Résultats de TALIS 2018

DES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT EN FORMATION À VIE

VOLUME I



ENQUÊTE INTERNATIONALE
SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

OCDE

Résultats de TALIS 2018 (Volume I)

DES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT EN FORMATION À VIE

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, ainsi que les données et cartes 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 (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris.
https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr

ISBN 978-92-64-92941-8 (imprimé)
ISBN 978-92-64-92375-1 (PDF)

Série : TALIS
ISSN (imprimé) : 23129646
ISSN (en ligne) : 23129662

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.

Crédit photo : Cover © Hill Street Studios/Gettyimages

Les corrigenda des publications de l'OCDE peuvent être consultés en ligne sur :
www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

© OCDE 2019

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

De nos jours, l'éducation ne consiste plus seulement à dispenser des enseignements aux élèves, mais à les aider à créer un cadre fiable et les outils nécessaires pour évoluer avec confiance dans un monde de plus en plus complexe, instable et incertain. Nous vivons dans un monde où les notions faciles à enseigner et à tester sont devenues faciles à numériser et à automatiser, et où la société ne récompense plus les élèves uniquement pour leurs connaissances, car Google sait tout, mais pour ce qu'ils peuvent faire de leurs connaissances. Les enseignants d'aujourd'hui doivent aider les élèves à réfléchir par eux-mêmes et à travailler avec les autres, et à développer leur identité, leur capacité d'agir et leurs objectifs.

C'est la raison pour laquelle nous attendons beaucoup de nos enseignants. Nous nous attendons à ce qu'ils aient une compréhension approfondie et excellente tant des matières qu'ils enseignent que des personnes auxquelles ils les enseignent, car ce que les enseignants connaissent et qui leur tient à cœur fait toute la différence dans l'apprentissage des élèves. Ils doivent avoir des connaissances professionnelles, comme la connaissance d'une discipline, la connaissance du programme d'études de cette discipline et la connaissance de la façon dont les élèves apprennent dans cette discipline, ainsi que des connaissances sur la pratique professionnelle afin qu'ils puissent créer le type d'environnement d'apprentissage qui mène à de bons résultats. Ils doivent avoir également des compétences en matière d'enquête et de recherche qui les aident à apprendre tout au long de leur vie et à évoluer dans leur profession. Les élèves ont moins de chance de devenir des apprenants à vie s'ils ne voient pas leurs enseignants comme des apprenants à vie actifs.

Certains aspects rendent le travail des enseignants beaucoup plus difficile et très différent de celui des autres professionnels. Les enseignants sont tenus d'être des experts multitâches car ils répondent à de nombreux besoins différents des apprenants en même temps. Ils exercent aussi leur profession dans une dynamique de classe qui est toujours imprévisible et ne leur laisse que trop peu de temps pour réfléchir à la façon de réagir. Par ailleurs, les actions d'un enseignant, même avec un seul élève, sont observées par de nombreuses personnes et peuvent déterminer la façon dont il est perçu dans l'établissement à l'avenir.

Nous attendons beaucoup plus des enseignants que ce qui apparaît dans leur description de poste. Nous nous attendons aussi à ce qu'ils soient passionnés, compatissants et réfléchis, stimulent l'engagement et la responsabilité des élèves, qu'ils répondent aux besoins différents d'élèves de milieux différents et favorisent la collaboration et la cohésion sociale, qu'ils fassent des évaluations et des commentaires régulièrement aux élèves et s'assurent que ces derniers se sentent valorisés et inclus. Surtout, la plupart des gens se souviennent d'au moins un de leurs enseignants qui s'intéressait vraiment à leur vie et à leurs aspirations, qui les a aidés à trouver leurs identités et à découvrir leurs passions, et qui leur a transmis le plaisir d'apprendre. Il s'agit précisément de ces aspects qui motivent la grande majorité des gens à devenir enseignants : selon l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), dans les pays et économies de l'OCDE participants, ce qui motive principalement neuf enseignants sur dix à embrasser la profession est la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société.

Il semble que de nombreux systèmes scolaires peuvent faire davantage pour aider les enseignants à accomplir cette mission. Tout d'abord, les systèmes scolaires devraient s'intéresser davantage au point de vue professionnel des enseignants en tant qu'experts de l'enseignement et de l'apprentissage. Des enquêtes comme TALIS, qui font la part belle au point de vue des enseignants sur la manière dont l'enseignement et l'apprentissage peuvent être organisés pour obtenir les meilleurs résultats, restent encore assez rares.

Les lois, les réglementations, les structures et les institutions sur lesquelles la politique éducative tend à se concentrer ne sont que la partie émergée d'un immense iceberg. La raison pour laquelle il est si difficile de faire évoluer les systèmes éducatifs est que la partie immergée est beaucoup plus grande. Cette partie immergée est composée des intérêts, des croyances, des motivations et des craintes des personnes impliquées, y compris des enseignants. C'est à ce niveau qu'ont lieu des chocs inattendus, car cette partie tend à échapper au radar des politiques publiques.

Les décideurs réussissent rarement les réformes de l'éducation sauf s'ils aident les gens à reconnaître ce qui doit changer et assurent une compréhension commune et une appropriation collective du changement ; sauf s'ils concentrent les ressources, renforcent les capacités et créent le bon climat politique avec des mesures de responsabilisation conçues pour encourager l'innovation et le développement, plutôt que la conformité ; et sauf s'ils s'attaquent aux structures institutionnelles trop souvent centrées autour des intérêts et habitudes des systèmes plutôt que des apprenants. Lorsque les enseignants ne participent pas à la conception des changements, ils contribuent rarement à la mise en œuvre de ces changements.

Les points de vue des enseignants exprimés dans TALIS en disent long sur l'écart entre la vision et la pratique pédagogiques, entre les aspirations professionnelles et une organisation du travail encore très industrielle. Pour répondre à la demande croissante d'enseignants de qualité, les pays devront redoubler d'efforts non seulement pour rendre l'enseignement plus attrayant sur le plan financier, mais surtout sur le plan intellectuel, en soutenant mieux un métier d'enseignant composé de travailleurs aux connaissances avancées qui opèrent avec un degré élevé d'autonomie professionnelle et dans une culture collaborative. Cela signifie aussi offrir aux enseignants de meilleures chances de se préparer au monde de demain. Selon TALIS, un peu plus de la moitié des enseignants des pays et économies de l'OCDE participants ont reçu une formation à l'utilisation de la technologie à l'appui de l'enseignement, et moins de la moitié se sentent bien préparés lorsqu'ils intègrent la profession. Par contre, les deux tiers des enseignants ont déclaré que les activités de développement professionnel les plus percutantes auxquelles ils ont participé étaient axées sur l'innovation dans leur enseignement.

Au XXIe siècle, les systèmes éducatifs performants doivent faire tout ce qu'il faut pour que les enseignants s'approprient la pratique professionnelle. Je rencontre beaucoup de personnes qui me disent que nous ne pouvons pas donner plus d'autonomie aux enseignants et aux chefs d'établissement, car ils n'ont pas les capacités et l'expertise nécessaires pour produire des résultats. Il se peut que cela soit vrai. Il ne suffit pas de perpétuer un modèle normatif d'enseignement pour produire des enseignants créatifs : les personnes uniquement formées à réchauffer des hamburgers précuits ont peu de chances de devenir de grands chefs. En revanche, lorsque les enseignants éprouvent un sentiment de maîtrise vis-à-vis de leur classe et les élèves un sentiment de maîtrise vis-à-vis de leur apprentissage, l'enseignement devient efficace. La solution est donc de renforcer à la fois la confiance, la transparence, l'autonomie professionnelle et la culture collaborative de la profession.

Le modèle industriel de la scolarisation rend le changement beaucoup trop lent dans un monde en rapide évolution. Même le meilleur ministre de l'Éducation ne peut plus répondre aux besoins de millions d'élèves, de centaines de milliers d'enseignants et de dizaines de milliers d'établissements. Le défi à relever consiste à tirer parti de l'expertise des enseignants et des chefs d'établissement et à les faire participer à la conception de politiques et de pratiques de qualité. Imaginez une communauté immense et libre d'enseignants au sein de laquelle ils peuvent échanger leurs idées et leurs pratiques, et qui libère la créativité des enseignants simplement en puisant dans le désir des gens de contribuer, de collaborer et d'être reconnus pour leurs contributions. Il s'agit du prochain projet TALIS dans le cadre duquel l'OCDE créera une vidéothèque mondiale de l'enseignement, appelée l'initiative « Regards sur les pédagogies dans le monde».

Il est évident pour moi que la qualité d'un système éducatif ne peut jamais dépasser celle de ses enseignants. Ainsi, attirer, former et retenir les meilleurs enseignants est le plus grand défi que les systèmes éducatifs ont à relever. Pour le mener à bien, les gouvernements peuvent se tourner vers d'autres secteurs de nos sociétés afin de s'inspirer de la façon dont ils forment leurs équipes. Ils savent qu'ils doivent prêter attention à la façon dont le vivier de recrutement et de sélection de leur personnel est constitué ; au type de formation initiale que reçoivent leurs recrues avant d'être sur le marché du travail ; à la façon d'encadrer les enseignants débutant à l'aide du tutorat et de les initier à leur nouvel emploi ; au type de formation continue que reçoivent leurs employés ; à la façon dont leur rémunération est structurée ; à la façon dont ils récompensent leurs meilleurs éléments et dont ils améliorent les performances des personnes en difficulté ; et aux possibilités qu'ils peuvent offrir à leurs meilleurs éléments pour qu'ils obtiennent un meilleur statut et assument plus de responsabilités.

TALIS nous rappelle que de nombreux enseignants et établissements sont prêts à cela. Pour favoriser leur croissance, les politiques éducatives doivent inspirer, permettre l'innovation, identifier et permettre l'échange des meilleures pratiques. Ce changement de politique devra être ancré dans la confiance : il faudra faire confiance à l'éducation, aux établissements d'enseignement, aux écoles et aux enseignants, aux élèves et aux collectivités. Dans tous les services publics, la confiance est un élément essentiel de la bonne gouvernance. Les établissements qui réussissent sont toujours ceux où des employés formidables souhaitent travailler, où leurs idées peuvent se matérialiser au mieux, des établissements où ils inspirent confiance et dans lesquels ils peuvent avoir confiance.



Andreas Schleicher
Directeur de la Direction de l'éducation

Remerciements

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE est le fruit de la collaboration entre les pays et économies participants, le Secrétariat de l'OCDE, la Commission européenne et un consortium international dirigé par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

L'élaboration de ce volume a été guidée par Andreas Schleicher et Yuri Belfali et dirigée par Karine Tremblay (Chef de projet de TALIS). Noémie Le Donné a géré sa production avec la participation de Pablo Fraser et Emily Groves. Le chapitre 1 a été rédigé conjointement par Pablo Fraser, Aakriti Kalra, Noémie Le Donné et Karine Tremblay. Noémie Le Donné est l'auteure principale des chapitres 2 et 4, Karine Tremblay l'auteure principale du chapitre 3 et Pablo Fraser l'auteur principal du chapitre 5. Maxence Castiello, Gabor Fülöp, Aakriti Kalra, Henri Pearson et Markus Schwabe ont contribué à la rédaction de ces chapitres. Gabor Fülöp et Judit Pál ont coordonné les analyses et les résultats statistiques, qui ont été préparés par Valentin Burban, Maxence Castiello, Gabor Fülöp, Hélène Guillou, Judit Pál et Markus Schwabe.

Emily Groves a apporté son concours à l'élaboration et la production du rapport ainsi qu'à la coordination du projet et à la communication. Florence Bernard a fourni son aide pour la traduction et sa vérification. Rose Bolognini, Cassandra Davis, Sophie Limoges et Henri Pearson ont apporté leur appui à la production du rapport et à la communication. Susan Copeland a été la rédactrice en chef du volume, avec la contribution d'Emily Groves et d'Henri Pearson. Fung Kwan Tam a conçu la publication. Les auteurs tiennent à remercier Francesco Avvisati, Miyako Ikeda, Steffen Knoll, Ann-Kristin Koop, Sabine Meinck, Alejandro Paniagua, Heather Price, Giannina Rech, Nóra Révai, Agnes Stancel-Piątak et Carine Viac, ainsi que les membres du Comité directeur de TALIS et les gestionnaires de projet nationaux qui ont tous contribué à la production des données et du rapport à différents stades.

Le Comité directeur de TALIS, présidé par João Costa (Portugal), a piloté l'élaboration du rapport.

La mise en œuvre technique de TALIS a été confiée à un consortium international d'institutions et d'experts codirigé par Ralph Carstens (IEA) et Steffen Knoll (IEA) avec le soutien d'Alena Becker, Viktoria Böhm, Agnes Stancel-Piątak, David Ebbs, Jean Dumais et John Ainley. La conception et l'élaboration des questionnaires ont été dirigées par un groupe d'experts chargé du questionnaire, et un groupe consultatif technique indépendant a fourni des conseils sur les aspects techniques de l'Enquête.

L'annexe D du présent volume donne la liste des membres des différents organes de TALIS, ainsi que des experts qui ont contribué à TALIS en général.

Nous souhaitons exprimer notre profonde reconnaissance au regretté Fons van de Vijver pour sa contribution à TALIS, lui qui a été président du groupe consultatif technique et un conseiller auprès de TALIS depuis son premier cycle en 2008.

Table des matières

RÉSUMÉ 13

GUIDE DU LECTEUR 17

QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS ? 21

CHAPITRE 1 **IMPLICATIONS DE TALIS 2018 POUR L'ACTION PUBLIQUE** 27

Professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement 28

- Le professionnalisme des enseignants en tant que cadre général pour TALIS 2018 28
- Résultats et indicateurs de TALIS 2018 29

Promouvoir un enseignement de qualité pour chaque élève 30

- Objectif : tirer le meilleur parti du temps des enseignants pour soutenir un enseignement de qualité 30
- Objectif : promouvoir l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces 30
- Objectif : favoriser l'ouverture à l'innovation et à l'utilisation efficace des TIC dans l'enseignement 31
- Objectif : renforcer les capacités des enseignants et des chefs d'établissement pour répondre aux besoins des classes et des établissements diversifiés 34
- Objectif : favoriser un climat scolaire et de classe propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves 38
- Objectif : tirer le meilleur parti du temps des chefs d'établissement pour favoriser l'encadrement pédagogique 41

Soutenir le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement tout au long de leur carrière 42

- Objectif : offrir une éducation ou une formation initiale de haute qualité 42
- Objectif : fournir aux enseignants débutants des conditions de travail épanouissantes et un soutien sur mesure 44
- Objectif : lier la formation initiale des enseignants au développement professionnel continu 46
- Objectif : fournir un développement professionnel continu de haute qualité 48
- Objectif : éliminer les obstacles à la participation au développement professionnel 49

Attirer des enseignants et des chefs d'établissement de qualité et suivre la dynamique de l'effectif 50

- Objectif : constituer un corps enseignant et de chefs d'établissement motivés et efficaces qui remplissent des conditions de travail satisfaisantes 50
- Objectif : soutenir un effectif dynamique 52

CHAPITRE 2 **ENSEIGNER ET APPRENDRE POUR L'AVENIR** 59

Introduction 60

Ce que les enseignants font dans leur classe et ce qu'ils en pensent 60

- Stratégies d'enseignement efficaces 61
- Pratiques d'évaluation des enseignants 66
- Utilisation du temps en classe par les enseignants 68
- Efficacité personnelle des enseignants 73
- Lien entre l'enseignement et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant 75

Ce que les enseignants et les chefs d'établissement font en dehors de la classe pour se préparer à enseigner 77

- Planification, préparation et notation 78
- Temps consacré par les chefs d'établissement aux programmes et aux tâches liées à l'enseignement 80

Dans quelle mesure les enseignants et les établissements peuvent-ils innover ? 81

CHAPITRE 3 **L'ENSEIGNEMENT : UN PAYSAGE QUI CHANGE** 91

Introduction 92

Démographie changeante de la profession 93

- Profil d'âge et d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement 93
- Sexe des enseignants et des chefs d'établissement 98

Contextes changeants de l'enseignement et de l'apprentissage 101
- Composition de l'effectif au sein de l'établissement et dans la classe 102
- Attitudes du personnel scolaire envers la diversité des élèves 107
- La disposition des enseignants à enseigner dans des environnements multiculturels 111

Améliorer le climat de l'établissement et les environnements d'apprentissage 113
- Sécurité des environnements d'apprentissage des établissements 113
- Relations entre les enseignants et leurs élèves 117
- Climat de discipline dans le paysage actuel 117
- Climat dans l'établissement, pratiques pédagogiques et efficacité personnelle des enseignants 119

Défis et priorités selon les enseignants et les chefs d'établissement 121
- Point de vue des chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui entravent la qualité de l'enseignement 121
- Opinion des enseignants sur les domaines d'intervention prioritaires et les dépenses supplémentaires dans l'éducation 123

CHAPITRE 4 **ATTIRER ET PRÉPARER EFFICACEMENT LES CANDIDATS** 135
Introduction 136
Qu'est-ce qui a motivé les enseignants à choisir ce métier ? 137
Dans quelle mesure les enseignants sont-ils prêts à enseigner ? 141
- Formation initiale des enseignants 141
- Sentiment de préparation des enseignants à l'enseignement 148
- Les enseignants qui étudient à l'étranger 149

Comment les dirigeants scolaires sont-ils formés pour devenir chefs d'établissement ? 150
Comment les enseignants débutants sont-ils soutenus au cours des premières années de leur carrière ? 153
- Efficacité personnelle et satisfaction professionnelle des enseignants débutants 154
- Affectation scolaire des enseignants débutants 154
- Programmes d'initiation 154
- Diminution de la charge de travail 159
- Tutorat 159

CHAPITRE 5 **OFFRIR DES OPPORTUNITÉS DE FORMATION CONTINUE** 169
Introduction 170
Offrir des possibilités d'apprentissage aux enseignants et aux chefs d'établissement 171
- Participation au développement professionnel continu 171
- Participation au développement professionnel continu, selon les caractéristiques des enseignants et des établissements 174
- Types de formation en développement professionnel continu 175

Exploration de l'impact de formes de développement professionnel 179
- Impact des activités de développement professionnel continu 180
- Caractéristiques des activités de développement professionnel continu à fort impact 180

Explorer le contenu du développement professionnel et sa nécessité 184
- Contenu de la formation des enseignants et besoins 184
- Contenu du développement professionnel continu et besoins, selon les caractéristiques des enseignants 189
- Contenu du développement professionnel continu et besoins, perspective des tendances 192
- Contenu du développement professionnel continu, efficacité personnelle et pratiques efficaces en classe 197

