(1.5)	50.0	(1.5)	40.8	(1.6)	70.6	(1.1)	58.5	(1.1)
Italie	30.5	(1.0)	45.5	(1.0)	42.1	(1.2)	69.8	(1.2)	a	a	a	a	69.2	(1.1)	38.3	(1.0)
Japon	37.1	(1.1)	32.4	(1.0)	47.3	(1.1)	45.6	(1.2)	31.6	(1.1)	13.9	(0.9)	70.6	(0.9)	31.4	(1.2)
Corée	51.0	(1.2)	40.6	(1.0)	59.8	(1.2)	69.4	(1.1)	50.1	(1.2)	18.9	(1.0)	75.4	(1.0)	46.1	(1.3)
Lettonie	58.1	(1.5)	43.8	(1.6)	48.3	(1.7)	48.0	(1.8)	73.6	(1.2)	38.7	(2.2)	88.9	(1.0)	36.9	(1.9)
Malaisie	90.1	(0.8)	44.5	(1.1)	76.2	(1.1)	95.9	(0.4)	89.3	(0.8)	17.3	(0.8)	93.4	(0.5)	86.2	(0.7)
Mexique	36.3	(1.2)	40.0	(1.0)	44.1	(1.3)	63.9	(1.3)	42.9	(1.2)	26.0	(1.2)	76.6	(0.9)	50.9	(1.4)
Pays-Bas	24.2	(1.2)	40.6	(2.0)	37.6	(1.9)	53.6	(2.6)	44.1	(2.5)	34.9	(1.5)	74.3	(1.6)	65.5	(2.4)
Norvège	14.9	(0.9)	50.7	(1.8)	38.6	(1.8)	52.4	(2.9)	21.6	(3.2)	11.3	(1.7)	56.0	(2.1)	24.8	(3.5)
Pologne	63.9	(1.3)	40.5	(1.1)	43.5	(1.4)	83.1	(1.1)	66.5	(1.4)	17.5	(1.0)	76.6	(1.4)	42.1	(1.7)
Portugal	17.9	(0.9)	52.9	(0.9)	69.5	(0.9)	39.7	(1.1)	53.4	(1.1)	37.3	(1.0)	66.3	(1.1)	49.8	(1.1)
Roumanie	57.2	(1.3)	28.8	(1.2)	43.8	(1.3)	68.9	(1.3)	72.8	(1.3)	42.9	(1.3)	89.8	(0.8)	66.9	(1.4)
Serbie	28.9	(1.3)	49.6	(1.0)	49.6	(1.2)	72.4	(0.9)	56.5	(1.3)	18.5	(0.7)	80.1	(0.9)	52.5	(1.1)
Singapour	71.2	(0.9)	38.6	(1.0)	52.6	(0.9)	79.6	(0.8)	68.2	(0.9)	45.5	(0.9)	88.0	(0.5)	83.8	(0.7)
République slovaque	48.4	(1.3)	58.7	(1.0)	44.3	(0.9)	66.3	(1.3)	65.5	(1.2)	30.8	(1.1)	86.7	(0.8)	35.7	(1.3)
Espagne	17.6	(0.9)	47.1	(1.1)	50.5	(1.3)	50.5	(1.3)	17.3	(1.0)	15.2	(1.1)	63.2	(1.0)	14.4	(0.9)
Suède	36.8	(1.3)	51.1	(1.1)	54.9	(1.2)	49.2	(1.3)	15.4	(1.1)	26.9	(1.2)	61.7	(1.2)	26.8	(1.2)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	52.5	(2.1)	30.6	(1.6)	57.3	(1.9)	77.4	(1.7)	76.2	(1.4)	46.0	(1.5)	82.6	(1.2)	68.2	(1.5)
Alberta (Canada)	28.6	(1.7)	35.9	(1.3)	50.9	(1.8)	51.8	(1.5)	45.6	(1.4)	26.3	(1.3)	69.1	(1.5)	47.3	(1.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	40.1	(1.6)	34.0	(1.6)	51.1	(1.7)	65.5	(1.3)	54.8	(1.5)	42.6	(1.5)	83.1	(1.1)	73.0	(1.3)
Flandre (Belgique)	15.0	(0.7)	40.6	(1.1)	51.3	(1.6)	28.9	(1.3)	46.9	(1.4)	33.0	(1.4)	68.0	(1.4)	53.0	(1.5)
Moyenne	37.7	(0.2)	43.4	(0.2)	50.6	(0.2)	59.1	(0.3)	47.0	(0.3)	31.3	(0.2)	73.9	(0.2)	47.8	(0.3)
États-Unis	40.8	(2.1)	39.4	(1.5)	60.1	(1.6)	56.6	(2.0)	53.2	(2.2)	46.9	(2.3)	70.8	(2.0)	53.3	(2.0)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046190

[Partie 1/1]

Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements, 2008 et 2013

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes sur les dispositifs d'évaluation et de commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement[1, 2]

Tableau 5.8.c

	Les enseignants les plus efficaces de l'établissement reçoivent les plus grands avantages financiers et autres				L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits n'ont guère d'impact sur la manière dont les enseignants donnent cours				L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives				Un programme de formation est élaboré pour aider les enseignants à améliorer leur façon de travailler				Si un enseignant persiste à ne pas bien s'acquitter de sa mission, il est licencié			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	9.2	(0.6)	31.2	(2.0)	61.4	(1.4)	43.2	(1.2)	63.4	(1.5)	61.7	(1.6)	54.5	(1.7)	50.3	(1.7)	29.2	(1.6)	24.1	(1.4)
Brésil	13.2	(0.9)	18.4	(0.7)	35.9	(1.3)	33.9	(1.0)	45.6	(1.2)	42.8	(0.9)	70.9	(1.4)	69.4	(1.1)	30.2	(1.5)	36.8	(0.9)
Bulgarie	50.5	(2.8)	62.4	(1.7)	33.4	(1.3)	38.3	(1.4)	29.4	(1.8)	25.8	(1.4)	77.4	(2.3)	79.3	(1.3)	64.7	(2.4)	47.7	(1.7)
Danemark	15.0	(1.3)	21.2	(1.4)	60.8	(1.7)	31.5	(1.6)	48.1	(1.8)	49.5	(1.5)	54.4	(1.6)	40.7	(1.8)	35.0	(1.8)	35.3	(2.1)
Estonie	37.9	(1.6)	42.7	(1.5)	43.4	(1.1)	47.2	(1.2)	27.8	(1.2)	43.2	(1.3)	64.0	(1.4)	57.1	(1.4)	29.7	(1.2)	32.6	(1.6)
Islande	18.1	(1.1)	17.4	(1.2)	55.8	(1.4)	42.3	(1.6)	45.8	(1.4)	46.2	(1.6)	45.4	(1.5)	35.7	(1.6)	35.5	(1.3)	23.9	(1.2)
Italie[3]	42.6	(1.3)	30.5	(1.0)	40.9	(1.0)	45.5	(1.0)	32.8	(1.2)	42.2	(1.2)	71.9	(1.1)	69.8	(1.2)	27.3	(1.0)	a	a
Corée	10.0	(0.7)	50.9	(1.2)	51.9	(1.1)	40.6	(1.0)	60.5	(0.9)	59.8	(1.2)	31.3	(1.1)	69.5	(1.1)	10.1	(0.7)	18.8	(1.0)
Malaisie	53.1	(1.3)	90.2	(0.8)	34.7	(1.3)	44.5	(1.1)	50.6	(1.2)	76.2	(1.1)	89.4	(0.7)	95.9	(0.4)	17.7	(0.9)	17.3	(0.8)
Mexique	26.9	(1.2)	36.3	(1.2)	45.3	(1.3)	39.8	(1.0)	50.2	(1.7)	44.0	(1.3)	69.0	(1.4)	63.9	(1.3)	28.9	(1.3)	26.1	(1.2)
Norvège	11.5	(0.8)	14.9	(0.9)	64.9	(1.1)	50.7	(1.8)	43.4	(1.2)	38.8	(1.9)	42.4	(1.4)	52.4	(2.9)	10.7	(0.9)	11.3	(1.8)
Pologne	59.1	(1.5)	63.9	(1.3)	37.0	(1.4)	40.5	(1.1)	41.8	(1.5)	43.5	(1.4)	78.8	(1.2)	83.1	(1.1)	34.2	(1.2)	17.4	(1.0)
Portugal	11.0	(0.7)	17.9	(0.9)	55.3	(1.2)	52.9	(0.9)	47.9	(1.1)	69.7	(1.0)	49.3	(1.5)	39.6	(1.1)	27.2	(1.1)	37.3	(1.0)
République slovaque	48.6	(2.0)	48.4	(1.3)	54.5	(1.5)	58.8	(1.0)	33.8	(1.3)	44.3	(0.9)	73.6	(1.4)	66.3	(1.3)	42.4	(1.7)	30.8	(1.1)
Espagne	7.3	(0.6)	17.4	(0.9)	62.2	(1.2)	47.2	(1.1)	48.7	(1.1)	50.4	(1.3)	53.6	(1.7)	50.3	(1.3)	15.1	(0.9)	15.3	(1.1)
Entités infranationales																				
Flandre (Belgique)	5.0	(0.4)	15.0	(0.7)	44.4	(1.4)	40.6	(1.1)	37.9	(1.5)	51.4	(1.6)	45.1	(1.5)	28.9	(1.3)	43.6	(1.6)	33.1	(1.5)
Moyenne	26.2	(0.3)	36.2	(0.3)	48.9	(0.3)	43.6	(0.3)	44.2	(0.3)	49.4	(0.3)	60.7	(0.4)	59.5	(0.4)	30.1	(0.3)	27.2	(0.3)

1. La population d'enseignants couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données de 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. La question 31f du questionnaire à l'intention des enseignants n'a pas été posée en Italie en 2013.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046209

[Partie 1/2]

Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes sur les dispositifs d'évaluation et de commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement[1, 2]

Tableau 5.9

	Pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants								Les enseignants les plus efficaces de cet établissement reçoivent les plus grands avantages financiers et autres				L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits n'ont guère d'impact sur la manière dont les enseignants donnent cours			
	Établissement[3]		Partagé (établissement et échelons plus élevés)[4]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]		Aucune proposition ne convient[6]		Établissement[3]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]		Établissement[3]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	26.0	(3.4)	3.5	(1.5)	70.5	(3.8)	0.0	(0.0)	29.6	(2.7)	32.1	(2.8)	46.4	(1.7)	42.9	(1.7)
Brésil	17.2	(1.2)	1.0	(0.5)	81.7	(1.3)	0.0	(0.0)	19.8	(2.1)	18.1	(0.7)	24.1	(2.7)	35.9	(1.1)
Bulgarie	64.4	(3.6)	24.5	(2.7)	9.7	(2.4)	1.4	(1.1)	62.5	(2.0)	64.5	(5.2)	38.4	(1.8)	30.8	(5.4)
Chili	60.7	(3.4)	0.7	(0.7)	36.8	(3.3)	1.9	(0.9)	55.0	(3.8)	54.1	(3.4)	59.9	(3.1)	70.9	(2.5)
Croatie	1.5	(0.9)	0.5	(0.5)	94.1	(1.8)	4.0	(1.4)	15.6	(3.2)	27.0	(1.0)	36.8	(8.6)	51.8	(1.2)
Chypre*	23.1	(0.1)	0.0	(0.0)	76.9	(0.1)	0.0	(0.0)	31.2	(2.5)	26.8	(1.2)	37.3	(2.6)	50.6	(1.7)
République tchèque	92.3	(2.8)	4.3	(2.0)	3.4	(2.0)	0.0	(0.0)	56.2	(1.7)	40.0	(11.3)	48.3	(1.2)	58.7	(6.7)
Danemark	35.2	(4.8)	13.4	(3.6)	51.4	(5.5)	0.0	(0.0)	22.2	(2.3)	21.8	(2.3)	32.2	(2.5)	29.7	(2.0)
Estonie	45.3	(4.0)	38.6	(4.1)	16.2	(2.9)	0.0	(0.0)	41.7	(1.9)	41.1	(3.8)	49.6	(1.6)	42.6	(4.1)
Finlande	13.6	(3.4)	15.4	(3.6)	71.0	(4.3)	0.0	(0.0)	24.6	(3.2)	25.3	(1.7)	49.6	(3.3)	50.6	(1.4)
France	0.7	(0.5)	1.1	(0.6)	98.2	(0.8)	0.0	(0.0)	42.5	(10.0)	12.9	(0.8)	21.6	(6.9)	48.9	(1.2)
Islande	15.7	(0.2)	12.3	(0.1)	72.0	(0.2)	0.0	(0.0)	14.6	(3.1)	18.5	(1.7)	40.2	(4.0)	41.1	(2.1)
Israël	14.0	(3.4)	9.9	(2.9)	76.2	(4.2)	0.0	(0.0)	26.8	(3.3)	27.6	(1.5)	41.8	(2.4)	41.0	(1.2)
Italie	6.4	(1.4)	1.6	(1.0)	92.0	(1.7)	0.0	(0.0)	29.0	(2.8)	30.2	(1.1)	36.1	(4.7)	45.8	(1.1)
Japon	9.0	(1.6)	7.8	(2.1)	83.2	(2.5)	0.0	(0.0)	34.6	(4.0)	37.9	(1.2)	31.2	(3.5)	32.4	(1.1)
Corée	8.7	(2.2)	0.0	(0.0)	91.3	(2.2)	0.0	(0.0)	52.5	(4.6)	49.7	(1.4)	39.0	(4.7)	40.5	(1.1)
Lettonie	41.8	(4.8)	30.4	(4.5)	27.7	(4.4)	0.0	(0.0)	59.0	(2.8)	57.6	(3.7)	46.3	(2.1)	45.9	(3.0)
Malaisie	2.9	(1.5)	8.4	(2.3)	88.7	(2.7)	0.0	(0.0)	87.9	(2.9)	90.0	(0.9)	42.6	(12.7)	45.0	(1.2)
Mexique	18.5	(1.0)	0.0	(0.0)	81.5	(1.0)	0.0	(0.0)	38.7	(3.2)	35.8	(1.3)	30.9	(2.5)	42.3	(1.2)
Pays-Bas[7]	83.4	(3.9)	8.2	(2.8)	8.4	(2.8)	0.0	(0.0)	23.5	(1.3)	19.9	(3.0)	41.5	(2.6)	33.8	(6.3)
Norvège	3.4	(1.7)	16.0	(5.1)	80.6	(5.4)	0.0	(0.0)	12.6	(4.2)	13.6	(1.1)	52.4	(6.7)	52.2	(2.0)
Pologne	16.9	(3.7)	16.0	(3.0)	67.2	(4.2)	0.0	(0.0)	62.2	(3.5)	64.2	(1.6)	40.8	(3.2)	40.1	(1.3)
Portugal	7.3	(1.3)	1.5	(0.9)	91.2	(1.6)	0.0	(0.0)	23.6	(2.9)	17.5	(0.9)	39.3	(4.6)	53.6	(1.0)
Roumanie	9.0	(2.3)	2.6	(1.1)	88.4	(2.5)	0.0	(0.0)	54.0	(3.9)	57.2	(1.5)	25.2	(2.9)	29.3	(1.4)
Serbie	13.0	(2.2)	4.9	(1.6)	72.2	(3.5)	9.9	(2.9)	30.2	(3.8)	28.6	(1.5)	49.9	(2.8)	48.9	(1.1)
Singapour	7.7	(0.1)	10.1	(0.1)	82.2	(0.1)	0.0	(0.0)	67.1	(3.7)	71.7	(1.1)	36.4	(3.4)	39.5	(1.2)
République slovaque	81.2	(3.0)	11.7	(2.5)	7.1	(1.9)	0.0	(0.0)	49.2	(1.5)	39.2	(4.2)	58.3	(1.1)	56.9	(2.6)
Espagne	2.1	(1.0)	3.4	(1.0)	94.5	(1.3)	0.0	(0.0)	20.0	(4.1)	17.4	(0.9)	41.5	(3.7)	47.2	(1.2)
Suède	81.4	(2.9)	14.7	(2.5)	3.9	(1.5)	0.0	(0.0)	38.6	(1.5)	38.0	(9.5)	51.9	(1.1)	46.4	(6.8)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	54.1	(2.8)	0.0	(0.0)	45.9	(2.8)	0.0	(0.0)	52.1	(4.0)	54.1	(2.3)	36.8	(2.8)	24.0	(1.9)
Alberta (Canada)	2.7	(1.3)	2.2	(1.1)	95.0	(1.7)	0.0	(0.0)	12.6	(14.6)	29.4	(1.6)	8.3	(4.7)	36.8	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	91.6	(2.3)	5.8	(2.0)	2.6	(1.3)	0.0	(0.0)	40.9	(1.7)	36.3	(5.7)	34.3	(1.8)	33.2	(1.5)
Flandre (Belgique)	4.1	(1.9)	0.0	(0.0)	95.9	(1.9)	0.0	(0.0)	8.4	(1.9)	15.0	(0.8)	51.0	(8.5)	39.8	(1.3)
Moyenne	28.9	(0.5)	8.2	(0.4)	62.4	(0.5)	0.5	(0.1)	37.6	(0.7)	36.8	(0.6)	40.0	(0.8)	43.3	(0.5)
États-Unis	46.9	(6.0)	11.8	(3.6)	41.2	(5.7)	0.0	(0.0)	31.4	(3.6)	46.2	(3.3)	42.0	(2.4)	40.0	(2.6)

1. Les quatre premières colonnes présentent la proportion d'enseignants dont le chef d'établissement déclare que les augmentations de salaire des enseignants relèvent dans une mesure significative de la compétence de l'établissement, d'un pouvoir partagé par l'établissement et un ou plusieurs échelons administratifs plus élevés, de la compétence d'un ou de plusieurs échelons administratifs plus élevés, ou encore d'un échelon administratif ne correspondant à aucune de ces propositions de réponse. Les autres colonnes présentent le pourcentage d'enseignants qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec diverses affirmations sur les dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement. Ces données sont présentées pour les enseignants dont le chef d'établissement déclare que les augmentations de salaire des enseignants relèvent dans une mesure significative de la compétence de l'établissement ainsi que pour les enseignants dont le chef d'établissement déclare que les augmentations de salaire des enseignants relèvent dans une mesure significative de la compétence d'un ou de plusieurs échelons plus élevés. En Australie, par exemple, 26 % des enseignants travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement déclare que l'établissement a un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants, et 70.5 % des enseignants travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement déclare qu'un ou plusieurs échelons administratifs plus élevés ont un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants (l'établissement n'ayant quant à lui aucun pouvoir). Parmi les enseignants australiens qui travaillent dans des établissements dotés d'un pouvoir pour fixer les augmentations de salaire des enseignants, 29.6 % se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les enseignants les plus efficaces de leur établissement reçoivent les plus grands avantages financiers et autres. En comparaison, parmi les enseignants australiens qui travaillent dans des établissements n'ayant aucun pouvoir pour fixer les augmentations de salaire des enseignants, 32.1 % se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les enseignants les plus efficaces reçoivent les plus grands avantages financiers et autres.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Entrent dans la catégorie « Établissement » les cas dans lesquels le chef d'établissement déclare qu'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants est dévolu au seul établissement, y compris au chef d'établissement, à d'autres membres de l'équipe de direction, à des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) ou au conseil d'administration de l'établissement.

4. Entrent dans la catégorie « Partagé » les cas dans lesquels le chef d'établissement déclare qu'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants est dévolu à son établissement (que ce soit au chef d'établissement, à d'autres membres de l'équipe de direction, à des enseignants [qui ne siègent pas dans l'équipe de direction] ou au conseil d'administration de l'établissement) et à un ou plusieurs échelons plus élevés, y compris à des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

5. Entrent dans la catégorie « Échelon(s) plus élevés » les cas dans lesquels le chef d'établissement déclare qu'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants est dévolu à un ou plusieurs échelons plus élevés, y compris à des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

6. Figurent ici les cas dans lesquels le chef d'établissement a sélectionné certaines des options de réponse proposées à la question 18, sans toutefois sélectionner de réponse à la question de savoir qui disposait d'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants. Les options de réponse proposées étaient les suivantes : « Vous, en tant que chef d'établissement », « D'autres membres de l'équipe de direction », « Des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) », « Le conseil d'administration de l'établissement » ou « Les autorités municipales, locales, régionales, nationales ou fédérales ».

7. Le conseil d'administration de l'établissement appartient généralement à l'échelon de l'établissement. Aux Pays-Bas, il s'agit d'un échelon distinct (plus élevé) qui couvre souvent plusieurs établissements à la fois.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046247

[Partie 2/2]

Impact des dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans les établissements

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes sur les dispositifs d'évaluation et de commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement[1, 2]

Tableau 5.9

	L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives				Un programme de formation est élaboré pour aider les enseignants à améliorer leur façon de travailler				Les commentaires faits aux enseignants sont basés sur une évaluation approfondie de leur façon d'enseigner				Si un enseignant persiste à ne pas bien s'acquitter de sa mission, il est licencié			
	Établissement[3]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]		Établissement[3]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]		Établissement[3]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]		Établissement[3]		Échelon(s) plus élevé(s) (l'établissement n'a aucun pouvoir)[5]	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	56.9	(2.3)	63.4	(2.1)	48.3	(2.0)	51.2	(2.5)	30.6	(3.1)	28.6	(2.5)	36.2	(4.4)	19.9	(1.7)
Brésil	38.4	(3.2)	43.5	(0.9)	74.1	(3.5)	68.3	(1.1)	63.8	(3.1)	41.1	(1.1)	79.4	(2.6)	27.2	(0.9)
Bulgarie	25.4	(1.7)	23.3	(3.4)	80.7	(1.6)	77.9	(4.4)	64.3	(2.0)	65.9	(6.0)	47.1	(2.2)	51.9	(5.3)
Chili	66.6	(2.8)	73.4	(2.8)	58.2	(2.9)	56.8	(3.3)	59.7	(3.2)	57.5	(2.9)	62.4	(2.8)	49.2	(3.8)
Croatie	58.4	(12.4)	56.3	(1.3)	54.3	(7.6)	59.5	(1.1)	47.6	(3.0)	45.4	(1.2)	a	a	a	a
Chypre*	59.2	(2.9)	57.4	(1.5)	66.6	(2.6)	63.9	(1.6)	58.2	(2.5)	38.5	(1.4)	61.3	(2.3)	45.6	(1.8)
République tchèque	34.3	(1.4)	58.5	(15.7)	60.4	(1.5)	38.6	(17.1)	53.0	(1.5)	29.8	(15.4)	46.4	(1.4)	32.1	(2.2)
Danemark	51.0	(2.5)	51.7	(1.9)	42.2	(2.2)	38.6	(3.0)	24.7	(2.2)	18.5	(1.9)	37.9	(3.9)	34.4	(2.6)
Estonie	46.3	(1.8)	38.8	(3.0)	54.8	(1.8)	56.9	(4.1)	44.8	(2.2)	53.2	(3.7)	30.7	(2.1)	34.1	(3.2)
Finlande	59.7	(4.4)	62.8	(1.7)	37.6	(4.3)	38.4	(1.8)	16.5	(1.4)	16.8	(1.1)	17.6	(3.8)	16.0	(1.1)
France	21.6	(6.9)	61.7	(1.3)	25.3	(3.5)	42.2	(1.2)	14.4	(8.7)	19.0	(1.0)	21.8	(1.1)	11.6	(0.8)
Islande	51.8	(4.2)	41.3	(2.0)	25.9	(4.2)	37.2	(2.0)	14.3	(3.2)	16.3	(1.6)	25.6	(3.8)	24.3	(1.9)
Israël	51.9	(3.1)	46.1	(1.6)	62.4	(4.1)	63.5	(1.7)	43.6	(4.8)	50.7	(1.9)	44.8	(4.3)	39.2	(1.6)
Italie	27.5	(6.1)	43.3	(1.2)	75.7	(2.8)	68.9	(1.3)	a	a	a	a	a	a	a	a
Japon	51.3	(4.7)	46.9	(1.2)	36.2	(3.5)	47.8	(1.4)	24.1	(1.4)	33.6	(1.2)	34.5	(4.9)	11.2	(0.7)
Corée	54.6	(6.8)	60.4	(1.2)	69.4	(3.4)	68.4	(1.3)	52.2	(3.2)	49.8	(1.4)	16.4	(4.3)	18.9	(1.1)
Lettonie	52.8	(2.4)	50.4	(3.7)	47.1	(2.4)	47.6	(3.2)	73.4	(1.9)	68.8	(2.3)	36.2	(3.1)	38.9	(4.0)
Malaisie	83.3	(5.3)	76.4	(1.2)	97.3	(2.3)	95.5	(0.5)	81.6	(7.4)	89.5	(0.8)	12.8	(2.3)	17.8	(1.0)
Mexique	32.7	(3.1)	46.6	(1.5)	72.9	(3.8)	62.2	(1.4)	55.1	(2.9)	40.1	(1.3)	69.3	(3.5)	16.0	(1.0)
Pays-Bas[7]	38.4	(2.4)	34.9	(5.9)	52.0	(2.5)	54.3	(4.9)	42.8	(2.7)	50.8	(6.4)	34.6	(1.9)	39.0	(7.5)
Norvège	26.5	(5.8)	37.8	(2.4)	54.9	(8.1)	50.5	(4.0)	24.2	(10.2)	21.6	(5.1)	12.6	(6.2)	9.4	(2.0)
Pologne	42.7	(3.9)	41.8	(1.5)	83.8	(2.1)	83.4	(1.3)	67.7	(2.9)	67.3	(1.7)	28.3	(4.5)	16.0	(1.0)
Portugal	45.8	(3.9)	71.6	(1.0)	60.1	(6.0)	38.2	(1.2)	66.4	(3.3)	51.8	(1.2)	50.2	(7.5)	35.9	(1.0)
Roumanie	43.8	(3.4)	43.7	(1.5)	61.0	(4.3)	70.1	(1.4)	73.3	(4.7)	72.6	(1.4)	45.9	(3.8)	42.8	(1.5)
Serbie	57.0	(2.6)	49.3	(1.4)	71.2	(2.9)	72.5	(1.1)	54.7	(3.8)	56.9	(1.6)	18.0	(2.0)	18.6	(1.0)
Singapour	46.4	(3.8)	53.4	(1.1)	77.6	(3.3)	80.2	(0.9)	64.7	(4.2)	68.1	(1.1)	58.2	(3.8)	45.4	(1.0)
République slovaque	43.8	(1.2)	50.3	(5.0)	67.3	(1.4)	60.8	(4.2)	66.3	(1.4)	58.8	(3.8)	31.1	(1.2)	33.1	(4.0)
Espagne	42.3	(3.4)	51.3	(1.3)	71.1	(7.8)	49.3	(1.3)	27.2	(3.2)	16.5	(1.1)	31.0	(8.4)	13.7	(1.2)
Suède	54.7	(1.3)	53.0	(6.7)	48.4	(1.5)	60.0	(4.8)	15.2	(1.1)	18.3	(6.5)	24.9	(1.4)	39.3	(6.3)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	56.2	(3.0)	57.7	(1.9)	75.7	(2.8)	83.3	(1.9)	75.7	(2.1)	79.2	(1.8)	58.8	(2.8)	29.1	(2.1)
Alberta (Canada)	20.2	(15.2)	52.1	(1.7)	54.8	(5.7)	51.8	(1.6)	40.6	(9.7)	45.4	(1.5)	75.0	(14.2)	24.6	(1.3)
Angleterre (Royaume-Uni)	51.1	(1.9)	48.8	(4.3)	65.3	(1.4)	63.5	(8.8)	54.9	(1.7)	46.1	(3.3)	42.9	(1.6)	48.1	(14.4)
Flandre (Belgique)	58.7	(3.1)	51.2	(1.8)	32.0	(12.3)	28.7	(1.5)	53.5	(3.5)	47.7	(1.6)	36.8	(6.5)	32.6	(1.6)
Moyenne	47.0	(0.9)	51.5	(0.7)	59.5	(0.8)	58.5	(0.7)	48.4	(0.7)	45.8	(0.7)	39.6	(0.8)	29.5	(0.7)
États-Unis	64.7	(2.7)	59.0	(3.3)	49.0	(2.8)	57.7	(2.5)	50.1	(3.8)	54.4	(3.0)	40.7	(4.2)	50.2	(3.1)

1. Les quatre premières colonnes présentent la proportion d'enseignants dont le chef d'établissement déclare que les augmentations de salaire des enseignants relèvent dans une mesure significative de la compétence de l'établissement, d'un pouvoir partagé par l'établissement et un ou plusieurs échelons administratifs plus élevés, de la compétence d'un ou de plusieurs échelons administratifs plus élevés, ou encore d'un échelon administratif ne correspondant à aucune de ces propositions de réponse. Les autres colonnes présentent le pourcentage d'enseignants qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec diverses affirmations sur les dispositifs d'évaluation des enseignants et de commentaires qui leur en sont faits dans leur établissement. Ces données sont présentées pour les enseignants dont le chef d'établissement déclare que les augmentations de salaire des enseignants relèvent dans une mesure significative de la compétence de l'établissement ainsi que pour les enseignants dont le chef d'établissement déclare que les augmentations de salaire des enseignants relèvent dans une mesure significative de la compétence d'un ou de plusieurs échelons plus élevés. En Australie, par exemple, 26 % des enseignants travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement déclare que l'établissement a un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants, et 70.5 % des enseignants travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement déclare qu'un ou plusieurs échelons administratifs plus élevés ont un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants (l'établissement n'ayant quant à lui aucun pouvoir). Parmi les enseignants australiens qui travaillent dans des établissements dotés d'un pouvoir pour fixer les augmentations de salaire des enseignants, 29.6 % se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les enseignants les plus efficaces de leur établissement reçoivent les plus grands avantages financiers et autres. En comparaison, parmi les enseignants australiens qui travaillent dans des établissements n'ayant aucun pouvoir pour fixer les augmentations de salaire des enseignants, 32.1 % se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les enseignants les plus efficaces reçoivent les plus grands avantages financiers et autres.

2. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

3. Entrent dans la catégorie « Établissement » les cas dans lesquels le chef d'établissement déclare qu'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants est dévolu au seul établissement, y compris au chef d'établissement, à d'autres membres de l'équipe de direction, à des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) ou au conseil d'administration de l'établissement.

4. Entrent dans la catégorie « Partagé » les cas dans lesquels le chef d'établissement déclare qu'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants est dévolu à son établissement (que ce soit au chef d'établissement, à d'autres membres de l'équipe de direction, à des enseignants [qui ne siègent pas dans l'équipe de direction] ou au conseil d'administration de l'établissement) et à un ou plusieurs échelons plus élevés, y compris à des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

5. Entrent dans la catégorie « Échelon(s) plus élevés » les cas dans lesquels le chef d'établissement déclare qu'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants est dévolu à un ou plusieurs échelons plus élevés, y compris à des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales.

6. Figurent ici les cas dans lesquels le chef d'établissement a sélectionné certaines des options de réponse proposées à la question 18, sans toutefois sélectionner de réponse à la question de savoir qui disposait d'un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaire des enseignants. Les options de réponse proposées étaient les suivantes : « Vous, en tant que chef d'établissement », « D'autres membres de l'équipe de direction », « Des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) », « Le conseil d'administration de l'établissement » ou « Les autorités municipales, locales, régionales, nationales ou fédérales ».