Soutenir le développement professionnel continu des enseignants et des chefs d'établissement 197
- Obstacles à la participation au développement professionnel continu 198
- Soutien disponible pour la participation des enseignants au développement professionnel continu 202

ANNEXE A **NOTES TECHNIQUES SUR L'ÉCHANTILLONNAGE, LES TAUX DE RÉPONSE ET L'ADJUDICATION DE TALIS 2018** 209
ANNEXE B **NOTES TECHNIQUES SUR LES ANALYSES DU PRÉSENT VOLUME** 219
ANNEXE C **LISTE DES TABLEAUX DISPONIBLES EN LIGNE** 227
ANNEXE D **LISTE DES CONTRIBUTEURS À L'ENQUÊTE TALIS 2018** 233

ENCADRÉS

Encadré A Contributions de TALIS aux objectifs de développement durable 22

Encadré I.2.1 Intégrer les TIC dans les salles de classe : Exemples du Chili et d'Israël 65
Encadré I.2.2 Guide de l'enseignant sur l'évaluation en Australie 66
Encadré I.2.3 Utilisation du temps et des pratiques en classe par les enseignants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 71
Encadré I.2.4 Offrir un apprentissage propre au XXIe siècle à tous les élèves grâce à la réforme du programme d'enseignement au Mexique 77
Encadré I.2.5 Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 80
Encadré I.2.6 Encourager les établissements à être autonomes et à innover au Portugal 83
Encadré I.2.7 Innovation dans le primaire, et dans le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire 84

Encadré I.3.1 Équilibrer la répartition selon l'âge du corps enseignant au Danemark en améliorant les taux d'obtention de diplômes dans la formation initiale des enseignants 95
Encadré I.3.2 Promotion des femmes à la direction d'établissements en Autriche 100
Encadré I.3.3 Profils des enseignants et des chefs d'établissement, du primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire 100
Encadré I.3.4 Composition de l'effectif scolaire dans PISA et TALIS 102
Encadré I.3.5 Diversité des étudiants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 106
Encadré I.3.6 Soutien aux élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés par le biais du programme « Care » au Kazakhstan 108
Encadré I.3.7 Initiatives en Autriche visant à répondre aux besoins des établissements multiculturels 111
Encadré I.3.8 Initiatives visant à identifier et combattre le harcèlement 116
Encadré I.3.9 Climat scolaire du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 120
Encadré I.3.10 Problèmes liés aux ressources des établissements du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 123
Encadré I.3.11 Priorités d'intervention politique du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 125

Encadré I.4.1 Motivations incitant à embrasser la profession enseignante pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire 140
Encadré I.4.2 Normes nationales régissant la formation des enseignants en Estonie 146
Encadré I.4.3 Formation initiale des enseignants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 148
Encadré I.4.4 Programme « Leaders in Education » à Singapour 153
Encadré I.4.5 Données sur l'initiation des enseignants aux États-Unis 159
Encadré I.4.6 Systèmes de soutien pour les nouveaux enseignants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 162

Encadré I.5.1 Les indicateurs de développement durable et les indicateurs TALIS 2018 pour le développement professionnel des enseignants 172
Encadré I.5.2 Conditions requises pour la participation au développement professionnel 173
Encadré I.5.3 L'accompagnement en tant que forme efficace de développement professionnel : cas du Brésil et de l'Afrique du Sud 177
Encadré I.5.4 Types de développement professionnel et participation du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 179
Encadré I.5.5 Caractéristiques des activités efficaces de développement professionnel continu du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 183
Encadré I.5.6 Contenu du développement professionnel continu et besoins, du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire 187
Encadré I.5.7 Renforcement des capacités des enseignants pour divers environnements éducatifs en Alberta (Canada) et en Suède 195
Encadré I.5.8 Aligner les incitations et les opportunités sur les besoins de développement professionnel des enseignants en Géorgie et en Italie 200
Encadré I.5.9 Obstacles à la participation des enseignants aux activités de développement professionnel 201

GRAPHIQUES

Graphique I.1.1 TIC pour l'enseignement 33
Graphique I.1.2 Enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue 35
Graphique I.1.3 Enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation 37
Graphique I.1.4 Gestion de la classe et du comportement des élèves 40
Graphique I.1.5 Formation initiale et continue 43
Graphique I.1.6 Données socio-démographiques et expérience des enseignants et des chefs d'établissement 53

Graphique I.2.1 Pratiques pédagogiques 62
Graphique I.2.2 Changement dans l'utilisation des pratiques pédagogiques relatives à la clarté de l'enseignement de 2013 à 2018 64

Graphique I.2.3 Pratiques d'évaluation des élèves par les enseignants 66
Graphique I.2.4 Changement dans les pratiques d'évaluation des élèves par les enseignants de 2013 à 2018 68
Graphique I.2.5 Temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, en fonction des caractéristiques de l'enseignant et de l'établissement 69
Graphique I.2.6 Changement dans l'utilisation du temps de classe de 2008 à 2018 71
Graphique I.2.7 Efficacité personnelle des enseignants 73
Graphique I.2.8 Calmer un élève perturbateur, selon l'expérience dans l'enseignement 75
Graphique I.2.9 Relation entre le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage et l'effectif de la classe 76
Graphique I.2.10 Changement dans les horaires de travail des enseignants de 2013 à 2018 79
Graphique I.2.11 Temps consacré par les chefs d'établissement aux programmes de cours et à l'enseignement 80
Graphique I.2.12 Opinion des enseignants sur les attitudes de leurs collègues à l'égard de l'innovation 83

Graphique I.3.1 Âge des enseignants 94
Graphique I.3.2 Âge des chefs d'établissement 96
Graphique I.3.3 Changement dans la proportion de seniors parmi les enseignants et les chefs d'établissement de 2013 à 2018 97
Graphique I.3.4 Changement dans l'équilibre hommes-femmes parmi les enseignants de 2013 à 2018 98
Graphique I.3.5 Équilibre hommes-femmes parmi les enseignants et les chefs d'établissement 99
Graphique I.3.6 Composition de l'effectif scolaire 103
Graphique I.3.7 Concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation 104
Graphique I.3.8 Concentration scolaire d'élèves dont la langue maternelle est différente des langues d'enseignement 105
Graphique I.3.9 Pratiques scolaires liées à l'équité 109
Graphique I.3.10 Pratiques scolaires liées à la diversité 110
Graphique I.3.11 Efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement de classes multiculturelles 112
Graphique I.3.12 Sécurité dans les établissements 114
Graphique I.3.13 Changement dans la sécurité dans les établissements de 2013 à 2018 115
Graphique I.3.14 Changement dans la discipline en classe de 2013 à 2018 119
Graphique I.3.15 Manque de ressources scolaires qui nuit à un enseignement de qualité 122
Graphique I.3.16 Priorités de dépenses pour le premier cycle de l'enseignement secondaire 124
Graphique I.3.17 Augmenter les salaires des enseignants 126
Graphique I.3.18 Lien entre la réduction de la taille des classes en tant que priorité de dépenses très élevée et les effectifs des classes 127

Graphique I.4.1 Motivations à devenir enseignant 138
Graphique I.4.2 Relation entre l'enseignement en tant que choix de carrière et la motivation à devenir enseignant 139
Graphique I.4.3 Plus haut niveau d'éducation atteint par les enseignants et les chefs d'établissement 142
Graphique I.4.4 Contenu de la formation des enseignants et sens de la préparation à l'enseignement 144
Graphique I.4.5 Formation des enseignants à la mise en pratique en classe 145
Graphique I.4.6 Relation entre l'efficacité personnelle en gestion de la classe et la formation en gestion de la classe 147
Graphique I.4.7 Séjour à l'étranger pendant la formation initiale 150
Graphique I.4.8 Formation des chefs d'établissement avant leur entrée en fonction 152
Graphique I.4.9 Enseignants débutants, selon les caractéristiques de l'établissement 155
Graphique I.4.10 Activités d'initiation pour les enseignants 157
Graphique I.4.11 Relation entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation dans l'établissement actuel 158
Graphique I.4.12 Charge de travail des enseignants, selon l'expérience 160
Graphique I.4.13 Importance du tutorat 161
Graphique I.4.14 Tutorat par les pairs, selon l'expérience dans l'enseignement 162

Graphique I.5.2 Conditions requises pour le développement professionnel des enseignants dans les établissements publiques 173
Graphique I.5.1 Participation à des activités de développement professionnel 173
Graphique I.5.3 Type de développement professionnel suivi par les enseignants et les chefs d'établissement 176
Graphique I.5.4 Relation entre la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants, et la participation à une activité de développement professionnel efficace 181
Graphique I.5.5 Caractéristiques du développement professionnel efficace, selon les enseignants 182
Graphique I.5.6 Participation en développement professionnel des enseignants et leurs besoins 184

Graphique I.5.7 Besoin en développement professionnel des enseignants dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon la participation des enseignants au développement professionnel[1] 186
Graphique I.5.8 Participation des chefs d'établissement à des cours ou séminaires de développement professionnel 189
Graphique I.5.9 Participation des enseignants au développement professionnel en matière de gestion de la classe, selon leur expérience dans l'enseignement 190
Graphique I.5.10 Besoin en développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon les caractéristiques de l'enseignant 191
Graphique I.5.11 Changement dans la participation et le besoin en développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation de 2013 à 2018 193
Graphique I.5.12 Changement dans la participation et le besoin en développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue de 2013 à 2018 194
Graphique I.5.13 Changement dans la participation et le besoin en développement professionnel dans les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement de 2013 à 2018 196
Graphique I.5.14 Types d'obstacles à la participation des enseignants et des chefs d'établissement au développement professionnel 198
Graphique I.5.15 Changement dans les obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel de 2013 à 2018 199
Graphique I.5.16 Participation aux activités de développement professionnel et niveau de soutien reçu 203

TABLEAUX

Tableau A I.A.1 Règles de sélection applicables aux données sur les établissements ou les chefs d'établissement dans l'Enquête TALIS 2018 212
Tableau A I.A.2 Règles de sélection applicables aux données sur les enseignants dans l'Enquête TALIS 2018 212
Tableau A I.A.3 Participation des chefs d'établissement du niveau 1 de la CITE et notes recommandées 215
Tableau A I.A.4 Participation des enseignants du niveau 1 de la CITE et notes recommandées 215
Tableau A I.A.5 Participation des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE et notes recommandées 216
Tableau A I.A.6 Participation des enseignants du niveau 2 de la CITE et classements recommandés 217
Tableau A I.A.7 Participation des chefs d'établissement du niveau 3 de la CITE et notes recommandées 218
Tableau A I.A.8 Participation des enseignants du niveau 3 de la CITE et notes recommandées 218

Tableau A I.B.1 Moyennes internationales des pays couverts dans le rapport TALIS 2018 222
Tableau A I.B.2 Correspondance entre les niveaux CITE 2011 et CITE-97 utilisés dans les publications TALIS 2018 225

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs
http://www.facebook.com/OECDPublications
http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871
http://www.youtube.com/oecdilibrary
http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks
Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas 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*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Résumé

La plupart d'entre nous sommes appelés à interagir avec les enseignants pendant au moins deux étapes de notre vie : d'abord comme élèves, puis comme parents. Il n'est, dès lors, pas étonnant que les sociétés du monde entier se sentent profondément concernées par la profession d'enseignant et son développement. En effet, peu de professions sont aussi débattues, examinées et réexaminées que l'enseignement, particulièrement par ceux qui ne sont pas eux-mêmes des praticiens. Mais, les enseignants sont eux aussi investis dans les sociétés qu'ils servent : selon l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), 90 % d'entre eux déclarent que la raison principale qui les a poussés à devenir enseignants est d'avoir la chance de contribuer à la société et d'influencer le développement des élèves.

TALIS vise à faire entendre la voix des enseignants et des chefs d'établissement jusque dans les sphères politiques. L'Enquête interroge les enseignants sur leur vie professionnelle dans l'établissement, en abordant tous les aspects de leur environnement scolaire et comment ils interagissent avec leurs collègues, jusqu'à leurs pratiques pédagogiques et leur participation à des activités de développement professionnel continu. TALIS porte également sur l'expérience des chefs d'établissement, en abordant des domaines tels que leur rôle dans la mise en œuvre des politiques scolaires, leurs préoccupations concernant les ressources scolaires et leur propre développement et formation professionnels.

Faisant suite aux deux premiers cycles de TALIS en 2008 et 2013, les résultats de ce troisième cycle mesurent le niveau de professionnalisme dans l'enseignement et dans quelle mesure les enseignants estiment que la profession peut leur offrir une carrière attrayante et intéressante. Dans TALIS 2018, l'analyse du professionnalisme s'articule autour de cinq piliers clés : les connaissances et les compétences requises pour enseigner ; le prestige et la valeur sociétale de la profession ; les opportunités de carrière ; la culture collaborative chez les enseignants ; le niveau de responsabilité et d'autonomie professionnelles des enseignants et chefs d'établissement.

Ce premier volume sur le troisième cycle des résultats de TALIS, *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, met l'accent sur le premier pilier : les connaissances et les compétences requises pour ce travail. Le volume examine d'abord la façon dont les enseignants mettent en application leurs connaissances et leurs compétences en classe sous forme de pratiques pédagogiques, une attention particulière étant accordée à la composition démographique et socioculturelle des salles de classe et au climat de l'établissement en vue de fournir un contexte sur les environnements d'apprentissage. Il évalue ensuite la façon dont les enseignants ont acquis leurs connaissances et leurs compétences au tout début de leurs études et formation, ainsi que les mesures qu'ils ont prises pour les perfectionner par le biais du développement professionnel continu.

QUELLES SONT LES PRATIQUES UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTS EN CLASSE ET COMMENT ONT-ELLES ÉVOLUÉ ?

Dans un cours type, les pratiques axées sur la gestion de la classe et la clarté de l'enseignement sont largement appliquées dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, et au moins deux tiers des enseignants y ont fréquemment recours. Cependant, l'utilisation de pratiques impliquant l'activation cognitive des élèves (c'est-à-dire amenant les élèves à évaluer l'information et à appliquer leurs connaissances afin de résoudre un problème), malgré leur forte influence sur l'apprentissage, est moins courante. Environ la moitié seulement des enseignants adoptent cette approche.

Dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, seulement 78 % du temps d'un cours type est consacré à l'enseignement, le reste étant consacré au maintien de l'ordre dans la classe ou à des tâches administratives. Dans environ la moitié des pays qui participent à TALIS, le temps consacré réellement à l'enseignement et à l'apprentissage en classe a diminué au cours des cinq à dix dernières années.

L'évaluation des élèves constitue un élément clé du processus d'apprentissage, et la recherche montre que la façon dont les enseignants choisissent d'évaluer leurs élèves en classe peut avoir des conséquences importantes sur les résultats d'apprentissage. Dans les pays de l'OCDE participant à TALIS, 79 % des enseignants évaluent régulièrement les progrès de leurs élèves en les observant et en leur fournissant des commentaires immédiats, tandis que 77 % des enseignants déclarent administrer leur propre évaluation à leurs élèves. Seulement 41 % des enseignants permettent aux élèves d'évaluer leurs propres progrès. Toutefois, dans l'ensemble, davantage d'enseignants ont tendance à indiquer qu'ils utilisent fréquemment les pratiques d'évaluation des élèves en 2018 par rapport à 2013.

Les établissements semblent reconnaître l'importance d'un enseignement novateur comme réponse aux défis du XXIe siècle. La grande majorité des enseignants et chefs d'établissement déclarent que leurs établissements sont ouverts aux pratiques innovantes et ont la capacité de les adopter. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 78 % des enseignants de TALIS déclarent également que leurs collègues et eux-mêmes s'entraident dans la mise en œuvre de nouvelles idées. Cependant, les enseignants en Europe et ceux de la génération Y ont moins tendance à indiquer une telle ouverture à l'innovation.

COMMENT LES ENSEIGNANTS ET LEURS SALLES DE CLASSE ONT-ILS CHANGÉ AU FIL DU TEMPS ?

L'âge moyen des enseignants dans les pays de l'OCDE participant à TALIS est de 44 ans, mais il existe des disparités considérables entre les pays. Dans un certain nombre de pays, le personnel enseignant a vieilli au cours des cinq à dix dernières années, avec quelques cas d'augmentations significatives de l'âge entre 2013 et 2018. Ces pays seront appelés, sauf s'ils connaissent une baisse du nombre d'élèves, à relever le défi d'attirer et de préparer un grand nombre de nouveaux enseignants dans les années à venir.

En termes d'environnement scolaire, les relations entre élèves et enseignants se sont améliorées dans la plupart des pays depuis 2008, 95 % des enseignants étant d'accord pour dire que les élèves et les enseignants s'entendent généralement bien entre eux. Cependant, 14 % des chefs d'établissement font état d'actes réguliers d'intimidation ou de brimades entre leurs élèves. Ces incidents ont diminué dans un certain nombre de pays depuis 2013, mais ont augmenté dans d'autres.

Les changements récents dans les flux migratoires ont eu une incidence sur la composition des salles de classe. Près d'un tiers des enseignants des pays de l'OCDE participant à TALIS déclare travailler dans des établissements où au moins 1 % de la population est composée de réfugiés, tandis que 17 % des enseignants travaillent dans des établissements où au moins 10 % des élèves sont issus de l'immigration.

Quatre-vingt-quinze pour cent des chefs d'établissement déclarent que leurs enseignants pensent que les enfants et les jeunes gens devraient apprendre que des personnes provenant de cultures différentes ont beaucoup en commun. En termes de politique de diversité scolaire, une grande majorité des établissements des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, qui ont une population multiculturelle, ont intégré les questions mondiales dans l'ensemble du programme scolaire, et enseignent à leurs élèves comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle, 80 % des enseignants déclarant travailler dans des établissements où c'est le cas.

POURQUOI LES ENSEIGNANTS INTÈGRENT-ILS LA PROFESSION ET COMMENT SONT-ILS PRÉPARÉS DANS LES PREMIÈRES ANNÉES ?

Dans les pays de l'OCDE participant à TALIS, l'enseignement était le premier choix de carrière pour deux enseignants sur trois. Toutefois, cela n'est valable que pour 59 % des enseignants, contre 70 % des enseignantes. Alors que 90 % des enseignants déclarent que ce qui les a motivés le plus à entrer dans la profession était la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société, seulement 61 % d'entre eux déclarent que la sécurité de l'emploi qu'offre l'enseignement a pesé lourd dans leur décision.