7. Le conseil d'administration de l'établissement appartient généralement à l'échelon de l'établissement. Aux Pays-Bas, il s'agit d'un échelon distinct (plus élevé) qui couvre souvent plusieurs établissements à la fois.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046247

[Partie 1/1]

Pratiques pédagogiques

Tableau 6.1 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir recours aux pratiques pédagogiques suivantes « souvent » ou « à chaque séance ou presque »*[1]

	Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu		Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice		Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite		Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis		Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont tous compris la matière		Corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves		Faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine au moins		Faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	72.3	(1.8)	43.7	(2.1)	45.5	(1.8)	68.6	(1.9)	62.9	(1.7)	65.2	(1.5)	51.8	(1.5)	66.8	(1.9)
Brésil	79.2	(0.7)	65.6	(0.9)	48.6	(0.9)	89.4	(0.6)	74.2	(0.8)	89.7	(0.5)	38.4	(1.0)	30.3	(1.1)
Bulgarie	79.8	(1.1)	44.4	(1.3)	61.5	(1.3)	77.6	(1.1)	78.6	(0.9)	79.2	(0.9)	24.5	(0.9)	33.7	(1.3)
Chili	81.9	(1.4)	73.9	(1.4)	57.2	(2.2)	84.9	(1.2)	86.5	(1.3)	86.2	(1.2)	52.8	(2.1)	59.6	(2.3)
Croatie	59.5	(1.1)	33.3	(1.0)	51.2	(1.1)	78.6	(0.8)	64.4	(1.0)	69.9	(1.0)	9.9	(0.6)	23.5	(0.9)
Chypre*	83.8	(1.0)	51.3	(1.4)	35.5	(1.5)	82.8	(1.0)	81.2	(1.0)	84.6	(0.9)	26.8	(1.2)	46.4	(1.4)
République tchèque	87.9	(0.6)	35.2	(1.0)	32.2	(1.0)	69.9	(1.0)	69.7	(1.0)	64.6	(1.1)	12.9	(0.7)	36.5	(1.1)
Danemark	79.5	(1.3)	79.7	(1.2)	44.2	(1.6)	68.7	(1.3)	57.3	(1.4)	60.4	(1.4)	23.1	(1.2)	73.9	(1.9)
Estonie	80.2	(1.0)	37.9	(0.9)	47.0	(1.3)	60.0	(1.1)	67.6	(1.2)	71.2	(0.9)	15.4	(0.8)	29.2	(1.3)
Finlande	62.0	(1.1)	36.7	(1.2)	36.6	(1.2)	63.7	(1.1)	50.7	(1.0)	62.4	(0.8)	14.1	(0.8)	18.2	(0.9)
France	74.3	(0.9)	36.8	(1.1)	22.0	(0.8)	56.9	(0.9)	55.5	(1.0)	65.7	(1.0)	21.8	(0.9)	24.2	(1.0)
Islande	38.0	(1.6)	43.9	(1.4)	49.0	(1.6)	39.6	(1.7)	47.8	(1.7)	47.3	(1.7)	24.7	(1.5)	31.8	(1.4)
Israël	69.4	(0.9)	32.0	(1.5)	33.4	(1.2)	50.2	(1.1)	71.1	(1.3)	65.6	(1.4)	23.2	(1.2)	18.7	(1.3)
Italie	63.8	(1.0)	31.9	(1.2)	58.2	(1.2)	81.0	(0.9)	78.4	(1.0)	84.6	(0.8)	27.5	(1.1)	30.9	(1.4)
Japon	59.8	(1.0)	32.5	(1.2)	21.9	(0.8)	50.9	(1.0)	31.9	(0.9)	61.3	(1.1)	14.1	(0.6)	9.9	(0.6)
Corée	70.8	(0.9)	31.8	(1.2)	20.4	(1.1)	49.5	(1.1)	48.0	(1.1)	53.4	(1.3)	14.0	(0.8)	27.6	(1.2)
Lettonie	79.7	(1.3)	34.6	(1.6)	52.8	(1.6)	87.3	(0.8)	83.7	(1.0)	78.7	(1.0)	15.0	(1.0)	40.5	(1.5)
Malaisie	78.2	(1.2)	56.9	(1.7)	39.6	(1.4)	75.7	(1.1)	77.8	(1.2)	93.7	(0.6)	39.7	(1.3)	19.2	(1.3)
Mexique	62.8	(1.1)	73.4	(1.2)	31.9	(1.2)	84.8	(0.8)	79.8	(1.0)	93.7	(0.5)	57.1	(1.0)	56.2	(1.2)
Pays-Bas	71.5	(1.6)	47.6	(2.0)	20.2	(1.3)	63.4	(1.7)	56.3	(1.8)	65.8	(1.3)	27.1	(1.7)	34.7	(2.1)
Norvège	89.2	(0.9)	72.7	(1.7)	67.4	(1.9)	53.6	(1.4)	66.4	(1.2)	71.9	(1.4)	33.7	(1.4)	73.8	(1.7)
Pologne	78.1	(1.0)	42.4	(1.3)	55.5	(1.5)	75.5	(1.2)	78.7	(0.9)	63.5	(1.1)	15.8	(0.7)	36.4	(1.5)
Portugal	84.8	(0.7)	49.0	(0.9)	52.7	(0.9)	65.6	(1.0)	60.9	(1.0)	71.0	(0.8)	21.1	(0.8)	34.4	(0.9)
Roumanie	76.7	(1.1)	55.7	(1.3)	58.0	(1.3)	54.4	(1.1)	80.3	(1.0)	84.0	(0.8)	21.6	(1.0)	26.0	(1.2)
Serbie	62.0	(1.1)	41.5	(1.0)	59.5	(1.1)	83.4	(0.7)	74.7	(0.8)	66.1	(0.9)	15.7	(0.7)	23.1	(0.9)
Singapour	67.2	(1.0)	33.0	(0.9)	21.0	(0.8)	60.6	(0.9)	67.5	(0.9)	83.6	(0.7)	26.6	(0.8)	30.0	(0.8)
République slovaque	90.4	(0.6)	41.8	(1.0)	45.2	(1.2)	74.1	(0.9)	74.4	(0.8)	79.0	(0.9)	21.6	(0.9)	44.7	(1.3)
Espagne	71.8	(1.1)	33.4	(1.1)	40.3	(1.2)	77.3	(1.2)	70.4	(1.0)	79.7	(1.0)	26.4	(1.0)	37.0	(1.3)
Suède	72.1	(1.1)	44.4	(1.2)	53.1	(1.2)	48.9	(1.3)	55.2	(1.2)	50.8	(1.2)	40.7	(1.3)	33.8	(1.7)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	83.3	(1.3)	76.1	(2.0)	66.6	(2.3)	71.7	(1.4)	81.6	(1.3)	85.0	(0.9)	53.0	(2.0)	72.1	(1.7)
Alberta (Canada)	79.1	(1.1)	58.4	(1.4)	47.3	(1.8)	73.2	(1.3)	66.1	(1.5)	62.7	(1.5)	37.5	(1.5)	49.3	(1.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	75.2	(0.9)	58.4	(1.4)	63.2	(1.4)	62.5	(1.2)	61.8	(1.3)	85.4	(0.9)	38.3	(1.1)	37.1	(1.4)
Flandre (Belgique)	60.4	(1.1)	33.8	(1.0)	27.9	(1.3)	72.0	(1.0)	59.3	(1.2)	52.9	(1.5)	20.6	(1.0)	27.0	(1.1)
Moyenne	73.5	(0.2)	47.4	(0.2)	44.4	(0.2)	68.4	(0.2)	67.3	(0.2)	72.1	(0.2)	27.5	(0.2)	37.5	(0.2)
États-Unis	80.5	(1.2)	54.7	(1.8)	36.2	(1.9)	71.2	(1.1)	70.7	(1.3)	79.1	(1.5)	36.8	(1.7)	45.9	(1.8)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046304

[Partie 1/1]

Pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire

Tableau 6.1.a *Pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent avoir recours aux pratiques pédagogiques suivantes « souvent » ou « à chaque séance ou presque »*[1]

	Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu		Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice		Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite		Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis		Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont tous compris la matière		Corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves		Faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine au moins		Faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	79.0	(0.9)	58.9	(1.3)	62.5	(1.4)	61.1	(1.4)	62.9	(1.3)	70.6	(1.1)	21.9	(1.0)	44.3	(1.7)
Finlande	72.7	(1.3)	31.6	(1.5)	59.6	(1.3)	70.0	(1.1)	70.0	(1.5)	80.3	(1.2)	11.9	(0.9)	20.7	(1.3)
Mexique	61.2	(1.9)	84.7	(1.6)	52.1	(2.0)	88.2	(1.2)	89.9	(1.0)	97.7	(0.5)	83.9	(1.3)	39.7	(2.2)
Norvège	92.8	(1.4)	64.9	(1.5)	82.5	(1.1)	54.2	(1.6)	83.2	(1.8)	92.8	(0.8)	23.5	(1.3)	57.2	(1.8)
Pologne	76.5	(1.0)	46.5	(1.5)	68.0	(1.2)	80.8	(1.0)	85.9	(0.8)	72.5	(1.1)	15.1	(1.0)	29.4	(1.3)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	67.6	(1.2)	58.7	(1.3)	74.2	(1.2)	77.8	(0.9)	75.8	(1.1)	89.5	(0.7)	32.4	(1.4)	40.4	(1.3)
Moyenne	75.0	(0.5)	57.5	(0.6)	66.5	(0.6)	72.0	(0.5)	78.0	(0.5)	83.9	(0.4)	31.4	(0.5)	38.6	(0.7)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046323

[Partie 1/1]

Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 6.1.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent avoir recours aux pratiques pédagogiques suivantes « souvent » ou « à chaque séance ou presque »*[1]

	Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu		Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice		Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite		Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis		Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont tous compris la matière		Corriger les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves		Faire travailler les élèves à des projets qui leur prennent une semaine au moins		Faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	76.0	(1.2)	45.9	(1.7)	33.7	(1.3)	72.6	(1.3)	66.8	(1.1)	66.5	(1.5)	50.9	(1.4)	68.8	(1.8)
Danemark	75.5	(1.4)	80.5	(1.2)	22.3	(1.3)	68.3	(1.8)	53.9	(1.7)	45.3	(1.8)	21.9	(1.6)	82.2	(1.4)
Finlande	65.7	(1.3)	54.7	(2.2)	28.8	(2.0)	74.4	(2.6)	51.1	(2.1)	36.8	(2.6)	18.0	(1.9)	44.2	(2.5)
Islande	44.8	(1.8)	47.5	(1.8)	12.2	(1.1)	36.7	(1.8)	53.2	(1.8)	62.9	(1.6)	30.1	(1.4)	52.3	(1.4)
Italie	63.9	(0.9)	34.4	(1.1)	31.8	(1.1)	78.3	(0.9)	65.6	(1.1)	58.2	(0.9)	20.0	(1.0)	28.7	(1.1)
Mexique	70.5	(1.1)	78.1	(1.1)	30.9	(1.3)	88.7	(0.8)	83.4	(0.9)	90.5	(0.9)	48.8	(1.5)	71.0	(1.3)
Norvège	86.3	(0.7)	78.1	(1.5)	46.3	(1.7)	59.1	(1.1)	62.9	(1.5)	50.4	(1.3)	34.3	(1.2)	89.8	(0.7)
Pologne	75.6	(1.2)	49.0	(1.4)	51.7	(1.4)	75.3	(1.2)	76.4	(1.2)	53.3	(1.5)	15.2	(0.9)	32.6	(1.1)
Singapour	71.2	(0.8)	32.5	(0.9)	25.4	(0.9)	59.0	(1.0)	68.0	(0.9)	82.7	(0.7)	21.1	(0.8)	26.6	(0.9)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	82.4	(1.1)	77.3	(1.4)	64.6	(1.6)	71.2	(1.1)	79.8	(1.2)	84.7	(1.2)	53.9	(1.5)	74.0	(1.1)
Moyenne	71.2	(0.4)	57.8	(0.5)	34.8	(0.4)	68.4	(0.5)	66.1	(0.4)	63.1	(0.5)	31.4	(0.4)	57.0	(0.4)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046342

[Partie 1/1]

Relations entre les caractéristiques des enseignants et le travail en petits groupes

Tableau 6.2 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur les caractéristiques des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice[2]															
	En fonction des éléments suivants :															
	Femme[3]		Enseignant de mathématiques/ sciences[4]		Enseignant de sciences humaines[5]		Années d'expérience[6]		Niveau du diplôme le plus élevé obtenu (niveau 5A de la CITE ou au-dessus)[7]		Sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières enseignées[8]		Sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières enseignées[9]		Sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique dans la ou les matières enseignées[10]	
	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]
Australie	0.23	1.57	-0.33	0.51	-0.12	0.78					-0.34	0.51	0.35	2.00		
Brésil	0.24	1.62									-0.31	0.53	0.26	1.67		
Bulgarie			-0.38	0.46												
Chili			-0.24	0.62			0.02	1.02								
Croatie	0.15	1.36	-0.28	0.57	-0.14	0.75							0.20	1.50		
République tchèque	0.13	1.30	-0.30	0.54					-0.25	0.60	0.42	2.31				
Danemark	0.24	1.61			0.31	1.85										
Estonie					0.20	1.50	0.01	1.01								
Finlande	0.15	1.34											0.18	1.43		
France			-0.81	0.20	-0.88	0.17	-0.01	0.99								
Islande			0.25	1.65	0.31	1.86										
Israël					-0.30	0.55										
Italie	0.17	1.41											0.21	1.51		
Japon							-0.02	0.98							0.25	1.64
Corée			-0.24	0.62	-0.20	0.67							0.24	1.61	0.22	1.54
Lettonie					0.27	1.72										
Malaisie							0.01	1.01								
Mexique					-0.26	0.59	0.02	1.02	0.25	1.65						
Pays-Bas	0.14	1.33	-0.35	0.50	-0.51	0.36							0.22	1.54		
Norvège	0.17	1.40			0.27	1.71										
Pologne	0.10	1.23	-0.53	0.35	-0.14	0.76										
Portugal			-0.45	0.41	-0.54	0.34									0.23	1.58
Roumanie													0.66	3.72		
Serbie			-0.25	0.61									0.40	2.23		
Singapour	0.17	1.41	-0.43	0.43									0.31	1.87	0.19	1.46
République slovaque			-0.29	0.56			0.01	1.01							0.30	1.81
Espagne			-0.36	0.49	-0.39	0.46			0.21	1.51						
Suède	0.25	1.64			0.21	1.53										
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			0.30	1.84												
Alberta (Canada)	0.13	1.30			0.14	1.32										
Angleterre (Royaume-Uni)	0.10	1.23					-0.01	0.99					0.37	2.08		
Flandre (Belgique)			-0.42	0.43			-0.02	0.98								

1. Aucune variable de contrôle n'a été utilisée pour cette régression. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances d'avoir recours au travail en petits groupes que la catégorie de référence. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. En Australie, par exemple, les chances que les enseignantes aient recours au travail en petits groupes sont supérieures de 57 % à celles des enseignants.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des hommes.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants de matières autres que les mathématiques et les sciences.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants de matières autres que les sciences humaines.

6. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec le nombre d'années d'expérience.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé obtenu est inférieur au niveau 5A de la CITE.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé au contenu.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé à la pédagogie dans la matière enseignée.

10. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé à la pratique pédagogique dans la matière enseignée.

11. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

12. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046418

[Partie 1/1]

Relations entre les caractéristiques des enseignants et le recours aux projets

Tableau 6.3 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur les caractéristiques des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins[2] — En fonction des éléments suivants :																	
	Femme[3]		Enseignant de mathématiques/ sciences[4]		Enseignant de sciences humaines[5]		Années d'expérience[6]		Niveau du diplôme le plus élevé obtenu (niveau 5A de la CITE ou au-dessus)[7]		Sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières enseignées[8]		Sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières enseignées[9]		Sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique dans la ou les matières enseignées[10]	
	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]
Australie			-0.97	0.14												
Brésil	0.19	1.45	-0.28	0.57					-0.20	0.68			0.24	1.63		
Bulgarie	0.28	1.75	-0.52	0.35	-0.22	0.65										
Chili			-0.50	0.37	-0.20	0.67										
Croatie			-0.48	0.38	-0.24	0.62										
République tchèque			-0.76	0.22	-0.35	0.50										
Danemark			-0.45	0.41							-0.29	0.56				
Estonie			-0.70	0.24	-0.50	0.37							-0.48	0.38		
Finlande			-1.69	0.03	-0.69	0.25			0.30	1.82						
France			-0.86	0.18	-0.51	0.36					-0.20	0.68				
Islande			-0.65	0.27	-0.26	0.59	-0.02	0.98								
Israël	0.20	1.51	-0.43	0.42	-0.24	0.61										
Italie			-0.98	0.14	-0.67	0.26										
Japon	0.14	1.33	-0.96	0.15	-0.86	0.18										
Corée			-0.77	0.22	-0.63	0.28										
Lettonie			-0.35	0.50												
Malaisie			-0.33	0.52	-0.17	0.71	0.02	1.02			-1.60	0.04				
Mexique	0.14	1.31	-0.26	0.60			0.01	1.01								
Pays-Bas	0.26	1.70	-1.07	0.12	-0.93	0.16										
Norvège			-0.85	0.18			-0.02	0.98					0.37	2.09		
Pologne	0.19	1.47	-0.60	0.30	-0.16	0.73									0.51	2.75
Portugal			-0.97	0.14	-0.72	0.24			-0.28	0.57						
Roumanie	0.18	1.44	-0.23	0.63												
Serbie	0.12	1.28	-0.74	0.23	-0.39	0.46										
Singapour			-0.80	0.20	-0.45	0.41									0.24	1.62
République slovaque			-0.37	0.48												
Espagne			-0.93	0.16	-0.55	0.34							-0.17	0.71	0.34	1.97
Suède			-0.97	0.14	-0.19	0.68	-0.01	0.99							-0.20	0.68
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			-0.14	0.75												
Alberta (Canada)			-0.77	0.21												
Angleterre (Royaume-Uni)			-1.18	0.10	-0.70	0.24	0.02	1.02							0.34	1.96
Flandre (Belgique)	-0.25	0.60	-1.02	0.13	-1.04	0.13										

1. Aucune variable de contrôle n'a été utilisée pour cette régression. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances que la catégorie de référence d'avoir recours aux projets qui prennent une semaine au moins. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. Au Brésil, par exemple, les chances que les enseignantes aient recours à des projets qui prennent une semaine au moins sont supérieures de 45 % à celles des enseignants.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des hommes.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants de matières autres que les mathématiques et les sciences.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants de matières autres que les sciences humaines.

6. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec le nombre d'années d'expérience.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé obtenu est inférieur au niveau 5A de la CITE.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé au contenu.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé à la pédagogie dans la matière enseignée.

10. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé à la pratique pédagogique dans la matière enseignée.

11. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

12. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046456

[Partie 1/1]

Relations entre les caractéristiques des enseignants et le recours aux TIC

Tableau 6.4 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur les caractéristiques des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves utilisent les TIC (technologies de l'information et de la communication) en classe ou dans des projets[2] En fonction des éléments suivants :															
	Femme[3]		Enseignant de mathématiques/ sciences[4]		Enseignant de sciences humaines[5]		Années d'expérience[6]		Niveau du diplôme le plus élevé obtenu (niveau 5A de la CITE ou au-dessus)[7]		Sentiment d'avoir été préparé au contenu de la ou des matières enseignées[8]		Sentiment d'avoir été préparé à la pédagogie de la ou des matières enseignées[9]		Sentiment d'avoir été préparé à la pratique pédagogique dans la ou les matières enseignées[10]	
	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[11]
Australie			-0.24	0.62	0.28	1.76										
Brésil	0.19	1.46	-0.21	0.66											0.36	2.05
Bulgarie	0.24	1.63	-0.42	0.44	-0.24	0.62					-0.43	0.42				
Chili									0.21	1.53						
Croatie			-0.28	0.57	-0.46	0.40									0.26	1.69
République tchèque			-0.24	0.62					-0.16	0.72			0.17	1.40	0.25	1.64
Danemark			0.32	1.89	0.68	3.93										
Estonie							0.01	1.01								
Finlande	-0.19	0.68	-0.45	0.40									0.16	1.37		
France	-0.10	0.82	-0.22	0.65	-0.18	0.69			-0.64	0.28	-0.26	0.59				
Islande					0.21	1.52							0.28	1.75		
Israël																
Italie							0.01	1.01	0.30	1.84						
Japon	-0.19	0.69	-0.31	0.54	-0.20	0.67	-0.02	0.98								
Corée	-0.16	0.72	-0.35	0.49	-0.21	0.66									0.21	1.53
Lettonie																
Malaisie							0.02	1.02								
Mexique	0.11	1.24	-0.44	0.42	-0.29	0.56										
Pays-Bas			-0.48	0.38					-0.44	0.42			0.29	1.79		
Norvège			0.22	1.55	0.76	4.53										
Pologne																
Portugal			-0.36	0.49	-0.18	0.69										
Roumanie			-0.21	0.66	-0.20	0.67									-0.61	0.30
Serbie			-0.54	0.34	-0.46	0.40										
Singapour			-0.32	0.53	-0.13	0.76	0.01	1.01					0.14	1.33		
République slovaque			-0.15	0.74	-0.12	0.79							0.32	1.89	0.26	1.70
Espagne			-0.48	0.39	-0.22	0.64									0.31	1.85
Suède					0.38	2.12										
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)																
Alberta (Canada)					0.60	3.33										
Angleterre (Royaume-Uni)			-0.57	0.32	-0.28	0.58									0.41	2.27
Flandre (Belgique)			-0.55	0.33	-0.36	0.49			-0.24	0.62						

1. Aucune variable de contrôle n'a été utilisée pour cette régression. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves utilisent les TIC (technologies de l'information et de la communication) en classe ou dans des projets » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances d'avoir recours aux TIC que la catégorie de référence. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. Au Brésil, par exemple, les chances que les enseignantes aient recours aux TIC sont supérieures de 46 % à celles des enseignants.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des hommes.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants de matières autres que les mathématiques et les sciences.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants de matières autres que les sciences humaines.

6. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec le nombre d'années d'expérience.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants dont le niveau du diplôme le plus élevé obtenu est inférieur au niveau 5A de la CITE.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé au contenu.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé à la pédagogie dans la matière enseignée.

10. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que l'enseignant s'estime « pas du tout » ou « très peu » préparé à la pratique pédagogique dans la matière enseignée.

11. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

12. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046494

[Partie 1/1]

Relations entre les activités de formation continue et le travail en petits groupes

Tableau 6.5 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur des activités de formation continue des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice[2] En fonction des éléments suivants :															
	Cours/ateliers[3]		Conférences ou séminaires pédagogiques[4]		Visites d'étude dans d'autres établissements[5]		Programmes de qualification[6]		Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants[7]		Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant[8]		Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching[9]	
	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]
Australie	0.19	1.45			0.21	1.53								
Brésil							0.10	1.23	0.11	1.25			0.14	1.33
Bulgarie									0.15	1.36			0.14	1.33
Chili							0.27	1.72						
Croatie									0.14	1.31	0.15	1.35	0.15	1.35
République tchèque									0.13	1.29	0.18	1.45	0.09	1.19
Danemark														
Estonie														
Finlande					0.11	1.25			0.19	1.46	0.35	2.00		
France									0.21	1.51				
Islande														
Israël							0.15	1.34						
Italie			0.12	1.28	0.20	1.50							0.17	1.41
Japon	0.10	1.22			0.11	1.24					0.12	1.27	0.12	1.27
Corée					0.13	1.29	0.16	1.38	0.22	1.56	0.12	1.28		
Lettonie					0.12	1.27					0.19	1.48		
Malaisie					0.19	1.47								
Mexique									0.14	1.31				
Pays-Bas									0.18	1.43				
Norvège											0.29	1.77		
Pologne					0.29	1.79							0.11	1.24
Portugal			0.10	1.22	0.12	1.27	0.16	1.39						
Roumanie			0.15	1.35										
Serbie	0.10	1.23							0.17	1.40				
Singapour			0.12	1.26							0.10	1.23		
République slovaque														
Espagne			0.13	1.30	0.18	1.45	0.17	1.42	0.14	1.33				
Suède							0.21	1.53			0.25	1.66		
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.28	1.76												
Alberta (Canada)									0.24	1.61	0.13	1.30		
Angleterre (Royaume-Uni)														
Flandre (Belgique)	0.16	1.38												

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances d'avoir recours au travail en petits groupes que la catégorie de référence. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. En Australie, par exemple, les chances que les enseignants ayant assisté à des cours ou ateliers aient recours au travail en petits groupes sont supérieures de 45 % à celles des autres enseignants.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas assisté à des cours ou ateliers.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des conférences ou séminaires pédagogiques.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de visites d'étude dans d'autres établissements.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas suivi de programmes de qualification.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de recherches individuellement ou en groupe.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching.

10. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046532

[Partie 1/1]

Relations entre les activités de formation continue et le recours aux projets

Tableau 6.6 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur des activités de formation continue des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins[2]															
	En fonction des éléments suivants :															
	Cours/ateliers[3]		Conférences ou séminaires pédagogiques[4]		Visites d'étude dans d'autres établissements[5]		Programmes de qualification[6]		Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants[7]		Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant[8]		Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching[9]	
	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]
Australie	0.24	1.60									0.21	1.53		
Brésil					0.12	1.28	0.11	1.24					0.18	1.42
Bulgarie			0.16	1.39							0.26	1.69		
Chili	-0.18	0.69			0.32	1.91	0.21	1.53					0.23	1.58
Croatie											0.25	1.64		
République tchèque									0.19	1.45	0.22	1.54		
Danemark	-0.17	0.71	0.28	1.76										
Estonie					0.15	1.35								
Finlande					0.18	1.42								
France											0.18	1.42		
Islande														
Israël					0.17	1.40					0.30	1.82	0.17	1.39
Italie									0.13	1.30	0.12	1.27		
Japon														
Corée							0.22	1.55			0.19	1.46		
Lettonie											0.28	1.74		
Malaisie									0.12	1.27	0.13	1.30		
Mexique							0.12	1.28						
Pays-Bas							0.29	1.80						
Norvège											0.29	1.77	0.16	1.38
Pologne			0.14	1.31			0.14	1.32						
Portugal					0.19	1.46					0.23	1.59	0.14	1.33
Roumanie			0.24	1.62			0.17	1.41						
Serbie									0.15	1.36	0.31	1.88		
Singapour	-0.24	0.62			0.15	1.34			0.10	1.23				
République slovaque			0.22	1.55										
Espagne							0.13	1.29	0.14	1.31	0.18	1.42	0.15	1.36
Suède														
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.33	1.95									0.16	1.38	0.13	1.30
Alberta (Canada)														
Angleterre (Royaume-Uni)														
Flandre (Belgique)											0.19	1.47		

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances que la catégorie de référence d'avoir recours à des projets qui prennent une semaine au moins. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. En Australie, par exemple, les chances que les enseignants ayant assisté à des cours ou ateliers aient recours à des projets qui prennent une semaine au moins sont supérieures de 60 % à celles des autres enseignants.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas assisté à des cours ou ateliers.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des conférences ou séminaires pédagogiques.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de visites d'étude dans d'autres établissements.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas suivi de programmes de qualification.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de recherches individuellement ou en groupe.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching.

10. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046570

[Partie 1/1]

Relations entre les activités de formation continue et le recours aux TIC

Tableau 6.7 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur des activités de formation continue des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves utilisent les TIC (technologies de l'information et de la communication) en classe ou dans des projets[2] en fonction des éléments suivants :													
	Cours/ateliers[3]		Conférences ou séminaires pédagogiques[4]		Visites d'étude dans d'autres établissements[5]		Programmes de qualification[6]		Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants[7]		Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant[8]		Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching[9]	
	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]	ß	Rapports de cotes[10]
Australie														
Brésil			0.11	1.24	0.16	1.37	0.11	1.25	0.11	1.24			0.16	1.39
Bulgarie			0.16	1.37					0.18	1.44	0.16	1.39		
Chili					0.51	2.75	0.33	1.95						
Croatie	0.16	1.39									0.24	1.61		
République tchèque	0.11	1.25							0.14	1.34	0.14	1.32		
Danemark			0.18	1.44			0.24	1.62					-0.22	0.65
Estonie	-0.20	0.68	0.11	1.24	0.12	1.27					0.16	1.38		
Finlande	0.21	1.52							0.18	1.43	0.32	1.90		
France			0.17	1.42	0.30	1.82			0.13	1.29	0.13	1.31		
Islande									0.21	1.53				
Israël											0.16	1.36		
Italie					0.15	1.35			0.12	1.27				
Japon														
Corée							0.20	1.49			0.13	1.29		
Lettonie					0.11	1.26	0.17	1.40						
Malaisie	0.32	1.90	0.19	1.47							0.17	1.40		
Mexique							0.15	1.34					0.17	1.41
Pays-Bas					0.19	1.46								
Norvège											0.34	1.98		
Pologne											0.10	1.23	0.08	1.16
Portugal					0.26	1.69			0.10	1.23	0.14	1.32		
Roumanie			0.18	1.44			0.15	1.36	0.11	1.26				
Serbie									0.13	1.30	0.20	1.48		
Singapour			0.17	1.42										
République slovaque	0.14	1.31												
Espagne			0.13	1.29					0.14	1.33	0.10	1.23	0.14	1.32
Suède	0.11	1.25			0.17	1.39					0.20	1.49		
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.35	2.01									0.16	1.36	0.16	1.39
Alberta (Canada)														
Angleterre (Royaume-Uni)											0.16	1.38		
Flandre (Belgique)							0.12	1.27						

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves utilisent les TIC (technologies de l'information et de la communication) en classe ou dans des projets » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances d'avoir recours aux TIC que la catégorie de référence. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. En Suède, par exemple, les chances que les enseignants ayant assisté à des cours ou ateliers aient recours aux TIC sont supérieures de 25 % à celles des autres enseignants.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas assisté à des cours ou ateliers.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des conférences ou séminaires pédagogiques.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de visites d'étude dans d'autres établissements.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas suivi de programmes de qualification.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de recherches individuellement ou en groupe.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching.

10. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046608

[Partie 1/1]

Relations entre le contexte de la classe et le travail en petits groupes

Tableau 6.8 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur des aspects du contexte de la classe dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice[2]															
	En fonction des éléments suivants :															
	Taille de la classe[3]		Élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement[4]		Élèves peu performants[5]		Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[6]		Élèves ayant des problèmes de comportement[7]		Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé[8]		Élèves très doués[9]		Climat de discipline en classe[10]	
	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[11]
Australie															0.15	1.16
Brésil							0.30	1.83							0.15	1.16
Bulgarie													0.14	1.32		
Chili													0.22	1.56		
Croatie							0.21	1.51					0.14	1.32	0.13	1.14
République tchèque	-0.02	0.98									0.14	1.32	0.24	1.61	0.17	1.19
Danemark	0.03	1.03											0.31	1.85	0.12	1.13
Estonie															0.13	1.14
Finlande			0.22	1.56											0.07	1.08
France	-0.07	0.93													0.08	1.08
Islande															0.14	1.15
Israël	-0.05	0.96			-0.12	0.78							0.26	1.67		
Italie											0.28	1.77			0.10	1.10
Japon															0.17	1.19
Corée	-0.02	0.98	0.77	4.63	-0.16	0.73			0.21	1.51					0.16	1.17
Lettonie															0.12	1.13
Malaisie					-0.21	0.66							0.14	1.31	0.23	1.26
Mexique															0.15	1.17
Pays-Bas															0.08	1.08
Norvège															0.14	1.15
Pologne	-0.03	0.97											0.19	1.48	0.17	1.19
Portugal					-0.12	0.79					0.13	1.28			0.06	1.06
Roumanie					-0.17	0.71									0.23	1.25
Serbie					-0.15	0.75					0.11	1.26			0.13	1.14
Singapour													0.29	1.78	0.19	1.21
République slovaque															0.17	1.18
Espagne															0.07	1.08
Suède													0.12	1.26	0.07	1.07
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)															0.14	1.15
Alberta (Canada)															0.06	1.06
Angleterre (Royaume-Uni)	0.02	1.02											0.16	1.38	0.14	1.15
Flandre (Belgique)											0.14	1.32	0.45	2.44	0.08	1.08

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que la catégorie indiquée en tête de colonne a plus de chances que la catégorie de référence d'avoir recours au travail en petits groupes. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'elle a moins de chances d'y avoir recours que la catégorie de référence. En France, par exemple, les chances que les enseignants aient recours au travail en petits groupes baissent de 7 % avec l'augmentation de la taille de la classe.

3. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec la taille de la classe.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la ou des langues d'enseignement.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont peu performants.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont des problèmes de comportement.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont très doués.

10. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec l'indice du climat de discipline en classe (relation positive).

11. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

12. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046646

[Partie 1/1]

Relations entre le contexte de la classe et le recours aux projets

Tableau 6.9 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur des aspects du contexte de la classe dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins[2]															
	En fonction des éléments suivants :															
	Taille de la classe[3]		Élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement[4]		Élèves peu performants[5]		Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[6]		Élèves ayant des problèmes de comportement[7]		Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé[8]		Élèves très doués[9]		Climat de discipline en classe[10]	
	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[11]
Australie															0.08	1.08
Brésil									0.11	1.25					0.05	1.06
Bulgarie			-0.22	0.64	-0.24	0.62			0.19	1.47			0.22	1.56		
Chili																
Croatie					-0.26	0.59					0.25	1.66			0.10	1.11
République tchèque			0.36	2.07							0.23	1.57				
Danemark															0.09	1.09
Estonie	0.02	1.02														
Finlande													0.17	1.42	0.08	1.09
France																
Islande	-0.03	0.97														
Israël					-0.21	0.66					0.15	1.36	0.27	1.71		
Italie					-0.14	0.76					0.23	1.59	0.10	1.23	0.08	1.08
Japon																
Corée			0.81	5.07	-0.17	0.72										
Lettonie																
Malaisie					-0.16	0.73	0.29	1.77					0.15	1.35		
Mexique													0.15	1.35		
Pays-Bas																
Norvège	-0.02	0.98							0.23	1.58						
Pologne	0.03	1.03														
Portugal					-0.14	0.76							0.52	2.82		
Roumanie					-0.24	0.62			0.29	1.77			0.37	2.11	0.15	1.16
Serbie	0.03	1.03	0.27	1.72	-0.18	0.69			0.17	1.42			0.30	1.83		
Singapour	-0.01	0.99	-0.15	0.74									0.29	1.78		
République slovaque			-0.24	0.62			0.21	1.52			0.15	1.34				
Espagne																
Suède																
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)																
Alberta (Canada)					-0.14	0.75										
Angleterre (Royaume-Uni)															0.09	1.10
Flandre (Belgique)																

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». En Estonie, par exemple, les chances que les enseignants aient recours à des projets qui prennent une semaine au moins augmentent de 2 % avec l'accroissement de la taille de la classe.

3. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec la taille de la classe.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la ou des langues d'enseignement.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont peu performants.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont des problèmes de comportement.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont très doués.

10. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec l'indice du climat de discipline en classe (relation positive).

11. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

12. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046684

[Partie 1/1]

Relations entre le contexte de la classe et le recours aux TIC

Tableau 6.10 *Résultats significatifs des régressions logistiques de certaines pratiques pédagogiques sur des aspects du contexte de la classe dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Les élèves utilisent les TIC (technologies de l'information et de la communication) en classe ou dans des projets[2] En fonction des éléments suivants :															
	Taille de la classe[3]		Élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement[4]		Élèves peu performants[5]		Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[6]		Élèves ayant des problèmes de comportement[7]		Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé[8]		Élèves très doués[9]		Climat de discipline en classe[10]	
	ß	Rapports de cotes[11]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[12]	ß	Rapports de cotes[11]
Australie																
Brésil					-0.21	0.66			0.17	1.40	-0.15	0.75	0.22	1.54	0.12	1.12
Bulgarie			-0.18	0.70					0.20	1.48					0.15	1.17
Chili					-0.21	0.65										
Croatie					-0.11	0.80			0.20	1.48					0.13	1.14
République tchèque													0.11	1.24	0.09	1.09
Danemark	0.04	1.04	-0.33	0.52												
Estonie	0.02	1.02													0.09	1.09
Finlande			0.19	1.46			0.18	1.43					0.19	1.47	0.09	1.09
France							0.15	1.34							0.08	1.08
Islande																
Israël	0.04	1.04			-0.25	0.60	0.23	1.60					0.23	1.60		
Italie					-0.15	0.74							0.11	1.24	0.07	1.07
Japon							0.26	1.68			0.19	1.45				
Corée			0.60	3.32												
Lettonie	0.02	1.02									0.15	1.36			0.16	1.17
Malaisie											-0.17	0.71	0.24	1.61	0.16	1.17
Mexique					-0.14	0.76							0.26	1.68	0.12	1.13
Pays-Bas													-0.22	0.64		
Norvège							0.30	1.82			0.14	1.32				
Pologne													0.11	1.24		
Portugal					-0.15	0.74			0.10	1.22	0.10	1.22			0.05	1.05
Roumanie					-0.16	0.73							0.34	1.97	0.17	1.19
Serbie					-0.14	0.75										
Singapour			-0.13	0.77			0.15	1.35					0.33	1.95	0.09	1.09
République slovaque									-0.15	0.75					0.07	1.07
Espagne					-0.11	0.80					0.17	1.41				
Suède	0.01	1.01														
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			-0.32	0.53	0.18	1.42									0.09	1.09
Alberta (Canada)																
Angleterre (Royaume-Uni)													0.19	1.47	0.05	1.05
Flandre (Belgique)							0.13	1.29			0.19	1.46				

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. La catégorie de référence regroupe les enseignants selon lesquels le fait que « les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets » se produit « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Au Danemark, par exemple, les chances que les enseignants aient recours aux TIC augmentent de 4 % avec l'accroissement de la taille de la classe.

3. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec la taille de la classe.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont pour langue maternelle une langue différente de la ou des langues d'enseignement.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont peu performants.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves ont des problèmes de comportement.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence comprend les classes dans lesquelles moins de 10 % des élèves sont très doués.

10. Variable continue pour laquelle le rapport de cotes augmente avec l'indice du climat de discipline en classe (relation positive).

11. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

12. Veuillez noter que ces estimations de rapports de cotes ne sont pas égales à l'exponentielle de bêta en raison de l'utilisation du codage d'effet. Veuillez vous reporter à l'annexe technique pour des explications plus détaillées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046722

[Partie 1/1]

Recours des enseignants aux pratiques d'évaluation des élèves

Tableau 6.11 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir recours aux méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage des élèves « souvent » ou « à chaque séance ou presque »*[1]

	Élaborer et administrer son propre test		Administrer un test standardisé		Faire répondre des élèves à des questions devant la classe		Ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves		Laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes		Observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter des commentaires sur leur travail	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	71.8	(1.7)	31.8	(1.4)	47.6	(2.1)	74.8	(1.7)	31.7	(1.5)	90.0	(0.9)
Brésil	93.4	(0.4)	48.5	(1.0)	36.2	(0.8)	61.7	(0.9)	43.1	(0.8)	80.9	(0.8)
Bulgarie	68.4	(1.2)	55.7	(1.2)	67.3	(1.1)	51.1	(1.2)	24.6	(1.0)	79.6	(0.9)
Chili	92.2	(0.8)	64.3	(2.0)	78.3	(1.3)	66.2	(2.1)	65.8	(1.8)	92.9	(0.8)
Croatie	61.5	(1.1)	23.1	(0.9)	51.7	(1.0)	66.9	(1.2)	42.3	(1.1)	85.3	(0.6)
Chypre*	80.8	(1.2)	60.8	(1.4)	60.0	(1.5)	60.5	(1.3)	42.1	(1.4)	88.2	(0.9)
République tchèque	72.2	(0.9)	31.3	(1.1)	45.0	(1.2)	32.3	(0.9)	36.5	(1.3)	82.4	(0.8)
Danemark	56.2	(1.6)	21.5	(1.4)	49.5	(1.6)	60.4	(1.4)	24.3	(1.3)	69.3	(1.3)
Estonie	56.1	(1.3)	32.2	(1.3)	23.2	(1.2)	34.4	(1.1)	29.0	(1.1)	83.5	(1.0)
Finlande	66.2	(1.2)	28.0	(1.1)	10.8	(0.7)	25.2	(1.0)	27.2	(1.2)	76.1	(0.8)
France	85.6	(0.7)	8.3	(0.6)	56.9	(1.0)	74.4	(0.9)	16.5	(0.8)	78.2	(0.7)
Islande	57.0	(1.6)	25.7	(1.5)	5.2	(0.8)	50.2	(1.7)	17.3	(1.3)	63.4	(1.5)
Israël	50.6	(1.4)	63.7	(1.5)	56.0	(1.4)	64.9	(1.3)	23.8	(1.3)	66.4	(1.3)
Italie	69.0	(1.0)	43.1	(1.1)	79.8	(0.8)	52.6	(1.2)	28.6	(1.0)	79.4	(0.9)
Japon	29.1	(0.8)	33.1	(1.0)	53.0	(0.9)	22.9	(1.0)	27.0	(1.1)	43.0	(0.9)
Corée	31.0	(1.0)	51.2	(1.1)	27.4	(1.1)	25.2	(0.9)	21.2	(1.0)	45.8	(1.2)
Lettonie	51.0	(1.3)	71.0	(1.5)	23.1	(1.2)	22.1	(1.3)	47.5	(1.6)	84.6	(1.0)
Malaisie	65.5	(1.2)	62.9	(1.3)	66.2	(1.2)	62.7	(1.2)	66.1	(1.4)	93.7	(0.7)
Mexique	78.7	(0.9)	44.0	(1.3)	71.9	(1.0)	73.1	(1.0)	61.5	(1.3)	90.8	(0.6)
Pays-Bas	66.3	(1.5)	41.0	(1.8)	14.2	(1.2)	39.6	(1.6)	17.6	(1.4)	74.2	(1.3)
Norvège	61.4	(1.6)	14.1	(1.0)	53.3	(1.5)	74.7	(1.7)	28.5	(1.5)	67.3	(1.8)
Pologne	59.5	(1.0)	51.7	(1.1)	41.1	(1.1)	36.2	(1.1)	38.5	(1.3)	88.9	(0.8)
Portugal	82.5	(0.6)	20.8	(0.8)	65.4	(1.0)	75.5	(0.7)	59.2	(0.9)	89.5	(0.5)
Roumanie	75.6	(1.1)	19.6	(0.9)	57.7	(1.3)	32.9	(1.3)	40.3	(1.2)	84.2	(0.9)
Serbie	64.6	(1.0)	39.2	(1.0)	47.9	(1.0)	39.6	(1.1)	54.3	(1.0)	84.8	(0.7)
Singapour	64.7	(1.0)	70.5	(0.9)	64.3	(1.0)	72.5	(0.9)	31.9	(0.9)	77.5	(0.8)
République slovaque	60.0	(1.0)	39.3	(1.3)	45.3	(1.0)	29.7	(1.2)	61.2	(1.3)	89.2	(0.6)
Espagne	76.4	(0.9)	10.1	(0.7)	61.2	(1.0)	69.7	(1.0)	21.6	(0.9)	82.3	(1.2)
Suède	57.8	(1.2)	13.0	(0.9)	43.6	(1.1)	54.4	(1.4)	32.0	(1.2)	73.6	(1.0)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	87.5	(1.9)	68.1	(1.8)	65.7	(1.7)	82.0	(1.1)	56.2	(2.0)	92.2	(0.9)
Alberta (Canada)	88.1	(1.1)	17.6	(1.3)	36.1	(1.6)	68.0	(1.3)	39.4	(1.7)	88.3	(0.9)
Angleterre (Royaume-Uni)	71.5	(1.2)	39.5	(1.2)	69.1	(1.3)	81.6	(1.1)	69.1	(1.3)	88.8	(0.7)
Flandre (Belgique)	89.1	(0.7)	14.3	(0.9)	40.5	(1.1)	61.3	(1.2)	30.3	(1.2)	77.4	(1.1)
Moyenne	67.9	(0.2)	38.2	(0.2)	48.9	(0.2)	54.5	(0.2)	38.1	(0.2)	79.7	(0.2)
États-Unis	85.0	(1.4)	21.3	(1.2)	47.0	(1.4)	67.3	(1.7)	37.9	(1.9)	88.6	(1.1)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046760

[Partie 1/2]

Heures de travail des enseignants

Tableau 6.12 *Nombre d'heures (périodes de 60 minutes), en moyenne, que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent avoir consacrées aux activités suivantes au cours de leur dernière semaine de travail complète*[1, 2]

	Nombre total d'heures travaillées[3]		Nombre d'heures passées à enseigner		Nombre d'heures passées à planifier ou préparer individuellement des séances dans l'établissement ou ailleurs		Nombre d'heures passées à travailler et dialoguer avec des collègues de l'établissement		Nombre d'heures passées à corriger les copies des élèves		Nombre d'heures passées à conseiller les élèves (y compris à la supervision, à l'aide en ligne, à l'orientation scolaire ou professionnelle, et à la prévention de la délinquance)	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	42.7	(0.5)	18.6	(0.3)	7.1	(0.1)	3.5	(0.1)	5.1	(0.2)	2.3	(0.2)
Brésil	36.7	(0.4)	25.4	(0.2)	7.1	(0.1)	3.3	(0.1)	5.7	(0.1)	2.7	(0.1)
Bulgarie	39.0	(0.4)	18.4	(0.2)	8.1	(0.1)	2.5	(0.1)	4.5	(0.1)	1.7	(0.1)
Chili	29.2	(0.8)	26.7	(0.4)	5.8	(0.2)	2.8	(0.1)	4.1	(0.2)	2.4	(0.1)
Croatie	39.6	(0.2)	19.6	(0.1)	9.7	(0.1)	2.1	(0.1)	3.9	(0.1)	1.8	(0.1)
Chypre*	33.1	(0.3)	16.2	(0.2)	7.3	(0.1)	2.7	(0.1)	4.9	(0.1)	2.0	(0.1)
République tchèque	39.4	(0.3)	17.8	(0.1)	8.3	(0.1)	2.2	(0.1)	4.5	(0.1)	2.2	(0.1)
Danemark	40.0	(0.4)	18.9	(0.1)	7.9	(0.1)	3.3	(0.1)	3.5	(0.1)	1.5	(0.1)
Estonie	36.1	(0.5)	20.9	(0.2)	6.9	(0.1)	1.9	(0.0)	4.3	(0.1)	2.1	(0.1)
Finlande	31.6	(0.2)	20.6	(0.2)	4.8	(0.1)	1.9	(0.1)	3.1	(0.1)	1.0	(0.1)
France	36.5	(0.3)	18.6	(0.1)	7.5	(0.1)	1.9	(0.0)	5.6	(0.1)	1.2	(0.0)
Islande	35.0	(0.4)	19.0	(0.2)	7.3	(0.2)	3.3	(0.2)	3.2	(0.1)	1.4	(0.1)
Israël	30.7	(0.5)	18.3	(0.2)	5.2	(0.1)	2.7	(0.1)	4.3	(0.1)	2.1	(0.1)
Italie	29.4	(0.3)	17.3	(0.1)	5.0	(0.1)	3.1	(0.1)	4.2	(0.1)	1.0	(0.0)
Japon	53.9	(0.4)	17.7	(0.1)	8.7	(0.1)	3.9	(0.1)	4.6	(0.1)	2.7	(0.1)
Corée	37.0	(0.4)	18.8	(0.2)	7.7	(0.2)	3.2	(0.1)	3.9	(0.1)	4.1	(0.1)
Lettonie	36.1	(0.4)	19.2	(0.3)	6.4	(0.2)	2.3	(0.1)	4.6	(0.1)	3.2	(0.1)
Malaisie	45.1	(0.7)	17.1	(0.3)	6.4	(0.2)	4.1	(0.1)	7.4	(0.2)	2.9	(0.1)
Mexique	33.6	(0.6)	22.7	(0.4)	6.2	(0.1)	2.4	(0.1)	4.3	(0.1)	2.8	(0.1)
Pays-Bas	35.6	(0.4)	16.9	(0.2)	5.1	(0.1)	3.1	(0.1)	4.2	(0.1)	2.1	(0.1)
Norvège	38.3	(0.5)	15.0	(0.2)	6.5	(0.1)	3.1	(0.1)	5.2	(0.2)	2.1	(0.1)
Pologne	36.8	(0.5)	18.6	(0.2)	5.5	(0.1)	2.2	(0.1)	4.6	(0.1)	2.1	(0.1)
Portugal	44.7	(0.3)	20.8	(0.1)	8.5	(0.2)	3.7	(0.2)	9.6	(0.2)	2.2	(0.1)
Roumanie	35.7	(0.5)	16.2	(0.2)	8.0	(0.2)	2.7	(0.1)	4.0	(0.1)	2.6	(0.1)
Serbie	34.2	(0.3)	18.4	(0.2)	7.9	(0.1)	2.3	(0.1)	3.4	(0.1)	2.3	(0.1)
Singapour	47.6	(0.4)	17.1	(0.1)	8.4	(0.1)	3.6	(0.1)	8.7	(0.1)	2.6	(0.0)
République slovaque	37.5	(0.4)	19.9	(0.2)	7.5	(0.1)	2.3	(0.1)	3.5	(0.1)	1.9	(0.1)
Espagne	37.6	(0.4)	18.6	(0.2)	6.6	(0.1)	2.7	(0.1)	6.1	(0.2)	1.5	(0.0)
Suède	42.4	(0.2)	17.6	(0.1)	6.7	(0.1)	3.5	(0.1)	4.7	(0.1)	2.7	(0.1)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	36.2	(0.5)	21.2	(0.3)	7.6	(0.3)	3.8	(0.2)	5.4	(0.2)	3.3	(0.1)
Alberta (Canada)	48.2	(0.5)	26.4	(0.3)	7.5	(0.2)	3.0	(0.1)	5.5	(0.2)	2.7	(0.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	45.9	(0.4)	19.6	(0.2)	7.8	(0.1)	3.3	(0.1)	6.1	(0.1)	1.7	(0.1)
Flandre (Belgique)	37.0	(0.3)	19.1	(0.2)	6.3	(0.1)	2.1	(0.0)	4.5	(0.1)	1.3	(0.1)
Moyenne	38.3	(0.1)	19.3	(0.0)	7.1	(0.0)	2.9	(0.0)	4.9	(0.0)	2.2	(0.0)
États-Unis	44.8	(0.7)	26.8	(0.5)	7.2	(0.2)	3.0	(0.1)	4.9	(0.1)	2.4	(0.2)

1. Par semaine « complète », on entend une semaine sans jours fériés ni absences pour cause de congés maladie, etc. Les réponses tiennent également compte du temps consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

2. La somme des heures consacrées aux différentes tâches peut ne pas correspondre au nombre total d'heures travaillées car les enseignants ont été interrogés sur ces éléments dans des questions distinctes. Par ailleurs, il est important de noter que ce tableau présente les moyennes de l'ensemble des enseignants interrogés, y compris ceux qui travaillent à temps partiel.

3. Y compris celles consacrées à enseigner, préparer les cours, corriger les copies, collaborer avec d'autres enseignants, participer à des réunions de personnel et s'acquitter d'autres tâches relevant du poste de l'enseignant dans l'établissement.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046798

[Partie 2/2]

Heures de travail des enseignants

Tableau 6.12 *Nombre d'heures (périodes de 60 minutes), en moyenne, que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent avoir consacrées aux activités suivantes au cours de leur dernière semaine de travail complète*[1, 2]

	Nombre d'heures passées à participer à la gestion de l'établissement		Nombre d'heures passées à effectuer des travaux administratifs d'ordre général (communication et tâches administratives et de secrétariat à effectuer en tant qu'enseignant)		Nombre d'heures passées à communiquer et coopérer avec les parents d'élèves ou les tuteurs		Nombre d'heures passées à participer à des activités extrascolaires (activités sportives et culturelles après la journée de classe, par exemple)		Nombre d'heures passées à toutes les autres tâches	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	3.1	(0.2)	4.3	(0.1)	1.3	(0.1)	2.3	(0.2)	2.2	(0.1)
Brésil	1.7	(0.1)	1.8	(0.1)	1.7	(0.1)	2.4	(0.1)	2.2	(0.1)
Bulgarie	1.1	(0.1)	2.7	(0.1)	1.7	(0.0)	2.0	(0.1)	1.7	(0.1)
Chili	2.3	(0.1)	2.9	(0.1)	2.0	(0.1)	2.0	(0.1)	2.2	(0.2)
Croatie	0.5	(0.0)	2.6	(0.1)	1.5	(0.1)	1.9	(0.1)	1.8	(0.1)
Chypre*	1.3	(0.1)	2.4	(0.1)	1.7	(0.1)	2.5	(0.1)	2.2	(0.2)
République tchèque	1.1	(0.1)	2.7	(0.1)	0.9	(0.0)	1.3	(0.1)	1.4	(0.1)
Danemark	0.9	(0.1)	2.0	(0.1)	1.8	(0.1)	0.9	(0.1)	2.3	(0.1)
Estonie	0.8	(0.1)	2.3	(0.1)	1.3	(0.1)	1.9	(0.1)	1.5	(0.1)
Finlande	0.4	(0.0)	1.3	(0.1)	1.2	(0.0)	0.6	(0.1)	1.0	(0.1)
France	0.7	(0.0)	1.3	(0.0)	1.0	(0.0)	1.0	(0.0)	1.1	(0.0)
Islande	1.2	(0.1)	2.0	(0.1)	1.4	(0.1)	1.1	(0.1)	2.3	(0.1)
Israël	2.1	(0.1)	1.9	(0.1)	1.8	(0.1)	1.7	(0.1)	3.8	(0.1)
Italie	1.0	(0.0)	1.8	(0.0)	1.4	(0.0)	0.8	(0.1)	0.7	(0.1)
Japon	3.0	(0.1)	5.5	(0.1)	1.3	(0.0)	7.7	(0.2)	2.9	(0.1)
Corée	2.2	(0.1)	6.0	(0.2)	2.1	(0.1)	2.7	(0.1)	2.6	(0.1)
Lettonie	1.0	(0.1)	2.4	(0.1)	1.5	(0.1)	2.1	(0.1)	1.4	(0.1)
Malaisie	5.0	(0.2)	5.7	(0.2)	2.4	(0.1)	4.9	(0.2)	4.3	(0.2)
Mexique	1.7	(0.1)	2.3	(0.1)	2.3	(0.1)	2.3	(0.1)	2.0	(0.1)
Pays-Bas	1.3	(0.1)	2.2	(0.1)	1.3	(0.0)	1.3	(0.1)	2.5	(0.1)
Norvège	1.3	(0.1)	2.8	(0.1)	1.4	(0.1)	0.8	(0.1)	1.4	(0.2)
Pologne	0.9	(0.1)	2.5	(0.1)	1.3	(0.0)	2.4	(0.1)	1.9	(0.1)
Portugal	1.8	(0.1)	3.8	(0.2)	1.8	(0.1)	2.4	(0.2)	2.6	(0.2)
Roumanie	0.9	(0.1)	1.5	(0.1)	1.8	(0.1)	2.3	(0.1)	1.8	(0.1)
Serbie	0.8	(0.1)	2.4	(0.1)	1.6	(0.1)	2.2	(0.1)	2.1	(0.1)
Singapour	1.9	(0.1)	5.3	(0.1)	1.6	(0.0)	3.4	(0.1)	2.7	(0.1)
République slovaque	1.1	(0.1)	2.7	(0.1)	1.3	(0.1)	2.0	(0.1)	1.6	(0.1)
Espagne	1.7	(0.1)	1.8	(0.0)	1.5	(0.0)	0.9	(0.1)	1.5	(0.1)
Suède	0.8	(0.1)	4.5	(0.1)	1.8	(0.0)	0.4	(0.0)	1.7	(0.1)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2.7	(0.2)	3.3	(0.2)	2.6	(0.2)	2.5	(0.1)	2.1	(0.1)
Alberta (Canada)	2.2	(0.2)	3.2	(0.1)	1.7	(0.1)	3.6	(0.2)	1.9	(0.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	2.2	(0.1)	4.0	(0.1)	1.6	(0.0)	2.2	(0.1)	2.3	(0.1)
Flandre (Belgique)	0.9	(0.0)	2.4	(0.1)	0.7	(0.0)	1.3	(0.1)	1.4	(0.1)
Moyenne	1.6	(0.0)	2.9	(0.0)	1.6	(0.0)	2.1	(0.0)	2.0	(0.0)
États-Unis	1.6	(0.1)	3.3	(0.1)	1.6	(0.1)	3.6	(0.3)	7.0	(0.4)

1. Par semaine « complète », on entend une semaine sans jours fériés ni absences pour cause de congés maladie, etc. Les réponses tiennent également compte du temps consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

2. La somme des heures consacrées aux différentes tâches peut ne pas correspondre au nombre total d'heures travaillées car les enseignants ont été interrogés sur ces éléments dans des questions distinctes. Par ailleurs, il est important de noter que ce tableau présente les moyennes de l'ensemble des enseignants interrogés, y compris ceux qui travaillent à temps partiel.

3. Y compris celles consacrées à enseigner, préparer les cours, corriger les copies, collaborer avec d'autres enseignants, participer à des réunions de personnel et s'acquitter d'autres tâches relevant du poste de l'enseignant dans l'établissement.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046798

[Partie 1/1]

Heures de travail des enseignants dans l'enseignement primaire

Tableau 6.12.a *Nombre d'heures (périodes de 60 minutes), en moyenne, que les enseignants du primaire déclarent avoir consacrées aux activités suivantes au cours de leur dernière semaine de travail complète*[1, 2]

	Nombre total d'heures travaillées[3]		Nombre d'heures passées à enseigner		Nombre d'heures passées à planifier ou préparer individuellement des séances dans l'établissement ou ailleurs		Nombre d'heures passées à travailler et dialoguer avec des collègues de l'établissement		Nombre d'heures passées à corriger les copies des élèves		Nombre d'heures passées à conseiller les élèves (y compris à la supervision, à l'aide en ligne, à l'orientation scolaire ou professionnelle, et à la prévention de la délinquance)	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Danemark	39.2	(0.2)	20.3	(0.1)	7.6	(0.1)	3.6	(0.1)	2.5	(0.1)	1.2	(0.0)
Finlande	31.2	(0.4)	23.2	(0.2)	4.1	(0.1)	2.1	(0.1)	2.0	(0.1)	0.8	(0.0)
Mexique	34.5	(0.8)	23.7	(0.4)	5.7	(0.2)	2.7	(0.2)	4.0	(0.1)	2.4	(0.2)
Norvège	38.0	(0.2)	17.2	(0.2)	7.2	(0.1)	3.8	(0.1)	2.5	(0.1)	1.7	(0.0)
Pologne	36.9	(0.3)	18.9	(0.2)	5.6	(0.1)	2.2	(0.1)	4.0	(0.1)	1.9	(0.1)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	41.0	(0.3)	22.8	(0.1)	6.0	(0.1)	2.1	(0.1)	4.5	(0.1)	1.3	(0.1)
Moyenne	36.8	(0.2)	21.0	(0.1)	6.0	(0.1)	2.8	(0.0)	3.2	(0.0)	1.5	(0.0)

	Nombre d'heures passées à participer à la gestion de l'établissement		Nombre d'heures passées à effectuer des travaux administratifs d'ordre général (communication et tâches administratives et de secrétariat à effectuer en tant qu'enseignant)		Nombre d'heures passées à communiquer et coopérer avec les parents d'élèves ou les tuteurs		Nombre d'heures passées à participer à des activités extrascolaires (activités sportives et culturelles après la journée de classe, par exemple)		Nombre d'heures passées à toutes les autres tâches	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Danemark	0.7	(0.1)	1.9	(0.1)	1.9	(0.1)	0.7	(0.1)	1.7	(0.1)
Finlande	0.4	(0.0)	1.1	(0.0)	1.4	(0.0)	0.4	(0.0)	0.6	(0.0)
Mexique	1.8	(0.1)	2.6	(0.1)	2.4	(0.1)	2.4	(0.1)	2.2	(0.2)
Norvège	1.1	(0.1)	2.6	(0.1)	1.6	(0.1)	0.6	(0.0)	1.1	(0.1)
Pologne	0.9	(0.1)	2.6	(0.1)	1.6	(0.1)	2.2	(0.1)	1.8	(0.1)
Entités infranationales										
Flandre (Belgique)	1.2	(0.0)	2.6	(0.1)	1.2	(0.1)	1.0	(0.1)	1.4	(0.1)
Moyenne	1.0	(0.0)	2.2	(0.0)	1.7	(0.0)	1.2	(0.0)	1.5	(0.0)

1. Par semaine « complète », on entend une semaine sans jours fériés ni absences pour cause de congés maladie, etc. Les réponses tiennent également compte du temps consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

2. La somme des heures consacrées aux différentes tâches peut ne pas correspondre au nombre total d'heures travaillées car les enseignants ont été interrogés sur ces éléments dans des questions distinctes. Par ailleurs, il est important de noter que ce tableau présente les moyennes de l'ensemble des enseignants interrogés, y compris ceux qui travaillent à temps partiel.

3. Y compris celles consacrées à enseigner, préparer les cours, corriger les copies, collaborer avec d'autres enseignants, participer à des réunions de personnel et s'acquitter d'autres tâches relevant du poste de l'enseignant dans l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046817

[Partie 1/1]

Heures de travail des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Nombre d'heures (périodes de 60 minutes), en moyenne, que les enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarent avoir consacrées aux activités suivantes au cours de leur dernière semaine de travail complète[1, 2]

Tableau 6.12.b

	Nombre total d'heures travaillées[3]		Nombre d'heures passées à enseigner		Nombre d'heures passées à planifier ou préparer individuellement des séances dans l'établissement ou ailleurs		Nombre d'heures passées à travailler et dialoguer avec des collègues de l'établissement		Nombre d'heures passées à corriger les copies des élèves		Nombre d'heures passées à conseiller les élèves (y compris à la supervision, à l'aide en ligne, à l'orientation scolaire ou professionnelle, et à la prévention de la délinquance)	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	43.6	(0.4)	18.3	(0.2)	7.5	(0.2)	3.6	(0.1)	5.8	(0.2)	2.3	(0.1)
Danemark	41.9	(0.3)	16.6	(0.3)	11.6	(0.2)	2.9	(0.1)	5.8	(0.2)	2.7	(0.2)
Finlande	31.3	(0.5)	17.1	(0.3)	5.4	(0.1)	2.7	(0.1)	3.7	(0.2)	2.3	(0.3)
Islande	38.3	(0.6)	17.4	(0.3)	8.7	(0.2)	2.6	(0.1)	7.5	(0.2)	1.2	(0.1)
Italie	31.7	(0.3)	17.0	(0.1)	6.3	(0.1)	3.1	(0.1)	5.2	(0.1)	1.1	(0.0)
Mexique	33.6	(0.6)	20.4	(0.5)	7.0	(0.2)	2.4	(0.1)	5.2	(0.2)	3.0	(0.1)
Norvège	37.9	(0.2)	14.4	(0.2)	7.9	(0.1)	3.2	(0.1)	5.8	(0.2)	2.3	(0.1)
Pologne	37.8	(0.3)	19.3	(0.2)	5.6	(0.1)	2.3	(0.1)	5.1	(0.1)	2.4	(0.1)
Singapour	47.8	(0.3)	17.0	(0.1)	8.2	(0.1)	3.7	(0.1)	9.1	(0.1)	2.6	(0.1)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	37.7	(0.5)	21.0	(0.2)	7.6	(0.2)	4.0	(0.2)	5.3	(0.1)	3.3	(0.1)
Moyenne	38.2	(0.1)	17.9	(0.1)	7.6	(0.1)	3.0	(0.0)	5.8	(0.1)	2.3	(0.0)

	Nombre d'heures passées à participer à la gestion de l'établissement		Nombre d'heures passées à effectuer des travaux administratifs d'ordre général (communication et tâches administratives et de secrétariat à effectuer en tant qu'enseignant)		Nombre d'heures passées à communiquer et coopérer avec les parents d'élèves ou les tuteurs		Nombre d'heures passées à participer à des activités extrascolaires (activités sportives et culturelles après la journée de classe, par exemple)		Nombre d'heures passées à toutes les autres tâches	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
Australie	2.9	(0.2)	4.5	(0.1)	1.3	(0.1)	1.9	(0.1)	2.3	(0.1)
Danemark	0.9	(0.1)	2.6	(0.1)	0.1	(0.0)	0.8	(0.1)	2.2	(0.2)
Finlande	0.6	(0.1)	2.6	(0.2)	0.6	(0.1)	0.5	(0.1)	1.9	(0.2)
Islande	0.7	(0.1)	2.0	(0.1)	0.5	(0.0)	0.6	(0.1)	2.4	(0.2)
Italie	1.1	(0.0)	1.8	(0.1)	1.4	(0.0)	1.0	(0.1)	0.8	(0.1)
Mexique	2.3	(0.2)	3.0	(0.1)	1.5	(0.1)	1.8	(0.1)	2.1	(0.1)
Norvège	1.5	(0.1)	3.0	(0.1)	0.6	(0.0)	1.0	(0.1)	1.6	(0.1)
Pologne	1.3	(0.1)	2.8	(0.1)	1.4	(0.0)	2.1	(0.1)	1.9	(0.1)
Singapour	2.4	(0.1)	5.4	(0.1)	1.5	(0.0)	3.2	(0.1)	2.5	(0.1)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	2.8	(0.1)	3.5	(0.2)	2.3	(0.1)	2.4	(0.1)	2.3	(0.1)
Moyenne	1.7	(0.0)	3.1	(0.0)	1.1	(0.0)	1.5	(0.0)	2.0	(0.0)

1. Par semaine « complète », on entend une semaine sans jours fériés ni absences pour cause de congés maladie, etc. Les réponses tiennent également compte du temps consacré à ces tâches en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

2. La somme des heures consacrées aux différentes tâches peut ne pas correspondre au nombre total d'heures travaillées car les enseignants ont été interrogés sur ces éléments dans des questions distinctes. Par ailleurs, il est important de noter que ce tableau présente les moyennes de l'ensemble des enseignants interrogés, y compris ceux qui travaillent à temps partiel.

3. Y compris celles consacrées à enseigner, préparer les cours, corriger les copies, collaborer avec d'autres enseignants, participer à des réunions de personnel et s'acquitter d'autres tâches relevant du poste de l'enseignant dans l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046836

[Partie 1/1]

Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes

Tableau 6.13

	En tant qu'enseignant(e), mon rôle, c'est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches		C'est lorsque que les élèves résolvent eux-mêmes des problèmes qu'ils apprennent le mieux		Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre		Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	92.9	(0.5)	71.2	(1.2)	89.3	(1.0)	79.6	(1.2)
Brésil	89.2	(0.6)	85.6	(0.6)	87.9	(0.5)	69.5	(0.8)
Bulgarie	99.0	(0.3)	81.8	(1.1)	93.9	(0.5)	88.5	(0.8)
Chili	94.8	(0.7)	89.6	(1.0)	86.4	(1.1)	88.3	(1.0)
Croatie	94.6	(0.4)	86.1	(0.6)	94.6	(0.4)	90.4	(0.5)
Chypre*	94.8	(0.5)	89.0	(0.9)	97.0	(0.5)	93.5	(0.6)
République tchèque	91.2	(0.5)	90.5	(0.7)	96.0	(0.4)	86.7	(0.7)
Danemark	97.7	(0.3)	91.9	(0.7)	96.1	(0.5)	82.9	(1.0)
Estonie	94.2	(0.6)	74.9	(0.9)	95.4	(0.4)	88.9	(0.6)
Finlande	97.3	(0.3)	82.2	(0.7)	93.8	(0.4)	91.0	(0.6)
France	92.0	(0.5)	91.3	(0.6)	89.1	(0.7)	71.1	(0.9)
Islande	98.1	(0.4)	90.9	(0.8)	91.3	(0.7)	90.5	(0.9)
Israël	94.6	(0.4)	88.3	(0.7)	96.5	(0.4)	91.4	(0.6)
Italie	91.5	(0.5)	59.3	(1.0)	69.4	(1.0)	87.4	(0.7)
Japon	93.8	(0.4)	94.0	(0.4)	93.2	(0.5)	70.1	(0.9)
Corée	97.5	(0.3)	95.1	(0.4)	97.2	(0.3)	85.9	(0.6)
Lettonie	97.4	(0.4)	88.8	(1.0)	96.9	(0.5)	85.6	(1.0)
Malaisie	89.9	(0.7)	74.3	(0.9)	93.8	(0.6)	85.7	(0.9)
Mexique	93.5	(0.5)	86.0	(0.8)	94.6	(0.5)	72.9	(0.9)
Pays-Bas	97.9	(0.4)	84.7	(0.8)	96.5	(0.6)	64.0	(1.5)
Norvège	94.5	(0.6)	52.6	(1.3)	94.1	(0.6)	78.0	(1.1)
Pologne	94.3	(0.4)	86.6	(0.6)	93.2	(0.5)	84.5	(0.7)
Portugal	93.1	(0.5)	89.4	(0.6)	97.0	(0.4)	91.1	(0.6)
Roumanie	92.0	(0.6)	90.4	(0.5)	93.6	(0.5)	83.0	(0.8)
Serbie	96.9	(0.3)	83.8	(0.7)	94.3	(0.4)	83.3	(0.7)
Singapour	95.0	(0.4)	88.7	(0.7)	97.5	(0.3)	95.0	(0.4)
République slovaque	94.0	(0.5)	86.6	(0.7)	95.0	(0.4)	89.5	(0.6)
Espagne	90.7	(0.5)	83.5	(0.8)	83.4	(0.9)	85.4	(0.7)
Suède	83.3	(0.7)	44.9	(1.3)	82.2	(0.7)	82.1	(0.9)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	96.0	(0.5)	89.7	(0.7)	96.1	(0.5)	89.5	(0.9)
Alberta (Canada)	95.8	(0.7)	82.5	(1.2)	94.0	(0.6)	87.3	(1.1)
Angleterre (Royaume-Uni)	96.3	(0.4)	85.7	(0.8)	95.5	(0.6)	73.7	(1.0)
Flandre (Belgique)	98.9	(0.2)	84.5	(0.9)	92.9	(0.5)	70.7	(0.9)
Moyenne	94.3	(0.1)	83.2	(0.1)	92.6	(0.1)	83.5	(0.1)
États-Unis	94.6	(0.6)	81.7	(1.1)	92.6	(0.6)	84.5	(1.0)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046855

[Partie 1/1]

Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement primaire

Tableau 6.13.a *Pourcentage d'enseignants du primaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes*

	En tant qu'enseignant(e), mon rôle, c'est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches		C'est lorsque que les élèves résolvent eux-mêmes des problèmes qu'ils apprennent le mieux		Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre		Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	98.4	(0.3)	92.1	(0.7)	95.3	(0.5)	82.6	(1.0)
Finlande	97.8	(0.3)	85.8	(0.9)	95.4	(0.6)	92.0	(0.7)
Mexique	94.6	(0.7)	86.7	(1.1)	95.9	(0.7)	74.3	(1.6)
Norvège	93.5	(1.0)	51.9	(2.1)	95.0	(0.8)	77.3	(0.9)
Pologne	93.8	(0.6)	89.5	(0.7)	93.9	(0.5)	87.1	(0.9)
Entités infranationales								
Flandre (Belgique)	99.5	(0.1)	90.9	(0.7)	97.3	(0.4)	78.9	(1.0)
Moyenne	96.3	(0.2)	82.8	(0.5)	95.5	(0.2)	82.0	(0.4)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046874

[Partie 1/1]

Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 6.13.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes*

	En tant qu'enseignant(e), mon rôle, c'est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches		C'est lorsque que les élèves résolvent eux-mêmes des problèmes qu'ils apprennent le mieux		Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre		Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	92.9	(0.7)	73.5	(1.5)	91.3	(0.5)	77.5	(1.4)
Danemark	95.6	(1.0)	90.8	(1.1)	92.6	(0.7)	79.9	(1.1)
Finlande	97.6	(0.6)	80.5	(1.4)	91.4	(1.5)	87.2	(0.9)
Islande	98.6	(0.4)	88.8	(1.0)	87.4	(1.1)	89.7	(1.0)
Italie	91.5	(0.5)	63.0	(0.9)	68.3	(0.9)	86.3	(0.6)
Mexique	92.9	(0.8)	82.6	(1.0)	92.2	(0.7)	75.0	(1.0)
Norvège	96.9	(0.3)	56.8	(1.0)	93.6	(0.6)	75.4	(1.1)
Pologne	91.9	(0.7)	83.9	(0.9)	91.1	(0.6)	82.6	(0.7)
Singapour	95.7	(0.4)	89.1	(0.6)	97.8	(0.3)	95.1	(0.4)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	96.2	(0.4)	91.1	(0.7)	95.4	(0.4)	89.2	(0.8)
Moyenne	95.0	(0.2)	80.0	(0.3)	90.1	(0.3)	83.8	(0.3)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046893

[Partie 1/1]

Relation entre les convictions et les pratiques pédagogiques

Tableau 6.14 *Résultats significatifs des régressions linéaires multiples de certaines pratiques pédagogiques sur les convictions des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Vision constructiviste de la pédagogie[2]					
	En fonction des éléments suivants :					
	Les élèves travaillent en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème[3]		Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins[3]		Les élèves utilisent les TIC en classe ou dans des projets[3]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.54	(0.09)			0.21	(0.06)
Brésil	0.20	(0.05)	0.16	(0.05)		
Bulgarie	0.22	(0.06)			0.11	(0.05)
Chili	0.30	(0.14)			0.29	(0.10)
Croatie	0.30	(0.07)			0.17	(0.05)
République tchèque	0.38	(0.06)	0.13	(0.06)	0.12	(0.04)
Danemark	0.30	(0.09)	0.16	(0.07)	0.21	(0.06)
Estonie	0.24	(0.06)	0.10	(0.05)		
Finlande	0.20	(0.05)	0.16	(0.05)	0.22	(0.07)
France	0.40	(0.06)	0.13	(0.05)		
Islande	0.39	(0.10)			0.26	(0.08)
Israël	0.24	(0.08)			0.14	(0.07)
Italie	0.36	(0.07)				
Japon	0.23	(0.04)	0.19	(0.04)		
Corée	0.28	(0.08)	-0.18	(0.08)		
Lettonie	0.23	(0.08)				
Malaisie	0.31	(0.10)	0.15	(0.07)		
Mexique	0.24	(0.07)	0.30	(0.06)		
Pays-Bas	0.30	(0.08)	0.16	(0.07)	0.21	(0.09)
Norvège	0.12	(0.05)				
Pologne	0.28	(0.06)			0.18	(0.06)
Portugal	0.22	(0.05)	0.15	(0.05)		
Roumanie	0.34	(0.09)				
Serbie	0.25	(0.06)			0.17	(0.05)
Singapour	0.23	(0.06)				
République slovaque	0.35	(0.07)				
Espagne	0.28	(0.07)	0.19	(0.07)		
Suède	0.13	(0.04)	0.20	(0.04)	0.13	(0.05)
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.31	(0.11)			0.33	(0.07)
Alberta (Canada)	0.39	(0.08)			0.14	(0.07)
Angleterre (Royaume-Uni)	0.37	(0.06)	0.32	(0.07)		
Flandre (Belgique)	0.36	(0.05)	0.14	(0.05)	0.12	(0.05)

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %.

2. En règle générale, on observe une relation positive entre la vision constructiviste des enseignants (variable expliquée) et l'utilisation de ces trois pratiques pédagogiques. En Australie, par exemple, lorsque le recours aux petits groupes augmente d'une unité d'écart-type, l'indice de vision constructiviste des enseignants augmente de 0.54 unité d'écart-type. Voir l'annexe B pour plus de précisions sur cet indice.

3. Les catégories de réponse sont les suivantes : « jamais » ou « presque jamais » ; « parfois » ; « souvent » ; « à chaque séance ou presque ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933046969

[Partie 1/1]

Coopération entre enseignants

Tableau 6.15 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent ne jamais se livrer aux activités suivantes*

	Ne jamais faire cours à plusieurs enseignants dans la même classe		Ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et ne jamais le commenter		Ne jamais participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)		Ne jamais échanger du matériel pédagogique avec les collègues		Ne jamais discuter des progrès faits par certains élèves		Ne jamais collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves		Ne jamais assister à des conférences d'équipe		Ne jamais participer à des activités de formation professionnelle en groupe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	35.2	(2.0)	41.3	(2.3)	31.9	(1.3)	1.5	(0.4)	1.4	(0.3)	4.4	(0.9)	10.1	(0.9)	5.7	(0.7)
Brésil	41.9	(1.0)	76.9	(0.7)	17.9	(0.7)	19.2	(0.6)	3.8	(0.4)	12.2	(0.6)	26.7	(0.8)	23.5	(0.6)
Bulgarie	69.7	(1.3)	36.2	(1.6)	17.7	(1.0)	5.2	(0.6)	3.2	(0.5)	12.2	(0.9)	0.7	(0.2)	9.2	(0.7)
Chili	36.4	(1.9)	55.8	(2.0)	37.7	(1.9)	14.1	(1.1)	9.1	(0.8)	14.9	(1.3)	34.5	(1.7)	21.8	(1.2)
Croatie	52.2	(1.4)	69.1	(1.1)	14.0	(1.0)	7.7	(0.6)	2.3	(0.3)	6.2	(0.5)	9.9	(0.7)	4.7	(0.6)
Chypre*	52.1	(1.5)	41.0	(1.4)	28.5	(1.3)	4.9	(0.5)	2.6	(0.4)	4.4	(0.4)	6.6	(0.6)	21.6	(1.1)
République tchèque	57.7	(1.1)	36.7	(1.4)	8.2	(0.6)	4.9	(0.5)	1.3	(0.2)	5.3	(0.5)	0.6	(0.1)	8.4	(0.6)
Danemark	11.4	(1.1)	45.0	(1.8)	6.8	(0.9)	1.2	(0.3)	2.0	(0.4)	8.9	(0.8)	1.8	(0.5)	7.1	(0.8)
Estonie	31.7	(1.3)	32.9	(2.1)	10.6	(0.6)	7.0	(0.5)	0.7	(0.2)	6.9	(0.5)	2.3	(0.3)	6.1	(0.6)
Finlande	32.3	(1.5)	70.3	(1.6)	23.5	(1.1)	9.8	(0.6)	1.1	(0.3)	9.3	(0.6)	7.9	(0.7)	41.0	(1.1)
France	62.7	(1.2)	78.3	(1.1)	21.9	(0.9)	8.5	(0.6)	0.9	(0.2)	20.4	(0.9)	32.0	(1.1)	30.0	(1.1)
Islande	58.8	(1.4)	80.9	(1.1)	22.8	(1.2)	19.0	(1.1)	5.1	(0.6)	11.1	(0.9)	8.5	(0.7)	6.4	(0.8)
Israël	61.1	(1.2)	57.4	(1.5)	19.3	(1.0)	5.3	(0.5)	3.5	(0.4)	18.9	(1.2)	2.1	(0.3)	13.7	(1.0)
Italie	38.8	(1.5)	68.9	(0.9)	23.1	(1.0)	9.5	(0.7)	2.1	(0.3)	7.4	(0.6)	0.3	(0.1)	29.4	(1.1)
Japon	34.0	(0.9)	6.1	(0.7)	37.5	(1.1)	11.1	(0.7)	6.0	(0.4)	16.6	(0.8)	3.6	(0.4)	18.8	(0.8)
Corée	36.1	(1.0)	5.5	(0.6)	51.9	(1.1)	6.8	(0.6)	25.0	(1.0)	10.4	(0.7)	9.9	(0.7)	25.9	(0.9)
Lettonie	34.8	(1.9)	15.5	(1.5)	5.6	(0.6)	6.3	(0.6)	0.4	(0.1)	2.3	(0.4)	6.1	(0.6)	5.8	(0.6)
Malaisie	35.7	(1.5)	37.2	(1.4)	27.3	(1.0)	2.1	(0.3)	1.0	(0.2)	3.5	(0.4)	21.6	(1.1)	17.3	(0.9)
Mexique	14.9	(0.9)	55.8	(1.4)	26.3	(1.2)	11.6	(0.7)	9.7	(0.8)	16.0	(0.9)	4.5	(0.5)	7.4	(0.6)
Pays-Bas	68.7	(1.6)	29.4	(1.6)	13.2	(1.2)	5.3	(0.6)	1.8	(0.3)	12.8	(1.0)	1.5	(0.6)	7.0	(0.8)
Norvège	37.5	(1.9)	46.3	(2.0)	19.4	(1.3)	2.2	(0.5)	1.6	(0.3)	5.1	(0.7)	1.8	(0.3)	29.5	(1.7)
Pologne	31.4	(1.1)	16.8	(1.1)	4.4	(0.5)	3.6	(0.3)	0.5	(0.1)	1.3	(0.2)	0.9	(0.2)	3.8	(0.4)
Portugal	49.5	(1.1)	71.2	(1.1)	16.5	(0.8)	2.5	(0.3)	2.2	(0.3)	4.0	(0.4)	0.0	(0.0)	13.2	(0.7)
Roumanie	41.2	(1.3)	16.2	(1.0)	9.5	(0.7)	16.8	(1.0)	1.2	(0.2)	12.4	(0.9)	1.5	(0.3)	6.4	(0.6)
Serbie	34.5	(1.2)	26.2	(1.6)	18.3	(0.9)	7.6	(0.6)	2.6	(0.3)	10.7	(0.6)	2.7	(0.3)	4.0	(0.4)
Singapour	26.2	(0.8)	20.0	(0.8)	26.4	(0.8)	1.8	(0.2)	2.8	(0.3)	3.0	(0.3)	15.1	(0.8)	5.9	(0.4)
République slovaque	10.0	(0.6)	24.9	(1.2)	12.9	(0.8)	5.9	(0.5)	7.0	(0.5)	4.8	(0.4)	35.2	(1.2)	48.8	(1.3)
Espagne	69.3	(1.2)	87.1	(0.8)	48.0	(1.2)	7.5	(0.9)	0.9	(0.2)	8.3	(0.6)	1.0	(0.2)	17.2	(0.9)
Suède	29.0	(1.0)	56.9	(1.9)	25.6	(1.1)	16.5	(0.8)	1.4	(0.3)	5.3	(0.5)	2.0	(0.3)	5.4	(0.5)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	34.0	(2.2)	22.1	(2.3)	14.0	(1.6)	8.6	(0.9)	4.6	(0.7)	5.5	(0.7)	6.7	(0.8)	13.1	(1.5)
Alberta (Canada)	49.6	(1.8)	55.4	(1.6)	25.0	(1.3)	4.1	(0.5)	1.9	(0.4)	10.3	(0.9)	13.9	(1.0)	4.2	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	40.9	(1.3)	17.7	(1.3)	34.2	(1.3)	1.9	(0.4)	1.6	(0.3)	6.6	(0.6)	23.2	(1.1)	10.5	(0.8)
Flandre (Belgique)	64.9	(1.4)	75.2	(1.8)	8.7	(0.7)	3.2	(0.3)	3.1	(0.3)	9.9	(0.8)	2.3	(0.3)	45.1	(1.1)
Moyenne	41.9	(0.2)	44.7	(0.3)	21.5	(0.2)	7.4	(0.1)	3.5	(0.1)	8.8	(0.1)	9.0	(0.1)	15.7	(0.2)
États-Unis	53.7	(1.4)	50.2	(2.4)	42.2	(1.7)	9.2	(0.9)	5.0	(0.7)	13.9	(1.2)	19.5	(1.8)	9.3	(1.3)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047007

[Partie 1/1]

Coopération entre enseignants dans l'enseignement primaire

Tableau 6.15.a *Pourcentage d'enseignants du primaire qui déclarent ne jamais se livrer aux activités suivantes*

	Ne jamais faire cours à plusieurs enseignants dans la même classe		Ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et ne jamais le commenter		Ne jamais participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)		Ne jamais échanger du matériel pédagogique avec les collègues		Ne jamais discuter des progrès faits par certains élèves		Ne jamais collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves		Ne jamais assister à des conférences d'équipe		Ne jamais participer à des activités de formation professionnelle en groupe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	7.8	(0.9)	41.6	(1.7)	3.5	(0.5)	1.2	(0.3)	0.8	(0.2)	9.4	(0.7)	0.9	(0.3)	5.4	(0.5)
Finlande	13.4	(1.3)	64.3	(1.4)	8.5	(0.8)	5.7	(0.8)	0.4	(0.1)	7.7	(0.8)	6.2	(0.8)	31.6	(1.2)
Mexique	9.0	(1.1)	51.3	(2.1)	24.7	(1.6)	7.6	(1.0)	11.6	(1.3)	14.1	(1.6)	3.4	(0.5)	4.7	(0.9)
Norvège	32.1	(1.7)	47.6	(2.2)	12.0	(1.6)	1.7	(0.3)	1.7	(0.5)	5.0	(0.5)	4.2	(0.9)	26.6	(1.8)
Pologne	27.9	(1.2)	15.9	(1.2)	4.8	(0.5)	3.9	(0.5)	0.5	(0.2)	1.4	(0.3)	1.9	(0.3)	5.1	(0.6)
Entités infranationales																
Flandre (Belgique)	30.6	(1.3)	74.9	(1.5)	3.4	(0.4)	4.3	(0.5)	5.5	(0.4)	15.2	(0.9)	1.4	(0.2)	31.0	(1.1)
Moyenne	20.1	(0.5)	49.3	(0.7)	9.5	(0.4)	4.1	(0.3)	3.4	(0.3)	8.8	(0.4)	3.0	(0.2)	17.4	(0.5)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047026

[Partie 1/1]

Coopération entre enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tableau 6.15.b *Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent ne jamais se livrer aux activités suivantes*

	Ne jamais faire cours à plusieurs enseignants dans la même classe		Ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et ne jamais le commenter		Ne jamais participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)		Ne jamais échanger du matériel pédagogique avec les collègues		Ne jamais discuter des progrès faits par certains élèves		Ne jamais collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves		Ne jamais assister à des conférences d'équipe		Ne jamais participer à des activités de formation professionnelle en groupe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	36.2	(1.9)	37.5	(1.8)	32.1	(1.4)	1.3	(0.3)	1.4	(0.3)	4.5	(0.6)	10.2	(0.8)	4.2	(0.5)
Danemark	23.7	(1.5)	47.3	(1.8)	17.3	(1.0)	1.8	(0.4)	4.3	(0.7)	16.8	(0.9)	3.5	(0.7)	4.1	(0.6)
Finlande	35.1	(2.3)	67.1	(2.1)	28.3	(1.7)	11.6	(1.0)	1.2	(0.3)	10.3	(1.5)	4.9	(0.8)	32.3	(1.5)
Islande	74.4	(1.4)	82.3	(1.2)	74.2	(1.4)	12.6	(1.1)	10.1	(0.9)	18.8	(1.3)	15.5	(1.3)	20.1	(1.3)
Italie	42.2	(1.2)	70.1	(0.9)	29.9	(1.0)	9.4	(0.5)	3.3	(0.3)	10.5	(0.6)	0.2	(0.1)	37.0	(1.2)
Mexique	16.0	(1.0)	55.5	(1.4)	27.8	(1.4)	15.2	(1.0)	15.2	(0.9)	15.5	(1.1)	5.1	(0.7)	10.2	(0.9)
Norvège	43.0	(1.5)	48.0	(1.9)	31.5	(1.9)	2.6	(0.4)	2.9	(0.5)	7.5	(0.8)	11.4	(1.1)	32.1	(1.8)
Pologne	33.8	(1.3)	15.8	(1.4)	9.8	(0.9)	5.9	(0.7)	1.4	(0.2)	2.2	(0.4)	1.4	(0.4)	6.1	(0.7)
Singapour	25.6	(0.8)	18.1	(0.7)	27.2	(0.8)	1.8	(0.2)	2.4	(0.3)	3.2	(0.3)	15.1	(0.6)	5.6	(0.4)
Entités infranationales																
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	34.4	(1.7)	21.1	(1.7)	17.0	(1.2)	7.8	(0.8)	3.2	(0.5)	6.1	(0.7)	6.5	(0.7)	10.2	(1.1)
Moyenne	36.4	(0.5)	46.3	(0.5)	29.5	(0.4)	7.0	(0.2)	4.5	(0.2)	9.5	(0.3)	7.4	(0.3)	16.2	(0.3)

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047045

[Partie 1/1]

Relations entre les activités de formation continue et la collaboration professionnelle des enseignants

Tableau 6.16 *Résultats significatifs des régressions linéaires multiples de l'indice de collaboration professionnelle entre enseignants sur des activités de formation continue des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Collaboration entre enseignants[2] — En fonction des éléments suivants :													
	Participation à des cours ou ateliers[3]		Participation à des conférences ou séminaires pédagogiques[4]		Visites d'étude dans d'autres établissements[5]		Programmes de qualification[6]		Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants[7]		Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant[8]		Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching[9]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie					1.18	(0.26)	-0.37	(0.17)			0.39	(0.14)	0.85	(0.13)
Brésil	0.41	(0.08)			0.40	(0.13)	0.26	(0.08)	0.27	(0.09)	0.33	(0.07)	0.76	(0.09)
Bulgarie			0.20	(0.06)	0.22	(0.08)	0.22	(0.09)	0.30	(0.07)	0.36	(0.10)	0.40	(0.07)
Chili			0.66	(0.24)					0.68	(0.26)			1.23	(0.34)
Croatie	0.16	(0.05)	0.19	(0.05)	0.23	(0.09)			0.12	(0.04)	0.29	(0.04)	0.12	(0.05)
République tchèque	0.23	(0.08)			0.44	(0.10)			0.29	(0.09)	0.34	(0.09)	0.81	(0.07)
Danemark	0.40	(0.12)			0.50	(0.17)			0.29	(0.12)	0.32	(0.13)	0.47	(0.13)
Estonie	0.30	(0.13)	0.33	(0.08)	0.38	(0.09)			0.26	(0.09)	0.40	(0.10)	0.65	(0.10)
Finlande	0.41	(0.08)	0.33	(0.08)	0.22	(0.11)			0.43	(0.10)	0.57	(0.21)	0.91	(0.21)
France	0.26	(0.04)	0.21	(0.05)	0.23	(0.09)	0.25	(0.09)	0.26	(0.06)	0.14	(0.05)	0.37	(0.06)
Islande			0.46	(0.11)					0.42	(0.11)				
Israël	0.33	(0.10)							0.41	(0.07)	0.18	(0.09)	0.97	(0.08)
Italie			0.30	(0.10)	0.79	(0.10)					0.40	(0.09)	0.73	(0.13)
Japon	0.21	(0.06)	0.24	(0.06)	0.24	(0.05)					0.23	(0.06)	0.23	(0.06)
Corée			0.43		0.29	(0.08)	0.35	(0.09)	0.38	(0.08)	0.25	(0.08)	0.48	(0.08)
Lettonie			0.21	(0.10)	0.37	(0.08)					0.36	(0.08)	0.39	(0.08)
Malaisie			0.41	(0.12)	0.43	(0.13)			0.48	(0.11)	0.83	(0.11)	0.65	(0.12)
Mexique	0.64	(0.24)	0.39	(0.18)	0.78	(0.22)	0.53	(0.14)	0.47	(0.15)	0.30	(0.11)	0.71	(0.17)
Pays-Bas									0.36	(0.15)	0.38	(0.09)	0.46	(0.10)
Norvège									0.71	(0.11)	0.49	(0.15)	0.74	(0.11)
Pologne	0.23	(0.08)	0.16	(0.05)	0.33	(0.09)	0.22	(0.06)	0.37	(0.06)	0.16	(0.07)	0.40	(0.08)
Portugal	0.23	(0.08)	0.23	(0.07)	0.41	(0.09)	0.16	(0.07)	0.28	(0.09)	0.21	(0.07)	0.58	(0.11)
Roumanie	0.21	(0.09)	0.27	(0.09)	0.34	(0.08)	0.45	(0.10)	0.32	(0.09)	0.19	(0.10)	0.42	(0.09)
Serbie	0.58	(0.09)	0.22	(0.06)	0.53	(0.09)			0.47	(0.08)	0.30	(0.09)	0.45	(0.08)
Singapour			0.27	(0.07)					0.27	(0.07)	0.31	(0.06)	0.77	(0.07)
République slovaque			0.27	(0.08)			0.25	(0.06)			0.47	(0.10)	0.44	(0.06)
Espagne	0.20	(0.06)	0.25	(0.08)			0.33	(0.10)	0.33	(0.09)	0.21	(0.06)	0.38	(0.08)
Suède	0.38	(0.06)	0.27	(0.07)	0.36	(0.10)			0.32	(0.08)	0.42	(0.11)	0.61	(0.10)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.86	(0.31)	0.47	(0.20)	0.93	(0.16)			0.56	(0.18)	0.51	(0.17)	0.86	(0.20)
Alberta (Canada)			0.52	(0.12)							0.48	(0.10)	0.67	(0.13)
Angleterre (Royaume-Uni)	0.22	(0.10)	0.37	(0.09)	0.41	(0.11)	0.32	(0.16)	0.38	(0.10)	0.33	(0.09)	0.79	(0.10)
Flandre (Belgique)	0.20	(0.06)	0.15	(0.05)	0.33	(0.08)			0.20	(0.04)	0.19	(0.06)	0.53	(0.07)

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %.

2. En règle générale, on observe une relation positive entre la collaboration professionnelle (variable expliquée) et la participation à des activités de formation continue. Au Brésil, par exemple, si le coefficient de participation à des cours ou ateliers augmente d'une unité, l'indice de collaboration professionnelle augmente de 0.41. Voir l'annexe B pour plus de précisions sur cet indice.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas assisté à des cours ou ateliers.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des conférences ou séminaires pédagogiques.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de visites d'étude dans d'autres établissements.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas suivi de programmes de qualification.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de recherches individuellement ou en groupe.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047121

[Partie 1/1]

Relations entre les activités de formation continue et la coopération entre enseignants

Tableau 6.17 *Résultats significatifs des régressions linéaires multiples de l'indice d'échange et de coordination à finalité pédagogique sur des activités de formation continue des enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Échange et coordination à finalité pédagogique[2]													
	En fonction des éléments suivants :													
	Participation à des cours ou ateliers[3]		Participation à des conférences ou séminaires pédagogiques[4]		Visites d'étude dans d'autres établissements[5]		Programmes de qualification[6]		Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants[7]		Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession de l'enseignant[8]		Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching[9]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.34	(0.13)			0.55	(0.17)							0.33	(0.10)
Brésil	0.46	(0.09)			0.31	(0.13)	0.24	(0.09)	0.33	(0.09)	0.28	(0.08)	0.73	(0.09)
Bulgarie									0.30	(0.11)	0.45	(0.13)	0.37	(0.09)
Chili			0.52	(0.18)					0.46	(0.22)			0.88	(0.26)
Croatie	0.21	(0.11)	0.35	(0.10)					0.20	(0.08)	0.49	(0.08)		
République tchèque	0.24	(0.08)			0.26	(0.09)			0.22	(0.09)	0.19	(0.08)	0.71	(0.07)
Danemark	0.37	(0.10)			0.38	(0.16)			0.26	(0.10)	0.23	(0.11)	0.33	(0.12)
Estonie	0.29	(0.12)	0.18	(0.06)	0.19	(0.07)			0.19	(0.07)	0.23	(0.08)	0.36	(0.09)
Finlande	0.32	(0.08)	0.26	(0.07)					0.30	(0.08)	0.31	(0.15)	0.50	(0.14)
France	0.22	(0.05)	0.18	(0.06)					0.22	(0.08)	0.16	(0.06)	0.27	(0.08)
Islande			0.62	(0.15)					0.34	(0.14)				
Israël	0.33	(0.11)							0.41	(0.10)			0.81	(0.10)
Italie			0.21	(0.07)	0.49	(0.07)					0.29	(0.06)	0.44	(0.09)
Japon	0.26	(0.09)	0.32	(0.08)	0.30	(0.07)					0.29	(0.08)	0.31	(0.08)
Corée			0.38	(0.07)	0.22	(0.08)	0.18	(0.09)	0.26	(0.09)	0.21	(0.08)	0.44	(0.09)
Lettonie			0.22	(0.11)	0.31	(0.09)					0.29	(0.09)	0.23	(0.09)
Malaisie	0.61	(0.21)	0.31	(0.11)					0.23	(0.11)	0.29	(0.10)	0.43	(0.12)
Mexique	0.59	(0.21)	0.34	(0.17)	0.65	(0.19)	0.46	(0.12)	0.40	(0.13)	0.26	(0.10)	0.62	(0.15)
Pays-Bas									0.27	(0.13)	0.35	(0.09)	0.28	(0.09)
Norvège									0.45	(0.09)	0.35	(0.10)	0.40	(0.09)
Pologne	0.21	(0.09)	0.12	(0.06)	0.22	(0.10)	0.15	(0.07)	0.38	(0.07)	0.17	(0.07)	0.37	(0.09)
Portugal	0.23	(0.07)	0.14	(0.07)	0.22	(0.08)			0.18	(0.07)			0.43	(0.09)
Roumanie			0.16	(0.08)	0.27	(0.08)	0.30	(0.10)	0.30	(0.09)			0.31	(0.09)
Serbie	0.55	(0.09)	0.17	(0.08)	0.36	(0.10)			0.45	(0.09)	0.29	(0.09)	0.40	(0.08)
Singapour			0.28	(0.07)					0.15	(0.07)	0.17	(0.07)	0.67	(0.08)
République slovaque			0.30	(0.10)			0.38	(0.09)			0.44	(0.12)	0.50	(0.08)
Espagne									0.21	(0.06)	0.18	(0.06)	0.27	(0.06)
Suède	0.29	(0.06)	0.19	(0.07)	0.30	(0.10)			0.23	(0.07)	0.36	(0.10)	0.45	(0.09)
Entités infranationales														
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.49	(0.21)	0.30	(0.15)	0.35	(0.14)			0.45	(0.15)			0.53	(0.17)
Alberta (Canada)			0.51	(0.13)							0.45	(0.10)	0.57	(0.13)
Angleterre (Royaume-Uni)	0.25	(0.10)	0.28	(0.10)	0.30	(0.11)			0.25	(0.10)	0.35	(0.09)	0.68	(0.09)
Flandre (Belgique)	0.37	(0.12)	0.20	(0.08)	0.54	(0.11)			0.30	(0.08)	0.28	(0.10)	0.47	(0.11)

1. En tenant compte du sexe de l'enseignant, de son nombre d'années d'expérience, de son niveau de formation le plus élevé atteint et de la matière enseignée dans la classe concernée. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %.