Au cours de leurs études et de leur formation, les enseignants ont été formés avant tout au contenu des matières, à la pédagogie et aux pratiques en classe. Le deuxième domaine d'enseignement le plus courant, à faire partie de la formation de 72 % des enseignants des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, concernait le comportement des élèves et la gestion de la classe. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (56 %) et l'enseignement dans un environnement multiculturel (35 %) en faisaient toutefois plus rarement partie.

Lorsque les enseignants atteignent le stade de l'enseignement proprement dit, à l'issue de leur préparation initiale, seuls 38 % d'entre eux participent à une initiation formelle ou informelle dans leur premier établissement, malgré l'impact positif des processus d'initiation sur la transition des enseignants débutants et sur leur efficacité. Dans le même temps, bien que les chefs d'établissement considèrent généralement que le tutorat est important pour le travail des enseignants et les performances des élèves, seuls 22 % des enseignants débutants ont un tuteur assigné, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS.

À QUEL GENRE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL LES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT PARTICIPENT-ILS ET QUELLES SONT LEURS IMPRESSIONS À CE SUJET ?

La participation à une quelconque forme de formation continue est courante parmi les enseignants et les chefs d'établissements dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, plus de 90 % d'entre eux ayant participé à au moins une activité de développement professionnel au cours de l'année précédant l'Enquête. La participation à des cours et à des séminaires en dehors de l'établissement est l'un des types de développement professionnel les plus populaires auprès des enseignants.

En effet, plus de 70 % d'entre eux participent à ce type de formation. Cependant, environ 44 % seulement des enseignants participent à une formation fondée sur l'apprentissage entre pairs et le réseautage, bien que l'apprentissage collaboratif soit l'un des aspects de la formation que les enseignants considèrent comme ayant le plus d'incidence. En effet, les enseignants déclarent également que le développement professionnel fondé sur la collaboration et les méthodes collaboratives d'enseignement est l'un des aspects ayant le plus d'impact à leurs yeux.

Quatre-vingt pour cent des enseignants affirment que la formation a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants qui déclarent avoir participé à une formation à fort impact ont également tendance à afficher des niveaux d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés.

Cependant, selon les enseignants, certains domaines de développement professionnel font encore défaut. Le développement de compétences avancées en TIC est un domaine dans lequel les enseignants affirment avoir besoin de plus de formation, tout comme l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue et l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Environ la moitié des enseignants et des chefs d'établissement rapportent que la participation au développement professionnel est limitée par des conflits d'emploi du temps et le manque d'incitatifs.



Guide du lecteur

Les résultats auxquels on fait référence dans ce volume sont fournis à l'annexe C.

Pays couverts

La publication présente des résultats sur les enseignants et les chefs d'établissement travaillant dans des établissements d'enseignement secondaire de premier cycle (niveau 2 de la CITE) dans 48 pays et économies, ainsi que dans une entité sous-nationale (la Communauté flamande de Belgique), qui a opté pour l'adjudication de ses données. Elle présente également des résultats sur les enseignants et les chefs d'établissement du primaire dans 15 pays/économies (niveau 1 de la CITE) et sur les enseignants et les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire dans 11 pays/économies (niveau 3 de la CITE).

Dans les tableaux, les pays et économies sont classés par ordre alphabétique. Il y a deux exceptions à cette règle :

- La Communauté flamande de Belgique est en retrait et en italique sous la Belgique pour les tableaux basés sur les données relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE pour l'Enquête TALIS 2018.
- Les pays qui ne respectent pas les taux de participation standards de TALIS sont placés au bas des tableaux.

Cinq entités sous-nationales participent à TALIS 2018. On y fait référence de la manière suivante :

- La province de l'Alberta, au Canada, est appelée Alberta (Canada).
- La Communauté flamande de Belgique est appelée Communauté flamande (Belgique) dans les tableaux et graphiques.
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires est appelée CABA (Argentine).
- La nation anglaise est appelée Angleterre (Royaume-Uni) ou Angleterre (RU) dans les tableaux et graphiques.
- La municipalité de Shanghai, en Chine, est appelée Shanghai (Chine).

Le Taipei chinois n'a pas participé directement à l'Enquête TALIS 2018 : la collecte de ces données et leur traitement ont été gérés par le consortium de recherche international. Ces données figurent dans les tableaux de résultats énumérés à l'annexe C.

Deux notes sont ajoutées aux informations sur Chypre :

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

Une note est ajoutée aux informations sur les données pour 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.

Classification des niveaux d'enseignement

La classification des niveaux d'enseignement repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument qui permet de recueillir des statistiques sur l'éducation au niveau international. La CITE-97 a récemment été révisée et la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) a été officiellement adoptée en novembre 2011. Elle constitue désormais la base des niveaux présentés dans cette publication. Elle distingue neuf niveaux d'enseignement :

- éducation préprimaire (niveau 0 de la CITE)
- enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)
- premier cycle de l'enseignement du secondaire (niveau 2 de la CITE)
- deuxième cycle de l'enseignement du secondaire (niveau 3 de la CITE)
- enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE)
- enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE)

- niveau licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE)
- niveau master ou équivalent (niveau 7 de la CITE)
- niveau doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE)

Vous trouverez plus d'informations à l'annexe B.

Présentation des données sur les enseignants

Le rapport utilise le terme « enseignants » pour désigner la population cible d'enseignants du premier cycle du secondaire relevant de l'Enquête TALIS. Celle-ci concerne les enseignants qui, dans le cadre de leurs fonctions régulières dans un établissement cible, dispensent un enseignement dans des programmes du niveau 2 de la CITE (premier cycle de l'enseignement secondaire). Les « enseignants du primaire » désignent les enseignants dispensant un enseignement dans des programmes du niveau 1 de la CITE (enseignement primaire). Les « enseignants du deuxième cycle du secondaire » désignent les enseignants dispensant un enseignement dans des programmes du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

Présentation des données sur les chefs d'établissement

Le rapport utilise le terme « chef d'établissement » pour désigner la population cible de TALIS des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire. Les chefs d'établissement ont fourni des informations sur les caractéristiques de leur établissement et sur leur profession et leurs propres conditions de travail en remplissant un questionnaire. Lorsque les réponses des chefs d'établissement sont présentées dans cette publication, elles sont généralement pondérées par le poids de l'établissement. Dans certains cas, les réponses des chefs d'établissement sont traitées comme des attributs des conditions de travail personnelles des enseignants. Dans ce cas, les réponses des chefs d'établissement sont analysées au niveau de l'enseignant et pondérées par le poids de l'enseignant.

Moyennes internationales

Les moyennes de l'OCDE et de TALIS correspondent à la moyenne arithmétique des estimations nationales respectives. Elles sont calculées pour la plupart des indicateurs sur la base des principales données d'enquête (niveau 2 de la CITE) présentées dans ce rapport. La moyenne de l'Union européenne, appelée « Total UE », considère les États membres de l'Union européenne comme une entité unique à laquelle chaque pays contribue proportionnellement à la taille estimée de la population cible. Elle peut servir à évaluer où se situe un pays par rapport à l'Union européenne dans son ensemble.

Les estimations au niveau du système de la Communauté flamande de Belgique ne sont pas incluses dans les moyennes internationales, la Communauté flamande de Belgique contribuant déjà aux moyennes internationales par le biais de l'ensemble de la Belgique.

Les estimations au niveau du système des pays qui ne respectent pas les normes de taux de participation à TALIS sont exclues des moyennes internationales. C'est le cas des estimations basées sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire en Australie.

Dans le cas de certains pays, les données peuvent ne pas être disponibles pour des indicateurs spécifiques, ou des catégories spécifiques peuvent ne pas s'appliquer. Les lecteurs doivent donc garder à l'esprit que les termes « moyenne OCDE », « moyenne TALIS » et « total UE » font référence aux pays inclus dans les moyennes respectives. Chacune de ces moyennes peut ne pas être nécessairement uniforme dans toutes les colonnes d'un tableau.

Le nombre de pays ou d'économies inclus dans une moyenne internationale est indiqué à côté de cette moyenne :

- **Moyenne OCDE-31** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les enseignants de niveau 2 de la CITE dans 31 pays et économies de l'OCDE dont les données ont été adjugées. Le rapport fait référence à l'enseignant moyen « dans l'ensemble des pays de l'OCDE » comme une forme abrégée de l'enseignant moyen « dans les 31 pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS ».
- **Moyenne OCDE-30** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les chefs d'établissement de niveau 2 de la CITE dans 30 pays et économies de l'OCDE dont les données ont été adjugées. Le rapport fait référence à l'établissement ou au chef d'établissement moyen « dans l'ensemble des pays de l'OCDE » comme une forme abrégée de l'établissement ou du chef d'établissement moyen « dans les 30 pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS ».
- **Moyenne TALIS-48** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les enseignants de niveau 2 de la CITE dans 48 pays et économies participant à l'Enquête TALIS 2018 dont les données ont été adjugées.
- **Moyenne TALIS-47** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les chefs d'établissement de niveau 2 de la CITE dans 47 pays et économies participant à l'Enquête TALIS 2018 dont les données ont été adjugées.
- **Total UE-23** : total arithmétique basé sur les données sur les enseignants ou les chefs d'établissement de niveau 2 de la CITE dans tous les États membres de l'UE participant à TALIS dont les données ont été adjugées.

La liste des pays et des économies inclus dans chaque moyenne internationale est fournie à l'annexe B.

Données sous-tendant les chiffres

Cinq symboles sont utilisés pour désigner les estimations non déclarées :

a : La question n'a pas été posée dans le pays, car elle était facultative ou fait partie d'un questionnaire d'un cycle de TALIS auquel le pays n'a pas participé. Par conséquent, les données sont manquantes.

c : Il y a trop peu d'observations, voire aucune, pour fournir des estimations fiables et/ou pour assurer la confidentialité des répondants (c'est-à-dire moins de 10 établissements/chefs d'établissement et/ou 30 enseignants avec des données valides ; et/ou le taux de non-réponse à certaines questions [à savoir le nombre de réponses manquantes ou non valides par rapport au nombre de participants auxquels la question était applicable] est au-dessus de 50 %).

m : Les données ont été collectées mais supprimées par la suite pour des raisons techniques (problème de traduction, par exemple) dans le cadre du processus de vérification des données.

p : Les données ont été collectées, mais ne sont pas reportées pour des raisons techniques (par exemple, en raison d'un faible taux de participation) dans le cadre du processus d'adjudication des données.

w : Les données ont été retirées ou n'ont pas été collectées à la demande du pays concerné.

Les résultats de TALIS se fondent exclusivement sur les propres déclarations des enseignants et des chefs d'établissement et, par conséquent, représentent leurs opinions, leurs perceptions, leurs croyances et leurs expériences. Aucune imputation de données provenant de données administratives ou d'autres études n'a été effectuée. Et, comme avec n'importe quelles données autodéclarées, cette information est subjective et peut, par conséquent, être différente des données recueillies par d'autres moyens (p. ex. par des données administratives ou par l'observation vidéo). La même chose s'applique pour les déclarations des chefs d'établissement sur les caractéristiques et les pratiques de l'établissement, qui peuvent être différentes des descriptions fournies par les données administratives au niveau national ou local.

Arrondi

Du fait qu'ils ont été arrondis, certains chiffres des tableaux ne correspondent pas exactement aux totaux. Les totaux, les différences et les moyennes sont toujours calculés à partir des nombres exacts et sont arrondis uniquement après le calcul.

Toutes les erreurs types dans cette publication ont été arrondies à une ou deux décimales. Lorsque la valeur 0.0, 0.00 ou 0.000 est affichée, cela ne signifie pas que l'erreur type est égale à zéro, mais qu'elle est respectivement inférieure à 0.05, 0.005 ou 0.0005.

Les différences statistiquement significatives

Ce volume ne traite que des différences ou des changements significatifs d'un point de vue statistique. Ceux-ci sont indiquées en couleurs plus sombres en chiffres et en caractères gras dans les tableaux. Voir l'annexe B pour plus d'informations.

Abréviations

CITE	Classification internationale type de l'éducation
Dif.	Différence de points
% dif.	Différence de points de pourcentage
CCI	Coefficient de corrélation intra-classes
TIC	Technologies de l'information et de la communication
S.D.	Écart type
Er.-T	Erreur-type

Documentation technique complémentaire

Pour plus d'informations sur les instruments TALIS et les méthodes utilisées dans TALIS, veuillez consulter le *TALIS 2018 Technical Report*.

Ce rapport utilise le service StatLinks de l'OCDE. Tous les tableaux et graphiques se voient attribuer une URL menant à un classeur Excel™ correspondant qui contient les données sous-jacentes. Ces URL sont stables et resteront inchangées dans le temps. De plus, les lecteurs des livres électroniques pourront cliquer directement sur ces liens qui ouvriront le classeur dans une fenêtre séparée si leur navigateur Internet est ouvert et en cours d'exécution.



Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?

INTRODUCTION

L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est une enquête internationale à grande échelle qui porte sur les enseignants, les chefs d'établissement et l'environnement d'apprentissage dans les établissements d'enseignement. TALIS utilise des questionnaires administrés aux enseignants et à leurs chefs d'établissement pour collecter des données. Son objectif principal est de générer des informations comparables au niveau international permettant d'élaborer et d'appliquer des politiques axées sur les chefs d'établissement, les enseignants et l'enseignement, en mettant l'accent sur les aspects qui affectent l'apprentissage des élèves. Elle donne une voix aux enseignants et aux chefs d'établissement, leur permettant de contribuer à l'analyse et au développement des politiques en éducation dans des domaines clés. C'est aussi le fruit d'une collaboration entre les pays et économies participants, l'OCDE, un consortium de recherche international, les syndicats d'enseignants et la Commission européenne.

L'Enquête TALIS doit servir les objectifs de ses trois principaux bénéficiaires : les décideurs politiques, les praticiens de l'éducation et les chercheurs. Premièrement, elle doit aider les décideurs politiques à réviser et à élaborer des politiques en vue de promouvoir la profession d'enseignant et d'offrir les meilleures conditions pour un enseignement et un apprentissage efficaces. Deuxièmement, TALIS doit également aider les enseignants, les chefs d'établissement et les acteurs de l'éducation à réfléchir sur leurs pratiques, et à en discuter, et à trouver des moyens de les améliorer. Troisièmement, TALIS doit s'appuyer sur les recherches antérieures tout en étayant les travaux futurs des chercheurs.

Quels pays et économies participent à l'Enquête TALIS ?

Le premier cycle de TALIS a été mené en 2008 dans 24 pays. Le deuxième cycle, cinq ans plus tard – TALIS 2013 – comptait 34 participants. L'année suivante, en 2014, quatre pays et économies supplémentaires ont participé, portant le total des participants du deuxième cycle à 38. TALIS 2013 a élargi sa portée pour inclure les options permettant aux participants de mener également des enquêtes auprès des enseignants et des responsables des établissements primaires (niveau 1 de la CITE), des établissements du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) et des établissements ayant participé au cycle 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), option appelée lien TALIS-PISA.

L'Enquête TALIS 2018 a été étendue à d'autres pays, ce qui porte à 48 le nombre total de participants[1]. Tout en maintenant l'accent sur le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE, selon la Classification internationale type de l'éducation [CITE 2011] (UNESCO-UIS, 2012[1]), qui identifie des niveaux d'éducation comparables dans tous les pays), TALIS 2018 offrait les trois mêmes options que TALIS 2013. En 2018, 15 pays et économies ont mené des enquêtes auprès des enseignants et des chefs d'établissement dans leurs établissements d'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE), 11 l'ont fait dans leurs établissements du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) et 9 pays ont mené l'enquête dans les établissements ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour 2018 via l'option de lien TALIS-PISA.

L'Enquête principale (niveau 2 de la CITE) a été menée dans 31 pays et économies de l'OCDE – Alberta (Canada)[2], Australie[3], Autriche, Belgique (la Communauté flamande de Belgique[3] a également participé en tant qu'entité sous-nationale de la Belgique), Chili, Colombie[4], Danemark[2, 3], Angleterre (Royaume-Uni)[3], Estonie, Finlande, France[3], Hongrie, Islande, Israël, Italie, Japon[3], Corée[3], Lettonie, Lituanie, Mexique, Pays-Bas[3], Nouvelle-Zélande, Norvège, Portugal[2], République tchèque, République slovaque, Slovénie[2], Espagne[3], Suède[2, 3], Turquie[2, 3] et États-Unis – ainsi que dans les pays tels que le Brésil[2], la Bulgarie, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine)[2], la Croatie[2], Chypre[5, 6, 7], la Géorgie, le Kazakhstan, Malte, la Roumanie, la Fédération de Russie, l'Arabie saoudite, Shanghai (Chine), l'Afrique du Sud, Singapour, le Taipei chinois[2, 3, 7], les Émirats arabes unis[2, 3] et le Viet Nam[2, 3].

QUEL EST LE SUJET DE L'ENQUÊTE TALIS ?

Neuf thèmes principaux ont été retenus pour figurer dans l'Enquête TALIS : les pratiques pédagogiques des enseignants, le leadership scolaire, les pratiques professionnelles des enseignants, la formation initiale et continue des enseignants, les commentaires des enseignants et leur formation, le climat scolaire, la satisfaction professionnelle, les problèmes de ressources humaines et les relations entre parties prenantes, l'efficacité personnelle de l'enseignant. Deux thèmes transversaux ont été ajoutés à cette liste : l'innovation, l'équité et la diversité. Vous trouverez plus d'informations sur la conceptualisation des onze thèmes dans le *Cadre conceptuel de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018* (Ainley et Carstens, 2019[2]).

Encadré A **Contributions de TALIS aux objectifs de développement durable**

Les objectifs de développement durable (ODD) ont été adoptés par les Nations Unies en septembre 2015 (Nations Unies, 2015[3]). L'objectif 4 des ODD vise à garantir « une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

L'OCDE, par le biais de ses études internationales à grande échelle, s'est engagée à aider les pays à faire le suivi et à rendre compte de leurs travaux en vue de la réalisation et de la pérennisation des ODD (OCDE, 2016[4]). Les données de TALIS, en particulier, peuvent contribuer à fournir des informations à la cible 4.c de l'objectif 4 : « D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment grâce à la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement » (Nations Unies, 2015, p. 17[3]). La cible 4.c comprend un indicateur global et six indicateurs thématiques[8] :

- Indicateur global 4.c.1 : Proportion d'enseignants de :
  1. l'enseignement préprimaire
  2. l'enseignement primaire
  3. l'enseignement secondaire de premier cycle
  4. l'enseignement secondaire de deuxième cycle

  qui ont au moins reçu, avant ou en cours d'emploi, la formation organisée minimale pour les enseignants (formation pédagogique, par exemple) qui est requise pour enseigner au niveau approprié dans un pays donné, selon le sexe.