2. En règle générale, on observe une relation positive entre l'indice d'échange et de coopération à finalité pédagogique (variable expliquée) et la participation à des activités de formation continue. En Australie, par exemple, si le coefficient de participation à des cours ou ateliers augmente d'une unité, l'indice d'échange et de coopération à finalité pédagogique augmente de 0.34. Voir l'annexe B pour plus de précisions sur cet indice.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas assisté à des cours ou ateliers.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des conférences ou séminaires pédagogiques.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de visites d'étude dans d'autres établissements.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas suivi de programmes de qualification.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas effectué de recherches individuellement ou en groupe.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047159

[Partie 1/1]

Corrélation entre la participation des acteurs dans l'établissement et la coordination pédagogique

Tableau 6.18 *Coefficients de corrélation entre l'indice de participation des acteurs et l'échange et la coordination à finalité pédagogique dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Participation des acteurs[2]	
	Élément corrélé avec :	
	Échange et coordination à finalité pédagogique[2]	
	Coefficient de corrélation (r_{xy})	Er.-T.
Australie	0.18	0.03
Brésil	0.31	0.02
Bulgarie	0.19	0.03
Chili	0.37	0.03
Croatie	0.25	0.02
République tchèque	0.26	0.02
Danemark	0.22	0.03
Estonie	0.26	0.02
Finlande	0.23	0.02
France	0.15	0.02
Islande	0.16	0.03
Israël	0.28	0.02
Italie	0.21	0.02
Japon	0.20	0.02
Corée	0.25	0.02
Lettonie	0.23	0.03
Malaisie	0.23	0.02
Mexique	0.35	0.02
Pays-Bas	0.24	0.03
Norvège	0.20	0.03
Pologne	0.18	0.02
Portugal	0.23	0.02
Roumanie	0.22	0.02
Serbie	0.26	0.02
Singapour	0.22	0.02
République slovaque	0.25	0.02
Espagne	0.17	0.02
Suède	0.20	0.02
Entités infranationales		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.32	0.04
Alberta (Canada)	0.24	0.03
Angleterre (Royaume-Uni)	0.32	0.02
Flandre (Belgique)	0.13	0.03

1. La signification de toutes les corrélations est testée au seuil de 5 %. Le tableau présente les coefficients standardisés.
2. Variable continue. Voir l'annexe B pour plus de précisions sur cet indice.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047197

[Partie 1/1]

Corrélation entre la participation des acteurs dans l'établissement et la collaboration professionnelle entre les enseignants

Tableau 6.19 *Coefficients de corrélation entre l'indice de participation des acteurs et l'indice de collaboration professionnelle entre les enseignants dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Participation des acteurs[2]	
	Élément corrélé avec :	
	Collaboration entre enseignants[2]	
	Coefficient de corrélation (r_{xy})	Er.-T.
Australie	0.20	0.03
Brésil	0.31	0.01
Bulgarie	0.20	0.03
Chili	0.44	0.03
Croatie	0.27	0.02
République tchèque	0.29	0.02
Danemark	0.25	0.03
Estonie	0.29	0.02
Finlande	0.25	0.02
France	0.16	0.02
Islande	0.22	0.03
Israël	0.30	0.02
Italie	0.21	0.02
Japon	0.21	0.02
Corée	0.28	0.02
Lettonie	0.23	0.03
Malaisie	0.26	0.02
Mexique	0.35	0.02
Pays-Bas	0.26	0.04
Norvège	0.23	0.04
Pologne	0.18	0.02
Portugal	0.23	0.02
Roumanie	0.23	0.02
Serbie	0.27	0.02
Singapour	0.25	0.02
République slovaque	0.27	0.02
Espagne	0.13	0.02
Suède	0.22	0.02
Entités infranationales		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.41	0.03
Alberta (Canada)	0.25	0.03
Angleterre (Royaume-Uni)	0.35	0.02
Flandre (Belgique)	0.15	0.02

1. La signification de toutes les corrélations est testée au seuil de 5 %. Le tableau présente les coefficients standardisés.
2. Variable continue. Voir l'annexe B pour plus de précisions sur cet indice.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047235

[Partie 1/1]

Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique

Proportion moyenne de temps que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent consacrer à chacune des activités suivantes lors d'une séance typique[1, 2]

Tableau 6.20

	Tâches administratives		Maintien de l'ordre en classe		Enseignement et apprentissage	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	7.0	(0.3)	14.5	(0.4)	78.1	(0.6)
Brésil	12.2	(0.1)	19.8	(0.3)	66.7	(0.3)
Bulgarie	4.6	(0.1)	8.8	(0.3)	86.6	(0.3)
Chili	10.8	(0.3)	15.3	(0.6)	73.1	(0.8)
Croatie	7.2	(0.1)	9.1	(0.2)	83.4	(0.3)
Chypre*	6.8	(0.2)	12.7	(0.3)	80.2	(0.4)
République tchèque	6.6	(0.1)	8.8	(0.2)	84.0	(0.3)
Danemark	6.0	(0.2)	9.8	(0.3)	84.1	(0.4)
Estonie	5.5	(0.1)	8.8	(0.3)	84.4	(0.4)
Finlande	6.0	(0.1)	13.1	(0.3)	80.6	(0.3)
France	7.9	(0.1)	15.7	(0.3)	76.0	(0.4)
Islande	8.5	(0.3)	15.7	(0.4)	75.5	(0.6)
Israël	9.2	(0.2)	12.8	(0.3)	76.6	(0.5)
Italie	7.5	(0.2)	13.0	(0.3)	78.5	(0.3)
Japon	7.0	(0.2)	14.6	(0.3)	78.3	(0.5)
Corée	8.2	(0.2)	13.6	(0.3)	76.9	(0.4)
Lettonie	5.8	(0.2)	9.5	(0.4)	84.5	(0.5)
Malaisie	11.5	(0.3)	17.5	(0.4)	70.8	(0.5)
Mexique	11.6	(0.2)	12.3	(0.3)	75.4	(0.4)
Pays-Bas	9.5	(0.2)	16.0	(0.4)	73.8	(0.5)
Norvège	7.6	(0.2)	8.9	(0.3)	83.0	(0.4)
Pologne	8.0	(0.1)	8.5	(0.3)	82.2	(0.4)
Portugal	8.2	(0.1)	15.7	(0.3)	75.8	(0.3)
Roumanie	8.4	(0.2)	8.7	(0.2)	81.8	(0.4)
Serbie	8.3	(0.1)	9.8	(0.2)	81.7	(0.3)
Singapour	11.1	(0.2)	17.7	(0.2)	70.9	(0.3)
République slovaque	7.1	(0.1)	12.1	(0.3)	80.2	(0.4)
Espagne	7.4	(0.1)	14.7	(0.3)	77.2	(0.3)
Suède	6.7	(0.1)	11.5	(0.3)	81.1	(0.4)
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	8.3	(0.3)	12.6	(0.6)	76.7	(0.8)
Alberta (Canada)	7.3	(0.2)	13.6	(0.5)	79.0	(0.6)
Angleterre (Royaume-Uni)	6.7	(0.2)	11.4	(0.4)	81.5	(0.5)
Flandre (Belgique)	9.3	(0.2)	13.4	(0.5)	77.0	(0.6)
Moyenne	8.0	(0.0)	12.7	(0.1)	78.7	(0.1)
États-Unis	6.5	(0.2)	13.4	(0.6)	79.7	(0.7)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.
2. Le total du temps passé aux diverses tâches lors d'une séance typique peut ne pas être égal à 100 % car certaines réponses dont la somme n'atteignait pas 100 % ont été acceptées.
* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047273

[Partie 1/1]

Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique dans l'enseignement primaire

Proportion moyenne de temps que les enseignants du primaire déclarent consacrer à chacune de ces activités lors d'une séance typique[1, 2]

Tableau 6.20.a

	Tâches administratives		Maintien de l'ordre en classe		Enseignement et apprentissage	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Danemark	6.1	(0.2)	14.4	(0.3)	79.4	(0.4)
Finlande	6.2	(0.1)	14.4	(0.4)	78.9	(0.4)
Mexique	11.6	(0.3)	13.1	(0.3)	75.3	(0.5)
Norvège	7.0	(0.2)	11.8	(0.5)	80.8	(0.6)
Pologne	7.4	(0.1)	8.7	(0.3)	83.2	(0.3)
Entités infranationales						
Flandre (Belgique)	8.2	(0.2)	12.7	(0.3)	79.0	(0.4)
Moyenne	7.7	(0.1)	12.5	(0.2)	79.4	(0.2)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.
2. Le total du temps passé aux diverses tâches lors d'une séance typique peut ne pas être égal à 100 % car certaines réponses dont la somme n'atteignait pas 100 % ont été acceptées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047292

[Partie 1/1]

Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Proportion moyenne de temps que les enseignants du deuxième cycle du secondaire déclarent consacrer à chacune de ces activités lors d'une séance typique[1, 2]

Tableau 6.20.b

	Tâches administratives		Maintien de l'ordre en classe		Enseignement et apprentissage	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	6.7	(0.2)	9.2	(0.5)	83.8	(0.6)
Danemark	6.3	(0.2)	6.8	(0.2)	86.7	(0.3)
Finlande	7.1	(0.4)	7.1	(0.4)	85.4	(0.7)
Islande	7.1	(0.2)	8.8	(0.4)	83.8	(0.5)
Italie	7.9	(0.1)	11.7	(0.3)	79.5	(0.4)
Mexique	11.2	(0.2)	10.8	(0.2)	77.5	(0.3)
Norvège	7.2	(0.2)	6.8	(0.2)	85.5	(0.4)
Pologne	8.3	(0.2)	7.3	(0.3)	83.6	(0.4)
Singapour	10.6	(0.2)	14.2	(0.2)	75.0	(0.3)
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	7.8	(0.2)	11.8	(0.5)	78.2	(0.7)
Moyenne	8.0	(0.1)	9.5	(0.1)	81.9	(0.1)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.
2. Le total du temps passé aux diverses tâches lors d'une séance typique peut ne pas être égal à 100 % car certaines réponses dont la somme n'atteignait pas 100 % ont été acceptées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047311

[Partie 1/1]

Répartition du temps en classe au cours d'une séance typique, 2008 et 2013

Proportion moyenne de temps que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarent consacrer à chacune de ces activités lors d'une séance typique[1, 2, 3, 4]

Tableau 6.20.c

	Tâches administratives				Maintien de l'ordre en classe				Enseignement et apprentissage			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	8.0	(0.2)	7.0	(0.3)	15.8	(0.5)	14.5	(0.4)	76.2	(0.5)	78.1	(0.6)
Brésil	13.0	(0.3)	12.2	(0.2)	17.8	(0.4)	19.8	(0.3)	69.2	(0.6)	66.8	(0.4)
Bulgarie	5.0	(0.2)	4.6	(0.1)	8.2	(0.3)	8.8	(0.3)	86.9	(0.4)	86.6	(0.3)
Danemark	6.2	(0.2)	6.0	(0.2)	12.3	(0.4)	9.8	(0.3)	81.3	(0.4)	84.2	(0.4)
Estonie	5.5	(0.1)	5.5	(0.1)	9.1	(0.3)	8.8	(0.3)	85.3	(0.3)	84.4	(0.4)
Islande	8.4	(0.2)	8.5	(0.3)	16.7	(0.4)	15.7	(0.4)	75.0	(0.5)	75.5	(0.6)
Italie	8.8	(0.1)	7.5	(0.2)	14.3	(0.3)	12.9	(0.3)	77.0	(0.3)	78.5	(0.3)
Corée	8.6	(0.2)	8.2	(0.2)	13.7	(0.2)	13.6	(0.3)	77.6	(0.4)	77.0	(0.4)
Malaisie	11.3	(0.2)	11.5	(0.3)	17.1	(0.3)	17.5	(0.4)	71.7	(0.4)	70.8	(0.5)
Mexique	16.5	(0.2)	11.7	(0.2)	13.3	(0.3)	12.3	(0.3)	70.3	(0.4)	75.4	(0.4)
Norvège	8.1	(0.2)	7.5	(0.2)	10.9	(0.3)	8.9	(0.3)	81.0	(0.4)	83.1	(0.4)
Pologne	8.4	(0.1)	8.0	(0.1)	9.2	(0.2)	8.5	(0.3)	82.3	(0.3)	82.1	(0.4)
Portugal	8.2	(0.2)	8.2	(0.1)	16.1	(0.4)	15.7	(0.3)	75.6	(0.4)	75.8	(0.3)
République slovaque	6.7	(0.1)	7.1	(0.1)	10.3	(0.3)	12.1	(0.3)	82.9	(0.4)	80.1	(0.4)
Espagne	7.4	(0.1)	7.4	(0.1)	15.7	(0.3)	14.7	(0.3)	76.9	(0.4)	77.3	(0.3)
Entités infranationales												
Flandre (Belgique)	8.7	(0.2)	9.3	(0.2)	13.5	(0.2)	13.4	(0.5)	77.8	(0.3)	77.0	(0.6)
Moyenne	8.7	(0.0)	8.1	(0.0)	13.4	(0.1)	12.9	(0.1)	77.9	(0.1)	78.3	(0.1)

1. La population d'enseignants couverte est légèrement différente entre 2008 et 2013. Afin d'avoir des populations comparables pour les tableaux comparant les résultats issus de TALIS 2008 et de TALIS 2013, les enseignants qui enseignent exclusivement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus des données de 2013 pour ces tableaux.

2. Le libellé et l'ordre des questions peuvent avoir légèrement changé entre l'enquête 2008 et l'enquête 2013.

3. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

4. Le total du temps passé aux diverses tâches lors d'une séance typique peut ne pas être égal à 100 % car certaines réponses dont la somme n'atteignait pas 100 % ont été acceptées.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2008 et TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047330

[Partie 1/1]

Discipline en classe

Tableau 6.21 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes à propos de leur classe de référence*[1]

	Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment		Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable		Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance		Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	26.8	(1.6)	66.3	(1.8)	31.5	(1.8)	25.3	(1.5)
Brésil	53.3	(1.0)	52.6	(1.0)	50.0	(1.1)	54.5	(1.0)
Bulgarie	17.3	(1.2)	74.7	(1.3)	26.3	(1.5)	18.4	(1.2)
Chili	49.0	(2.1)	67.8	(1.9)	42.2	(2.1)	43.2	(1.9)
Croatie	14.3	(0.8)	74.9	(1.0)	18.6	(0.9)	18.1	(0.9)
Chypre*	23.1	(1.2)	68.3	(1.2)	31.8	(1.3)	24.0	(1.3)
République tchèque	20.2	(1.0)	71.4	(1.2)	21.3	(1.0)	21.9	(1.0)
Danemark	21.3	(1.4)	83.4	(1.1)	23.0	(1.3)	19.3	(1.2)
Estonie	23.9	(1.2)	62.9	(1.3)	21.5	(1.2)	22.4	(1.2)
Finlande	30.7	(1.2)	58.5	(1.2)	31.6	(1.2)	32.1	(1.1)
France	37.6	(1.2)	66.8	(1.2)	39.7	(1.3)	29.9	(1.2)
Islande	46.9	(1.7)	65.5	(1.7)	42.2	(1.7)	27.8	(1.6)
Israël	35.7	(1.2)	75.2	(1.2)	29.7	(1.1)	22.7	(1.2)
Italie	21.8	(1.0)	72.0	(0.9)	24.5	(0.9)	13.2	(0.8)
Japon	14.7	(1.1)	80.6	(1.1)	9.3	(0.8)	13.3	(0.9)
Corée	30.5	(1.3)	76.1	(1.0)	34.9	(1.3)	25.2	(1.1)
Lettonie	26.8	(1.4)	65.2	(1.8)	24.9	(1.5)	28.6	(1.5)
Malaisie	25.0	(1.4)	72.4	(1.6)	30.4	(1.4)	22.8	(1.5)
Mexique	19.7	(1.0)	78.1	(1.0)	21.1	(1.1)	20.8	(1.0)
Pays-Bas	64.2	(1.8)	73.7	(1.4)	34.9	(1.6)	26.3	(1.3)
Norvège	37.4	(2.3)	72.8	(1.4)	27.3	(1.8)	22.0	(1.9)
Pologne	15.8	(1.2)	74.8	(1.2)	22.7	(1.2)	17.4	(1.2)
Portugal	39.9	(1.0)	66.7	(1.0)	40.4	(0.9)	31.1	(0.9)
Roumanie	11.6	(1.0)	84.7	(1.0)	15.2	(1.1)	13.6	(1.1)
Serbie	17.1	(0.8)	77.4	(0.9)	20.7	(0.8)	18.2	(0.9)
Singapour	36.3	(0.9)	60.7	(0.8)	37.8	(0.9)	36.2	(0.8)
République slovaque	26.9	(1.1)	69.0	(1.2)	35.4	(1.4)	32.5	(1.2)
Espagne	43.0	(1.2)	60.6	(1.2)	43.6	(1.3)	39.4	(1.2)
Suède	28.2	(1.3)	60.4	(1.3)	29.8	(1.3)	34.0	(1.4)
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	16.2	(1.0)	80.1	(1.6)	18.5	(1.3)	13.5	(1.0)
Alberta (Canada)	25.1	(1.5)	73.1	(1.6)	29.5	(1.5)	27.7	(1.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	21.2	(1.2)	73.9	(1.3)	28.0	(1.3)	21.6	(1.1)
Flandre (Belgique)	30.0	(1.5)	66.9	(1.3)	35.8	(1.7)	27.8	(1.5)
Moyenne	28.8	(0.2)	70.5	(0.2)	29.5	(0.2)	25.6	(0.2)
États-Unis	23.4	(1.3)	69.0	(1.4)	28.4	(1.6)	24.2	(1.4)

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047349

[Partie 1/1]

Corrélation de l'enseignement et de l'apprentissage avec la discipline en classe

Coefficient de corrélation entre le pourcentage du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage et l'indice du climat de discipline en classe pour les enseignants du premier cycle du secondaire[1, 2, 3]

Tableau 6.22

	Climat de discipline en classe[4]	
	Élément corrélé avec :	
	Pourcentage du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage	
	Coefficient de corrélation (r_{xy})	Er.-T.
Australie	0.65	0.02
Brésil	0.45	0.01
Bulgarie	0.52	0.03
Chili	0.24	0.05
Croatie	0.50	0.02
République tchèque	0.45	0.02
Danemark	0.57	0.02
Estonie	0.47	0.02
Finlande	0.63	0.02
France	0.64	0.01
Islande	0.61	0.02
Israël	0.52	0.02
Italie	0.49	0.02
Japon	0.21	0.02
Corée	0.29	0.02
Lettonie	0.50	0.02
Malaisie	0.40	0.03
Mexique	0.26	0.03
Pays-Bas	0.54	0.03
Norvège	0.49	0.02
Pologne	0.44	0.02
Portugal	0.59	0.02
Roumanie	0.31	0.03
Serbie	0.46	0.02
Singapour	0.52	0.02
République slovaque	0.52	0.02
Espagne	0.61	0.01
Suède	0.62	0.01
Entités infranationales		
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.32	0.04
Alberta (Canada)	0.52	0.03
Angleterre (Royaume-Uni)	0.59	0.02
Flandre (Belgique)	0.58	0.01

1. La signification de toutes les corrélations est testée au seuil de 5 %. Le tableau présente les coefficients standardisés.
2. Le temps consacré au travail est défini comme le pourcentage du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage.
3. En règle générale, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage (par opposition aux tâches administratives ou au maintien de l'ordre en classe) est positivement corrélé à un bon climat de discipline en classe.
4. Variable continue. Voir l'annexe B pour plus de précisions sur cet indice.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047387

[Partie 1/2]

Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment parvenir à agir de la sorte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »

Tableau 7.1

	Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires		Aider mes élèves à valoriser le fait d'apprendre		Rédiger de bonnes questions pour mes élèves		Gérer les comportements perturbateurs en classe		Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire		Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part de mes élèves	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	86.9	(1.1)	81.3	(1.4)	86.0	(0.8)	86.7	(0.7)	65.8	(1.3)	93.4	(0.8)
Brésil	96.5	(0.2)	94.8	(0.3)	97.5	(0.2)	89.7	(0.5)	87.6	(0.6)	96.8	(0.3)
Bulgarie	91.7	(0.7)	94.9	(0.5)	82.3	(0.9)	86.4	(0.8)	67.8	(1.2)	97.1	(0.4)
Chili	90.6	(0.9)	91.0	(1.0)	91.3	(0.9)	90.7	(1.1)	82.9	(1.1)	93.3	(0.8)
Croatie	68.6	(1.0)	52.1	(0.9)	90.3	(0.5)	83.0	(0.7)	50.7	(1.0)	93.6	(0.4)
Chypre*	95.8	(0.5)	94.2	(0.6)	95.1	(0.5)	93.3	(0.7)	85.3	(0.9)	96.2	(0.5)
République tchèque	50.5	(0.9)	39.0	(1.0)	70.9	(1.0)	77.1	(0.9)	30.0	(1.0)	71.9	(0.9)
Danemark	99.0	(0.2)	96.6	(0.6)	96.3	(0.5)	96.3	(0.6)	82.5	(0.9)	98.8	(0.3)
Estonie	81.3	(0.8)	86.0	(0.6)	74.4	(0.9)	76.7	(1.0)	75.0	(0.9)	86.9	(0.7)
Finlande	83.9	(0.8)	77.3	(0.8)	90.1	(0.5)	86.3	(0.8)	60.4	(1.1)	92.7	(0.5)
France	95.2	(0.5)	87.1	(0.7)	93.8	(0.5)	94.6	(0.5)	76.6	(0.9)	97.7	(0.3)
Islande	88.6	(1.0)	82.5	(1.1)	96.1	(0.5)	89.9	(0.9)	72.1	(1.3)	91.2	(0.9)
Israël	92.1	(0.5)	85.4	(0.9)	89.8	(0.8)	85.0	(0.9)	74.9	(1.1)	94.1	(0.5)
Italie	98.0	(0.3)	95.6	(0.3)	93.8	(0.5)	93.5	(0.5)	87.3	(0.7)	93.4	(0.5)
Japon	17.6	(0.7)	26.0	(0.9)	42.8	(1.0)	52.7	(1.0)	21.9	(0.8)	53.0	(1.0)
Corée	78.7	(1.0)	78.3	(0.9)	77.4	(0.9)	76.3	(1.1)	59.9	(1.0)	70.5	(1.1)
Lettonie	91.0	(0.8)	78.6	(1.2)	93.5	(0.6)	85.2	(1.0)	64.8	(1.5)	94.3	(0.6)
Malaisie	95.9	(0.4)	98.0	(0.3)	95.8	(0.4)	96.3	(0.4)	95.2	(0.4)	92.2	(0.5)
Mexique	87.8	(0.6)	91.0	(0.6)	85.2	(0.8)	86.0	(0.7)	79.1	(0.9)	87.4	(0.8)
Pays-Bas	90.0	(0.9)	70.2	(1.6)	88.2	(1.1)	89.2	(0.9)	62.5	(1.5)	95.3	(0.6)
Norvège	79.9	(1.0)	60.9	(1.9)	79.0	(1.4)	83.8	(0.7)	38.8	(1.0)	89.7	(0.7)
Pologne	80.7	(0.8)	67.7	(1.0)	79.4	(0.8)	88.3	(0.9)	59.8	(1.1)	94.6	(0.6)
Portugal	98.9	(0.2)	99.0	(0.2)	98.2	(0.3)	96.1	(0.3)	93.8	(0.5)	96.9	(0.4)
Roumanie	97.9	(0.4)	95.1	(0.5)	98.9	(0.2)	97.8	(0.3)	88.7	(0.7)	98.5	(0.2)
Serbie	84.9	(0.6)	76.1	(0.7)	90.0	(0.7)	86.1	(0.6)	63.4	(0.9)	91.9	(0.5)
Singapour	83.9	(0.7)	81.5	(0.8)	81.2	(0.7)	79.5	(0.7)	72.1	(0.9)	89.0	(0.6)
République slovaque	92.5	(0.5)	88.5	(0.7)	94.5	(0.4)	91.1	(0.7)	84.9	(0.8)	96.9	(0.4)
Espagne	71.1	(1.0)	74.1	(0.9)	86.3	(0.7)	81.5	(0.8)	53.4	(1.1)	90.1	(0.7)
Suède	93.9	(0.5)	76.6	(1.0)	82.0	(0.8)	84.9	(0.8)	64.1	(1.0)	90.6	(0.6)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	96.3	(0.5)	95.4	(0.6)	94.8	(0.5)	94.4	(0.7)	94.9	(0.5)	96.7	(0.4)
Alberta (Canada)	87.0	(0.9)	79.2	(1.1)	84.1	(1.0)	86.9	(0.9)	60.6	(1.3)	95.4	(0.5)
Angleterre (Royaume-Uni)	93.0	(0.6)	87.0	(0.8)	89.8	(0.9)	88.7	(0.8)	75.7	(0.9)	95.6	(0.5)
Flandre (Belgique)	93.1	(0.5)	81.6	(0.8)	95.1	(0.4)	96.4	(0.4)	77.7	(0.9)	97.2	(0.3)
Moyenne	85.8	(0.1)	80.7	(0.2)	87.4	(0.1)	87.0	(0.1)	70.0	(0.2)	91.3	(0.1)
États-Unis	83.7	(1.1)	74.9	(1.3)	88.0	(1.2)	86.2	(1.1)	61.9	(1.4)	94.9	(0.6)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047463

[Partie 2/2]

Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment parvenir à agir de la sorte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »

Tableau 7.1

	Aider les élèves à développer leur esprit critique		Amener mes élèves à respecter les règles en classe		Calmer un élève bruyant ou perturbateur		Utiliser diverses modalités d'évaluation		Expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre		Appliquer différentes méthodes pédagogiques en classe	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	78.4	(1.3)	89.4	(0.9)	83.6	(1.1)	86.3	(1.1)	94.0	(0.7)	82.7	(1.0)
Brésil	95.1	(0.3)	91.7	(0.4)	90.2	(0.5)	91.3	(0.5)	97.7	(0.2)	87.9	(0.6)
Bulgarie	82.5	(0.9)	96.1	(0.4)	87.9	(0.8)	87.8	(0.8)	95.9	(0.4)	69.6	(1.1)
Chili	90.2	(0.9)	92.8	(1.0)	89.2	(1.0)	89.3	(0.9)	95.3	(0.6)	88.9	(1.0)
Croatie	77.9	(0.7)	83.1	(0.6)	81.2	(0.7)	84.6	(0.6)	96.4	(0.4)	92.3	(0.5)
Chypre*	94.6	(0.6)	96.2	(0.6)	90.2	(0.7)	87.3	(0.9)	97.2	(0.4)	88.1	(0.9)
République tchèque	51.8	(1.2)	76.4	(1.0)	77.1	(1.0)	72.0	(1.1)	85.2	(0.8)	52.2	(1.1)
Danemark	92.8	(0.7)	94.9	(0.7)	94.3	(0.6)	79.5	(1.1)	98.0	(0.4)	86.6	(1.1)
Estonie	74.8	(0.9)	83.5	(0.8)	73.9	(0.9)	72.3	(0.9)	78.6	(0.9)	59.8	(1.1)
Finlande	72.8	(1.0)	86.6	(0.8)	77.1	(0.9)	64.2	(1.1)	76.9	(0.9)	68.2	(1.1)
France	88.7	(0.7)	98.2	(0.3)	94.9	(0.5)	88.3	(0.7)	98.5	(0.2)	82.2	(0.8)
Islande	74.6	(1.2)	92.1	(0.8)	88.2	(1.0)	85.7	(1.0)	91.8	(0.8)	77.4	(1.2)
Israël	77.6	(1.1)	86.6	(0.8)	81.0	(0.8)	75.0	(1.3)	92.5	(0.5)	77.8	(1.0)
Italie	94.9	(0.4)	96.7	(0.3)	89.7	(0.6)	90.9	(0.6)	98.3	(0.2)	91.3	(0.5)
Japon	15.6	(0.6)	48.8	(1.1)	49.9	(1.1)	26.7	(0.8)	54.2	(0.8)	43.6	(0.9)
Corée	63.6	(1.1)	80.5	(1.0)	73.1	(1.1)	66.6	(1.2)	81.4	(0.9)	62.5	(1.1)
Lettonie	83.0	(1.1)	92.0	(0.8)	81.2	(0.9)	90.1	(0.7)	91.4	(0.7)	62.1	(1.4)
Malaisie	91.9	(0.5)	98.0	(0.3)	96.8	(0.3)	88.6	(0.6)	95.8	(0.4)	89.5	(0.5)
Mexique	88.8	(0.7)	85.0	(0.7)	78.0	(1.0)	83.9	(0.8)	93.7	(0.4)	87.5	(0.8)
Pays-Bas	77.8	(1.2)	90.6	(0.9)	86.7	(0.9)	66.7	(1.6)	93.0	(0.8)	62.2	(1.3)
Norvège	66.6	(1.8)	85.6	(0.9)	84.3	(0.8)	73.4	(1.6)	87.8	(1.1)	66.0	(1.5)
Pologne	77.5	(0.8)	91.3	(0.7)	87.2	(0.8)	86.7	(0.6)	87.4	(0.6)	66.0	(1.0)
Portugal	97.5	(0.3)	97.5	(0.2)	95.2	(0.4)	98.3	(0.3)	99.2	(0.2)	95.9	(0.3)
Roumanie	93.4	(0.6)	97.7	(0.4)	97.7	(0.3)	98.0	(0.3)	99.4	(0.2)	93.2	(0.6)
Serbie	84.3	(0.7)	91.1	(0.5)	85.6	(0.6)	86.3	(0.7)	95.3	(0.4)	74.1	(0.8)
Singapour	74.9	(0.7)	83.5	(0.6)	75.3	(0.7)	71.6	(0.9)	88.5	(0.6)	72.8	(0.8)
République slovaque	90.2	(0.8)	95.3	(0.4)	92.2	(0.6)	92.0	(0.6)	95.1	(0.4)	80.6	(0.8)
Espagne	78.9	(0.9)	83.8	(0.8)	73.7	(0.9)	87.0	(0.6)	96.5	(0.4)	83.2	(0.8)
Suède	75.1	(0.9)	86.5	(0.7)	82.7	(0.8)	81.4	(0.8)	95.1	(0.5)	71.7	(0.9)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	93.1	(0.7)	96.5	(0.5)	93.4	(0.8)	93.2	(0.6)	96.6	(0.4)	95.1	(0.6)
Alberta (Canada)	82.2	(1.0)	91.1	(0.9)	84.7	(1.0)	86.1	(0.9)	94.3	(0.6)	84.0	(0.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	81.4	(1.0)	93.3	(0.6)	86.3	(0.7)	90.2	(0.7)	96.7	(0.4)	84.6	(1.0)
Flandre (Belgique)	87.4	(0.7)	96.6	(0.4)	95.4	(0.5)	80.7	(1.1)	97.7	(0.3)	73.2	(1.1)
Moyenne	80.3	(0.2)	89.4	(0.1)	84.8	(0.1)	81.9	(0.2)	92.0	(0.1)	77.4	(0.2)
États-Unis	83.0	(1.0)	89.3	(1.1)	81.6	(1.4)	82.6	(1.0)	92.9	(0.7)	82.5	(0.9)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047463

[Partie 1/2]

Satisfaction professionnelle des enseignants

Tableau 7.2 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes*

	Les avantages du métier d'enseignant(e) compensent largement ses inconvénients		Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant(e)		Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement		Je regrette ma décision de devenir enseignant(e)		J'aime travailler dans cet établissement	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	88.6	(0.8)	81.1	(1.0)	23.0	(1.7)	7.2	(0.6)	91.7	(1.1)
Brésil	60.5	(0.9)	69.7	(0.9)	15.0	(0.7)	13.5	(0.6)	93.7	(0.4)
Bulgarie	62.8	(1.3)	70.2	(1.2)	19.8	(1.2)	14.6	(1.0)	90.6	(0.9)
Chili	78.9	(1.4)	83.8	(1.2)	34.0	(1.9)	13.9	(1.6)	88.2	(1.1)
Croatie	71.9	(0.8)	80.4	(0.7)	16.0	(1.0)	5.7	(0.4)	85.5	(0.8)
Chypre*	86.9	(0.8)	85.3	(0.8)	23.2	(1.1)	7.1	(0.6)	84.8	(1.0)
République tchèque	53.0	(1.1)	73.3	(0.8)	10.5	(0.8)	8.2	(0.6)	88.8	(0.8)
Danemark	89.2	(0.9)	78.3	(1.4)	11.2	(1.0)	5.2	(0.7)	94.9	(0.7)
Estonie	69.3	(1.1)	70.3	(0.8)	15.7	(1.1)	10.2	(0.7)	80.7	(1.0)
Finlande	95.3	(0.4)	85.3	(0.8)	16.2	(1.0)	5.0	(0.4)	90.8	(0.8)
France	58.5	(1.1)	76.1	(0.8)	26.7	(1.2)	9.4	(0.5)	90.6	(0.7)
Islande	91.4	(0.9)	70.4	(1.4)	18.3	(1.2)	11.6	(0.9)	94.2	(0.7)
Israël	85.8	(0.7)	82.9	(0.8)	14.3	(0.9)	9.1	(0.6)	91.8	(0.6)
Italie	62.1	(1.0)	86.3	(0.8)	16.4	(1.1)	7.4	(0.5)	90.6	(0.7)
Japon	74.4	(0.9)	58.1	(1.1)	30.3	(1.2)	7.0	(0.5)	78.1	(1.0)
Corée	85.8	(0.8)	63.4	(1.0)	31.2	(1.2)	20.1	(0.8)	74.4	(1.2)
Lettonie	60.7	(1.5)	67.6	(1.4)	15.7	(1.1)	12.0	(0.8)	92.4	(0.8)
Malaisie	98.3	(0.2)	92.8	(0.6)	41.3	(1.3)	5.4	(0.4)	94.2	(0.5)
Mexique	80.3	(0.9)	95.5	(0.4)	28.6	(1.3)	3.1	(0.4)	94.4	(0.6)
Pays-Bas	87.0	(1.0)	81.9	(1.1)	17.2	(1.6)	4.9	(0.8)	93.5	(1.0)
Norvège	91.2	(1.1)	76.7	(1.4)	11.6	(1.0)	8.3	(0.6)	96.8	(0.4)
Pologne	76.4	(1.0)	79.9	(0.9)	17.1	(1.0)	10.3	(0.6)	90.3	(0.7)
Portugal	70.5	(0.9)	71.6	(0.9)	24.0	(1.1)	16.2	(0.7)	92.8	(0.6)
Roumanie	64.3	(1.5)	78.5	(1.2)	15.3	(0.9)	10.9	(0.9)	91.3	(0.7)
Serbie	81.4	(0.8)	81.4	(0.7)	21.3	(1.0)	7.0	(0.6)	85.1	(0.8)
Singapour	83.6	(0.6)	82.1	(0.7)	35.1	(0.8)	10.7	(0.5)	85.9	(0.6)
République slovaque	58.0	(1.2)	71.5	(0.9)	12.7	(0.9)	13.8	(0.7)	90.5	(0.8)
Espagne	79.5	(1.0)	88.2	(0.6)	20.1	(1.2)	6.3	(0.5)	89.4	(0.6)
Suède	71.2	(1.0)	53.4	(1.1)	21.5	(1.0)	17.8	(0.8)	91.6	(0.6)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	80.1	(1.4)	77.5	(1.4)	30.7	(1.3)	11.7	(0.8)	86.8	(1.0)
Alberta (Canada)	89.7	(0.8)	82.9	(0.9)	23.1	(1.3)	5.6	(0.5)	95.0	(0.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	83.6	(0.7)	79.5	(0.9)	31.0	(1.3)	7.9	(0.5)	87.2	(0.8)
Flandre (Belgique)	84.6	(0.9)	85.4	(0.8)	12.8	(0.9)	5.1	(0.6)	94.5	(0.5)
Moyenne	77.4	(0.2)	77.6	(0.2)	21.2	(0.2)	9.5	(0.1)	89.7	(0.1)
États-Unis	87.1	(1.3)	84.0	(1.3)	20.4	(1.5)	6.0	(1.0)	91.2	(1.0)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047501

[Partie 2/2]

Satisfaction professionnelle des enseignants

Tableau 7.2 *Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes*

	Je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession		Mon établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais à d'autres enseignants		J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société		Je suis satisfait(e) de mon travail dans cet établissement		Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
Australie	33.7	(1.7)	85.5	(1.5)	38.5	(1.3)	94.2	(0.5)	90.0	(1.0)
Brésil	32.3	(0.9)	88.0	(0.6)	12.6	(0.5)	90.6	(0.5)	87.0	(0.5)
Bulgarie	42.6	(1.4)	89.4	(0.9)	19.6	(1.1)	93.9	(0.6)	94.6	(0.6)
Chili	31.9	(1.6)	85.1	(1.3)	33.6	(2.3)	94.6	(0.6)	94.6	(0.6)
Croatie	31.7	(1.0)	85.4	(1.0)	9.6	(0.5)	93.2	(0.5)	91.4	(0.5)
Chypre*	25.9	(1.1)	83.4	(0.9)	48.9	(1.2)	96.0	(0.5)	92.9	(0.6)
République tchèque	29.8	(0.9)	84.5	(1.2)	12.2	(0.6)	95.2	(0.5)	88.6	(0.7)
Danemark	34.1	(1.7)	88.2	(1.4)	18.4	(1.0)	98.3	(0.3)	92.9	(0.9)
Estonie	37.0	(1.0)	79.9	(1.2)	13.7	(1.0)	88.6	(0.7)	90.0	(0.8)
Finlande	27.5	(0.9)	87.5	(1.0)	58.6	(1.2)	95.0	(0.4)	91.0	(0.6)
France	26.0	(0.9)	80.1	(1.3)	4.9	(0.4)	87.5	(0.7)	86.4	(0.8)
Islande	45.4	(1.5)	90.5	(0.9)	17.5	(1.1)	98.1	(0.3)	94.5	(0.8)
Israël	23.8	(0.9)	86.7	(1.0)	33.7	(1.2)	95.2	(0.5)	94.4	(0.6)
Italie	17.6	(0.9)	87.3	(0.9)	12.5	(0.7)	94.7	(0.5)	94.4	(0.5)
Japon	23.3	(0.8)	62.2	(1.7)	28.1	(1.0)	50.5	(1.3)	85.1	(0.7)
Corée	40.2	(1.0)	65.6	(1.6)	66.5	(1.1)	79.4	(1.0)	86.6	(0.8)
Lettonie	36.5	(1.1)	86.2	(1.2)	22.8	(1.5)	92.9	(0.6)	91.0	(1.0)
Malaisie	8.8	(0.7)	89.3	(0.8)	83.8	(1.0)	94.7	(0.4)	97.0	(0.3)
Mexique	10.2	(0.7)	89.2	(0.9)	49.5	(1.3)	97.1	(0.3)	97.8	(0.3)
Pays-Bas	18.5	(1.1)	84.4	(2.3)	40.4	(1.5)	95.3	(0.8)	90.8	(1.1)
Norvège	38.2	(1.5)	91.3	(0.9)	30.6	(1.5)	96.0	(0.6)	94.9	(0.7)
Pologne	35.3	(1.0)	84.5	(1.1)	17.9	(0.8)	93.5	(0.6)	92.7	(0.6)
Portugal	44.5	(1.0)	88.1	(0.9)	10.5	(0.6)	97.4	(0.3)	94.1	(0.4)
Roumanie	29.4	(1.3)	87.4	(0.9)	34.7	(1.4)	97.0	(0.4)	91.1	(0.8)
Serbie	27.1	(1.0)	86.1	(0.9)	20.4	(0.9)	93.3	(0.4)	89.5	(0.6)
Singapour	45.9	(0.9)	73.2	(0.8)	67.6	(0.9)	87.1	(0.5)	88.4	(0.6)
République slovaque	45.4	(1.2)	81.4	(1.1)	4.0	(0.4)	94.8	(0.5)	89.0	(0.6)
Espagne	21.2	(0.9)	86.6	(1.0)	8.5	(0.8)	95.8	(0.4)	95.1	(0.4)
Suède	50.4	(1.2)	80.1	(1.2)	5.0	(0.5)	95.9	(0.4)	85.4	(0.9)
Entités infranationales										
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	35.1	(1.7)	81.9	(1.3)	66.5	(1.7)	96.3	(0.4)	88.9	(0.9)
Alberta (Canada)	34.6	(1.3)	88.8	(1.2)	47.0	(1.4)	97.0	(0.5)	91.9	(0.8)
Angleterre (Royaume-Uni)	34.6	(1.2)	77.7	(1.2)	35.4	(1.5)	92.5	(0.6)	81.8	(0.8)
Flandre (Belgique)	22.7	(0.9)	88.1	(1.2)	45.9	(1.1)	94.8	(0.5)	95.3	(0.5)
Moyenne	31.6	(0.2)	84.0	(0.2)	30.9	(0.2)	92.6	(0.1)	91.2	(0.1)
États-Unis	33.5	(1.5)	85.5	(1.5)	33.7	(1.4)	95.0	(0.9)	89.1	(1.1)

* Voir les notes au début de cette annexe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047501

[Partie 1/1]

Relation entre les caractéristiques des enseignants et des établissements et la valorisation de la profession d'enseignant dans la société

Résultats significatifs des régressions logistiques des caractéristiques suivantes des enseignants sur la perception qu'ils ont de ce que pense la société de leur profession, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 7.3

	Enseignants jugeant leur profession valorisée dans la société[2]					
	En fonction des éléments suivants :					
	Homme[3]		Plus de 5 années d'expérience en tant qu'enseignant[4]		Les membres du personnel de l'établissement ont la possibilité de participer activement aux décisions le concernant[5]	
	ß	Rapports de cotes[6]	ß	Rapports de cotes[6]	ß	Rapports de cotes[6]
Australie					1.00	2.71
Brésil	0.59	1.81			0.46	1.59
Bulgarie			-0.71	0.49	1.08	2.96
Chili			0.39	1.48	1.66	5.26
Croatie			-0.67	0.51	1.08	2.96
République tchèque	0.54	1.72			0.47	1.60
Danemark					0.52	1.68
Estonie			-0.52	0.59	0.96	2.62
Finlande			-0.33	0.72	0.46	1.58
France	0.64	1.90	-0.69	0.50	0.61	1.83
Islande					0.89	2.44
Israël	0.43	1.54	-0.49	0.61	0.68	1.96
Italie	0.37	1.45			0.62	1.86
Japon					0.37	1.44
Corée	0.42	1.53	-0.54	0.58	0.77	2.16
Lettonie					1.11	3.03
Malaisie	-0.31	0.73	-0.47	0.63	0.89	2.44
Mexique	0.55	1.73			0.82	2.26
Pays-Bas					0.56	1.75
Norvège			-0.40	0.67	0.67	1.95
Pologne	0.37	1.45	-0.41	0.67	0.64	1.89
Portugal	0.62	1.86			0.64	1.90
Roumanie			-0.36	0.70	0.70	2.01
Serbie			-1.08	0.34	0.97	2.64
Singapour			0.24	1.26	1.03	2.80
République slovaque	0.55	1.74	-0.49	0.61		
Espagne			-0.75	0.47		
Suède			-0.60	0.55		
Entités infranationales						
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					0.68	1.98
Alberta (Canada)					0.91	2.48
Angleterre (Royaume-Uni)	0.29	1.34	-0.37	0.69	0.78	2.19
Flandre (Belgique)			0.24	1.26	0.50	1.66

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte de la ou des matières enseignées, ainsi que des aspects relatifs au contenu, à la pédagogie et aux pratiques pédagogiques de ces matières qui sont intégrés dans la formation suivie dans le cadre institutionnel. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable dichotomique dont la catégorie de référence regroupe les répondants se déclarant « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ».

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des femmes.

4. La variable indicatrice de l'expérience professionnelle a été dichotomisée en utilisant 5 années comme frontière entre les deux catégories. La catégorie de référence retenue est 5 années d'expérience ou moins. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation de la variable avec le fait d'avoir travaillé comme enseignant pendant plus de 5 années au total, par comparaison avec une expérience de 5 années ou moins.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence regroupe les répondants se déclarant « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ».

6. Fonction exponentielle de bêta. Voir l'encadré 2.5 pour l'interprétation des rapports de cotes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047539

[Partie 1/1]

Relation entre les caractéristiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle

Tableau 7.4 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des caractéristiques suivantes des enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]							
	Première étape[3]						Deuxième étape[4]	
	En fonction des éléments suivants :							
	Homme[5]		Plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement[6]		Éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés à la ou aux matières enseignées qui sont intégrés dans la formation suivie dans le cadre institutionnel[7]		Satisfaction professionnelle des enseignants[2]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	-0.46	0.09	0.53	0.14	-0.20	0.04	0.21	0.03
Brésil	-0.18	0.06	0.30	0.05	-0.03	0.01	0.23	0.01
Bulgarie			-0.28	0.14	-0.12	0.03	0.22	0.02
Chili					-0.19	0.03	0.23	0.03
Croatie	-0.23	0.06	0.38	0.07			0.26	0.02
République tchèque			0.35	0.09	-0.10	0.02	0.24	0.02
Danemark	-0.38	0.08	0.47	0.10	-0.11	0.03	0.20	0.02
Estonie	-0.42	0.10			-0.05	0.02	0.19	0.02
Finlande			0.30	0.09	-0.13	0.03	0.30	0.02
France	-0.15	0.06	0.54	0.10			0.17	0.01
Islande			0.36	0.11	-0.13	0.03	0.13	0.03
Israël			0.38	0.11	-0.16	0.03	0.25	0.03
Italie	-0.26	0.06	0.44	0.09	-0.08	0.02	0.20	0.02
Japon	0.48	0.07	0.55	0.07	-0.06	0.02	0.22	0.02
Corée	0.32	0.11	0.50	0.10	-0.19	0.04	0.28	0.02
Lettonie			0.48	0.21	-0.11	0.03	0.19	0.03
Malaisie	-0.25	0.08	0.21	0.07	-0.20	0.03	0.38	0.02
Mexique			0.22	0.10	-0.14	0.03	0.32	0.03
Pays-Bas			0.36	0.10			0.26	0.02
Norvège			0.29	0.12	-0.13	0.03	0.23	0.03
Pologne	-0.28	0.09					0.26	0.02
Portugal	-0.17	0.05			-0.09	0.02	0.17	0.01
Roumanie	-0.22	0.07	0.20	0.08	-0.12	0.02	0.20	0.02
Serbie	-0.21	0.05	0.22	0.09	-0.06	0.02	0.29	0.02
Singapour	-0.19	0.08	0.93	0.08	-0.10	0.03	0.23	0.02
République slovaque	-0.39	0.09	0.33	0.08	-0.05	0.02	0.25	0.03
Espagne	-0.19	0.07			-0.12	0.02	0.32	0.02
Suède			0.70	0.09	-0.09	0.02	0.19	0.02
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			0.50	0.12	-0.09	0.03	0.18	0.02
Alberta (Canada)	-0.30	0.10	0.71	0.11	-0.14	0.03	0.20	0.03
Angleterre (Royaume-Uni)	-0.16	0.08	0.43	0.10	-0.13	0.04	0.21	0.02
Flandre (Belgique)	-0.15	0.06	0.49	0.06			0.16	0.02

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Les trois premières variables ont été intégrées ensemble dans les régressions avant d'ajouter la satisfaction professionnelle des enseignants ; le niveau de formation des enseignants était une variable contrôlée lors de cette première étape.

4. Cette variable a été intégrée à l'étape 2 des régressions. Ainsi, ont été pris en compte le sexe de l'enseignant, son niveau de formation et son expérience professionnelle, ainsi que les éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés à la ou aux matières enseignées qui sont intégrés dans la formation suivie dans le cadre institutionnel.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des femmes.

6. La variable indicatrice de l'expérience professionnelle a été dichotomisée en utilisant 5 années comme frontière entre les deux catégories. La catégorie de référence retenue est 5 années d'expérience ou moins. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation de la variable avec le fait d'avoir travaillé comme enseignant pendant plus de 5 années au total, par comparaison avec une expérience de 5 années ou moins.

7. Les scores de TT2G12A, 12B et 12C ont été combinés. Cette variable représente donc la mesure totale dans laquelle les éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés à la ou aux matières enseignées actuellement par l'enseignant étaient intégrés dans la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel. Des scores plus élevés indiquent que ces éléments n'étaient que peu ou pas du tout intégrés à la formation dans la matière qu'enseigne actuellement l'enseignant ; par conséquent, des scores négatifs révèlent une relation négative entre une moindre préparation et les scores totaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047577

[Partie 1/1]

Relation entre les caractéristiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle

Tableau 7.5 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des caractéristiques suivantes des enseignants sur leur satisfaction professionnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]							
	Première étape[3]						Deuxième étape[4]	
	En fonction des éléments suivants :							
	Homme[5]		Plus de 5 années d'expérience dans l'enseignement[6]		Éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés à la ou aux matières enseignées qui sont intégrés dans la formation suivie dans le cadre institutionnel[7]		Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie					-0.14	0.04	0.26	0.03
Brésil					-0.09	0.02	0.30	0.02
Bulgarie					-0.11	0.03	0.36	0.03
Chili	-0.32	0.09			-0.15	0.03	0.24	0.03
Croatie	-0.49	0.08					0.39	0.02
République tchèque	-0.24	0.09					0.26	0.02
Danemark					-0.07	0.03	0.38	0.03
Estonie	-0.19	0.08			-0.05	0.02	0.17	0.02
Finlande			-0.38	0.09			0.28	0.02
France	-0.18	0.09	-0.33	0.11			0.35	0.03
Islande	-0.56	0.11	-0.30	0.12			0.13	0.03
Israël							0.28	0.02
Italie					-0.10	0.02	0.26	0.02
Japon	0.24	0.07	-0.20	0.09	-0.07	0.03	0.29	0.02
Corée			-0.51	0.12	-0.12	0.03	0.24	0.02
Lettonie	-0.23	0.11					0.22	0.04
Malaisie					-0.16	0.02	0.28	0.02
Mexique					-0.08	0.02	0.24	0.02
Pays-Bas			-0.41	0.13	-0.16	0.05	0.37	0.04
Norvège					-0.11	0.03	0.30	0.03
Pologne	-0.27	0.09	-0.49	0.15	-0.14	0.05	0.31	0.02
Portugal			-0.59	0.25	-0.14	0.02	0.35	0.02
Roumanie	-0.27	0.08					0.39	0.03
Serbie	-0.23	0.08	-0.40	0.08	-0.07	0.02	0.41	0.03
Singapour			0.18	0.06	-0.15	0.03	0.15	0.02
République slovaque	-0.21	0.09			-0.03	0.01	0.22	0.02
Espagne	-0.28	0.07	-0.33	0.13	-0.06	0.02	0.33	0.02
Suède	-0.31	0.08	-0.29	0.11			0.29	0.03
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.32	0.13			-0.15	0.04	0.35	0.04
Alberta (Canada)					-0.14	0.03	0.22	0.03
Angleterre (Royaume-Uni)			-0.29	0.11	-0.14	0.04	0.33	0.03
Flandre (Belgique)			-0.38	0.11	-0.06	0.02	0.25	0.03

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Les trois premières variables ont été intégrées ensemble dans les régressions avant d'ajouter la satisfaction professionnelle des enseignants ; le niveau de formation des enseignants était une variable contrôlée lors de cette première étape.

4. Cette variable a été intégrée à l'étape 2 des régressions. Ainsi, ont été pris en compte le sexe de l'enseignant, son niveau de formation et son expérience professionnelle, ainsi que les éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés à la ou aux matières enseignées qui sont intégrés dans la formation suivie dans le cadre institutionnel.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des femmes.

6. La variable indicatrice de l'expérience professionnelle a été dichotomisée en utilisant 5 années comme frontière entre les deux catégories. La catégorie de référence retenue est 5 années d'expérience ou moins. Les coefficients et les rapports de cotes représentent donc la relation de la variable avec le fait d'avoir travaillé comme enseignant pendant plus de 5 années au total, par comparaison avec une expérience de 5 années ou moins.

7. Les scores de TT2G12A, 12B et 12C ont été combinés. Cette variable représente donc la mesure totale dans laquelle les éléments de contenu, de pédagogie et de pratique pédagogique associés à la ou aux matières enseignées actuellement par l'enseignant étaient intégrés dans la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel. Des scores plus élevés indiquent que ces éléments n'étaient que peu ou pas du tout intégrés à la formation dans la matière qu'enseigne actuellement l'enseignant ; par conséquent, des scores négatifs révèlent une relation négative entre une moindre préparation et les scores totaux de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047615

[Partie 1/1]

Relation entre les caractéristiques des classes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Tableau 7.6 *Variables significatives des régressions linéaires multiples des caractéristiques suivantes des classes sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]							
	En fonction des éléments suivants :							
	Taille de la classe[3]		Élèves peu performants[4]		Élèves ayant des problèmes de comportement[5]		Élèves très doués[6]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie					-0.45	0.18	0.35	0.13
Brésil			-0.29	0.07			0.21	0.10
Bulgarie							0.35	0.08
Chili					-0.33	0.12		
Croatie					-0.39	0.08	0.26	0.06
République tchèque					-0.22	0.08	0.53	0.10
Danemark					-0.56	0.13	0.37	0.16
Estonie	0.02	0.00						
Finlande							0.30	0.08
France			-0.21	0.05	-0.24	0.06		
Islande	0.01	0.01						
Israël	0.02	0.01			-0.36	0.11	0.42	0.11
Italie			-0.18	0.07				
Japon					-0.21	0.11	0.57	0.10
Corée							0.39	0.11
Lettonie							0.25	0.07
Malaisie							0.18	0.08
Mexique			-0.37	0.09				
Pays-Bas								
Norvège	0.01	0.00					0.38	0.08
Pologne					-0.46	0.09	0.35	0.07
Portugal			-0.17	0.05	-0.19	0.06		
Roumanie			-0.28	0.07	-0.57	0.09	0.30	0.10
Serbie			-0.21	0.07			0.16	0.06
Singapour					-0.18	0.09		
République slovaque					-0.32	0.09		
Espagne			-0.24	0.08	-0.31	0.10		
Suède			-0.22	0.07				
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					-0.33	0.11	0.38	0.08
Alberta (Canada)								
Angleterre (Royaume-Uni)					-0.23	0.10		
Flandre (Belgique)							0.52	0.19

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Variable continue dont les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

4. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont peu performants. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

5. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont des problèmes de comportement. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

6. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont très doués. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047653

[Partie 1/1]

Relation entre les caractéristiques des classes et la satisfaction professionnelle des enseignants

Tableau 7.7 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des caractéristiques suivantes des classes sur la satisfaction professionnelle des enseignants, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]							
	En fonction des éléments suivants :							
	Taille de la classe[3]		Élèves peu performants[4]		Élèves ayant des problèmes de comportement[5]		Élèves très doués[6]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie			-0.32	0.11	-0.55	0.14	0.39	0.13
Brésil			-0.53	0.08	-0.46	0.07	0.26	0.12
Bulgarie			-0.23	0.09	-0.52	0.10	0.59	0.11
Chili					-0.43	0.13	0.31	0.11
Croatie			-0.29	0.08	-0.58	0.11	0.24	0.07
République tchèque			-0.22	0.08	-0.34	0.10		
Danemark			-0.51	0.09	-0.73	0.17		
Estonie	-0.01	0.00	-0.37	0.09	-0.37	0.08	0.29	0.07
Finlande			-0.20	0.08	-0.45	0.09	0.30	0.09
France			-0.33	0.08	-0.71	0.10	0.32	0.08
Islande			-0.29	0.13			0.26	0.12
Israël					-0.52	0.08	0.23	0.11
Italie			-0.26	0.09	-0.35	0.08	0.27	0.08
Japon			-0.35	0.07	-0.33	0.12	0.49	0.12
Corée			-0.34	0.10	-0.48	0.13	0.43	0.11
Lettonie	0.01	0.01			-0.35	0.08	0.36	0.08
Malaisie	-0.01	0.00			-0.32	0.08	0.25	0.07
Mexique			-0.20	0.08	-0.31	0.06	0.18	0.06
Pays-Bas			-0.37	0.09				
Norvège							0.30	0.15
Pologne					-0.52	0.09	0.41	0.08
Portugal			-0.40	0.09	-0.41	0.08		
Roumanie			-0.41	0.09	-0.79	0.13	0.39	0.13
Serbie			-0.32	0.08	-0.54	0.10	0.28	0.07
Singapour			-0.27	0.08	-0.25	0.07		
République slovaque			-0.23	0.08	-0.20	0.09	0.16	0.07
Espagne			-0.33	0.07	-0.65	0.10		
Suède			-0.39	0.09	-0.29	0.13		
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					-0.99	0.16	0.53	0.16
Alberta (Canada)			-0.29	0.13	-0.35	0.13		
Angleterre (Royaume-Uni)	-0.02	0.01			-0.63	0.14	0.56	0.13
Flandre (Belgique)			-0.30	0.08	-0.50	0.10		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Variable continue dont les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

4. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont peu performants. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

5. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont des problèmes de comportement. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

6. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont très doués. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047691

[Partie 1/2]

Relation entre le climat de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant la direction et le climat de l'établissement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 7.8

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]											
	Modèle 1[3]											
	En fonction des éléments suivants :											
	Relations enseignant-élèves[5]		Coopération entre enseignants[6]		Taille de la classe[9]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants[10]		Plus de 10 % des élèves de la classe ont des problèmes de comportement[11]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont très doués[12]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.12	(0.03)	0.19	(0.03)							0.33	(0.12)
Brésil	0.16	(0.01)	0.13	(0.01)			-0.14	(0.07)				
Bulgarie	0.21	(0.03)	0.23	(0.02)							0.21	(0.08)
Chili	0.17	(0.03)	0.11	(0.02)								
Croatie	0.13	(0.02)	0.26	(0.02)					-0.27	(0.09)	0.22	(0.07)
République tchèque	0.11	(0.02)	0.23	(0.02)					-0.20	(0.08)	0.46	(0.09)
Danemark	0.12	(0.02)	0.11	(0.02)					-0.45	(0.13)		
Estonie	0.14	(0.03)	0.20	(0.02)	0.02	(0.00)						
Finlande	0.20	(0.02)	0.24	(0.03)							0.15	(0.08)
France	0.09	(0.02)	0.23	(0.02)			-0.23	(0.06)	-0.21	(0.07)		
Islande	0.10	(0.03)	0.18	(0.03)								
Israël	0.12	(0.02)	0.25	(0.03)	0.02	(0.01)			-0.29	(0.10)	0.33	(0.10)
Italie	0.11	(0.02)	0.18	(0.02)			-0.14	(0.07)				
Japon	0.08	(0.02)	0.22	(0.02)			-0.14	(0.06)	-0.20	(0.10)	0.45	(0.10)
Corée	0.23	(0.03)	0.21	(0.03)							0.25	(0.11)
Lettonie	0.18	(0.04)	0.20	(0.03)							0.24	(0.08)
Malaisie	0.26	(0.02)	0.24	(0.02)								
Mexique	0.11	(0.02)	0.15	(0.02)			-0.26	(0.10)				
Pays-Bas	0.11	(0.03)	0.19	(0.04)								
Norvège	0.10	(0.04)	0.18	(0.04)							0.30	(0.08)
Pologne	0.19	(0.03)	0.27	(0.02)					-0.42	(0.08)	0.26	(0.08)
Portugal	0.12	(0.01)	0.17	(0.02)			-0.14	(0.05)	-0.17	(0.06)		
Roumanie	0.12	(0.02)	0.18	(0.02)			-0.14	(0.06)	-0.42	(0.08)	0.23	(0.09)
Serbie	0.16	(0.02)	0.24	(0.02)								
Singapour	0.21	(0.02)	0.16	(0.03)								
République slovaque	0.14	(0.02)	0.27	(0.02)					-0.32	(0.09)		
Espagne	0.12	(0.02)	0.26	(0.03)			-0.17	(0.08)	-0.25	(0.10)		
Suède	0.15	(0.02)	0.19	(0.03)	0.01	(0.00)	-0.15	(0.07)				
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.12	(0.03)	0.18	(0.02)					-0.27	(0.11)	0.30	(0.12)
Alberta (Canada)	0.17	(0.03)	0.16	(0.04)					0.24	(0.11)		
Angleterre (Royaume-Uni)	0.19	(0.03)	0.20	(0.03)								
Flandre (Belgique)	0.10	(0.02)	0.20	(0.03)							0.51	(0.21)

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les variables relatives à la composition de la classe (présentées dans des cellules d'une couleur différente) apparaissent dans chaque modèle afin de montrer comment leurs résultats varient en fonction des variables propres à chacun de ces modèles. Veuillez vous reporter au tableau B2.11.Web de l'annexe B pour voir les résultats du modèle de base fondé sur la composition de la classe (à l'exclusion de toute autre variable). Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Premier modèle intégrant les relations enseignant-élèves et la coopération entre enseignants. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

4. Deuxième modèle, qui intègre la variable « Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement » et l'encadrement pédagogique. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

5. Variable continue qui combine les réponses à la question 45 du questionnaire à l'intention des enseignants.

6. Variable continue qui combine les réponses à la question 33 du questionnaire à l'intention des enseignants.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est celle des répondants se déclarant « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

8. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

9. Variable continue dont les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

10. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont peu performants. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

11. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont des problèmes de comportement. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

12. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont très doués. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047729

[Partie 2/2]

Relation entre le climat de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant la direction et le climat de l'établissement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 7.8

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]											
	Modèle 2[4]											
	En fonction des éléments suivants :											
	Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement[7]		Encadrement pédagogique[8]		Taille de la classe[9]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants[10]		Plus de 10 % des élèves de la classe ont des problèmes de comportement[11]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont très doués[12]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie			0.06	(0.03)					-0.38	(0.15)	0.40	0.14
Brésil	0.23	(0.06)					-0.23	(0.07)				
Bulgarie			0.14	(0.04)							0.35	0.08
Chili	0.32	(0.13)										
Croatie	0.19	(0.09)							-0.28	(0.09)	0.26	0.07
République tchèque	0.25	(0.08)							-0.21	(0.08)	0.46	0.10
Danemark	0.21	(0.10)							-0.46	(0.14)		
Estonie					0.02	(0.00)						
Finlande	0.25	(0.10)									0.27	0.08
France	0.23	(0.07)					-0.23	(0.06)	-0.23	(0.07)		
Islande					0.01	(0.01)						
Israël	0.60	(0.09)			0.02	(0.01)			-0.28	(0.11)	0.36	0.11
Italie	0.16	(0.06)					-0.14	(0.07)				
Japon			0.05	(0.03)	0.01	(0.00)					0.48	0.10
Corée	0.22	(0.10)									0.41	0.12
Lettonie	0.29	(0.10)									0.30	0.08
Malaisie	0.20	(0.09)										
Mexique							-0.33	(0.10)				
Pays-Bas												
Norvège			0.08	(0.04)							0.38	0.08
Pologne	0.34	(0.09)							-0.45	(0.09)	0.35	0.08
Portugal	0.26	(0.05)					-0.18	(0.05)	-0.18	(0.06)		
Roumanie	0.39	(0.08)					-0.24	(0.06)	-0.49	(0.09)	0.30	0.10
Serbie	0.32	(0.09)					-0.15	(0.07)			0.19	0.07
Singapour	0.38	(0.09)										
République slovaque	0.38	(0.08)							-0.31	(0.09)		
Espagne							-0.20	(0.08)	-0.30	(0.10)		
Suède					0.01	(0.00)	-0.19	(0.07)				
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.43	(0.11)							-0.37	(0.12)	0.36	0.10
Alberta (Canada)									0.24	(0.11)		
Angleterre (Royaume-Uni)	0.29	(0.09)							-0.21	(0.10)		
Flandre (Belgique)											0.57	0.20

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les variables relatives à la composition de la classe (présentées dans des cellules d'une couleur différente) apparaissent dans chaque modèle afin de montrer comment leurs résultats varient en fonction des variables propres à chacun de ces modèles. Veuillez vous reporter au tableau B2.11.Web de l'annexe B pour voir les résultats du modèle de base fondé sur la composition de la classe (à l'exclusion de toute autre variable). Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Premier modèle intégrant les relations enseignant-élèves et la coopération entre enseignants. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

4. Deuxième modèle, qui intègre la variable « Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement » et l'encadrement pédagogique. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

5. Variable continue qui combine les réponses à la question 45 du questionnaire à l'intention des enseignants.

6. Variable continue qui combine les réponses à la question 33 du questionnaire à l'intention des enseignants.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est celle des répondants se déclarant « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

8. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

9. Variable continue dont les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

10. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont peu performants. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

11. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont des problèmes de comportement. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

12. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont très doués. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047729

[Partie 1/2]

Relation entre le climat de l'établissement et la satisfaction professionnelle des enseignants

Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant la direction et le climat de l'établissement sur la satisfaction professionnelle des enseignants, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 7.9

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]											
	Modèle 1[3]											
	En fonction des éléments suivants :											
	Relations enseignant-élèves[5]		Coopération entre enseignants[6]		Taille de la classe[9]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants[10]		Plus de 10 % des élèves de la classe ont des problèmes de comportement[11]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont très doués[12]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.34	(0.04)	0.14	(0.03)			-0.30	(0.10)				
Brésil	0.26	(0.02)	0.10	(0.02)			-0.32	(0.08)	-0.40	(0.07)		
Bulgarie	0.31	(0.03)	0.10	(0.03)			-0.24	(0.11)	-0.41	(0.10)	0.40	(0.11)
Chili	0.24	(0.03)	0.15	(0.03)					-0.35	(0.14)		
Croatie	0.33	(0.03)	0.16	(0.03)			-0.27	(0.08)	-0.46	(0.12)	0.17	(0.07)
République tchèque	0.31	(0.02)	0.11	(0.02)			-0.19	(0.07)	-0.27	(0.09)		
Danemark	0.33	(0.03)	0.13	(0.04)			-0.39	(0.09)	-0.58	(0.16)		
Estonie	0.26	(0.02)	0.11	(0.03)	-0.01	(0.00)	-0.30	(0.09)	-0.36	(0.08)	0.26	(0.06)
Finlande	0.32	(0.02)	0.11	(0.03)			-0.16	(0.08)	-0.36	(0.08)	0.20	(0.09)
France	0.25	(0.02)	0.22	(0.04)			-0.29	(0.09)	-0.66	(0.10)		
Islande	0.28	(0.04)	0.13	(0.04)								
Israël	0.34	(0.02)	0.12	(0.02)					-0.38	(0.09)		
Italie	0.28	(0.02)	0.13	(0.02)			-0.22	(0.07)	-0.28	(0.08)	0.17	(0.08)
Japon	0.33	(0.02)	0.15	(0.02)			-0.32	(0.06)	-0.31	(0.10)	0.45	(0.11)
Corée	0.38	(0.02)					-0.23	(0.08)	-0.38	(0.14)	0.26	(0.11)
Lettonie	0.28	(0.03)	0.12	(0.03)	0.02	(0.01)			-0.32	(0.08)	0.29	(0.08)
Malaisie	0.33	(0.02)	0.07	(0.02)	-0.01	(0.00)					0.14	(0.07)
Mexique	0.24	(0.02)	0.08	(0.02)	0.01	(0.00)			-0.19	(0.07)		
Pays-Bas	0.31	(0.04)	0.18	(0.04)			-0.23	(0.10)				
Norvège	0.29	(0.03)	0.17	(0.04)			-0.22	(0.10)				
Pologne	0.36	(0.02)	0.09	(0.02)					-0.40	(0.08)	0.30	(0.08)
Portugal	0.33	(0.02)	0.12	(0.03)			-0.28	(0.08)	-0.30	(0.08)		
Roumanie	0.39	(0.02)	0.08	(0.02)			-0.19	(0.07)	-0.49	(0.11)		
Serbie	0.34	(0.02)	0.18	(0.02)			-0.16	(0.08)	-0.46	(0.10)		
Singapour	0.36	(0.02)	0.11	(0.02)	-0.01	(0.00)	-0.17	(0.07)	-0.19	(0.07)		
République slovaque	0.25	(0.02)	0.10	(0.02)			-0.18	(0.07)	-0.17	(0.08)		
Espagne	0.25	(0.02)	0.17	(0.03)			-0.23	(0.06)	-0.54	(0.09)		
Suède	0.26	(0.03)	0.27	(0.03)	-0.01	(0.00)	-0.30	(0.09)	-0.27	(0.13)		
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.42	(0.03)	0.07	(0.03)					-0.80	(0.15)		
Alberta (Canada)	0.31	(0.02)	0.14	(0.03)			-0.25	(0.12)	-0.29	(0.11)		
Angleterre (Royaume-Uni)	0.29	(0.03)	0.21	(0.03)					-0.48	(0.13)	0.47	(0.10)
Flandre (Belgique)	0.26	(0.02)	0.09	(0.04)			-0.28	(0.08)	-0.44	(0.09)		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les variables relatives à la composition de la classe (présentées dans des cellules d'une couleur différente) apparaissent dans chaque modèle afin de montrer comment leurs résultats varient en fonction des variables propres à chacun de ces modèles. Veuillez vous reporter au tableau B2.12.Web de l'annexe B pour voir les résultats du modèle de base fondé sur la composition de la classe (à l'exclusion de toute autre variable).

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Premier modèle intégrant les relations enseignant-élèves et la coopération entre enseignants. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

4. Deuxième modèle, qui intègre la variable « Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement » et l'encadrement pédagogique. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

5. Variable continue qui combine les réponses à la question 45 du questionnaire à l'intention des enseignants.

6. Variable continue qui combine les réponses à la question 33 du questionnaire à l'intention des enseignants.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est celle des répondants se déclarant « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

8. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

9. Variable continue dont les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

10. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont peu performants. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

11. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont des problèmes de comportement. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

12. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont très doués. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047786

[Partie 2/2]

Relation entre le climat de l'établissement et la satisfaction professionnelle des enseignants

Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant la direction et le climat de l'établissement sur la satisfaction professionnelle des enseignants, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 7.9

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]											
	Modèle 2[4]											
	En fonction des éléments suivants :											
	Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement[7]		Encadrement pédagogique[8]		Taille de la classe[9]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont peu performants[10]		Plus de 10 % des élèves de la classe ont des problèmes de comportement[11]		Plus de 10 % des élèves de la classe sont très doués[12]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	1.28	(0.13)					-0.39	(0.11)	-0.40	(0.14)	0.34	(0.13)
Brésil	0.93	(0.07)	0.05	(0.02)			-0.41	(0.08)	-0.46	(0.08)	0.25	(0.13)
Bulgarie	1.62	(0.13)					-0.22	(0.10)	-0.47	(0.11)	0.51	(0.11)
Chili	1.04	(0.12)	-0.12	(0.04)					-0.35	(0.14)		
Croatie	1.09	(0.11)					-0.32	(0.08)	-0.44	(0.13)	0.18	(0.08)
République tchèque	1.32	(0.08)					-0.20	(0.08)	-0.33	(0.09)		
Danemark	1.18	(0.12)					-0.42	(0.09)	-0.60	(0.14)		
Estonie	1.04	(0.09)					-0.32	(0.09)	-0.36	(0.08)	0.28	(0.06)
Finlande	0.95	(0.13)					-0.19	(0.08)	-0.40	(0.09)	0.30	(0.09)
France	0.98	(0.09)					-0.28	(0.08)	-0.70	(0.10)	0.20	(0.09)
Islande	1.07	(0.13)										
Israël	1.26	(0.10)							-0.37	(0.09)		
Italie	1.00	(0.07)					-0.22	(0.08)	-0.32	(0.08)	0.19	(0.08)
Japon	0.80	(0.08)					-0.33	(0.07)	-0.29	(0.12)	0.48	(0.12)
Corée	1.11	(0.08)					-0.27	(0.10)	-0.42	(0.13)	0.36	(0.11)
Lettonie	1.10	(0.12)			0.02	(0.01)			-0.29	(0.09)	0.31	(0.08)
Malaisie	0.89	(0.09)	0.06	(0.02)	-0.01	(0.00)			-0.28	(0.08)	0.23	(0.08)
Mexique	0.66	(0.07)							-0.27	(0.07)		
Pays-Bas	0.96	(0.14)					-0.23	(0.10)				
Norvège	0.97	(0.18)										
Pologne	1.34	(0.08)							-0.42	(0.09)	0.38	(0.08)
Portugal	1.40	(0.09)					-0.34	(0.09)	-0.32	(0.08)		
Roumanie	1.36	(0.11)					-0.36	(0.08)	-0.67	(0.12)	0.34	(0.13)
Serbie	1.39	(0.11)					-0.21	(0.08)	-0.47	(0.11)	0.23	(0.09)
Singapour	1.40	(0.06)					-0.28	(0.07)	-0.17	(0.07)		
République slovaque	0.96	(0.08)					-0.22	(0.08)	-0.18	(0.09)	0.15	(0.06)
Espagne	0.93	(0.08)	0.04	(0.02)			-0.29	(0.07)	-0.61	(0.09)		
Suède	1.16	(0.11)					-0.30	(0.10)				
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	1.32	(0.14)							-0.95	(0.18)		
Alberta (Canada)	1.45	(0.17)					-0.29	(0.13)	-0.33	(0.11)		
Angleterre (Royaume-Uni)	1.34	(0.11)							-0.67	(0.13)	0.45	(0.12)
Flandre (Belgique)	1.19	(0.12)					-0.28	(0.09)	-0.41	(0.11)		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les variables relatives à la composition de la classe (présentées dans des cellules d'une couleur différente) apparaissent dans chaque modèle afin de montrer comment leurs résultats varient en fonction des variables propres à chacun de ces modèles. Veuillez vous reporter au tableau B2.12.Web de l'annexe B pour voir les résultats du modèle de base fondé sur la composition de la classe (à l'exclusion de toute autre variable).