- Indicateurs thématiques :
  - 4.c.2 Ratio enseignant formé/élève, selon le niveau d'éducation
  - 4.c.3 Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'enseignement et type d'établissement
  - 4.c.4 Ratio enseignant qualifié/élève selon le niveau d'éducation
  - 4.c.5 Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
  - 4.c.6 Taux d'attrition des enseignants, selon le niveau d'éducation
  - 4.c.7 Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois, selon le type de formation

Les données de TALIS sur la formation continue correspondent parfaitement à l'indicateur 4.c.7 pour les enseignants du primaire, des premier et deuxième cycles du secondaire. Pour les autres indicateurs, certains des indicateurs TALIS actuels peuvent être considérés comme des « mesures indirectes » pour les ODD, en particulier lorsqu'aucun autre indicateur comparable sur le plan international n'est actuellement disponible. Par exemple, bien que TALIS ne dispose pas d'un indicateur qui soit parfaitement conforme au 4.c.1, les données relatives à la certification des enseignants et au niveau d'instruction atteint peuvent toujours servir d'indicateurs pour les enseignants qualifiés et ainsi fournir des informations sur la mesure dans laquelle les pays ont atteint l'objectif 4.

La contribution de TALIS aux objectifs de développement durable ne se limite pas aux indicateurs 4.c. D'autres cibles, moyens de mise en œuvre et indicateurs de l'objectif 4 traitent indirectement de la contribution des enseignants à un système d'éducation de qualité. Par exemple, l'objectif sous-jacent de l'indicateur 4.7.1 est de surveiller « la mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et les droits de l'homme, sont intégrées à tous les niveaux : (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves » (UNESCO, 2016, p. 73[5]). L'Enquête TALIS 2018 recueille également des informations sur les politiques des établissements et les pratiques des enseignants en matière de diversité des élèves et de divers types de discrimination, qui contribuent en partie aux objectifs de l'indicateur 4.7.1.

D'autres données de l'OCDE, telles que celles dérivées du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) et du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), fournissent une base factuelle solide pour le suivi des systèmes éducatifs. Les analyses de l'OCDE encouragent l'apprentissage entre pairs, les pays pouvant comparer leurs expériences dans la mise en œuvre des politiques. Ensemble, les indicateurs, les statistiques et les analyses de l'OCDE peuvent être considérés comme un modèle de mesure et de communication des progrès accomplis dans la réalisation de l'objectif de développement durable des ODD.

Sources : UNESCO (2015[3]), *Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030* ; UNESCO (2016[5]), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4.*

QUELLES SONT LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA CONCEPTION DE L'ENQUÊTE TALIS ?

Les principales caractéristiques conceptuelles de l'Enquête TALIS 2018 sont les suivantes :

- **Population internationale cible :** enseignants et chefs d'établissement du premier cycle du secondaire des établissements classiques.
- **Taille de l'échantillon cible :** 200 établissements par pays ; 20 enseignants et 1 chef d'établissement dans chaque établissement.
- **Taux de réponse cibles pour les enseignants :** 75 % des établissements échantillonnés et 75 % de l'ensemble des enseignants échantillonnés dans le pays. Un établissement est réputé avoir répondu si 50 % des enseignants échantillonnés ont répondu.
- **Taux de réponse cibles pour les chefs d'établissement :** 75 % des chefs d'établissement échantillonnés.
- **Questionnaires :** questionnaires distincts pour les enseignants et les chefs d'établissement, nécessitant un temps de réponse de 45 à 60 minutes.
- **Modes de collecte des données :** questionnaire rempli sur papier ou en ligne.
- **Périodes d'enquête :** septembre à décembre 2017 pour les pays de l'hémisphère sud (s'étendant exceptionnellement jusqu'en janvier 2018 pour certains pays) et de mars à mai 2018 pour les pays de l'hémisphère nord (commençant plus tôt en janvier et février pour certains participants, et s'étendant jusqu'en juillet 2018 pour d'autres).

La taille de l'échantillon pour les options de niveau 1 et niveau 3 de la CITE est identique à la taille de l'échantillon pour le niveau 2 de la CITE : 200 établissements par pays ; 20 enseignants et 1 chef d'établissement par établissement. Pour le lien TALIS-PISA, l'enquête a été menée auprès de 150 établissements par pays. Les taux de réponse cibles pour toutes les options de l'Enquête TALIS étaient les mêmes que ceux de l'échantillon principal du niveau 2 de la CITE. Vous trouverez plus de détails sur l'échantillon de toutes les populations cibles à l'annexe A.

QUELS TYPES DE RÉSULTATS L'ENQUÊTE TALIS FOURNIT-ELLE ?

Les résultats de l'Enquête TALIS sont fondés exclusivement sur les déclarations des enseignants et des chefs d'établissement et, par conséquent, représentent leurs opinions, leurs perceptions, leurs convictions et leurs expériences. Aucune imputation de données à partir de données administratives ou d'autres études n'est effectuée. Donner la parole aux enseignants permet d'offrir un aperçu de la façon dont ils perçoivent les environnements d'apprentissage dans lesquels ils travaillent, et de la manière dont les politiques mises en place sont appliquées dans la pratique. Mais, comme pour toutes les données communiquées directement par les intéressés, ces informations sont subjectives et peuvent donc différer des données collectées par d'autres moyens (par exemple, des données administratives ou des observations vidéo). Il en va de même pour les déclarations des chefs d'établissement sur les caractéristiques et les pratiques de l'établissement, qui peuvent différer des descriptions fournies par les données administratives au niveau national ou local.

De plus, en tant qu'enquête transversale, l'Enquête TALIS ne peut mesurer le lien de causalité. Par exemple, en examinant la relation entre la participation des enseignants à la formation continue et l'efficacité personnelle dans l'enseignement, il est possible de déterminer le sens (positif, négatif) de l'association, sa force et sa signification statistique. En revanche, il n'est pas possible de déterminer si la participation à la formation continue dépend de l'efficacité personnelle ou si l'efficacité personnelle dépend de la participation à la formation continue.

Les analyses présentées dans ce rapport sont conduites en mettant l'accent sur les aspects suivants : 1) la communication des résultats concernant les enseignants et les chefs d'établissement tout au long du rapport ; 2) les comparaisons internationales significatives ; 3) les tendances ; 4) la contextualisation des résultats et 5) les analyses transversales.

1. Ce rapport vise à fournir des résultats à la fois sur les enseignants et sur les chefs d'établissement. Le rapport sur les *Résultats de TALIS 2013* (OCDE, 2014[6]) était axé sur les résultats concernant les enseignants, mais comprenait également un chapitre et quelques sections présentant les résultats relatifs aux chefs d'établissement. Les principales conclusions soulignées dans le rapport de 2013 et dans le rapport sur la *Direction des établissements* (OCDE, 2016[4]) ont proposé d'inclure davantage de résultats sur les chefs d'établissement dans le rapport sur les *Résultats de TALIS 2018*. Dans la mesure où les thèmes sont abordés dans les questionnaires à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement, les résultats concernant les chefs d'établissement et leurs établissements sont donc répartis dans l'ensemble du rapport.
2. Les analyses présentées dans ce rapport visent à établir des comparaisons internationales significatives aux fins d'étalonnage. Étant donné que le nombre de pays et d'économies participant à l'Enquête TALIS a augmenté depuis les deux premiers cycles, la moyenne estimée de tous les participants à TALIS 2018 ne fait pas référence aux mêmes populations d'enseignants et de chefs d'établissement dans le temps. Par conséquent, le présent rapport se concentre sur la moyenne des pays de l'OCDE et des économies participant à l'Enquête TALIS 2018, car ils appartiennent à une entité plus stable et plus cohérente.

3. Le rapport vise également à exploiter au mieux les données accumulées au cours des trois cycles depuis 2008. Pour la première fois en 2018, trois points de données (2018, 2013 et 2008) sont disponibles pour certains indicateurs dans de nombreux pays et économies, ce qui permet des analyses de tendance permettant de mieux éclairer le suivi de la profession d'enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, les changements dans le temps doivent être interprétés avec beaucoup de prudence (voir l'annexe B).

4. L'accent est également mis sur la contextualisation des pratiques et des attitudes des enseignants, des chefs d'établissement et des établissements en ventilant les résultats en fonction de variables contextuelles présélectionnées. Le rapport sur les *Résultats de TALIS 2013* analysait la répartition des enseignants expérimentés et formés dans des établissements plus ou moins à problèmes (OCDE, 2014, pp. 40-44[6]). Le présent rapport élargit considérablement ce type d'analyses, en particulier pour décrire la manière dont les pratiques des enseignants, des chefs d'établissement et des établissements varient en fonction des caractéristiques des enseignants – notamment du sexe, de l'âge et de l'expérience des enseignants – et des caractéristiques des établissements – situation géographique, type et composition de l'établissement.

5. L'ambition de ce rapport est d'inclure des analyses transversales dans chaque chapitre. Chacun d'eux décrit de manière cohérente l'état d'un aspect donné du travail des enseignants et des chefs d'établissement et analyse le lien qui existe entre cet aspect et les résultats clés du professionnalisme des enseignants ou des chefs d'établissement (pour plus de détails, voir le chapitre 1).

Bien que le présent rapport se concentre principalement sur les enseignants et les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire, les chapitres 2 à 5 présentent également des données et des analyses pour les indicateurs clés des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans des encadrés. Dans le rapport, il existe deux autres types d'encadrés : des encadrés présentant des exemples de politiques ou de pratiques éducatives locales ou nationales et des encadrés méthodologiques.

COMMENT CE RAPPORT EST-IL ORGANISÉ ?

Ce volume est le premier de deux volumes formant le rapport sur les *Résultats de TALIS 2018*. Les chapitres inclus dans ce volume présentent les premiers résultats et recommandations stratégiques issus de TALIS 2018.

- Le **chapitre 1** donne aux lecteurs étroitement impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage un aperçu des principales conclusions et recommandations du volume.
- Le **chapitre 2** décrit ce que font les enseignants dans leurs classes et comment l'enseignement a changé au cours des cinq à dix dernières années. Il examine également dans quelle mesure les enseignants et les chefs d'établissement s'engagent dans des activités connexes pour encourager l'apprentissage des élèves. Enfin, il décrit dans quelle mesure les enseignants et les établissements sont capables d'innover dans leurs méthodes d'enseignement et de collaboration.
- Le **chapitre 3** décrit l'évolution du paysage de l'enseignement depuis 2008, à la fois en ce qui concerne la situation démographique des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Le chapitre prépare également le terrain pour la suite du rapport en déterminant les problèmes de ressources scolaires qui, selon les enseignants et les chefs d'établissement, demandent des mesures particulières.
- Le **chapitre 4** décrit comment les enseignants ont été attirés par la profession d'enseignant et y ont été préparés. Le chapitre explore également le soutien apporté aux nouveaux enseignants en début de carrière.
- Le **chapitre 5** examine la participation à la formation et les besoins des enseignants et des chefs d'établissement dans ce domaine. Il présente le point de vue des enseignants sur les caractéristiques d'une formation efficace. Il conclut en examinant les obstacles à la participation à la formation et le soutien reçu par les enseignants et les chefs d'établissement pour les surmonter.
- L'**annexe A** contient des informations sur les populations cibles de TALIS, les échantillons de TALIS et un résumé des résultats de l'adjudication pour chaque échantillon, ainsi que des mises en garde concernant les interprétations des résultats, le cas échéant.
- L'**annexe B** contient des informations sur les variables complexes dérivées des questionnaires à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement analysés dans le volume, ainsi que des méthodes statistiques utilisées pour analyser les données de l'Enquête TALIS.
- L'**annexe C** contient la liste complète des tableaux de résultats en ligne.
- L'**annexe D** répertorie les membres du Comité directeur de TALIS, les gestionnaires des centres nationaux TALIS, les membres du secrétariat de l'OCDE, les membres du consortium TALIS et les membres des groupes d'experts TALIS ayant contribué au cycle de TALIS 2018.

Notes

1. La Communauté flamande de Belgique a également participé à TALIS 2018 en tant qu'entité sous-nationale de la Belgique.
2. Pays et économies ayant participé à l'option du niveau 3 de la CITE.
3. Pays et économies ayant participé à l'option du niveau 1 de la CITE.
4. Le 25 mai 2018, le Conseil de l'OCDE a invité la Colombie à devenir membre. Bien que la Colombie figure dans les moyennes de l'OCDE reportées dans cette publication, au moment de sa préparation, elle était sur le point d'achever ses procédures internes de ratification et le dépôt de son instrument d'adhésion à la Convention de l'OCDE était en suspens.
5. Note de la Turquie : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Île. 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 »
6. 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.
7. Le Taipei chinois et Chypre n'ont pas participé directement à l'Enquête TALIS 2018 : la collecte de leurs données et leur traitement ont été gérés par le consortium de recherche international. Ses données figurent dans les tableaux de résultats énumérés à l'annexe C.
8. Les « indicateurs mondiaux » sont obligatoires pour les États membres des Nations Unies. En tant que tel, chaque pays devrait s'engager à atteindre ces indicateurs d'ici 2030. Les « indicateurs thématiques » cherchent à fournir un large éventail d'indicateurs pouvant contribuer à l'achèvement de l'indicateur mondial. Ces indicateurs ne sont pas obligatoires pour chaque pays ou région. Sur les 43 indicateurs de l'objectif 4, 11 sont des indicateurs mondiaux et 32 des indicateurs thématiques.

Références

Ainley, J. et **R. Carstens** (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 187, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr. [2]

Nations Unies (2015), *Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030*, Nations Unies, New York, NY, www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F. [3]

OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en. [4]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [6]

UNESCO (2016), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*, UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf. [5]

UNESCO-UIS (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation : CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montreal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [1]



Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

Le rapport international sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de 2018 met l'accent sur la notion de professionnalisme et passe en revue ses différentes dimensions. Ce premier volume, *Enseignants et chefs d'établissement en formation à vie,* explore les dimensions du professionnalisme liées aux connaissances et aux compétences des enseignants et des chefs d'établissement. Ce chapitre, qui donne un aperçu des principales conclusions présentées dans le premier volume, offre des enseignements politiques tirés de ces conclusions et traite des compromis que les décideurs doivent faire lors de la conception des politiques relatives aux enseignants.

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.

PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Le professionnalisme des enseignants en tant que cadre général pour TALIS 2018

Dans les économies et les sociétés d'aujourd'hui fondées sur le savoir, les connaissances et les compétences sont essentielles à la réussite individuelle et collective, et les systèmes d'enseignement, leurs enseignants et chefs d'établissement font l'objet de nombreuses sollicitations. Les enseignants doivent avoir une compréhension large et approfondie des matières qu'ils enseignent et des élèves à qui ils enseignent. Ils doivent également comprendre l'interaction existant entre recherche, théorie et pratique et posséder les compétences nécessaires en savoir-faire et en recherche pour devenir des apprenants à vie qui évoluent dans leur profession. Toutefois, les enseignants sont de plus en plus appelés à accomplir des tâches supplémentaires, telles que faciliter le développement des compétences sociales et affectives des élèves, répondre aux différences individuelles des élèves et travailler en collaboration avec d'autres enseignants et parents pour assurer le développement global des élèves. Les exigences qui pèsent sur les chefs d'établissement sont également importantes. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les chefs d'établissement doivent non seulement assurer l'administration et la gestion de leur établissement, mais également créer des conditions propices à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit notamment d'élaborer des plans d'amélioration des établissements, d'encourager la collaboration des enseignants et leur participation à un développement professionnel efficace, de fournir aux élèves et à leurs parents des informations sur les progrès des élèves et des conseils sur leur orientation, et de relier l'établissement à un réseau plus large d'établissements et à la collectivité locale. C'est ce que les collectivités attendent des enseignants, et la question est de savoir comment elles peuvent le mieux soutenir leurs enseignants afin qu'ils répondent à ces attentes.

Les enseignants et les chefs d'établissement sont au cœur de toute tentative visant à améliorer la qualité de l'éducation. Des décennies de recherche ont montré que les enseignants et les chefs d'établissement façonnent la qualité de l'enseignement, ce qui influe fortement sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Barber et Mourshed, 2009[1] ; Darling-Hammond, 2017[2] ; OCDE, 2018[3]). En conséquence, les systèmes éducatifs mettent tout en œuvre pour :

1. attirer des candidats très performants dans la profession
2. fournir une formation initiale et continue de qualité aux nouvelles recrues et aux enseignants en poste
3. soutenir les enseignants dans le développement continu de leur métier et diffuser les bonnes pratiques
4. promouvoir la satisfaction professionnelle et le statut de la profession, en vue de retenir des enseignants et des chefs d'établissement de qualité (OCDE, 2006[4]).

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) définit les enseignants comme étant ceux qui dispensent un enseignement dans des programmes d'un niveau d'enseignement donné dans le cadre de leurs tâches régulières dans un établissement cible. Les établissements cibles sont définis comme des établissements comprenant au moins un enseignant. Les chefs d'établissement sont définis comme les dirigeants des établissements cibles. Dans ces définitions, l'enseignement actif est considéré comme l'élément central et commun de la mission des établissements et du travail des enseignants, à la fois dans les pays et entre les pays. Comparées au débat riche et animé sur ce qui définit les professions des enseignants et des chefs d'établissement, les définitions de TALIS sont très simples. Cependant, grâce à l'éventail et à la profondeur des indicateurs collectés, TALIS vise à contribuer au débat sur l'enseignement en tant que profession (Guerriero, 2017[5] ; Ingersoll et Collins, 2018[6]). En examinant le « cadre du professionnalisme » au travers de la lentille des indicateurs disponibles dans TALIS, l'Enquête peut aider à identifier des leviers pour améliorer le degré de professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement dans le monde entier.

TALIS définit l'enseignement comme une profession reposant sur cinq piliers :

1. Le socle de connaissances et de compétences, qui comprend des connaissances partagées et spécialisées, ainsi que des normes pour l'accès à la profession et le développement de compétences spécifiques grâce à la formation initiale et au développement professionnel continu.
2. Le statut et la réputation de la profession, que reflètent les normes éthiques que l'on s'attend à voir chez les professionnels, l'épanouissement intellectuel et professionnel que procure le travail et les règles de travail applicables à l'enseignement (telles que des structures de récompense concurrentielles à égalité avec des critères de référence professionnels et des possibilités de progression dans la carrière).
3. Le contrôle par les pairs, qui repose sur des communautés professionnelles autorégulées et collégiales offrant des possibilités de collaboration et de rétroaction entre pairs afin de renforcer les pratiques professionnelles et l'identité collective de la profession.
4. La responsabilité et l'autonomie, que reflète le degré d'autonomie et d'encadrement dont bénéficient les enseignants et les chefs d'établissement dans leur travail quotidien, pour prendre des décisions, faire preuve de jugement professionnel et éclairer l'élaboration des politiques à tous les niveaux du système, de sorte que le professionnalisme puisse s'épanouir.
5. Le prestige et la valeur sociétale de la profession.