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Premier modèle intégrant les relations enseignant-élèves et la coopération entre enseignants. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

4. Deuxième modèle, qui intègre la variable « Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement » et l'encadrement pédagogique. Il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués.

5. Variable continue qui combine les réponses à la question 45 du questionnaire à l'intention des enseignants.

6. Variable continue qui combine les réponses à la question 33 du questionnaire à l'intention des enseignants.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est celle des répondants se déclarant « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

8. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

9. Variable continue dont les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

10. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont peu performants. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

11. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins ont des problèmes de comportement. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

12. La catégorie de référence correspond à une situation dans laquelle 10 % des élèves ou moins sont très doués. Les données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047786

[Partie 1/1]

Relation entre la formation continue et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Tableau 7.10 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant la formation continue des enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2] en fonction des éléments suivants :											
	Participation à des programmes formels d'initiation[3]		Participation à des activités informelles d'initiation[4]		Enseignants disposant d'un tuteur[5]		Enseignants agissant en qualité de tuteur[6]		Participation à des activités de tutorat et/ou d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement[7]		Participation à des cours ou ateliers, conférences ou séminaires pédagogiques[8]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie							0.49	0.12				
Brésil	0.21	0.06	0.16	0.06	0.19	0.06						
Bulgarie	0.19	0.09					0.30	0.15				
Chili	0.36	0.14										
Croatie	0.21	0.06							0.22	0.10		
République tchèque	0.33	0.06			-0.36	0.17			0.24	0.07		
Danemark							0.26	0.11				
Estonie												
Finlande							0.48	0.20			0.23	0.09
France	-0.27	0.06					0.44	0.12	0.29	0.09		
Islande	0.24	0.12										
Israël									0.42	0.09		
Italie	0.19	0.06					0.30	0.14				
Japon			0.28	0.08	-0.18	0.07	0.68	0.08	0.15	0.07		
Corée							0.81	0.10				
Lettonie	0.28	0.07							0.26	0.11		
Malaisie					0.27	0.12			0.27	0.08		
Mexique	0.27	0.07					0.37	0.12				
Pays-Bas												
Norvège	0.40	0.20					0.40	0.16				
Pologne	0.59	0.07							0.16	0.08		
Portugal			0.19	0.04	0.32	0.13						
Roumanie	0.19	0.06					0.29	0.11	0.15	0.06		
Serbie	0.17	0.07										
Singapour							0.44	0.08	0.27	0.08		
République slovaque							0.35	0.10				
Espagne	0.18	0.08							0.34	0.08	0.17	0.09
Suède									0.38	0.09		
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					0.29	0.08	0.18	0.09	0.31	0.08	0.30	0.14
Alberta (Canada)							0.47	0.14				
Angleterre (Royaume-Uni)							0.40	0.08	0.24	0.08		
Flandre (Belgique)					-0.25	0.12	0.20	0.10				

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à un programme formel d'initiation.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des activités informelles d'initiation.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas de tuteur.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui ne sont pas tuteurs.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

8. Cette catégorie regroupe les données de deux questions différentes : « Cours/ateliers (sur les matières enseignées, sur des méthodes pédagogiques ou sur d'autres aspects en rapport avec l'éducation) » et « Conférences ou séminaires pédagogiques (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques) ». La catégorie de référence est composée des enseignants qui déclarent n'avoir participé à aucune de ces deux activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047843

[Partie 1/1]

Relation entre la formation continue et la satisfaction professionnelle des enseignants

Tableau 7.11 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant la formation continue des enseignants sur leur satisfaction professionnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]											
	En fonction des éléments suivants :											
	Participation à des programmes formels d'initiation[3]		Participation à des activités informelles d'initiation[4]		Enseignants disposant d'un tuteur[5]		Enseignants agissant en qualité de tuteur[6]		Participation à des activités de tutorat et/ou d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement[7]		Participation à des cours ou ateliers, conférences ou séminaires pédagogiques[8]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie			0.28	0.14	0.47	0.16			0.28	0.11	0.54	0.20
Brésil	0.20	0.07	0.17	0.07	0.12	0.06					0.22	0.07
Bulgarie	0.45	0.10	0.28	0.09								
Chili												
Croatie	0.21	0.08	0.17	0.08	0.37	0.18						
République tchèque			0.17	0.07			0.30	0.12				
Danemark	0.30	0.12										
Estonie									0.23	0.08		
Finlande			0.24	0.10								
France	-0.24	0.09	0.33	0.08			0.45	0.19				
Islande												
Israël									0.28	0.10		
Italie							0.41	0.14				
Japon	-0.28	0.10			0.31	0.08						
Corée					0.48	0.11	0.43	0.11				
Lettonie							0.41	0.18				
Malaisie			0.15	0.07	0.20	0.08					0.27	0.12
Mexique	0.25	0.07	0.14	0.07								
Pays-Bas			0.21	0.09								
Norvège	0.39	0.15	0.29	0.12			0.37	0.16				
Pologne	0.39	0.06					0.39	0.08				
Portugal					0.39	0.17						
Roumanie												
Serbie												
Singapour			0.19	0.08	0.38	0.08			0.24	0.07		
République slovaque												
Espagne			0.18	0.07					0.22	0.08		
Suède			0.30	0.12	0.73	0.28	0.62	0.22	0.39	0.11		
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)												
Alberta (Canada)									0.31	0.13		
Angleterre (Royaume-Uni)			0.22	0.10							0.50	0.12
Flandre (Belgique)	0.19	0.08										

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. Signification testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à un programme formel d'initiation.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas pris part à des activités informelles d'initiation.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas de tuteur.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui ne sont pas tuteurs.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui n'ont pas participé à des activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement.

8. Cette catégorie regroupe les données de deux questions différentes : « Cours/ateliers (sur les matières enseignées, sur des méthodes pédagogiques ou sur d'autres aspects en rapport avec l'éducation) » et « Conférences ou séminaires pédagogiques (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques) ». La catégorie de référence est composée des enseignants qui déclarent n'avoir participé à aucune de ces deux activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047881

[Partie 1/1]

Relation entre les commentaires faits aux enseignants sur leur travail et leur sentiment d'efficacité personnelle

Résultats des régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits, sur leur sentiment d'efficacité personnelle, dans le premier cycle du secondaire[1]

Tableau 7.12

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]											
	Modèle 1[3]		Modèle 2[3]		Modèle 3[3]		Modèle 4[3]		Modèle 5[3]		Modèle 6[3]	
	En fonction des éléments suivants :											
	L'enseignant reçoit des commentaires d'au moins deux évaluateurs après observation directe de sa façon d'enseigner en classe[4]		L'enseignant reçoit des commentaires après consultation des élèves[5]		L'enseignant reçoit des commentaires après analyse des notes des élèves[6]		Les commentaires faits à l'enseignant portent essentiellement sur la gestion de la classe et le comportement des élèves[7]		L'évaluation du travail de l'enseignant et les commentaires qui lui en sont faits ont un impact sur sa façon d'enseigner en classe[8]		L'évaluation du travail de l'enseignant et les commentaires qui lui en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives[9]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie					0.27	(0.11)						
Brésil	0.16	(0.06)	0.48	(0.07)	0.52	(0.11)	0.64	(0.10)	0.18	(0.07)		
Bulgarie	0.24	(0.08)	0.36	(0.08)			0.51	(0.10)	0.19	(0.09)		
Chili			0.28	(0.13)								
Croatie			0.25	(0.07)	0.34	(0.06)					-0.15	(0.06)
République tchèque	0.20	(0.08)	0.54	(0.06)	0.38	(0.07)	0.29	(0.15)			-0.20	(0.07)
Danemark			0.20	(0.09)	0.26	(0.11)					-0.23	(0.07)
Estonie			0.18	(0.08)	0.18	(0.08)	0.44	(0.12)				
Finlande	0.55	(0.13)					0.28	(0.14)	0.47	(0.11)		
France			0.22	(0.06)	0.37	(0.06)					-0.21	(0.07)
Islande	0.69	(0.24)	0.46	(0.17)			0.44	(0.21)				
Israël			0.52	(0.09)	0.42	(0.10)	0.50	(0.15)			-0.45	(0.10)
Italie			0.48	(0.09)	0.31	(0.11)	0.44	(0.17)	0.17	(0.09)		
Japon	0.14	(0.07)	0.28	(0.07)	0.29	(0.08)						
Corée			0.72	(0.13)	0.54	(0.17)	0.79	(0.15)				
Lettonie			0.51	(0.10)	0.34	(0.15)	0.35	(0.13)				
Malaisie	0.37	(0.10)	0.35	(0.09)	0.42	(0.21)	0.94	(0.23)				
Mexique			0.22	(0.10)								
Pays-Bas												
Norvège	0.47	(0.10)	0.40	(0.15)	0.49	(0.12)					-0.16	(0.08)
Pologne	0.21	(0.09)	0.35	(0.09)	0.29	(0.13)	0.38	(0.16)	0.24	(0.09)	-0.30	(0.08)
Portugal	0.17	(0.06)	0.34	(0.05)	0.22	(0.06)	0.32	(0.11)	0.18	(0.05)	-0.32	(0.05)
Roumanie	0.18	(0.07)	0.51	(0.12)	0.47	(0.11)	0.52	(0.14)	0.26	(0.06)	-0.21	(0.06)
Serbie			0.23	(0.08)	0.24	(0.06)	0.51	(0.11)			-0.26	(0.07)
Singapour			0.36	(0.08)	0.48	(0.10)			-0.19	(0.08)		
République slovaque			0.39	(0.07)	0.53	(0.08)	0.53	(0.14)			-0.38	(0.06)
Espagne	0.43	(0.11)	0.30	(0.09)			0.19	(0.10)	0.31	(0.09)	-0.28	(0.09)
Suède			0.32	(0.10)	0.44	(0.09)	0.36	(0.13)	0.25	(0.11)	-0.27	(0.09)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.24	(0.08)	0.66	(0.09)	0.74	(0.14)	0.38	(0.12)	0.49	(0.11)		
Alberta (Canada)			0.36	(0.11)								
Angleterre (Royaume-Uni)			0.36	(0.09)	0.35	(0.13)					-0.43	(0.10)
Flandre (Belgique)			0.18	(0.07)	0.18	(0.07)						

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Dans chaque modèle, il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les calculs ont été effectués de manière indépendante pour chaque modèle.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est moins de deux évaluateurs. Les évaluateurs peuvent être les personnes ou entités suivantes : *i)* personnes ou services externes ; *ii)* chef d'établissement ; *iii)* un ou plusieurs membres de l'équipe de direction de l'établissement ; *iv)* tuteurs désignés ; ou *v)* autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement). Ces informations sont dérivées de la question 28a du questionnaire à l'intention des enseignants.

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des « enseignants qui n'ont jamais reçu de commentaires après consultation des élèves à propos de leur façon d'enseigner ». Les commentaires faits après consultation des élèves peuvent provenir des personnes ou entités suivantes : *i)* personnes ou services externes ; *ii)* chef d'établissement ; *iii)* un ou plusieurs membres de l'équipe de direction de l'établissement ; *iv)* tuteurs désignés ; ou *v)* autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement). Ces informations sont dérivées de la question 28b du questionnaire à l'intention des enseignants.

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des « enseignants qui n'ont jamais reçu de commentaires après analyse des notes de leurs élèves ». Les commentaires faits après analyse des notes des élèves peuvent provenir des personnes ou entités suivantes : *i)* personnes ou services externes ; *ii)* chef d'établissement ; *iii)* un ou plusieurs membres de l'équipe de direction de l'établissement ; *iv)* tuteurs désignés ; ou *v)* autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement). Ces informations sont dérivées de la question 28d du questionnaire à l'intention des enseignants.

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que les commentaires reçus n'accordaient qu'une « importance faible » ou « aucune importance » à la gestion de la classe et au comportement des élèves. Ces informations sont dérivées de la question 29e du questionnaire à l'intention des enseignants.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que, dans leur établissement, l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits n'ont guère d'impact sur la manière dont les enseignants donnent cours. Ces informations sont dérivées de la question 31b du questionnaire à l'intention des enseignants.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » pour dire que, dans leur établissement, l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives. Ces informations sont dérivées de la question 31c du questionnaire à l'intention des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047919

[Partie 1/1]

Tableau 7.13 **Relation entre les commentaires faits aux enseignants et leur satisfaction professionnelle**

Résultats des régressions linéaires multiples des variables suivantes concernant l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits, sur leur satisfaction professionnelle, dans le premier cycle du secondaire[1]

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]											
	Modèle 1[3]		Modèle 2[3]		Modèle 3[3]		Modèle 4[3]		Modèle 5[3]		Modèle 6[3]	
	En fonction des éléments suivants :											
	L'enseignant reçoit des commentaires d'au moins deux évaluateurs après observation directe de sa façon d'enseigner en classe[4]		L'enseignant reçoit des commentaires après consultation des élèves[5]		L'enseignant reçoit des commentaires après analyse des notes des élèves[6]		Les commentaires faits à l'enseignant portent essentiellement sur la gestion de la classe et le comportement des élèves[7]		L'évaluation du travail de l'enseignant et les commentaires qui lui en sont faits ont un impact sur sa façon d'enseigner en classe[8]		L'évaluation du travail de l'enseignant et les commentaires qui lui en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives[9]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.49	(0.20)					0.46	(0.12)	0.54	(0.12)	-0.83	(0.09)
Brésil	0.44	(0.08)	0.48	(0.08)	0.63	(0.15)	0.81	(0.12)	0.40	(0.08)	-0.19	(0.08)
Bulgarie			0.30	(0.13)	0.42	(0.15)	0.72	(0.13)	0.73	(0.11)	-1.12	(0.13)
Chili	0.35	(0.16)					0.64	(0.27)	0.43	(0.15)	-0.47	(0.15)
Croatie	0.18	(0.09)	0.24	(0.09)	0.32	(0.09)	0.63	(0.13)	0.29	(0.08)	-0.70	(0.08)
République tchèque	0.28	(0.06)	0.26	(0.08)	0.23	(0.09)	0.58	(0.14)	0.51	(0.07)	-0.79	(0.07)
Danemark					0.23	(0.11)			0.50	(0.12)	-0.64	(0.14)
Estonie	0.16	(0.08)	0.27	(0.09)	0.28	(0.08)	0.50	(0.12)	0.46	(0.06)	-0.65	(0.07)
Finlande	0.60	(0.15)					0.37	(0.14)	0.52	(0.13)	-0.65	(0.11)
France					0.21	(0.10)			0.27	(0.09)	-0.52	(0.08)
Islande	0.76	(0.22)							0.44	(0.17)	-0.79	(0.17)
Israël	0.33	(0.09)	0.20	(0.10)			0.43	(0.13)	0.32	(0.11)	-0.98	(0.11)
Italie			0.26	(0.10)					0.52	(0.11)	-0.80	(0.10)
Japon	0.23	(0.07)			0.26	(0.07)					-0.54	(0.07)
Corée					0.73	(0.18)	0.42	(0.12)	0.20	(0.10)	-0.41	(0.08)
Lettonie			0.47	(0.11)					0.28	(0.09)	-0.50	(0.09)
Malaisie	0.32	(0.08)					0.80	(0.29)	0.45	(0.08)	-0.48	(0.09)
Mexique	0.24	(0.08)	0.20	(0.08)			0.31	(0.09)	0.43	(0.06)	-0.46	(0.07)
Pays-Bas	0.23	(0.10)							0.44	(0.11)	-0.63	(0.12)
Norvège	0.40	(0.10)	0.43	(0.16)			0.73	(0.15)	0.58	(0.12)	-0.77	(0.11)
Pologne	0.32	(0.10)			0.27	(0.13)	0.41	(0.15)	0.62	(0.08)	-0.72	(0.09)
Portugal	0.51	(0.09)	0.58	(0.08)	0.22	(0.09)	0.61	(0.16)	0.53	(0.08)	-0.79	(0.08)
Roumanie			0.71	(0.27)	0.49	(0.16)			0.61	(0.10)	-0.41	(0.08)
Serbie			0.20	(0.09)	0.37	(0.10)	0.68	(0.17)	0.42	(0.08)	-0.79	(0.10)
Singapour	0.27	(0.06)	0.24	(0.07)			0.22	(0.09)	0.52	(0.08)	-0.79	(0.07)
République slovaque	0.16	(0.06)	0.21	(0.07)	0.28	(0.08)	0.48	(0.16)			-0.54	(0.06)
Espagne	0.41	(0.09)	0.27	(0.08)	-0.23	(0.08)	0.23	(0.10)	0.28	(0.09)	-0.79	(0.09)
Suède			0.42	(0.14)	0.53	(0.11)	0.48	(0.15)	0.28	(0.11)	-1.05	(0.12)
Entités infranationales												
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.46	(0.10)	0.52	(0.12)	0.49	(0.22)	0.64	(0.17)	0.66	(0.14)	-0.59	(0.13)
Alberta (Canada)	0.43	(0.11)	0.26	(0.12)			0.49	(0.14)	0.48	(0.14)	-0.79	(0.12)
Angleterre (Royaume-Uni)	0.28	(0.12)	0.45	(0.10)	0.35	(0.11)	0.37	(0.12)	0.76	(0.12)	-1.19	(0.10)
Flandre (Belgique)	0.19	(0.09)					0.46	(0.12)	0.31	(0.09)	-0.62	(0.08)

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Dans chaque modèle, il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les calculs ont été effectués de manière indépendante pour chaque modèle.

4. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est moins de deux évaluateurs. Les évaluateurs peuvent être les personnes ou entités suivantes : *i)* personnes ou services externes ; *ii)* chef d'établissement ; *iii)* un ou plusieurs membres de l'équipe de direction de l'établissement ; *iv)* tuteurs désignés ; ou *v)* autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement).

5. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des « enseignants qui n'ont jamais reçu de commentaires après consultation des élèves à propos de leur façon d'enseigner ». Les commentaires faits après consultation des élèves peuvent provenir des personnes ou entités suivantes : *i)* personnes ou services externes ; *ii)* chef d'établissement ; *iii)* un ou plusieurs membres de l'équipe de direction de l'établissement ; *iv)* tuteurs désignés ; ou *v)* autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement).

6. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des « enseignants qui n'ont jamais reçu de commentaires après analyse des notes de leurs élèves ». Les commentaires faits après analyse des notes des élèves peuvent provenir des personnes ou entités suivantes : *i)* personnes ou services externes ; *ii)* chef d'établissement ; *iii)* un ou plusieurs membres de l'équipe de direction de l'établissement ; *iv)* tuteurs désignés ; ou *v)* autres enseignants (qui ne font pas partie de l'équipe de direction de l'établissement).

7. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est que les commentaires reçus n'accordaient qu'une « importance faible » ou « aucune importance » à la gestion de la classe et au comportement des élèves.

8. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que, dans leur établissement, l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits n'ont guère d'impact sur la manière dont les enseignants donnent cours.

9. Variable dichotomique dont la catégorie de référence est composée des enseignants qui ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » pour dire que, dans leur établissement, l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits servent essentiellement à respecter des obligations administratives.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047957

[Partie 1/1]

Relation entre le nombre d'heures de travail, les convictions et les pratiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle

Tableau 7.14 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples du nombre d'heures de travail, des convictions et des pratiques des enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2]							
	Modèle 1[3]		Modèle 2[3]		Modèle 3[3]		Modèle 4[3]	
	En fonction des éléments suivants :							
	Vision constructiviste de l'enseignant[4]		Nombre d'heures travaillées par semaine[5]		Proportion du temps de classe passée à maintenir l'ordre[6]		Proportion du temps de classe passée à des tâches administratives[6]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.16	0.03			-0.03	0.00	-0.04	0.02
Brésil	0.11	0.01	0.00	0.00	-0.02	0.00	-0.01	0.00
Bulgarie	0.24	0.03	0.01	0.00	-0.03	0.01	-0.03	0.01
Chili	0.09	0.03			-0.01	0.01	-0.03	0.01
Croatie	0.14	0.02	0.02	0.00	-0.04	0.01		
République tchèque	0.15	0.02	0.01	0.00	-0.04	0.00		
Danemark	0.11	0.02			-0.04	0.01		
Estonie	0.29	0.03	0.01	0.00	-0.01	0.00		
Finlande	0.23	0.03	0.01	0.00	-0.02	0.00	-0.02	0.01
France	0.07	0.02			-0.02	0.00		
Islande	0.14	0.03			-0.03	0.01		
Israël	0.22	0.02	0.01	0.00	-0.05	0.01	-0.03	0.01
Italie	0.04	0.02	0.01	0.00	-0.02	0.00		
Japon	0.25	0.02						
Corée	0.17	0.02	0.01	0.00	-0.01	0.01		
Lettonie	0.17	0.02	0.01	0.00	-0.02	0.00		
Malaisie	0.19	0.02	0.01	0.00				
Mexique	0.13	0.02	0.01	0.00	-0.03	0.00		
Pays-Bas	0.12	0.02	0.01	0.01	-0.02	0.00	-0.03	0.01
Norvège	0.11	0.04	0.01	0.00	-0.05	0.01	-0.03	0.01
Pologne	0.15	0.02	0.01	0.00	-0.03	0.01	-0.02	0.01
Portugal	0.10	0.01	0.00	0.00	-0.02	0.00		
Roumanie	0.06	0.01			-0.02	0.00		
Serbie	0.20	0.02	0.01	0.00	-0.04	0.00	-0.01	0.01
Singapour	0.17	0.02	0.01	0.00	-0.02	0.00		
République slovaque	0.13	0.02	0.00	0.00	-0.03	0.00	-0.02	0.01
Espagne	0.07	0.02	0.01	0.00	-0.03	0.00		
Suède	0.07	0.03			-0.02	0.00		
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.14	0.02	0.01	0.00	-0.02	0.01		
Alberta (Canada)	0.10	0.03			-0.03	0.00		
Angleterre (Royaume-Uni)	0.11	0.02	0.01	0.00	-0.03	0.00	-0.03	0.01
Flandre (Belgique)	0.14	0.02	0.01	0.00	-0.02	0.00		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Dans chaque modèle, il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les calculs ont été effectués de manière indépendante pour chaque modèle.

4. Variable continue qui combine les réponses à la question 32 du questionnaire à l'intention des enseignants.

5. Variable continue excluant les réponses supérieures ou égales à 90 heures. Ces données se rapportent à la dernière semaine complète de travail effectuée par l'enseignant avant de répondre à l'enquête. Elles comprennent les heures consacrées à enseigner, à préparer les cours, à corriger les copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions de personnel et à s'acquitter d'autres tâches connexes.

6. Variable continue découlant de la question 39 du questionnaire à l'intention des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933047995

[Partie 1/1]

Relation entre le nombre d'heures de travail, les convictions et les pratiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle

Tableau 7.15 *Variables significatives dans les régressions linéaires multiples du nombre d'heures de travail, des convictions et des pratiques des enseignants sur leur satisfaction professionnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]							
	Modèle 1[3]		Modèle 2[3]		Modèle 3[3]		Modèle 4[3]	
	En fonction des éléments suivants :							
	Vision constructiviste de l'enseignant[4]		Nombre d'heures travaillées par semaine[5]		Proportion du temps de classe passée à maintenir l'ordre[6]		Proportion du temps de classe passée à des tâches administratives[6]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie	0.17	0.03			-0.04	0.00		
Brésil	0.07	0.02			-0.02	0.00		
Bulgarie	0.11	0.03	-0.01	0.00	-0.03	0.01		
Chili	0.09	0.03			-0.02	0.01		
Croatie	0.12	0.02			-0.03	0.01	-0.02	0.01
République tchèque	0.14	0.02			-0.02	0.00	-0.02	0.01
Danemark	0.14	0.04			-0.02	0.01		
Estonie	0.13	0.02	0.00	0.00	-0.02	0.00	-0.02	0.01
Finlande					-0.02	0.00	-0.03	0.01
France	0.09	0.02			-0.03	0.00	-0.02	0.01
Islande	0.06	0.03			-0.01	0.01		
Israël	0.12	0.03			-0.02	0.01		
Italie					-0.01	0.00		
Japon	0.17	0.03			-0.01	0.00		
Corée	0.08	0.02			-0.02	0.01		
Lettonie	0.11	0.02			-0.01	0.00		
Malaisie	0.11	0.02			-0.01	0.00	-0.01	0.00
Mexique	0.07	0.02			-0.02	0.00	-0.01	0.00
Pays-Bas	0.10	0.03	0.01	0.00	-0.02	0.01	-0.02	0.01
Norvège	0.19	0.06			-0.03	0.01	-0.03	0.01
Pologne	0.11	0.02			-0.03	0.01		
Portugal			-0.01	0.00	-0.03	0.00		
Roumanie	0.05	0.02			-0.02	0.01		
Serbie	0.12	0.02			-0.03	0.01		
Singapour	0.06	0.02	-0.01	0.00	-0.01	0.00	-0.02	0.00
République slovaque	0.04	0.02			-0.02	0.00		
Espagne	0.07	0.02			-0.03	0.00	-0.02	0.01
Suède	0.12	0.04			-0.03	0.00	-0.02	0.01
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	0.10	0.04	0.01	0.00	-0.03	0.01	-0.03	0.01
Alberta (Canada)	0.08	0.03			-0.02	0.01	-0.02	0.01
Angleterre (Royaume-Uni)	0.09	0.03			-0.03	0.00	-0.02	0.01
Flandre (Belgique)	0.12	0.03	-0.01	0.00	-0.01	0.00	-0.01	0.01

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. Dans chaque modèle, il est tenu compte du sexe de l'enseignant, de son expérience, de son niveau de formation, de la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel sur le contenu, la pédagogie et la pratique pédagogique associés à la ou aux matières qu'il enseigne, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les calculs ont été effectués de manière indépendante pour chaque modèle.

4. Variable continue qui combine les réponses à la question 32 du questionnaire à l'intention des enseignants.

5. Variable continue excluant les réponses supérieures ou égales à 90 heures. Ces données se rapportent à la dernière semaine complète de travail effectuée par l'enseignant avant de répondre à l'enquête. Elles comprennent les heures consacrées à enseigner, à préparer les cours, à corriger les copies, à collaborer avec d'autres enseignants, à participer à des réunions de personnel et à s'acquitter d'autres tâches connexes.

6. Variable continue découlant de la question 39 du questionnaire à l'intention des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048090

[Partie 1/1]

Relation entre la collaboration entre les enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle

Tableau 7.16 *Variables significatives des régressions linéaires multiples de pratiques de collaboration professionnelle des enseignants sur leur sentiment d'efficacité personnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants[2] en fonction des éléments suivants :							
	Faire cours à plusieurs dans la même classe 5 fois par an au moins[3]		Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter 5 fois par an au moins[3]		Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge 5 fois par an au moins[3]		Participer à des activités de formation professionnelle en groupe 5 fois par an au moins[3]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie					0.39	0.15	0.38	0.13
Brésil	0.26	0.07			0.27	0.08	0.37	0.07
Bulgarie					0.33	0.07	0.56	0.08
Chili	0.41	0.13					0.56	0.14
Croatie	0.37	0.16			0.46	0.13	0.33	0.07
République tchèque			0.21	0.10	0.50	0.07	0.42	0.06
Danemark					0.22	0.09	0.21	0.09
Estonie	0.16	0.08			0.30	0.08	0.50	0.08
Finlande	0.29	0.10			0.62	0.12	0.76	0.13
France					0.36	0.07		
Islande					0.56	0.17	0.31	0.13
Israël					0.30	0.08	0.58	0.08
Italie			0.19	0.10	0.20	0.06	0.37	0.07
Japon	0.17	0.07	0.23	0.07			0.36	0.07
Corée	0.27	0.12					0.75	0.15
Lettonie	0.20	0.09	0.18	0.08	0.33	0.11	0.35	0.09
Malaisie	0.23	0.10			0.32	0.11	0.47	0.11
Mexique	0.30	0.09	0.18	0.09			0.40	0.09
Pays-Bas			0.40	0.13			0.30	0.10
Norvège	0.26	0.09					0.35	0.17
Pologne	0.17	0.07	0.23	0.09	0.37	0.08	0.34	0.08
Portugal					0.25	0.05	0.29	0.07
Roumanie	0.20	0.07	0.23	0.06	0.22	0.07	0.21	0.06
Serbie			0.49	0.10	0.40	0.09	0.31	0.08
Singapour	-0.16	0.08	0.32	0.11	0.34	0.12	0.26	0.08
République slovaque	0.49	0.07	0.28	0.10	0.35	0.08		
Espagne					0.42	0.11	0.47	0.07
Suède			0.42	0.13	0.41	0.11	0.27	0.07
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)			0.28	0.09	0.41	0.08	0.33	0.11
Alberta (Canada)					0.28	0.14	0.33	0.09
Angleterre (Royaume-Uni)			0.32	0.09	0.42	0.10	0.34	0.09
Flandre (Belgique)			0.42	0.18	0.16	0.08	0.24	0.12

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe de l'enseignant, de sa formation, de son expérience totale de l'enseignement, des éléments couverts par la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. La catégorie de référence pour cette pratique collaborative est moins de 5 fois par an.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048185

[Partie 1/1]

Relation entre la collaboration entre les enseignants et leur satisfaction professionnelle

Tableau 7.17 *Variables significatives des régressions linéaires multiples de pratiques de collaboration professionnelle des enseignants sur leur satisfaction professionnelle, dans le premier cycle du secondaire*[1]

	Satisfaction professionnelle des enseignants[2]							
	En fonction des éléments suivants :							
	Faire cours à plusieurs dans la même classe 5 fois par an au moins[3]		Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter 5 fois par an au moins[3]		Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge 5 fois par an au moins[3]		Participer à des activités de formation professionnelle en groupe 5 fois par an au moins[3]	
	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.	ß	Er.-T.
Australie							0.52	0.13
Brésil							0.56	0.08
Bulgarie							0.33	0.13
Chili	0.45	0.13					0.63	0.13
Croatie							0.38	0.09
République tchèque			0.30	0.09	0.27	0.09	0.35	0.07
Danemark			0.28	0.14			0.29	0.12
Estonie	0.33	0.08					0.35	0.08
Finlande			0.39	0.18			0.46	0.13
France	0.24	0.09			0.37	0.09		
Islande					0.30	0.14	0.49	0.13
Israël			0.30	0.15	0.29	0.12		
Italie					0.33	0.08	0.24	0.09
Japon			0.34	0.09				
Corée			0.54	0.20				
Lettonie			0.33	0.13	0.24	0.09		
Malaisie	0.19	0.08						
Mexique							0.37	0.08
Pays-Bas							0.27	0.11
Norvège	0.33	0.12					0.51	0.15
Pologne	0.18	0.07	0.38	0.12	0.20	0.08		
Portugal					0.20	0.09	0.40	0.10
Roumanie			0.30	0.11				
Serbie			0.50	0.12	0.37	0.11	0.32	0.09
Singapour			0.21	0.09	0.23	0.10	0.33	0.07
République slovaque			0.36	0.09	0.14	0.07		
Espagne					0.29	0.10	0.41	0.06
Suède			0.49	0.15	0.30	0.14	0.53	0.11
Entités infranationales								
Abu Dhabi (Émirats arabes unis)					0.44	0.15		
Alberta (Canada)			0.38	0.15			0.37	0.11
Angleterre (Royaume-Uni)	0.22	0.11	0.39	0.11	0.30	0.14	0.48	0.10
Flandre (Belgique)	-0.28	0.14			0.27	0.12		

1. Aucune valeur n'est indiquée pour certaines cellules lorsqu'il n'a pas été établi de relation significative. La signification a été testée au seuil de 5 %, en tenant compte du sexe de l'enseignant, de sa formation, de son expérience totale de l'enseignement, des éléments couverts par la formation qu'il a suivie dans le cadre institutionnel, de la taille de la classe et de la proportion d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves très doués. Les cellules pour lesquelles les données représentent moins de 5 % des cas apparaissent en grisé et sont à interpréter avec prudence. Ces résultats ne sont pas développés dans le texte du rapport.

2. Variable continue. Voir l'encadré décrivant cet indice et l'annexe B pour plus de précisions.

3. La catégorie de référence pour cette pratique collaborative est moins de 5 fois par an.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933048223

LISTE DES TABLEAUX DISPONIBLES EN LIGNE UNIQUEMENT

Les tableaux suivants sont uniquement disponibles sous format électronique (en anglais).