À partir de ces cinq piliers, ce rapport dresse le bilan des classifications existantes et les a adaptées et étendues au nouveau potentiel analytique des instruments de TALIS 2018. Il examine non seulement les différents attributs du professionnalisme, mais également les politiques et les pratiques qui les soutiennent et les améliorent. Dans le cadre du troisième cycle, et compte tenu des centaines de variables collectées dans 48 pays, parfois sur 3 niveaux d'enseignement et sur 3 périodes différentes, TALIS 2018 sera publié en deux volumes qui examinent ces cinq piliers du professionnalisme. Ce premier volume, *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, explore la dimension connaissances et compétences du professionnalisme. Le deuxième volume, *Teachers and School Leaders: Valued Professionals*, à paraître au début de 2020, mettra l'accent sur le statut et la réputation, le contrôle par les pairs, la responsabilité et l'autonomie.

Grâce aux données de TALIS 2018, on mesure le professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement à l'aide de nombreux indicateurs. Ceux-ci vont d'indicateurs factuels (niveau de formation des enseignants, participation au développement professionnel, type de contrat de travail et taux d'absentéisme) à des facteurs plus subjectifs (sentiment de préparation et d'efficacité personnelle, besoins ressentis en développement professionnel, satisfaction professionnelle et le ressenti en termes de niveaux et de sources de stress). Bien que TALIS recueille des informations à la fois sur les enseignants et les chefs d'établissement, elle offre des analyses plus approfondies et une image plus complète des enseignants que des chefs d'établissement.

Résultats et indicateurs de TALIS 2018

Comme indiqué précédemment, ce volume du rapport international TALIS 2018 est centré sur le premier pilier du professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement : la dimension relative aux connaissances et aux compétences dans leur travail. Toute profession doit avoir un ensemble de connaissances et de compétences spécialisées qui la distingue des autres et dans laquelle les praticiens puisent leur légitimité et leur prestige. Ce premier volume montre comment les enseignants et les chefs d'établissement voient leur pratique et comment ils développent leurs connaissances et leurs compétences pour aider les élèves à développer les compétences cognitives et socio-émotionnelles ainsi que les connaissances scolaires qui sont nécessaires dans le monde d'aujourd'hui en mutation. Il examine dans quelle mesure le paysage de l'enseignement a changé depuis les précédentes enquêtes TALIS de 2008 et 2013, en termes de profils d'enseignants, de chefs d'établissement et d'élèves, et du climat qui règne dans les établissements et les salles de classe. Il explore également ce qui relie le contenu et les caractéristiques de la formation initiale, le développement professionnel continu des enseignants, ainsi que le sentiment de préparation à l'emploi, l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des individus. Ces analyses aident à déterminer dans quelle mesure un solide socle de connaissances et de compétences soutient le travail des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que de quelle manière et dans quels domaines les enseignants et les chefs d'établissement peuvent se développer davantage. Le volume examine également le point de vue des enseignants et des chefs d'établissement sur les questions relatives aux ressources scolaires et sur les domaines prioritaires d'intervention et de dépenses supplémentaires. Cela leur permet de se faire entendre sur ces questions, ce qui constitue un premier pas important vers un renforcement de l'encadrement et de la réglementation de la profession.

Ce chapitre présente un aperçu des principales conclusions sur ces questions et propose des indicateurs de politique à prendre en compte dans l'élaboration des politiques pour les enseignants. Les chapitres 2 et 3 examinent comment les enseignants et les chefs d'établissement adaptent en permanence leurs pratiques face aux changements de notre époque et comment ils aident au mieux les élèves à développer des compétences cognitives et socio-émotionnelles dans notre monde en mutation. Les chapitres 4 et 5 examinent les mécanismes de soutien visant à améliorer le socle de connaissances des enseignants et des chefs d'établissement afin d'assurer la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage, par le biais de la formation initiale (chapitre 4) et du développement professionnel continu (chapitre 5).

Le reste de ce chapitre résume les principales conclusions, en soulignant les liens entre les résultats obtenus sur différentes questions intersectorielles, et est structuré comme suit :

- La section **« Promouvoir un enseignement de qualité pour chaque élève »** examine si le travail et les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement façonnent un environnement favorable à l'apprentissage et au bien-être des élèves et s'interroge sur la manière d'assurer à chaque élève un enseignement de qualité.
- La section **« Soutenir le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement tout au long de leur carrière »** regarder si l'enseignement devient de plus en plus professionnalisé en termes de connaissances et de compétences et comment soutenir le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement.
- La section **« Attirer des enseignants et des chefs d'établissement de qualité et surveiller la dynamique des effectifs »** décrit les enseignants et les chefs d'établissement et suggère des pistes dans le but d'attirer des enseignants et des chefs d'établissement de qualité et de surveiller la dynamique des effectifs.

Pour chacun de ces objectifs généraux, le chapitre signale les politiques et pratiques éducatives prometteuses qui pourraient être envisagées pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement. Ces recommandations d'action publique s'appuient sur les conclusions des données de TALIS 2018

ou sur des recherches factuelles. Cependant, il est admis que, les résultats de TALIS variant selon les pays et les économies, les indicateurs de politique proposés peuvent ne pas être pertinents pour tous les systèmes éducatifs et doivent être perçus comme étant des suggestions.

PROMOUVOIR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ POUR CHAQUE ÉLÈVE

Pour examiner les compétences des enseignants, TALIS a mis au point des indicateurs conçus pour rendre compte de ce que les enseignants font dans leurs classes : comment ils organisent leur temps de classe sur diverses activités ; combien de fois ils utilisent des pratiques d'enseignement efficaces ; et dans quelle mesure ils sont capables de mettre en œuvre certaines pratiques et d'atteindre certains objectifs.

Objectif : tirer le meilleur parti du temps des enseignants pour soutenir un enseignement de qualité

Une condition préalable importante à l'utilisation de pratiques pédagogiques de qualité consiste à tirer le meilleur parti du temps en classe pour les mettre en œuvre. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants déclarent consacrer 78 % de leur temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage (l'équivalent de 47 minutes d'un cours de 60 minutes), 13 % du temps en classe au maintien de l'ordre (l'équivalent de 8 minutes) et 8 % à des tâches administratives (l'équivalent de 5 minutes). L'efficacité personnelle rapportée par les enseignants n'est pas indépendante de l'utilisation du temps en classe. Dans la plupart des pays et économies participant à TALIS, il existe un lien inverse significatif entre l'efficacité personnelle telle que perçue par l'enseignant en matière de gestion de la classe et le temps passé en classe à maintenir l'ordre, bien que le sens de la causalité ne puisse être déterminé.

On observe également certaines tendances importantes dans l'utilisation du temps des enseignants pour différentes unités de temps. Dans l'ensemble, au cours d'une semaine type, les enseignants indiquent avoir enseigné un nombre d'heures plus élevé en 2018 qu'en 2013 (dans environ la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles). En parallèle, le nombre d'heures que les enseignants consacrent à la planification et à la préparation des cours a diminué. Cela peut ne pas être inquiétant, tant que la préparation de la leçon s'avère plus efficace, ce qui est possible, par exemple, grâce à la technologie, en raison du vieillissement du corps enseignant (le temps de préparation des cours est généralement plus long pour les enseignants débutants que pour les enseignants plus expérimentés) ou grâce à une gestion efficace du contenu (telle que la réutilisation du matériel didactique pour différentes classes).

Une tendance plus inquiétante est que, dans de simples cours, le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage par les enseignants a globalement diminué depuis 2008 (dans environ la moitié des pays). En d'autres termes, la proportion globale de temps de cours efficacement utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage a diminué au cours de la dernière décennie.

Recommandation d'action 1 : repenser les horaires des enseignants

La conception et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces nécessitent du temps en vue de préparer les cours ; il faut tester, réviser et améliorer des pratiques spécifiques. Il est donc important que les décideurs et les autres parties prenantes réfléchissent à la manière dont les personnes, le temps, l'espace et la technologie dans l'éducation peuvent être employés de la manière la plus productive possible. Il s'agit de veiller à ce que les enseignants disposent de suffisamment de temps pour effectuer des activités qui optimisent l'apprentissage des élèves (comme la préparation des cours, la collaboration professionnelle, les rencontres avec les élèves et les parents et la participation au développement professionnel).

Objectif : promouvoir l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces

L'utilisation fréquente et généralisée de pédagogies et de pratiques pédagogiques à fort effet de levier est un autre élément important de la qualité de l'enseignement. Parmi le large éventail de pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre en classe, celles visant à améliorer la gestion de la classe et la clarté de l'enseignement sont largement appliquées dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, avec au moins trois cinquièmes des enseignants les utilisant fréquemment. Les pratiques impliquant une activation cognitive (activités pédagogiques exigeant que les élèves évaluent, intègrent et appliquent les connaissances dans le contexte de la résolution de problèmes) sont moins répandues, environ la moitié des enseignants mettant en œuvre la plupart de ces méthodes fréquemment dans l'ensemble de l'OCDE. Des études antérieures de l'OCDE ont démontré à maintes reprises que les pratiques d'activation cognitive sont positivement associées à l'apprentissage et à la réussite des élèves (Echazarra et al., 2016[7] ; Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[8]). En effet, ces pratiques peuvent valoriser et motiver les élèves et stimuler des compétences cognitives supérieures, telles que l'esprit critique, la résolution de problèmes et la prise de décision. Les enseignants qui appliquent ces pratiques encouragent non seulement les élèves à trouver des solutions créatives et alternatives pour résoudre les problèmes, mais leur permettent également de communiquer leurs processus de réflexion et leurs résultats à leurs pairs et à leurs enseignants.

En ce qui concerne un indicateur plus subjectif de la qualité de l'enseignement, l'efficacité personnelle rapportée par les enseignants, les résultats de TALIS montrent que plus de 80 % des enseignants ont confiance en leur capacité à enseigner et à gérer leur classe, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Cependant, TALIS révèle des résultats qui montrent que les enseignants ont beaucoup plus de mal à faire participer activement les élèves à l'apprentissage qu'à gérer leur salle de classe. Par exemple, plus de 30 % d'entre eux signalent une faible efficacité personnelle dans leur capacité à motiver les élèves à apprendre, en particulier dans la situation où un élève manifeste peu d'intérêt pour le travail scolaire.

En ce qui concerne l'utilisation efficace du temps de classe comme troisième mesure de la qualité de l'enseignement, les données de TALIS montrent que les enseignants ont tendance à consacrer moins de temps à l'enseignement et à l'apprentissage dans des classes ayant un plus grand nombre d'élèves. Toutefois, ces données ne permettent pas d'indiquer si les ressources doivent être hiérarchisées pour mieux préparer et soutenir les enseignants dans la gestion de la classe, ou pour réduire les effectifs des classes. De plus, alors que les données TALIS montrent que les classes plus petites ont tendance à aller de pair avec un temps d'enseignement et d'apprentissage plus long, la taille des classes ne permet pas de prédire d'autres indicateurs de qualité des processus d'enseignement couverts par TALIS, comme l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et l'efficacité personnelle pédagogique rapportée par les enseignants.

Les pratiques des enseignants diffèrent également en fonction de la composition de la classe à laquelle ils enseignent. Dans la plupart des pays et économies, lorsque la proportion d'élèves très doués dans une classe est plus grande et/ou que la proportion d'élèves peu performants est plus petite, les trois indicateurs de qualité des processus d'enseignement examinés (utilisation de pratiques d'activation cognitive, efficacité personnelle et temps consacré à l'enseignement) tendent à être plus répandus, même après avoir contrôlé les caractéristiques des enseignants.

Recommandation d'action 2 : soutenir les enseignants dans l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces

La formation initiale et continue des enseignants qui met l'accent sur des pratiques pédagogiques efficaces pourrait favoriser l'emploi de pédagogies liées à l'activation cognitive. Les expériences cliniques, où les enseignants peuvent explorer de telles stratégies, pourraient également faciliter leur acquisition de compétences connexes (Cheng, Cheng et Tang, 2010[9]). Les enseignants doivent être formés à l'utilisation de ces pratiques, être conscients de leur importance, se sentir capables de les utiliser et profiter des conditions pour les mettre en œuvre.

Recommandation d'action 3 : promouvoir l'enseignement en petits groupes pour optimiser le temps passé en classe

Les systèmes éducatifs, ainsi que les chefs d'établissement, devraient s'efforcer de donner aux enseignants une plus grande flexibilité pour qu'ils puissent concevoir des environnements d'apprentissage efficaces optimisant le temps passé en classe.

Le coût d'opportunité de la réduction des effectifs des classes est élevé et les données de l'OCDE sur l'éducation ne montrent pas que la réduction des effectifs des classes ait entraîné une amélioration générale des résultats. Néanmoins, il semble y avoir place pour des solutions plus créatives. Par exemple, il faudrait encourager les enseignants à aménager leur salle de classe de manière à favoriser des approches d'apprentissage plus individualisées et plus actives, en divisant la salle en différents secteurs et en faisant des groupes, avec du matériel adéquat pour permettre aux élèves d'accomplir leurs tâches. Des recherches antérieures ont montré que les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage en groupe s'amélioraient avec le confort et la facilité physique de communication au sein des groupes, comme en disposant de petites tables les unes devant les autres et en ayant des installations facilitant la mobilité dans la salle (Espey, 2008[10]).

Les chefs d'établissement pourraient également disposer d'un pouvoir discrétionnaire supplémentaire pour pouvoir employer les ressources humaines de manière plus flexible au niveau de l'établissement, afin de permettre aux enseignants de travailler avec des groupes plus petits au moins une partie du temps. Une telle approche a pour autre avantage de pouvoir donner l'occasion de tester de nouvelles méthodes de travail en équipe avec d'autres enseignants et du personnel de soutien afin d'évaluer l'impact de telles dispositions sur les élèves et les enseignants.

Objectif : favoriser l'ouverture à l'innovation et à l'utilisation efficace des TIC dans l'enseignement

Le rapport 2014 de l'OCDE intitulé *Mesurer l'innovation dans l'éducation : une nouvelle perspective* indique que l'innovation pédagogique peut apporter une valeur ajoutée dans quatre domaines principaux :

1. l'amélioration des résultats d'apprentissage et de la qualité de l'éducation
2. l'amélioration de l'équité dans l'accès à l'éducation et son utilisation, ainsi que l'égalité des chances
3. l'amélioration de l'efficacité, tout en minimisant les coûts et en optimisant le « rapport qualité-prix »
4. l'introduction des changements nécessaires à l'adaptation aux mutations rapides de la société (OCDE, 2014, p. 21[11]).

La généralisation des pratiques novatrices par les enseignants et les établissements en tant qu'acteurs centraux des processus éducatifs s'avère une perspective intéressante en matière d'innovation. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, environ 70 % à 80 % des enseignants et plus de 80 % des chefs d'établissement considèrent leurs collègues comme ouverts au changement et leurs établissements comme des lieux à même d'adopter des pratiques innovantes. Cependant, ce point de vue est moins répandu parmi les enseignants jeunes et débutants que parmi les enseignants plus expérimentés. Ce point de vue est également moins répandu dans les pays européens que dans d'autres parties du globe.

Tout en interrogeant les enseignants et les chefs d'établissement sur la réactivité du personnel de leur établissement en matière d'innovation, TALIS a permis une interprétation ouverte du sens de l'innovation. Cependant, TALIS recueille également des informations sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les salles de classe et les établissements, ce qui peut être considéré comme une expression de l'innovation. Les TIC constituent également un exemple d'innovation dont l'utilisation est généralement plus facile à surveiller et à mesurer, notamment par le biais d'une enquête comme TALIS. Le graphique I.1.1 fournit un instantané de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, et dans le perfectionnement des compétences connexes et des besoins y afférant. La fréquence à laquelle les enseignants demandent aux élèves d'utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe a augmenté dans presque tous les pays depuis 2013, à un point tel que 53 % des enseignants de l'OCDE déclarent utiliser souvent ou toujours cette pratique. Dans cette optique, les taux de participation aux activités de développement professionnel, y compris les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement, ont augmenté dans de nombreux pays depuis 2013. L'augmentation de l'utilisation des TIC pour des projets ou des travaux en classe n'est pas surprenante, étant donné la numérisation et la diffusion reconnues des outils TIC dans les activités sociales et professionnelles. Cette progression peut s'expliquer par la diffusion de ces technologies dans toutes les sphères de la société ainsi que par le renouvellement du corps enseignant, les jeunes enseignants connaissant mieux ces technologies.

Cependant, les données de TALIS laissent à penser que l'offre de préparation et de soutien des enseignants est limitée pour que les enseignants puissent mettre en œuvre des pratiques innovantes dans leur enseignement. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 56 % seulement des enseignants ont reçu une formation à l'utilisation des TIC dans l'enseignement dans le cadre de leurs études ou formation, et seulement 43 % des enseignants se sentaient bien ou très bien préparés à cet égard à l'issue de leur éducation ou formation initiale. En outre, environ 18 % des enseignants des pays de l'OCDE expriment toujours un fort besoin en développement professionnel des compétences en TIC à l'appui de l'enseignement. Enfin, avec 25 % des chefs d'établissement signalant que l'accès aux technologies numériques à usage pédagogique est insuffisant et inapproprié et est un obstacle à un enseignement de qualité, les données de TALIS indiquent que les enseignants pourraient être freinés dans leur utilisation des TIC.

Recommandation d'action 4 : soutien personnalisé pour l'intégration des TIC dans l'enseignement et la diffusion de bonnes pratiques

Les enquêtes et études internationales menées dans des contextes nationaux et internationaux mettent en évidence l'importance de l'utilisation des TIC en classe (Fraillon et al., 2014[12] ; OCDE, 2015[13]). Une étude menée sur l'ensemble des données de TALIS 2013 en Espagne a montré que l'utilisation des TIC en classe par les enseignants dépend principalement non seulement de la formation des enseignants aux TIC, mais également de la collaboration avec les autres enseignants et de la perception de l'efficacité personnelle et des convictions de l'enseignant en matière d'enseignement, ainsi que (bien que dans une moindre mesure) de l'existence de logiciels pédagogiques ou d'infrastructures scolaires (Gil-Flores, Rodríguez-Santero et Torres-Gordillo, 2017[14]).

En particulier, les opportunités de formation professionnelle des enseignants devraient aller au-delà de la simple acquisition des habiletés permettant de maîtriser certaines compétences technologiques, et chercher des moyens d'adapter la technologie à des matières spécifiques et à des activités se rapportant à ces matières. Plutôt que de se concentrer uniquement sur les outils, la formation aux compétences en TIC à l'appui de l'enseignement devrait montrer comment la technologie peut amplifier un enseignement de qualité et permettre aux enseignants de devenir de meilleurs instructeurs. Ces opportunités devraient être axées sur l'acquisition de compétences des enseignants en vue de l'utilisation de la technologie en classe.

En outre, le champ des compétences en TIC peut être assez large et englober des questions aussi diverses que la maîtrise des moteurs de recherche en ligne, la gestion des médias sociaux, l'apprentissage des scripts de codage, la création de plateformes multimédias et la sensibilisation à l'importance de la responsabilité numérique. À mesure que les enseignants auront accès à de plus en plus de formations, ils deviendront plus curieux et exploreront de nouveaux domaines technologiques qu'ils pourront mettre en œuvre dans leur enseignement. Cependant, la formation et la motivation des enseignants risquent de ne pas être suffisantes pour assurer une mise en œuvre efficace des TIC dans la classe. Il faudrait également que les systèmes éducatifs offrent un soutien systématique et durable en fournissant les ressources essentielles nécessaires à l'amélioration des compétences numériques (Krumsvik, 2008[15]).

Graphique I.1.1 **TIC pour l'enseignement**

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'utilisation des TIC pour l'enseignement » figurait au programme de leurs études ou leur formation	Pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien préparés » ou « très bien préparés » à l'utilisation des TIC pour l'enseignement	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » figuraient au programme de leurs activités récentes de développement professionnel	Pourcentage d'enseignants ayant signalé un grand besoin de formation continue en compétences en TIC à l'appui de l'enseignement	Pourcentage d'enseignants qui laissent « souvent » ou « toujours » les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe	Pourcentage de chefs d'établissement signalant un accès insuffisant ou inapproprié aux technologies numériques à usage pédagogique
	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5	Chapitre 2	Chapitre 3
Alberta (Canada)	71	42	56	8	66	12
Australie*	65	39	67	11	78	12
Autriche	40	20	46	15	33	18
Belgique	51	28	40	18	29	29
Comm. flamande (Belgique)	56	34	45	9	38	16
Brésil	64	64	52	27	42	59
Bulgarie	58	50	63	23	44	26
CABA (Argentine)	53	50	61	20	64	39
Chili	77	67	51	17	63	13
Colombie	75	59	78	34	71	64
Croatie	47	36	73	26	46	25
République tchèque	45	28	41	13	35	24
Danemark	47	40	47	11	90	13
Angleterre (RU)	75	51	40	5	41	15
Estonie	54	30	74	19	46	12
Finlande	56	21	74	19	51	20
France	51	29	50	23	36	30
Géorgie	45	47	67	33	53	29
Hongrie	51	66	69	20	48	36
Islande	46	26	63	21	54	5
Israël	58	47	69	29	52	40
Italie	52	36	68	17	47	31
Japon	60	28	53	39	18	34
Kazakhstan	75	69	90	30	66	45
Corée	59	48	61	21	30	24
Lettonie	55	48	77	23	48	41
Lituanie	45	57	69	24	62	30
Malte	70	49	48	14	48	6
Mexique	77	80	64	16	69	44
Pays-Bas	49	29	61	16	51	16
Nouvelle-Zélande	59	34	73	14	80	18
Norvège	46	36	58	22	m	11
Portugal	47	40	47	12	57	55
Roumanie	70	70	52	21	56	50
Fédération de Russie	69	72	75	15	69	32
Arabie saoudite	73	72	76	28	49	61
Shanghai (Chine)	79	63	77	30	24	10
Singapour	88	60	75	14	43	2
République slovaque	62	45	60	17	47	25
Slovénie	53	67	59	8	37	4
Afrique du Sud	62	54	53	32	38	65
Espagne	38	36	68	15	51	21
Suède	37	37	67	22	63	10
Turquie	74	71	61	7	67	22
Émirats arabes unis	86	86	85	10	77	31
États-Unis	63	45	60	10	60	19
Viet Nam	97	80	93	55	43	82
Moyenne OCDE-31	**56**	**43**	**60**	**18**	**53**	**25**

* Le taux de participation des chefs d'établissement est trop faible pour permettre la comparabilité des déclarations des chefs d'établissement et les estimations de ce pays ne sont pas incluses dans la moyenne OCDE.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.13, I.4.13, I.5.18, I.5.21, I.2.1 et I.3.63.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943552

Recommandation d'action 5 : bâtir et promouvoir des communautés d'apprentissage professionnelles pour diffuser des pratiques innovantes

Les recherches antérieures de l'OCDE (Kools et Stoll, 2016[16] ; Vieluf et al., 2012[17]) ont mis en évidence l'utilité des communautés d'apprentissage professionnelles qui fournissent en permanence des commentaires aux enseignants, favorisent ainsi un changement progressif et affectent de manière positive la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves (Bolam et al., 2005[18] ; Louis et Marks, 1998[19]). La mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles pourrait ainsi faciliter la dissémination de pratiques innovantes et encourager leur utilisation. En effet, des modèles théoriques sur la mise en œuvre efficace des technologies numériques ont reconnu l'importance de développer une communauté scolaire fondée sur des pratiques « d'échange et d'apprentissage » menant à des compétences numériques (Krumsvik, 2008[15]).

Que les chefs d'établissement fassent preuve d'une plus grande ouverture à l'égard de l'innovation que les enseignants laisse penser que les chefs d'établissement doivent relever un défi important, à savoir créer un environnement scolaire ouvert aux nouvelles idées. Les chefs d'établissement peuvent contribuer à développer au sein de leur personnel un esprit de réceptivité à l'innovation. Cela peut se faire non seulement en encourageant les membres du personnel à accepter facilement les nouvelles idées, mais également en travaillant avec eux dans les communautés d'apprentissage professionnelles en milieu scolaire pour identifier de manière proactive les besoins de changement, et en mettant à disposition une assistance pour aider les enseignants dans ce processus.

Objectif : renforcer les capacités des enseignants et des chefs d'établissement pour répondre aux besoins des classes et des établissements diversifiés

Les résultats de TALIS montrent que les environnements d'apprentissage diversifiés se composent d'élèves de milieux ethniques, culturels, et socio-économiques divers et d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Dans le cadre d'une étude sur la diversité dans les classes, un document de travail récent de l'OCDE notait que : « …le débat a porté sur les établissements d'enseignement institutionnel, les chercheurs analysant les processus et les problèmes liés à la diversité culturelle, ethnique, linguistique, religieuse ou nationale au niveau scolaire. En retour, les chercheurs et les praticiens recherchent des solutions en mettant souvent l'accent sur les qualités et les compétences souhaitées chez les enseignants. » Cependant, en ce qui concerne la recherche de solutions, le même document notait également que : « Parallèlement, les enseignants peuvent considérer la diversité comme un atout et une source d'enrichissement plutôt que comme un obstacle à la performance des élèves. » (Forghani-Arani, Cerna et Bannon, 2019, p. 14[20]).

TALIS 2018 accorde une attention particulière à la diversité multiculturelle. L'intégration des économies mondiales, les migrations à grande échelle et les vagues de réfugiés ont toutes contribué à créer des environnements d'apprentissage plus diversifiés sur le plan ethnique, culturel et linguistique, que par le passé dans les pays les plus exposés à ces phénomènes. Par conséquent, garantir des expériences d'apprentissage de haute qualité à cet ensemble d'élèves diversifié constitue une priorité politique particulière. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 17 % à 30 % des enseignants exercent dans des établissements dont la composition est diverse sur les plans culturel et linguistique, selon le critère considéré (la proportion d'élèves réfugiés, d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, ou d'élèves issus de l'immigration). De plus, comme certains établissements ne sont affectés que par un type de diversité, la proportion totale d'enseignants travaillant dans des établissements comportant au moins un élément de diversité culturelle ou linguistique est probablement plus élevée.

Cependant, peu d'enseignants sont formés pour enseigner dans des classes aussi diverses sur le plan culturel ou linguistique. Trente-cinq pour cent des enseignants ont déclaré qu'ils enseignaient en milieu multiculturel ou plurilingue et 22 % des enseignants ont déclaré que cet enseignement était inclus dans leurs activités de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'Enquête. En outre, les enseignants qui ont déjà enseigné dans une classe avec des élèves de différentes cultures ont déclaré qu'ils ne se sentaient pas tous en confiance pour répondre aux besoins de classes diverses. À l'issue de leurs études ou formation, seuls 26 % des enseignants se sentaient bien ou très bien préparés pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue. Au moment de l'Enquête, 33 % des enseignants ne se sentaient toujours pas en mesure de faire face aux défis qu'impose une classe multiculturelle, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est l'une des activités de développement professionnel recueillant la plus forte proportion d'enseignants qui ont déclaré en avoir besoin (15 %). Alors qu'un pourcentage élevé d'enseignants (près de 70 %) déclarent des niveaux élevés d'efficacité en ce qui concerne la promotion des relations et d'interactions positives entre des élèves de différents milieux, ils sont moins nombreux (59 %) à se sentir capables d'adapter leur enseignement à la diversité culturelle des élèves. Ce résultat indique que les systèmes de formation des enseignants, mais aussi les enseignants eux-mêmes, pourraient déployer davantage d'efforts pour utiliser des outils pédagogiques et des stratégies pertinents dans le cadre de leurs cours. En effet, TALIS montre que, dans l'ensemble, les enseignants formés à l'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue dans le cadre de leur formation, initiale et/ou continue, font également état de niveaux d'efficacité personnelle plus élevés en la matière. Le graphique I.1.2 fournit un instantané de l'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue, et du perfectionnement des compétences connexes et des besoins y afférant.

Graphique I.1.2 **Enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue**

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

	Pourcentage d'enseignants exerçant dans des classes comptant plus de 10 % d'élèves dont la première langue est différente de la langue d'enseignement	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » figurait au programme de leurs études ou leur formation	Pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » figurait au programme de leurs activités récentes de développement professionnel	Pourcentage d'enseignants ayant signalé un grand besoin de formation continue en enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	Pourcentage d'enseignants qui estiment parvenir « dans une certaine mesure » ou « dans une grand mesure » à faire face aux défis qu'impose une classe multiculturelle[1]
	Chapitre 3	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5	Chapitre 3
Alberta (Canada)	45	63	38	41	10	67
Australie	27	59	27	23	7	70
Autriche	42	31	15	18	14	74
Belgique	35	31	16	13	9	81
Comm. flamande (Belgique)	39	34	17	18	8	77
Brésil	4	42	44	27	44	81
Bulgarie	40	27	26	31	21	82
CABA (Argentine)	9	35	34	19	25	70
Chili	5	42	37	21	34	57
Colombie	5	47	30	29	45	90
Croatie	8	25	20	19	14	81
République tchèque	3	16	10	14	6	65
Danemark	21	37	26	14	11	85
Angleterre (RU)	27	68	43	19	5	72
Estonie	13	28	16	25	11	70
Finlande	15	29	14	20	7	69
France	16	12	8	6	17	66
Géorgie	9	30	33	35	12	71
Hongrie	2	19	28	15	13	84
Islande	24	27	13	23	19	62
Israël	17	34	33	21	17	63
Italie	17	26	19	28	14	80
Japon	2	27	11	13	15	17
Kazakhstan	33	48	43	37	13	68
Corée	4	29	24	31	14	31
Lettonie	23	33	32	28	11	89
Lituanie	6	23	35	18	10	67
Malte	29	38	23	27	20	65
Mexique	4	27	26	16	46	59
Pays-Bas	15	30	17	10	4	68
Nouvelle-Zélande	27	78	45	46	7	74
Norvège	23	29	15	15	13	59
Portugal	8	21	19	14	22	94
Roumanie	8	37	43	22	27	72
Fédération de Russie	12	31	32	24	13	83
Arabie saoudite	11	36	43	40	26	77
Shanghai (Chine)	3	63	52	43	22	45
Singapour	58	72	61	25	5	65
République slovaque	11	26	21	14	9	64
Slovénie	16	12	27	18	14	58
Afrique du Sud	62	75	67	54	20	81
Espagne	22	29	26	32	18	52
Suède	41	41	32	24	15	68
Turquie	18	33	39	27	22	55
Émirats arabes unis	50	76	80	65	10	90
États-Unis	25	70	48	42	6	66
Viet Nam	20	44	31	41	19	46
Moyenne OCDE-31	**18**	**35**	**26**	**22**	**15**	**67**

1. L'échantillon est limité aux enseignants qui déclarent avoir déjà fait cours à une classe composée d'élèves issus de cultures différentes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.28, I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21 et I.3.38.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943571

Certains pays ont connu une augmentation de la concentration d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement de l'établissement, d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. On observe également une tendance globale dans les besoins de formation des enseignants pour aborder la diversité des élèves. Entre 2013 et 2018, la proportion d'enseignants exprimant un fort besoin de formation dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue a augmenté de manière globale, ce qui laisse à penser que les enseignants y voient un phénomène susceptible de prendre de l'importance à l'avenir, s'il ne s'agit pas déjà d'un problème urgent pour eux.

Bien que les pays diffèrent quant à l'ampleur et à la nature de la diversité multiculturelle, une question de portée universelle concerne l'inclusion des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans des environnements d'apprentissage ordinaires. Dans TALIS, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont « ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels ». En moyenne dans les pays de l'OCDE, 27 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Dans certains systèmes éducatifs, plus de 50 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

TALIS n'interroge pas les enseignants sur la formation qu'ils ont reçue en matière d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans le cadre de leurs études ou formation initiale. TALIS demande seulement si les enseignants ont été formés pour enseigner à des élèves de niveaux différents. Bien que cet aspect soit plus large et n'inclue pas nécessairement l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, il permet de savoir si les enseignants ont au moins reçu une certaine préparation en ce qui concerne la gestion de classe comportant des élèves ayant des niveaux d'aptitude différents et, par conséquent, des rythmes et des besoins d'apprentissage différents.

À cet égard, TALIS montre qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 62 % des enseignants ont été formés dans le cadre de leurs étude ou formation à enseigner à des élèves de niveaux différents, mais que seuls 44 % des enseignants en moyenne se sentaient préparés à ce type d'enseignement à la fin de leurs études. En outre, bien que 43 % des enseignants en moyenne aient participé à des activités de développement professionnel, qui comprenaient une formation à l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, cette formation est l'élément du développement professionnel qui recueille le pourcentage le plus élevé d'enseignants qui ont indiqué en avoir un grand besoin (22 %). Alors que la participation au développement professionnel sur ce thème a connu l'une des augmentations les plus fortes entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré en avoir un besoin élevé a également connu l'une des augmentations les plus fortes au cours de la même période.

Enfin, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 32 % des chefs d'établissement déclarent qu'il est difficile de dispenser un enseignement de qualité dans leur établissement en raison du manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Cette pénurie figure parmi les problèmes de ressources les plus fréquemment signalés par les chefs d'établissement. Le graphique I.1.3 offre un aperçu de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, et du perfectionnement des compétences connexes et des besoins y afférant.

Recommandation d'action 6 : intégrer des stratégies d'enseignement pour divers contextes dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants

Les enseignants doivent se préparer à l'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue, et dans des classes ayant des élèves de niveaux différents. Les systèmes éducatifs doivent avoir un cadre systémique pour préparer et aider le corps enseignant à enseigner dans divers milieux, y compris dans divers milieux multiculturels. Pour ce faire, ils doivent inclure cette question dans la vision, la planification et la conception du programme de la formation initiale et du développement professionnel continu.

Les systèmes de formation pourraient également offrir aux futurs enseignants la possibilité d'étudier à l'étranger dans le cadre de leurs études ou formation. Cela permettrait aux futurs enseignants de développer des compétences interculturelles et interpersonnelles utiles pour enseigner dans des classes de cultures diverses, comme l'ont indiqué des recherches antérieures (Rundstrom Williams, 2005[21]). Une analyse a indiqué qu'une durée d'études prolongée à l'étranger avait un impact plus important sur les étudiants qu'un programme d'été court ou un semestre, dans les domaines d'utilisation continue de la langue, des mesures de réussite scolaire, du développement interculturel et personnel et des choix de carrière (Dwyer, 2004[22]). Un certain nombre de pays européens ont adopté des politiques de recrutement d'enseignants provenant de divers milieux et des programmes de préparation à court terme destinés aux enseignants migrants rejoignant les effectifs, afin que le corps enseignant puisse être plus hétérogène et refléter la diversité de l'ensemble des élèves (Cerna et al., 2019[23]). Ces programmes accélérés peuvent permettre aux enseignants nouvellement arrivés de se familiariser avec les pratiques pédagogiques propres aux pays hôtes, telles que les interactions enseignant-élève, les routines et habitudes en classe, etc. Les programmes de formation des enseignants relatifs aux classes diversifiées devraient inclure des approches pédagogiques pour l'apprentissage de la langue seconde et des stratégies de soutien pour favoriser l'intégration sociale des élèves dans divers milieux (Cerna et al., 2019[23]). De nombreux pays offrent ces possibilités d'apprentissage dans leurs programmes de formation initiale sous la forme de cours et de modules au choix. Les activités particulièrement intéressantes comprennent une formation pratique, comme des programmes d'immersion culturelle, qui permettent aux enseignants de développer des compétences interculturelles (Cerna et al., 2019[23]).