Chapitre 2 Profil des enseignants et de leurs établissements

Tableau 2.4.Web	Sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933042523
Tableau 2.5.Web	Analyse du sentiment des enseignants d'être préparés à l'enseignement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933042561
Tableau 2.6.Web	Expérience professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933042637
Tableau 2.12.Web.1	Analyse de la répartition des enseignants dans des établissements difficiles, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933042808
Tableau 2.12.Web.2	Composition de l'effectif scolaire en fonction des variables suivantes : langue maternelle des élèves, élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé http://dx.doi.org/10.1787/888933042827
Tableau 2.14.Web.1	Analyse de la répartition des enseignants entre établissements situés en zones urbaines et établissements situés en zones rurales, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933042884
Tableau 2.14.Web.2	Enseignants selon la taille de la zone d'implantation des établissements http://dx.doi.org/10.1787/888933042903
Tableau 2.15.Web	Matières enseignées et niveau de formation achevé dans ces matières http://dx.doi.org/10.1787/888933042941
Tableau 2.16.Web	Formation dans des matières non enseignées actuellement http://dx.doi.org/10.1787/888933042979
Tableau 2.19.Web	Atteinte à la qualité de l'enseignement en raison de des ressources de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933043131
Tableau 2.20.Web	Climat de l'établissement – fréquence des facteurs liés aux élèves http://dx.doi.org/10.1787/888933043169
Tableau 2.21.Web	Climat de l'établissement – fréquence des facteurs liés aux enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933043207
Tableau 2.22.Web	Climat professionnel – communication, conceptions communes et respect entre collègues, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043245
Tableau 2.23.Web	Climat de l'établissement – relations enseignants-élèves, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043302
Tableau 2.24.Web	Autonomie des établissements selon le niveau de prise de décision http://dx.doi.org/10.1787/888933043340

Chapitre 3 Importance de la direction d'établissement

Tableau 3.2.Web	Fonctions de direction des chefs d'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043435
Tableau 3.2.a.Web	Fonctions de direction des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043473
Tableau 3.2.b.Web	Fonctions de direction des chefs d'établissement dans le deuxième cycle du secondaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043511
Tableau 3.4.Web	Responsabilités relatives aux fonctions de direction, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043606
Tableau 3.5.Web	Relation entre le degré de partage des responsabilités et le profil des chefs d'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043644
Tableau 3.6.Web	Relations entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et les caractéristiques de l'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043682
Tableau 3.7.Web	Relations entre le degré de partage des responsabilités appliqué par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933043720
Tableau 3.15.Web	Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044081
Tableau 3.16.Web	Impact du degré d'encadrement pédagogique sur l'évaluation des enseignants et le plan d'action de l'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044119

...

Tableau 3.17.Web	Impact du degré d'encadrement pédagogique sur le climat de l'établissement, la satisfaction professionnelle et l'utilisation du temps par les chefs d'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044157
Tableau 3.18.Web	Relation entre l'encadrement pédagogique mis en œuvre par les chefs d'établissement et le climat de l'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044195
Tableau 3.19.Web	Relations entre le style de gestion et de direction des chefs d'établissement et la satisfaction professionnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044233
Tableau 3.20.Web	Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et leur profil, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044271
Tableau 3.21.Web	Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le profil des établissements, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044309
Tableau 3.22.Web	Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et le climat de l'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044347
Tableau 3.23.Web	Relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et les problèmes limitant leur efficacité, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044385
Tableau 3.24.Web	Problèmes qui, selon les chefs d'établissement, limitent leur efficacité http://dx.doi.org/10.1787/888933044404
Tableau 3.24.a.Web	Problèmes qui, selon les chefs d'établissement de l'enseignement primaire, limitent leur efficacité http://dx.doi.org/10.1787/888933044423
Tableau 3.24.b.Web	Problèmes qui, selon les chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, limitent leur efficacité http://dx.doi.org/10.1787/888933044442
Tableau 3.25.Web	Problèmes qui, selon les chefs d'établissement, limitent leur efficacité, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044461
Tableau 3.26.Web	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933044480
Tableau 3.27.Web	Chefs d'établissement travaillant dans un établissement à fort ou faible pourcentage d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement http://dx.doi.org/10.1787/888933044499
Tableau 3.28.Web	Chefs d'établissement travaillant dans un établissement à fort ou faible pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation http://dx.doi.org/10.1787/888933044518
Tableau 3.29.Web	Chefs d'établissement travaillant dans un établissement à fort ou faible pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé http://dx.doi.org/10.1787/888933044537
Tableau 3.30.Web	Répartition des chefs d'établissement entre établissements en zone urbaine ou rurale, selon l'expérience et le niveau de formation http://dx.doi.org/10.1787/888933044556
Tableau 3.31.Web	Situation géographique de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933044575
Tableau 3.32.Web	Conseil d'administration de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933044594
Tableau 3.33.Web	Possibilité de s'impliquer, pour les parents http://dx.doi.org/10.1787/888933044613
Tableau 3.34.Web	Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration, réponses des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933044632
Tableau 3.35.Web	Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration, réponse des chefs d'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933044651
Tableau 3.36.Web	Corrélation entre l'encadrement pédagogique et le partage des responsabilités mis en œuvre par les chefs d'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933044670
Tableau 3.37.Web	Corrélation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et l'environnement de travail http://dx.doi.org/10.1787/888933044689
Tableau 3.38.Web	Écart-type pour les tableaux relatifs à la direction des établissements http://dx.doi.org/10.1787/888933044708

Chapitre 4 Formation continue et soutien aux enseignants

Tableau 4.9.Web	Type d'activités de formation continue récemment suivies par les enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045031
Tableau 4.10.Web	Contenu et impact positif des activités de formation continue, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045069
Tableau 4.12.Web	Besoins des enseignants en matière de formation continue, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045183

...

Tableau 4.13.Web	Participation à des activités de formation motivée par des besoins pédagogiques ou des besoins en termes d'enseignement pour la diversité, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045221
Tableau 4.14.Web	Obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045259
Tableau 4.15.Web	Composantes des programmes d'initiation http://dx.doi.org/10.1787/888933045278
Tableau 4.16.Web	Importance du tutorat pour les enseignants et les établissements http://dx.doi.org/10.1787/888933045297
Tableau 4.17.Web	Importance du tutorat pour les enseignants et les établissements, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045316
Tableau 4.18.Web	Forme revêtue par les récentes activités de formation continue, selon leur type http://dx.doi.org/10.1787/888933045335
Tableau 4.19.Web	Forme revêtue par les récentes activités de formation continue selon leur type, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045354
Tableau 4.20.Web	Participation à des activités de formation continue, selon certaines caractéristiques des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933045373
Tableau 4.21.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : conditions requises non remplies http://dx.doi.org/10.1787/888933045392
Tableau 4.22.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : coût http://dx.doi.org/10.1787/888933045411
Tableau 4.23.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : manque de soutien professionnel http://dx.doi.org/10.1787/888933045430
Tableau 4.24.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : incompatibilité avec l'emploi du temps professionnel http://dx.doi.org/10.1787/888933045449
Tableau 4.25.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : incompatibilité avec les responsabilités familiales http://dx.doi.org/10.1787/888933045468
Tableau 4.26.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : offre non adaptée aux besoins http://dx.doi.org/10.1787/888933045487
Tableau 4.27.Web	Obstacles à la participation à des activités de formation continue : manque d'incitations http://dx.doi.org/10.1787/888933045506
Tableau 4.28.Web	Programmes formels d'initiation pour les enseignants à leur entrée en fonction http://dx.doi.org/10.1787/888933045525
Tableau 4.29.Web	Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur l'exercice de fonctions de tuteur http://dx.doi.org/10.1787/888933045544
Tableau 4.30.Web	Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la participation à des activités de formation continue http://dx.doi.org/10.1787/888933045563

Chapitre 5 Évaluations et commentaires : des outils au service de l'amélioration de l'enseignement

Tableau 5.1.Web	Fréquence de l'évaluation formelle des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933045601
Tableau 5.2.Web.1	Modalités d'évaluation formelle des enseignants – évaluation réalisée par des personnes ou services externes http://dx.doi.org/10.1787/888933045639
Tableau 5.2.Web.2	Modalités d'évaluation formelle des enseignants – évaluation réalisée par les chefs d'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933045658
Tableau 5.2.Web.3	Modalités d'évaluation formelle des enseignants – évaluation réalisée par l'équipe de direction de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933045677
Tableau 5.2.Web.4	Modalités d'évaluation formelle des enseignants – évaluation réalisée par des tuteurs désignés http://dx.doi.org/10.1787/888933045696
Tableau 5.2.Web.5	Modalités d'évaluation formelle des enseignants – évaluation réalisée par d'autres enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933045715
Tableau 5.2.Web.6	Enseignants dont le travail ne fait pas l'objet d'une évaluation formelle – selon les modalités d'évaluation http://dx.doi.org/10.1787/888933045734
Tableau 5.3.Web	Conséquences de l'évaluation formelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933045772
Tableau 5.5.Web.1	Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants – personnes ou services externes http://dx.doi.org/10.1787/888933045905
Tableau 5.5.Web.2	Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants – chefs d'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933045924

...

Tableau 5.5.Web.3	Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants – équipe de direction de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933045943
Tableau 5.5.Web.4	Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants – tuteurs désignés http://dx.doi.org/10.1787/888933045962
Tableau 5.5.Web.5	Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants – autres enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933045981
Tableau 5.5.Web.6	Enseignants ne recevant pas de commentaires sur leur travail – selon les modalités d'évaluation http://dx.doi.org/10.1787/888933046000
Tableau 5.7.Web	Conséquences des commentaires faits aux enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046171
Tableau 5.8.Web	Impact des dispositifs d'évaluation du travail des enseignants et des commentaires qui leur en sont faits dans les établissements, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046228
Tableau 5.10.Web	Origine des commentaires faits aux enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933046266
Tableau 5.11.Web	Méthodes employées pour faire des commentaires aux enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933046285

Chapitre 6 Examen des pratiques pédagogiques et du climat en classe

Tableau 6.1.Web	Pratiques pédagogiques, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046361
Tableau 6.1.a.Web	Pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046380
Tableau 6.1.b.Web	Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046399
Tableau 6.2.Web	Relations entre les caractéristiques des enseignants et le travail en petits groupes, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046437
Tableau 6.3.Web	Relations entre les caractéristiques des enseignants et le recours aux projets, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046475
Tableau 6.4.Web	Relations entre les caractéristiques des enseignants et le recours aux TIC, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046513
Tableau 6.5.Web	Relations entre les activités de formation continue et le travail en petits groupes, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046551
Tableau 6.6.Web	Relations entre les activités de formation continue et le recours aux projets, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046589
Tableau 6.7.Web	Relations entre les activités de formation continue et le recours aux TIC, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046627
Tableau 6.8.Web	Relations entre le contexte de la classe et le travail en petits groupes, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046665
Tableau 6.9.Web	Relations entre le contexte de la classe et le recours aux projets, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046703
Tableau 6.10.Web	Relations entre le contexte de la classe et le recours aux TIC, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046741
Tableau 6.11.Web	Utilisation par les enseignants des pratiques d'évaluation des élèves, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046779
Tableau 6.13.Web	Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046912
Tableau 6.13.a.Web	Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement primaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046931
Tableau 6.13.b.Web	Convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046950
Tableau 6.14.Web	Relation entre les convictions et les pratiques pédagogiques, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933046988
Tableau 6.15.Web	Coopération entre enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047064
Tableau 6.15.a.Web	Coopération entre enseignants dans l'enseignement primaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047083
Tableau 6.15.b.Web	Coopération entre enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047102

...

Tableau 6.16.Web	Relations entre la participation des enseignants à des activités de formation continue et la collaboration entre les enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047140
Tableau 6.17.Web	Relations entre la participation des enseignants à des activités de formation continue et la coopération entre enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047178
Tableau 6.18.Web	Corrélation entre la participation des acteurs dans l'établissement et la coordination pédagogique, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047216
Tableau 6.19.Web	Corrélation entre la participation des acteurs dans l'établissement et la collaboration professionnelle entre les enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047254
Tableau 6.21.Web	Discipline en classe, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047368
Tableau 6.22.Web	Corrélation entre l'enseignement et l'apprentissage, et la discipline en classe, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047406
Tableau 6.23.Web	Estimations des paramètres de covariance – corrélation intraclasse http://dx.doi.org/10.1787/888933047425
Tableau 6.24.Web	Écart-type associé aux convictions et pratiques des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933047444

Chapitre 7 Importance des sentiments d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants

Tableau 7.1.Web	Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047482
Tableau 7.2.Web	Satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047520
Tableau 7.3.Web	Relation entre les caractéristiques des enseignants et des établissements et la valorisation de la profession d›enseignant dans la société, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047558
Tableau 7.4.Web	Relation entre les caractéristiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047596
Tableau 7.5.Web	Relation entre les caractéristiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047634
Tableau 7.6.Web	Relation entre les caractéristiques des classes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047672
Tableau 7.7.Web	Relation entre les caractéristiques des classes et la satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047710
Tableau 7.8.Web.1	Relation entre le climat de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047748
Tableau 7.8.Web.2	Relation entre le climat de l'établissement et l'efficacité personnelle des enseignants, résultats détaillés concernant la direction de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933047767
Tableau 7.9.Web.1	Relation entre le climat de l'établissement et la satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047805
Tableau 7.9.Web.2	Relation entre le climat de l'établissement et la satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés concernant la direction de l'établissement http://dx.doi.org/10.1787/888933047824
Tableau 7.10.Web	Relation entre la participation des enseignants à des activités de formation continue et leur sentiment d'efficacité personnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047862
Tableau 7.11.Web	Relation entre la participation des enseignants à des activités de formation continue et leur satisfaction professionnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047900
Tableau 7.12.Web	Relation entre les commentaires faits aux enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047938
Tableau 7.13.Web	Relation entre les commentaires faits aux enseignants et leur satisfaction professionnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933047976
Tableau 7.14.Web.1	Relation entre les convictions pédagogiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048014
Tableau 7.14.Web.2	Relation entre le nombre d'heures de travail des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048033

...

Tableau 7.14.Web.3	Relation entre le temps passé à maintenir l'ordre et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, résultats détaillé http://dx.doi.org/10.1787/888933048052
Tableau 7.14.Web.4	Relation entre le temps consacré aux tâches administratives et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048071
Tableau 7.15.Web.1	Relation entre les convictions pédagogiques et la satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048109
Tableau 7.15.Web.2	Relation entre le nombre d'heures de travail des enseignants et leur satisfaction professionnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048128
Tableau 7.15.Web.3	Relation entre le temps passé à maintenir l'ordre et la satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048147
Tableau 7.15.Web.4	Relation entre le temps consacré aux tâches administratives et la satisfaction professionnelle des enseignants, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048166
Tableau 7.16.Web	Relation entre la collaboration entre les enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048204
Tableau 7.17.Web	Relation entre la collaboration entre les enseignants et leur satisfaction professionnelle, résultats détaillés http://dx.doi.org/10.1787/888933048242
Tableau 7.18.Web	Écart-type associé à la satisfaction professionnelle et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933048261

Annexe B Notes techniques concernant les indices et les analyses utilisés dans l'enquête TALIS 2013

Tableau B.11.Web	Modèle de base de la relation entre la direction et le climat de l'établissement et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933048546
Tableau B.12.Web	Modèle de base de la relation entre la direction et le climat de l'établissement et la satisfaction professionnelle des enseignants http://dx.doi.org/10.1787/888933048565
Tableau B.13.Web	Modèle de base de la relation entre la formation continue des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle http://dx.doi.org/10.1787/888933048584
Tableau B.14.Web	Modèle de base de la relation entre la formation continue des enseignants et leur satisfaction personnelle http://dx.doi.org/10.1787/888933048603
Tableau B.15.Web	Modèle de base de la relation entre l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits et leur sentiment d'efficacité personnelle http://dx.doi.org/10.1787/888933048622
Tableau B.16.Web	Modèle de base de la relation entre l'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits et leur satisfaction professionnelle http://dx.doi.org/10.1787/888933048641
Tableau B.17.Web	Modèle de base de la relation entre le nombre d'heures de travail, les convictions et les pratiques pédagogiques des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle http://dx.doi.org/10.1787/888933048660
Tableau B.18.Web	Modèle de base de la relation entre le nombre d'heures de travail, les convictions et les pratiques pédagogiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle http://dx.doi.org/10.1787/888933048679

Ces tableaux, ainsi que du matériel supplémentaire, peuvent être consultés sur : *www.oecd.org/edu/school/talis.htm*.



Annexe D

LISTE DES CONTRIBUTEURS À L'ENQUÊTE TALIS 2013

ANNEXE D
LISTE DES CONTRIBUTEURS À L'ENQUÊTE TALIS 2013

L'enquête TALIS s'inscrit dans une démarche de collaboration et vise à mettre en commun l'expertise de pays réunis autour d'un même objectif : élaborer un programme dont les résultats leur permettront d'éclairer leurs politiques sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. Ce rapport est le fruit de la collaboration et de la coopération entre les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires engagés dans le deuxième édition de l'enquête TALIS. La collaboration avec les organes représentatifs des enseignants, ainsi que les entretiens et échanges de vues périodiques avec la Commission syndicale consultative (TUAC) auprès de l'OCDE, ont joué un rôle très important pour la conception et la mise en œuvre de l'enquête TALIS. De même, la coopération des enseignants et des chefs d'établissement au sein des établissements d'enseignement participants a été déterminante pour le succès de l'enquête.

Au vu des objectifs de l'OCDE, le Conseil des pays participant à l'enquête TALIS a piloté le développement de l'enquête TALIS et a fixé ses objectifs stratégiques, notamment les objectifs des analyses et rapports produits, du cadre conceptuel, et de l'élaboration des questionnaires TALIS. Le Conseil a également supervisé la mise en œuvre de l'enquête.

Au niveau national, dans les pays participants, l'enquête TALIS a été mise en œuvre par l'intermédiaire de chefs nationaux de projet, de responsables nationaux des données et de responsables nationaux de l'échantillonnage, selon des procédures techniques et opérationnelles rigoureuses. Les chefs nationaux de projet ont joué un rôle capital en facilitant la coopération avec les établissements, la validation des questionnaires, l'organisation de la collecte et du traitement des données nationales, et la vérification des résultats de l'enquête, tandis que les responsables nationaux des données ont coordonné le traitement des données au niveau national et le nettoyage des données. Les responsables nationaux de l'échantillonnage étaient chargés de mettre en œuvre l'enquête TALIS, en respectant les procédures d'échantillonnage et autres procédures techniques et opérationnelles rigoureuses.

Un Groupe d'experts TALIS pour le développement des instruments (GEDI) a été créé. Il était chargé de mettre au point les questionnaires à partir des priorités retenues par les pays et économies participants pour les études pratiques et analytiques. Un Groupe technique consultatif a été constitué. Il avait pour mission de formuler des conseils sur les questions techniques ou analytiques tout au long du processus décisionnel. La phase d'analyse et d'élaboration des rapports initiaux a bénéficié de la contribution capitale d'un groupe d'experts et d'analystes spécialisés.

Au niveau international, la gestion et la coordination des travaux étaient du ressort du sous-traitant désigné, le Centre de traitement et de recherche sur les données de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA DPC). Le Secrétariat de l'IEA DPC était chargé de superviser la vérification de la traduction et, plus généralement, du contrôle de la qualité. Statistique Canada, en tant que sous-traitant de l'IEA DPC, a mis au point le plan d'échantillonnage et prodigué des conseils aux pays pour son application, calculé les pondérations et aidé au calcul des erreurs d'échantillonnage.

Le Secrétariat de l'OCDE avait la responsabilité d'ensemble de la gestion du programme, se chargeant d'en suivre l'exécution au jour le jour et assurant le secrétariat du Conseil des pays participants.

Membres du Conseil des pays participant à l'enquête TALIS

Présidente : Anne-Berit Kavli
Abu Dhabi (Émirats arabes unis) : Masood Badri ; Rabih Abouchakra ; Tarek El Mourad ; Hussein Al-Hindawi
Alberta (Canada) : Marie-France Chouinard ; Greg Rudolf ; Janusz Zieminski
Angleterre (Royaume-Uni) : Lorna Bertrand
Australie : Paul Hunt ; Margaret Pearce ; Mark Unwin
Brésil : Daniel Jaime Capistrano de Olivera ; Ana Carolina Silva Cirotto ; Juliana Marquez Da Silva
Bulgarie : Neda Oscar Kristanova ; Marina Mavrodieva
Chili : Violeta Aranciba Clavel ; Carolina Velasco Ortúzar
Corée : Miran Jang ; Doki Kim ; Kapsung Kim
Croatie : Michelle Bras Roth
Danemark : Elsebeth Aller
Espagne : Carmen Tovar Sanchez ; Javier Munoz Sanchez-Brunete ; José Antonio Blanco Fernandez
Estonie : Priit Laanoja
États-Unis : Patrick Gonzales
Finlande : Kimmo Hämäläinen
Flandre (Belgique) : Isabelle Erauw
France : Jean-François Chesné ; Catherine Moisan ; Florence Lefresne ; Caroline Simonis-Sueur
Islande : Julius Björnsson
Israël : Hany Shilton ; Hagit Glickman
Italie : Maria Gemma de Sanctis ; Antonella Tozza
Japon : Tsutomu Takaguchi ; Akiko Ono ; Kenichi Fujioka
Lettonie : Ennata Kivrina
Malaisie : Norlida Ab Wahab ; Faizulizami Osmin
Mexique : Ana Maria Aceves Estrada ; Marina Jazmin Santos Insua
Norvège : Anne-Berit Kavli
Pays-Bas : Hans Ruesink
Pologne : Lidia Olak ; Magdalena Krawczyk-Radwan ; Kamila Hernik
Portugal : Nuno Rodrigues
République slovaque : Romana Kanovska
République tchèque :Jana Palečková ; Lubomír Martinec
Roumanie : Silviu Cristian Mirescu
Serbie : Danijela Petrovic
Singapour : Siew Hoong Wong
Suède : Katalin Bellaagh

Chefs nationaux de projet

Abu Dhabi (Émirats arabes unis) : Tarek El Mourad
Alberta (Canada) : Janusz Zieminski
Angleterre (Royaume-Uni) : Katharine Brooks ; Dawn Pollard
Australie : Frances Eveleigh ; Christopher Freeman
Brésil : Ana Carolina Silva Cirotto ; Juliana Marques da Silva (adjointe)
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : Carla Guazzini Galdames
Corée : Kapsung Kim
Croatie : Michelle Braš Roth
Danemark : Elsebeth Aller
Espagne : Carmen Tovar Sanchez
Estonie : Ülle Übius
États-Unis : Greg Strizek ; Erin Roth
Finlande : Matti Taajamo ; Eija Puhakka (adjointe)
Flandre (Belgique) : Alexia Deneire ; Jan Vanhoof
France : Jean-François Chesné
Islande : Ragnar Ólafsson
Israël : Lisa Amdur ; Hani Shilton
Italie : Maria Gemma De Sanctis
Japon : Akiko Ono ; Hiroki Kato ; Takashi Fuchigami
Lettonie : Andrejs Geske
Malaisie : Wan Ilias Wan Salleh ; Norlida Ab Wahab
Mexique : Ana Maria Aceves Estrada ; Marina Jazmin Santos Insua (adjointe)
Norvège : Per Olaf Aamodt
Pays-Bas : Mirjam Stuivenberg ; Eva van der Boom
Pologne : Kamila Hernik ; Rafal Piwowarski
Portugal : Nuno Rodrigues
République slovaque : Barbora Mihalikova ; Ervin Stava
République tchèque : Vendula Kašparová ; Lubomír Martinec
Roumanie : Silviu Cristian Mirescu
Serbie : Danijela Petrović ; Ivan Anić (adjoint)
Singapour : Siew Yee Lim (2012-13) ; Susan Wee ; Ivan Lim ; Puay Huat Chua (2011-12)
Suède : Katalin Bellaagh

Responsables nationaux des données

Abu Dhabi (Émirats arabes unis) : Tarek El Mourad ; Hussein Al-Hindawi (adjoint)
Angleterre (Royaume-Uni) : Mark Johannesen
Alberta (Canada) : Marilyn Huber
Australie : Late O'Malley
Brésil : Daniel Oliveira ; Margarete Souza
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : Cristian Pablo Yáñez Navarro ; Roberto Schurch Santana
Corée : Kapsung Kim
Croatie : Michelle Braš Roth
Danemark : Thomas Larsen
Espagne : Francisco Javier García Crespo
Estonie : Lauri Veski
États-Unis : Greg Strizek
Finlande : Eija Puhakka
Flandre (Belgique) : Alexia Deneire
France : Sandrine Prost
Islande : Ragnar Ólafsson
Israël : Lisa Amdur
Italie : Antonio Panaggio
Japon : Kenji Matsubara
Lettonie : Linda Mihno
Malaisie : Norlida Ab Wahab ; Faizulizami Osmin
Mexique : Roberto Peña
Norvège : Nils Vibe
Pays-Bas : Mirjam Stuivenberg
Pologne : Mikolaj Hnatiuk ; Andrzej Wichrowski
Portugal : Joaquim Santos
République slovaque : Barbora Mihalikova
République tchèque : Martina Ševců ; Jan Hučín
Roumanie : Silviu Cristian Mirescu
Serbie : Oliver Toskovic ; Smiljana Josic (adjointe)
Singapour : Ching Ling Ang ; Sophie Lu ; Soon Hock Teo
Suède : Cecilia Stenman

Responsables nationaux de l'échantillonnage

Abu Dhabi (Émirats arabes unis) : Tarek El Mourad
Alberta (Canada) : Marilyn Huber
Angleterre (Royaume-Uni) : David Thomson
Australie : Late O'Malley
Brésil : Daniel Oliveira
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : Diego Núñez San Martín
Corée : Kapsung Kim
Croatie : Michelle Braš Roth
Danemark : Jesper Lund
Espagne : Araceli Sánchez
Estonie : Lauri Veski
États-Unis : Greg Strizek
Finlande : Eija Puhakka
Flandre (Belgique) : Alexia Deneire
France : Pierrette Briant
Islande : Ragnar Ólafsson
Israël : Lisa Amdur
Italie : Maria Teresa Morana
Japon : Kenji Matsubara
Lettonie : Linda Mihno
Malaisie : Norlida Ab Wahab
Mexique : Moacyr Noe
Norvège : Joakim Caspersen
Pays-Bas : Mirjam Stuivenberg
Pologne : Mikolaj Hnatiuk
Portugal : Joaquim Santos
République slovaque : Ervin Stava
République tchèque : Martina Ševců
Roumanie : Silviu Cristian Mirescu
Serbie : Oliver Toskovic
Singapour : Siew Yee Lim
Suède : Christian Tallberg

Secrétariat de l'OCDE

Équipe principale de l'enquête TALIS

Julie Bélanger
Marika Boiron
Michael Davidson
Elizabeth Del Bourgo
Sophie Limoges
Tadakazu Miki
Simon Normandeau
Mathilde Overduin
Delphine Versini
Kristen Weatherby

Autres

Brigitte Beyeler
Louise Binns
Francesca Borgonovi
Célia Braga-Schich
Tracey Burns
Cassandra Davis
Peter Deutscher
Elisa Larrakoetxea
Elizabeth Morgan
Gabriela Moriconi
Isabelle Moulherat
Deborah Nusche
Francesc Pedró
Beatriz Pont
Jaana Puukka
Diana Tramontano
Dirk Van Damme
Pablo Zoido

Groupes d'experts TALIS

Groupe d'experts chargé de l'analyse

Présidente : Leslie Rutkowski (Université de l'Indiana, États-Unis)
Ralph Carstens (IEA DPC)
Eugenio Gonzales (IEA DPC)
Miyako Ikeda (Secrétariat de l'OCDE)
Heather Price (Basis Policy Research, États-Unis)
Fons van de Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas)

Groupe d'experts TALIS chargé du développement des instruments

Présidente : Paulina Korsnakova (Secrétariat de l'IEA)
Mara Westling Allodie (Université de Stockholm, Suède)
Giovanna Barzanò (Ministère de l'Éducation, Italie)
Julie Bélanger (Secrétariat de l'OCDE)
Ralph Carstens (IEA DPC)
Jean Dumais (Statistique Canada)
Ben Jensen (Grattan Institute, Australie)
Eckhard Klieme (Institut allemand pour la recherche internationale sur l'enseignement [DIPF], Allemagne)
Peter Kloosterman (Université de l'Indiana, États-Unis)
Steffen Knoll (IEA DPC)
Sang Wang Park (Université nationale de Pusan, Corée)
Susan Seeber (Université de Gottingen, Allemagne)
Svenja Vieluf (Institut allemand pour la recherche internationale sur l'enseignement [DIPF], Allemagne)
Kristen Weatherby (Secrétariat de l'OCDE)
Eva Wiren (Agence nationale suédoise pour l'éducation, Stockholm, Suède)

Groupe technique consultatif

Président : Fons van de Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas)
Eduardo Backhoff (Institut national pour l'évaluation de l'éducation [INEE], Mexique)
Jesper Lund (UNI-C, Danemark)
Dennis Mcinerney (Institute of Education, Hong-Kong)
Heather Price (Basis Policy Research, États-Unis)

Consortium TALIS

Centre de traitement des données de l'IEA (Hambourg, Allemagne)

Dirk Hastedt (Co-directeur de l'IEA DPC)
Steffen Knoll (Directeur des études internationales)
Ralph Carstens (Directeur adjoint des études internationales)
Friederike Westphal (Chef de projets Monde)
Alena Becker (Responsable des données Monde)
Mark Cockle (Responsable adjoint Monde chargé des projets et des données)

Secrétariat de l'IEA (Amsterdam, Pays-Bas)

Paulina Korsnakova (Présidente du GEDI, vérification des traductions et contrôle international de la qualité)
Juriaan Hartenberg ; Roel Burgers (Responsable du contrôle financier)
Isabelle Braun-Gémin (Assistante en contrôle financier)

Statistique Canada (Ottawa, Canada)

Jean Dumais (Arbitre de l'échantillonnage)
Sylvie LaRoche (Coordonnatrice échantillonnage et pondération)
Lori Stratychuk (Échantillonnage et pondération)
Asma Alavi (Pondération)

Consultants (Université de l'Indiana, États-Unis)

Leslie A. Rutkowski (Consultante en mise à l'échelle et élaboration de cadre)
David J. Rutkowski (Consultant en élaboration de cadre)
Ellen Prusinski (Consultant en élaboration de cadre)

Centre de traitement et de recherche sur les données de l'IEA (Hambourg, Allemagne)

Andres Sandoval Hernandez (Chef de l'Unité de recherche et d'analyse)
Deana Desa (Mise à l'échelle, analyse des données – responsable d'équipe)
Plamen Mirazchiyski (Mise à l'échelle, analyse des données et contrôle qualité)
Jusuf Karameta (Mise à l'échelle, analyse des données)
Agnes Stancel-Piatak (Mise à l'échelle, analyse des données)
Christine Busch (Traitement des données)
Hannah Köhler (Traitement des données)

Sebastian Meyer (Traitement des données, contrôle de l'adaptation au niveau national)
Pia Möbus (Traitement des données)
Dirk Oehler (Traitement des données)
Daniel Radtke (Traitement des données, contrôle de l'adaptation au niveau national)
Bettina Wietzorek (Organisation de réunions)
Anke Sielemann (Organisation de réunions)
Bianca Brandes (Organisation de réunions)
Malte Bahrenfuss (Services TIC)
Matthias Jenßen (Services TIC)
Frank Müller (Services TIC)
Meng Xue (Chef d'unité, développement logiciel)
Harpreet Singh Choudry (Chef d'unité, développement logiciel)
Tim Daniel (Développement logiciel)
Michael Jung (Développement logiciel)
Limiao Duan (Programmation)
Christian Harries (Programmation)
Vallimeena Chinnamadasamy (Programmation)
Maike Junod (Programmation)
Deepti Kalamadi (Programmation)
Poornima Mamadapur (Programmation)
Devi Potham Rajendra Prasath (Programmation)

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(87 2014 02 2P) ISBN 978-92-64-21428-6 – 2014-06

Résultats de TALIS 2013

UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Comment les pays peuvent-ils préparer les enseignants à relever les différents défis des établissements d'enseignement d'aujourd'hui ? L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE aide à répondre à cette question en interrogeant les enseignants et les chefs d'établissement sur leurs conditions de travail et l'environnement d'apprentissage dans leur établissement. En apportant des données précises, récentes et comparables, l'enquête TALIS a pour objectif d'aider les pays à élaborer et à améliorer leurs politiques, de manière à porter la profession d'enseignant au plus haut niveau de qualité. Pour les enseignants et les chefs d'établissement, elle représente une possibilité de contribuer à l'analyse et à la formulation de politiques d'éducation dans des domaines clés. Parmi les thèmes explorés figurent la formation continue, la direction d'établissement, les pratiques pédagogiques, le climat scolaire, les évaluations et les commentaires y afférents, la satisfaction professionnelle et le profil des enseignants. Le présent rapport synthétise les résultats de la deuxième édition de l'enquête TALIS, menée en 2013.

Sommaire

Chapitre 1. Présentation de l'enquête TALIS

Chapitre 2. Profil des enseignants et de leurs établissements

Chapitre 3. Importance de la direction d'établissement

Chapitre 4. Formation continue et soutien aux enseignants

Chapitre 5. Évaluations et commentaires : des outils au service de l'amélioration de l'enseignement

Chapitre 6. Examen des pratiques pédagogiques et du climat en classe

Chapitre 7. Importance des sentiments d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle des enseignants

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr***

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

2014

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-21428-6
87 2014 02 2P

9 789264 214286