Graphique I.1.3 **Enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation**

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

	Pourcentage d'enseignants exerçant dans des classes comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » figurait au programme de leurs études ou leur formation	Pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » figurait au programme de leurs activités récentes de développement professionnel	Pourcentage d'enseignants ayant signalé un grand besoin de formation continue en enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	Pourcentage de chefs d'établissement signalant un manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
	Chapitre 3	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5	Chapitre 3
Alberta (Canada)	32	77	44	47	11	14
Australie*	29	74	38	58	12	18
Autriche	23	52	27	23	16	14
Belgique	52	66	37	35	18	56
Comm. flamande (Belgique)	53	70	41	38	13	39
Brésil	11	73	71	40	58	60
Bulgarie	8	42	37	39	27	18
CABA (Argentine)	3	57	51	23	36	18
Chili	55	76	68	55	38	27
Colombie	9	70	54	42	55	68
Croatie	10	47	28	67	36	25
République tchèque	24	34	18	53	15	30
Danemark	33	67	45	29	19	33
Angleterre (RU)	41	90	69	57	6	23
Estonie	14	51	24	57	26	47
Finlande	26	73	35	30	12	15
France	40	49	25	30	34	70
Géorgie	4	35	39	51	22	14
Hongrie	21	71	76	45	22	35
Islande	40	55	26	30	17	13
Israël	27	73	59	33	25	41
Italie	37	57	37	74	15	48
Japon	21	64	26	56	46	44
Kazakhstan	5	76	67	32	14	17
Corée	6	64	50	25	13	20
Lettonie	9	50	42	50	20	26
Lituanie	11	45	52	53	21	20
Malte	23	64	36	31	20	29
Mexique	8	71	72	28	53	34
Pays-Bas	46	44	27	42	12	21
Nouvelle-Zélande	17	83	49	32	15	24
Norvège	35	60	25	31	18	18
Portugal	19	45	39	30	27	48
Roumanie	12	80	77	33	35	45
Fédération de Russie	5	73	72	55	15	11
Arabie saoudite	9	77	70	26	29	52
Shanghai (Chine)	8	80	69	46	25	20
Singapour	19	79	54	35	20	17
République slovaque	22	57	36	37	26	30
Slovénie	31	46	57	54	23	28
Afrique du Sud	29	76	67	34	39	53
Espagne	19	35	28	37	28	25
Suède	40	73	61	46	18	30
Turquie	11	66	65	52	16	37
Émirats arabes unis	16	87	88	69	18	42
États-Unis	51	81	56	56	9	28
Viet Nam	7	88	72	50	26	58
Moyenne OCDE-31	**27**	**62**	**44**	**43**	**22**	**32**

* Le taux de participation des chefs d'établissement est trop faible pour permettre la comparabilité des déclarations des chefs d'établissement et les estimations de ce pays ne sont pas incluses dans la moyenne OCDE.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.28, I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21 et I.3.63.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943590

Au-delà des possibilités de formation, les communautés éducatives devraient également jouer un rôle actif dans la préparation des enseignants au travail en contexte multiculturel. Les établissements doivent tenir compte des capacités et de la volonté des enseignants d'enseigner en contexte multiculturel lors de l'affectation d'enseignants à des classes spécifiques et créer des équipes couplant des enseignants plus expérimentés avec d'autres moins expérimentés dans ce domaine pour qu'ils apprennent les uns des autres.

Recommandation d'action 7 : mettre en œuvre les politiques et pratiques scolaires pour tirer le meilleur parti de la diversité

Les pays et économies doivent également doter les chefs d'établissement de moyens et leur accorder une autonomie suffisante pour qu'ils conçoivent et mettent en œuvre des politiques et des pratiques propres à soutenir l'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leurs capacités, leurs besoins d'apprentissage et leurs origines sociales ou culturelles. Ces politiques et pratiques peuvent comprendre des séances d'information destinées aux élèves sur la discrimination ethnique et culturelle et la façon de la gérer, ainsi que des réunions avec les enseignants pour discuter de la manière d'intégrer les sujets mondiaux dans les programmes de cours. Dans les pays et les économies ayant une plus forte tradition en matière de promotion du multiculturalisme, les chefs d'établissement peuvent envisager d'organiser des événements multiculturels ou de soutenir des activités qui encouragent les élèves à exprimer diverses identités culturelles et à célébrer la richesse de la diversité.

Recommandation d'action 8 : renforcer l'offre, le soutien et la formation pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation

Les systèmes éducatifs devraient élaborer des mesures stratégiques pour améliorer la qualité et le nombre d'enseignants outillés pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, car ils sont de plus en plus inscrits dans des établissements et des classes ordinaires.

Dans un premier temps, il serait important que les systèmes éducatifs investissent dans la détection et le diagnostic des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Ce que les enseignants perçoivent comme des problèmes de comportement (comportement inapproprié, performances médiocres, par exemple) pourrait avoir d'autres explications (par exemple, besoins spécifiques d'éducation non diagnostiqués). Les erreurs de diagnostic coûtent cher aux élèves, aux enseignants et aux systèmes éducatifs dans leur ensemble. Il serait donc souhaitable de mettre davantage l'accent sur la formation des enseignants afin qu'ils puissent détecter les élèves devant être dirigés vers des spécialistes pour un diagnostic correct. De plus, les systèmes éducatifs doivent veiller à ce que tous les élèves aient accès à un diagnostic professionnel. Cet objectif peut être atteint en développant les capacités professionnelles de diagnostic et de détection au sein des établissements ou, dans les systèmes où les prestataires privés prennent en charge ce diagnostic, en veillant à ce que les contraintes financières ne nuisent pas au diagnostic des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Un récent *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation* a analysé les besoins en matière de développement professionnel en éducation spécifique à l'aide de données TALIS 2013. Il a indiqué que les systèmes éducatifs pourraient avoir besoin de plusieurs moyens pour remédier à la pénurie d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Il s'agit notamment de recruter davantage d'enseignants possédant les compétences nécessaires pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, de cibler la formation dans ce domaine et de remédier au recours excessif aux postes à temps partiel non permanents pour les enseignants qui travaillent avec une proportion plus importante d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. De telles mesures sont un moyen d'assurer la continuité de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et d'accroître la capacité de leurs enseignants (Cooc, 2018[24]).

Il faudrait dispenser une formation d'enseignant de haute qualité à tous les candidats ainsi qu'aux enseignants en poste dans le domaine de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Pour encourager les enseignants à participer, il faudrait inclure dans les cadres de normes nationaux les compétences spécifiques liées à l'enseignement dans des salles de classe inclusives. Cependant, étant donné que les systèmes éducatifs ne peuvent pas offrir immédiatement cette formation à tous, il faudrait donner la priorité aux enseignants qui enseignent à une plus grande proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, en vue d'optimiser l'impact à court terme. (Cooc, 2018[24]).

Le fort besoin de formation tel que signalé par les enseignants dans TALIS pourrait également indiquer que les établissements de ces enseignants ne disposent pas des ressources nécessaires en matières d'infrastructures ou de ressources éducatives pour soutenir les enseignants au service des élèves ayant des besoins spécifiques. Une subvention financière spéciale pour les établissements ordinaires qui accueillent des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (par exemple, pour recruter des aides-enseignants) pourrait améliorer la situation des ressources humaines et pédagogiques.

Objectif : favoriser un climat scolaire et de classe propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves

Les décideurs politiques, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents doivent veiller à ce que les établissements soient des environnements sécuritaires, que le climat de la classe favorise l'apprentissage des élèves et que les relations entre les élèves

et avec le personnel de l'établissement scolaire favorisent leur développement et leur bien-être. Heureusement, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les établissements en 2018 sont, pour la plupart, à l'abri d'incidents hebdomadaires ou quotidiens en matière de sécurité scolaire et offrent ainsi aux élèves des environnements d'apprentissage sûrs.

Cependant, un problème ressort des déclarations des chefs d'établissement sur la sécurité dans les établissements. Les rapports d'incidents réguliers liés à des actes d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves sont nettement plus élevés que pour les autres incidents de sécurité dans les établissements, survenant au moins une fois par semaine dans 14 % des établissements en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans TALIS 2018, on interroge les chefs d'établissement sur un nouvel élément, à savoir la fréquence à laquelle un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves (assimilable à de la cyberintimidation). En 2013, ces types d'incidents auraient probablement été inclus dans l'élément d'intimidation. Par conséquent, les changements dans l'intimidation au fil du temps doivent être interprétés avec prudence, en prenant en compte non seulement l'intimidation, mais aussi la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves (en 2018). En comparant les incidents d'intimidation quotidiens ou hebdomadaires (en 2013) avec les incidents quotidiens ou hebdomadaires d'intimidation ou de publication de contenus blessants sur internet (en 2018), il ressort que sept pays et économies ont connu une réduction de la fréquence de ce phénomène, comme indiqué par les chefs d'établissement. Mais dans cinq systèmes éducatifs, leur fréquence a augmenté, selon les chefs d'établissement. Cela implique une étroite surveillance et une action spécifique.

Les résultats de TALIS 2018 au niveau de la classe indiquent que les enseignants perçoivent leurs relations avec leurs élèves comme très positives. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, 95 % des enseignants s'accordent pour dire que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien entre eux – une augmentation par rapport à 2008 pour la plupart des pays dont les données sont disponibles[1]. L'évolution des relations entre élève-enseignant au fil du temps révèle également que la conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves a progressé dans la grande majorité des pays depuis 2008.

Cependant, un certain nombre d'enseignants sont confrontés à des problèmes de discipline en classe. Plus spécifiquement, 29 % des enseignants, en moyenne dans les pays de l'OCDE, déclarent qu'ils « perdent beaucoup de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance », et une part significative des enseignants ne se sentent pas en mesure de régler le problème. Les données de TALIS permettent d'examiner dans quelle mesure les enseignants sont soutenus dans cet aspect de l'enseignement. En ce qui concerne la formation dans le cadre institutionnel, 72 % des enseignants, en moyenne dans les pays de l'OCDE, déclarent avoir reçu une formation initiale sur la gestion de la classe et du comportement des élèves. Ce chiffre est faible par rapport à la proportion d'enseignants ayant reçu une formation sur le contenu de la matière, la pédagogie et la pratique en classe. En outre, seuls 53 % des enseignants ont déclaré se sentir préparés à cet aspect de leur travail au terme de leur formation initiale.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 50 % des enseignants déclarent avoir suivi une formation en gestion de la classe et du comportement des élèves dans le cadre de leurs activités de développement professionnel récentes. Si 85 % des enseignants estiment pouvoir gérer les comportements perturbateurs en classe, un pourcentage important d'entre eux dans les pays de l'OCDE (14 %) expriment un fort besoin de développement professionnel dans le domaine de la gestion de la classe et du comportement des élèves. Le problème de la gestion des questions disciplinaires est particulièrement urgent et constitue un obstacle à la qualité de l'enseignement dans les établissements. Le graphique I.1.4 donne un aperçu de la formation des enseignants, de leur efficacité personnelle et des défis liés à la gestion de la classe et du comportement des élèves.

Recommandation d'action 9 : mettre en œuvre des politiques et des pratiques au niveau du système et de l'établissement pour lutter contre toutes les formes d'intimidation

Les enseignants et le personnel scolaire peuvent jouer un rôle crucial dans la prévention de l'intimidation en travaillant en étroite collaboration avec les élèves pour établir des relations interpersonnelles fortes et saines. L' examen de 21 études sur l'efficacité des interventions visant à lutter contre l'intimidation en milieu scolaire a révélé que de telles politiques pourraient être efficaces pour réduire l'intimidation si leur contenu est fondé sur des preuves et sur une théorie solide, et si elles sont bien mises en œuvre (Hall, 2017[25]). Les politiques disciplinaires au niveau scolaire pourraient mettre l'accent sur le suivi et la supervision de tous les élèves, la communication et le partenariat entre enseignants, les réunions parents-enseignants et la gestion de la classe. En outre, l'échange d'information et la communication positive sont importants pour aider les élèves à faire face aux effets néfastes de l'intimidation. Les programmes scolaires doivent informer les élèves sur les mesures à prendre en cas d'intimidation. Cela peut aider les établissements à identifier rapidement les incidents d'intimidation et à élaborer des réponses appropriées. Enfin, l'inclusion de l'apprentissage socio-émotionnel durant les heures normales de classe peut améliorer les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles des élèves et créer un environnement scolaire globalement sain.

Graphique I.1.4 **Gestion de la classe et du comportement des élèves**

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

	Pourcentage d'enseignants pour qui « la gestion de la classe et du comportement des élèves » figurait au programme de leurs études ou leur formation	Pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien préparés » ou « très bien préparés » à la gestion de la classe et du comportement des élèves	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « la gestion de la classe et du comportement des élèves » figurait au programme de leurs activités récentes de développement professionnel	Pourcentage d'enseignants ayant signalé un grand besoin de formation continue en gestion de la classe et du comportement des élèves	Pourcentage d'enseignants qui estiment qu'ils peuvent gérer les comportements perturbateurs en classe	Pourcentage d'enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils perdent pas mal de temps à cause d'élèves perturbateurs
	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5	Chapitre 2	Chapitre 3
Alberta (Canada)	87	56	45	4	87	26
Australie	84	45	44	5	82	29
Autriche	54	21	36	17	88	27
Belgique	73	37	40	10	85	42
Comm. flamande (Belgique)	77	43	46	8	93	41
Brésil	75	83	64	19	91	50
Bulgarie	50	46	57	22	85	32
CABA (Argentine)	66	65	40	9	90	35
Chili	76	66	52	17	86	40
Colombie	84	77	70	21	98	22
Croatie	54	38	54	23	82	17
République tchèque	54	30	45	17	83	18
Danemark	63	53	33	6	97	22
Angleterre (RU)	94	68	47	3	86	27
Estonie	79	44	59	17	81	17
Finlande	71	29	30	9	83	32
France	55	22	24	13	73	40
Géorgie	80	80	84	21	86	7
Hongrie	76	81	59	13	93	23
Islande	58	28	37	19	88	41
Israël	74	59	56	22	84	29
Italie	58	48	65	16	93	24
Japon	81	39	48	43	60	8
Kazakhstan	88	84	83	21	75	10
Corée	66	56	76	28	82	39
Lettonie	81	67	66	20	86	21
Lituanie	71	72	69	21	89	16
Malte	83	49	46	11	83	35
Mexique	84	90	62	12	88	20
Pays-Bas	85	57	58	9	94	33
Nouvelle-Zélande	90	57	47	5	85	31
Norvège	74	50	52	11	79	25
Portugal	62	47	42	18	98	43
Roumanie	85	82	61	17	90	18
Fédération de Russie	82	82	77	14	m	10
Arabie saoudite	87	81	74	16	91	26
Shanghai (Chine)	89	76	80	31	92	10
Singapour	91	65	54	9	80	33
République slovaque	62	46	33	19	79	31
Slovénie	37	62	46	16	85	30
Afrique du Sud	93	82	79	16	88	41
Espagne	40	35	48	14	79	45
Suède	70	55	41	8	81	27
Turquie	92	88	61	6	90	33
Émirats arabes unis	92	92	80	8	92	23
États-Unis	85	61	56	5	84	26
Viet Nam	99	95	94	68	94	12
Moyenne OCDE-31	**72**	**53**	**50**	**14**	**85**	**29**

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21, I.2.20 et I.3.50.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943609

Dans le cadre du rôle du système éducatif dans la mise en place d'environnements d'apprentissage accueillants, respectueux et sécurisés, les politiques au niveau du système pourraient établir un code de conduite permettant aux élèves de lutter contre l'intimidation, comme priorité nationale, et également mettre en place des cadres de surveillance. Cela permet de s'assurer que tous les établissements sont responsables de la mise en œuvre de mesures contre l'intimidation, et peut inciter à considérer cette question comme une responsabilité partagée.

Recommandation d'action 10 : renforcer la sensibilisation des enseignants et des chefs d'établissement au bien-être des élèves pour un apprentissage efficace

Les programmes de formation pour les enseignants et les chefs d'établissement devraient être mis à jour en tenant compte des tendances les plus récentes en matière d'incidents d'intimidation afin de mieux préparer les établissements aux nouveaux défis liés à la sécurité des élèves. Les programmes de formation et autres opportunités d'apprentissage professionnel, telles que les activités d'accompagnement et les réseaux professionnels, devraient permettre aux éducateurs de communiquer entre eux et de se concentrer sur les différents contextes et situations dans lesquels des incidents d'intimidation ont lieu, à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement scolaire, dans le monde réel et sur internet. Le soutien d'experts en comportement peut aider les enseignants à identifier les victimes d'intimidation et de harcèlement, et la formation par des conseillers peuvent permettre aux enseignant d'être mieux préparés à intervenir et à soutenir tous les élèves victimes d'intimidation.

Objectif : tirer le meilleur parti du temps des chefs d'établissement pour favoriser l'encadrement pédagogique

La qualité des conditions d'enseignement et d'apprentissage dépend également du temps et des efforts que les chefs d'établissement consacrent au soutien des enseignants et à l'encadrement pédagogique et aux activités connexes dans leur établissement. Une étude sur l'utilisation du temps des chefs d'établissement dans un arrondissement scolaire américain (Miami-Dade County Public Schools) a révélé que le temps qu'ils consacrent aux activités du programme d'enseignement est positivement associé aux perceptions du personnel vis-à-vis de l'environnement éducatif de l'établissement et à la satisfaction des enseignants à l'égard de l'enseignement en général (Horng, Klasik et Loeb, 2010[26]). La même étude a indiqué que les activités de gestion organisationnelle sont également essentielles à un encadrement pédagogique défini de manière large. Une autre étude qui s'appuie sur des données longitudinales a révélé que, si le temps que les chefs d'établissement consacrent à des fonctions d'enseignement ne permettait pas d'accroître les résultats des élèves, le temps qu'ils consacrent à investir dans des approches pédagogiques spécifiques, tels que l'accompagnement des enseignants, l'évaluation et le développement du programme éducatif de l'établissement, avait une influence positive sur les acquis (Grissom, Loeb et Master, 2013[27]). Aucune des deux études n'a révélé que le temps que les chefs d'établissement consacrent aux visites et aux observations en classe avait des effets positifs.

Malgré les bénéfices que peuvent apporter l'encadrement pédagogique et les activités connexes issues de la recherche, les conclusions de TALIS laissent à penser que les chefs d'établissement disposent de peu de temps et de ressources nécessaires pour mener à bien l'encadrement pédagogique. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les chefs d'établissement consacrent 16 % de leur temps à des réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement (par exemple, élaboration d'un programme de cours, enseignement, observation des cours des enseignants, tutorat des enseignants, conception et organisation des activités de développement professionnel pour les enseignants ou participation à l'évaluation des élèves). C'est la troisième tâche qui demande le plus de temps aux chefs d'établissement, après les tâches et réunions liées aux fonctions administratives (30 % du temps de travail des chefs d'établissement), et les tâches et réunions liées aux fonctions de direction (21 %). Pourtant, les chefs d'établissement eux-mêmes estiment que cela n'est pas suffisant. L'un des problèmes de ressources les plus courants qui nuisent à la qualité de l'enseignement, tel que rapporté par les chefs d'établissement des pays et économies participants, est le temps insuffisant ou inapproprié qu'ils consacrent à l'encadrement pédagogique.

Heureusement, dans la mesure où des solutions peuvent être trouvées pour alléger leur charge de travail administratif, les chefs d'établissement semblent prêts à s'engager davantage dans des activités d'encadrement pédagogique. Ils manifestent un vif intérêt envers l'amélioration de l'organisation scolaire et des pratiques de leurs enseignants. Plus de 70 % d'entre eux suivent une formation pour devenir responsables pédagogiques. En outre, les domaines dans lesquels une forte proportion des chefs d'établissement signalent un besoin élevé en développement professionnel sont : le développement de la coopération entre enseignants (26 % des chefs d'établissement des pays de l'OCDE) et la formation à l'utilisation des données destinées à améliorer la qualité de l'établissement (24 %).

Recommandation d'action 11 : repenser le rôle, les responsabilités et les emplois du temps des chefs d'établissement

Les systèmes éducatifs doivent trouver des moyens de renforcer l'encadrement pédagogique dans le domaine des programmes et de l'enseignement dans les établissements. Il existe plusieurs voies possibles, chacune ayant des implications différentes sur le rôle, les responsabilités et l'emploi du temps des chefs d'établissement.

Une approche consiste à renforcer les capacités des chefs d'établissement dans leur fonction de responsables pédagogiques. Pour y parvenir, il est important préalablement de veiller à ce que les chefs d'établissement disposent du temps et de l'appui nécessaires pour pouvoir développer leurs compétences en matière d'encadrement dans les domaines du programme et de l'enseignement.

Recommandation d'action 12 : favoriser l'encadrement pédagogique grâce à des normes professionnelles claires pour les chefs d'établissement

Un certain nombre de pays ont introduit des normes professionnelles pour les enseignants afin de rendre explicites les exigences en matière de connaissances et de compétences. De même, la définition et l'établissement de normes professionnelles claires pour les chefs d'établissement qui soulignent l'importance et les attentes de l'encadrement pédagogique peuvent constituer un outil puissant permettant de stimuler un dialogue au sein de la profession sur l'importance de cette fonction, ainsi que d'inciter les chefs d'établissement à s'impliquer davantage dans ces activités.

Les normes professionnelles et les directives en matière d'encadrement pédagogique présentent un avantage supplémentaire. En définissant le niveau de base de ce que les chefs d'établissement doivent savoir et les capacités qu'ils doivent acquérir, ces instruments peuvent également servir d'outil pour les guider dans le choix de type de formation continue dont ils ont besoin pour diriger leurs établissements. Cela peut aussi les inciter à réorganiser leur emploi du temps pour pouvoir se concentrer davantage sur les activités d'encadrement pédagogique.

Recommandation d'action 13 : renforcer les capacités en matière d'encadrement pédagogique et recruter des responsables pédagogiques parmi les enseignants

Compte tenu de l'importance de l'encadrement pédagogique pour l'évolution professionnelle des enseignants, la formation en encadrement pédagogique devrait être considérée comme une condition préalable avant la prise de fonction des chefs d'établissement. En outre, la formation des chefs d'établissement dans ce domaine devrait être considérée comme un processus continu, au cours duquel ils se verraient offrir des occasions de développement professionnel en encadrement pédagogique après leur entrée en fonction afin de consolider et de développer davantage ces compétences. Un tel développement professionnel peut prendre plusieurs formes, comme indiqué dans la section suivante. Faisant écho aux besoins des enseignants, les chefs d'établissement pourraient également se voir offrir davantage d'occasions de participer à des communautés de pratique et à des enquêtes collaboratives avec leurs pairs d'autres établissements afin d'améliorer leurs compétences en matière d'encadrement pédagogique.

Cependant, offrir aux chefs d'établissement une formation initiale et continue en encadrement pédagogique ne garantit pas qu'ils s'impliqueront davantage dans ces activités. Les résultats de TALIS montrent que le temps semble être une contrainte. Pour permettre aux chefs d'établissement de consacrer du temps à des réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, les systèmes éducatifs ou les conseils de direction des établissements pourraient, entre autres, créer des rôles de gestion intermédiaires ou confier certaines responsabilités de gestion et d'administration à d'autres enseignants souhaitant renforcer leurs capacités en matière d'encadrement. Par exemple, les enseignants faisant preuve de capacités exceptionnelles en matière d'encadrement devraient trouver des filières de carrière enrichissantes leur permettant de poursuivre des carrières attrayantes, notamment des parcours de direction scolaire, qui renforcent leurs compétences en encadrement administratif et pédagogique. Une telle approche donnerait aux chefs d'établissement plus de temps pour s'impliquer dans les programmes de cours et les activités d'enseignement, et permettrait également aux enseignants de se développer et de renforcer leur professionnalisme.

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT TOUT AU LONG DE LEUR CARRIÈRE

Les connaissances et compétences professionnelles sont définies comme un ensemble commun de connaissances et de compétences reconnues par des qualifications de haut niveau et constituant les éléments essentiels de l'appartenance à la profession. Les enseignants et les chefs d'établissement ont besoin d'une formation avancée ou de niveau supérieur ainsi que de connaissances et de compétences spécialisées qui sont généralement acquises en participant à des programmes de formation initiale et à des activités de développement professionnel continu. En conséquence, le développement des connaissances et des compétences se déroule à différents stades du parcours professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (OCDE, 2016[28]).

Objectif : offrir une éducation ou une formation initiale de haute qualité

Pour favoriser l'amélioration tout au long de la vie des connaissances et des compétences des enseignants et des chefs d'établissement, il est impératif que les systèmes éducatifs fournissent une formation pertinente et en facilitent l'accès. En effet, en ce qui concerne les attributs des professions, Ingersoll et Collins déclarent que « ... le travail professionnel implique des ensembles extrêmement complexes de compétences, de fonctionnement intellectuel et de connaissances qui ne sont pas facilement acquises et ne sont pas largement détenues » et que «... la qualité sous-jacente et la plus importante qui distingue les professions des autres types de professions est le degré d'expertise et de complexité inhérent au travail lui-même » (Ingersoll et Collins, 2018, p. 202[6]).

Graphique I.1.5 **Formation initiale et continue**

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

	Pourcentage d'enseignants pour qui le contenu, la pédagogie et la mise en pratique dans certaines ou toutes les matières enseignées figuraient au programme de leurs études ou leur formation	Pourcentage de chefs d'établissement pour lesquels la formation à la direction ou à la gestion d'établissements scolaires n'ont jamais été inclues dans leurs études	Pourcentage de chefs d'établissement qui n'ont jamais reçu de formation à l'encadrement pédagogique	Pourcentage d'enseignants n'ayant pas participé à des activités d'initiation formelles ou informelles dans leur établissement actuel	Pourcentage d'enseignants débutants bénéficiant d'un tuteur désigné dans leur établissement actuel	Pourcentage d'enseignants ayant participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête	Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête
	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5
Alberta (Canada)	80	32	29	55	25	99	99
Australie*	82	31	30	28	37	99	100
Autriche	87	w	w	77	11	99	100
Belgique	80	10	17	57	25	94	99
Comm. flamande (Belgique)	86	17	24	52	40	97	100
Brésil	83	13	17	61	33	87	94
Bulgarie	90	14	29	62	18	96	100
CABA (Argentine)	82	21	34	76	6	92	99
Chili	84	14	12	66	7	87	99
Colombie	84	15	12	46	22	91	96
Croatie	84	58	48	45	13	98	100
République tchèque	62	5	37	43	26	97	100
Danemark	88	26	11	63	15	92	98
Angleterre (RU)	86	23	38	23	37	97	99
Estonie	81	4	8	69	17	98	100
Finlande	87	0	17	43	10	93	99
France	66	3	m	83	17	83	94
Géorgie	81	5	3	85	15	94	99
Hongrie	86	5	3	70	27	95	100
Islande	65	25	16	66	18	96	98
Israël	79	11	31	59	47	96	99
Italie	64	13	34	75	5	93	100
Japon	82	2	5	81	40	89	99
Kazakhstan	85	8	18	33	59	98	100
Corée	90	1	2	74	16	98	99
Lettonie	85	11	7	56	16	99	100
Lituanie	82	36	33	79	9	99	100
Malte	82	17	7	50	23	91	100
Mexique	80	13	10	60	17	89	99
Pays-Bas	88	5	12	35	41	98	100
Nouvelle-Zélande	89	18	21	26	56	98	100
Norvège	75	15	14	65	18	94	99
Portugal	75	13	23	60	14	88	98
Roumanie	91	2	9	63	22	89	97
Fédération de Russie	90	4	11	65	27	98	100
Arabie saoudite	72	22	18	63	19	86	95
Shanghai (Chine)	89	1	1	50	67	99	100
Singapour	89	5	3	15	54	98	100
République slovaque	77	5	16	40	22	92	99
Slovénie	83	7	7	48	5	98	100
Afrique du Sud	81	10	6	31	50	91	96
Espagne	48	15	26	74	10	92	100
Suède	85	6	19	70	17	95	100
Turquie	76	32	23	76	15	94	96
Émirats arabes unis	85	6	4	32	43	98	99
États-Unis	84	13	4	39	39	98	100
Viet Nam	99	0	0	55	30	96	100
Moyenne OCDE-31	**79**	**13**	**17**	**58**	**22**	**94**	**99**

* Le taux de participation des chefs d'établissement est trop faible pour permettre la comparabilité des déclarations des chefs d'établissement et les estimations de ce pays ne sont pas incluses dans la moyenne OCDE.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.14, I.4.28, I.4.39, I.4.64, I.5.2 et I.5.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943628

Dans ce contexte, un aspect essentiel du renforcement du professionnalisme dans l'ensemble du système éducatif est de faire en sorte que les enseignants et les chefs d'établissement commencent leur travail avec un socle de connaissances solide. Pour examiner l'importance des compétences dans les emplois d'enseignants et de chefs d'établissement, TALIS a mis au point un riche ensemble d'indicateurs permettant de décrire le type et le contenu de leur formation initiale. Le graphique I.1.5 fournit un aperçu de la formation tout au long de la vie pour les enseignants et les chefs d'établissement comprenant des indicateurs clés sur la formation initiale.

Le niveau type de formation atteint par les enseignants varie légèrement d'un pays à l'autre. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 50 % des enseignants déclarent avoir une licence ou l'équivalent comme plus haut diplôme. Une autre proportion moins importante d'enseignants (44 %) déclarent avoir une maîtrise ou un équivalent, avec une spécialisation plus poussée et un contenu plus complexe qu'une licence, comme plus haut diplôme. Dans les pays et les économies pour lesquels des données sont disponibles, la plupart des enseignants ont suivi une formation ou des études en éducation classiques simultanées (plutôt que consécutives), qui offrent aux futurs enseignants un titre unique pour les études portant sur la matière, la pédagogie et d'autres cours en éducation pendant la première période d'enseignement postsecondaire. Dans certains systèmes, une proportion importante d'enseignants n'a pas suivi de formation dans le cadre institutionnel, ni suivi une formation ou des études en éducation accélérées ou spécialisées.

Recommandation d'action 14 : offrir des voies alternatives pour accéder au métier tout en préservant une formation de qualité

Face au manque d'enseignants et à la perspective de départs à la retraite massifs dans certains pays, les systèmes éducatifs sont de plus en plus appelés à offrir des voies multiples pour entrer dans la profession afin de satisfaire la demande pour des enseignants, notamment des formations accélérées ou alternatives. Ce faisant, ils doivent mettre en place des mécanismes garantissant que tous les enseignants commencent leur carrière d'enseignant avec comme bagage une formation adéquate et de qualité.

Au niveau scolaire, les établissements devraient veiller à ce que tous les enseignants, quelle que soit la situation sur place, soient suffisamment formés au contenu et à la pédagogie des matières qu'ils enseignent.

Au niveau du système, une récente étude de l'OCDE sur la formation initiale des enseignants a identifié une série de politiques et d'initiatives visant à garantir la qualité de la formation initiale. Celles-ci incluent :

1. la mise en place d'institutions d'accréditation rigoureuses contrôlant le travail des prestataires de formation des enseignants (comprenant éventuellement des prestataires de services « accélérés »)
2. l'évaluation des enseignants effectuée à un moment donné de la formation initiale des enseignants (au début, au milieu de la formation et/ou vers la fin de leur programme de formation)
3. la mise en place de normes d'enseignement qui définissent précisément ce qui est requis et attendu des enseignants lorsqu'ils entrent en formation et quand ils sont prêts à commencer à enseigner (OCDE, 2019[29]).

Objectif : fournir aux enseignants débutants des conditions de travail épanouissantes et un soutien sur mesure

Parmi toutes les étapes de la carrière d'un enseignant, les premières années de carrière sont celles qui méritent le plus grand soutien et la plus grande attention pour assurer efficacité et bien-être. Les nouveaux enseignants diplômés entrent généralement dans la profession avec un certain niveau de formation par le biais de programmes de formation initiale d'enseignants (tels que les diplômes d'études supérieures, les cours de certification ou autres voies d'entrée), ainsi que des possibilités de formation pratique. Toutefois, des activités et structures de soutien supplémentaires au cours des premières années d'enseignement peuvent aider les enseignants à faire face aux défis auxquels ils sont confrontés, ainsi qu'à maintenir leur niveau de motivation. Les deux sont essentiels pour les rendre compétents et efficaces, mais aussi pour les convaincre de rester dans la profession (OCDE, 2019[29]). Compte tenu de l'impact des enseignants sur l'apprentissage des élèves, l'efficacité des nouveaux enseignants dans la profession est un enjeu politique important. Un système éducatif efficace exige que tous les enseignants, y compris les nouveaux enseignants, dispensent aux élèves un enseignement de haute qualité (Jensen et al., 2012[30]).

Les données de TALIS 2018 montrent que les enseignants en début de carrière ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles, qui comptent une plus forte concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et d'élèves issus de l'immigration. En outre, 22 % des enseignants débutants dans l'ensemble des pays de l'OCDE déclarent qu'ils souhaiteraient changer d'établissement si cela leur était possible. De plus, les enseignants débutants ont moins confiance en leur capacité d'enseigner, notamment en ce qui concerne leurs compétences en matière de gestion de la classe et leur capacité à utiliser un large éventail de pratiques pédagogiques efficaces. Ce résultat pourrait être lié au temps dont ils disposent pour planifier et enseigner, car les enseignants débutants consacrent moins de temps à l'enseignement réel que les enseignants plus expérimentés. S'agissant de la charge de travail, après ajustement au titre du travail à temps plein

ou à temps partiel, les enseignants débutants travaillent autant d'heures par semaine que les enseignants possédant plus de cinq ans d'expérience, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Ces résultats soulignent qu'il est important de fournir des mécanismes adéquats pour soutenir les enseignants débutants.

L'initiation à l'enseignement est un élément clé de la profession enseignante. Selon Ingersoll et Collins, l'objectif de l'initiation est : « ...d'aider les nouveaux praticiens à s'adapter à l'environnement, à se familiariser avec les réalités concrètes de leur travail, à les habituer aux normes professionnelles et également à fournir une nouvelle occasion de filtrer ceux qui ont un niveau de compétences et de connaissances insuffisant. » (p. 203[6]). TALIS a mis au point un vaste ensemble d'indicateurs décrivant le soutien reçu par les enseignants débutants, les dispositions relatives aux programmes d'initiation et de tutorat dans les établissements, et la participation effective des nouveaux enseignants à ces programmes.

Malgré les données empiriques montrant que la participation des enseignants à l'initiation et au tutorat est bénéfique à l'apprentissage des élèves (Glazerman et al., 2010[31] ; Helms-Lorenz, Slof et van de Grift, 2013[32] ; Rockoff, 2008[33]), ces programmes et activités ne peuvent être considérés comme une pratique courante dans les pays et économies participant à TALIS. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 58 % des enseignants ont déclaré n'avoir participé à aucune activité d'initiation formelle ou informelle dans leur établissement actuel (graphique I.1.5). Les enseignants débutants sont plus susceptibles que les enseignants plus expérimentés de participer à des activités d'initiation formelles et informelles dans leur établissement actuel. Si les chefs d'établissement considèrent généralement que le tutorat est important pour le travail des enseignants et les performances des élèves, seuls 22 % des enseignants débutants ont un tuteur désigné, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE (graphique I.1.5).

Recommandation d'action 15 : passer en revue la répartition des enseignants débutants dans les établissements

Le manque d'enseignants est l'un des problèmes les plus pressants auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs actuels. Bien qu'il y ait beaucoup de causes à ce problème, l'un des facteurs les plus saillants est l'attrition dans les premières années de l'enseignement. Par exemple, en Australie, 30 à 50 % des enseignants ont quitté la profession au cours des cinq premières années. Au Royaume-Uni, les taux d'attrition sont encore plus élevés, 50 % des enseignants quittant la profession dans les cinq ans suivant l'obtention de leur diplôme (den Brok, Wubbels et van Tartwijk, 2017[34]).

Les données de TALIS montrent que les enseignants en début de carrière ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles. Une solution pour réduire l'attrition dans les premières années consiste donc à examiner la répartition des enseignants débutants dans les établissements, en vue de les affecter à des environnements de travail moins difficiles lors de leur première affectation, et d'encourager les enseignants plus expérimentés à travailler dans des établissements défavorisés, afin de réduire la nécessité de les doter d'enseignants moins expérimentés. Autre avantage de cette approche, les effets potentiels que cela aurait sur la promotion de l'équité, dans la mesure où des enseignants plus expérimentés feraient cours aux élèves des établissements difficiles. En effet, des recherches ont montré que les élèves issus de milieux défavorisés tirent davantage profit des enseignants efficaces. Cela réduit l'écart en matière de réussite avec les élèves issus de milieux plus privilégiés (Sanders et Rivers, 1996[35]).

Dans les pays où les mécanismes d'allocation et de rémunération des enseignants sont plus centralisés, il est peut-être possible de créer une première affectation à durée déterminée pour les nouveaux diplômés des programmes de formation initiale, en utilisant un algorithme distinct qui ne les affecterait qu'à un sous-ensemble d'établissements considérés comme moins difficiles. Une autre approche pourrait consister à créer des incitations salariales pour les enseignants expérimentés qui travaillent dans des établissements moins difficiles afin qu'ils acceptent des postes d'enseignant dans des établissements plus difficiles. Cela encouragerait les candidatures d'enseignants expérimentés et réduirait la nécessité de pourvoir ces postes avec des enseignants novices. L'objectif de cette approche serait de changer les mentalités, de sorte que l'enseignement dans des établissements plus difficiles soit perçu comme une étape prestigieuse de la croissance professionnelle et de la trajectoire professionnelle d'un enseignant plutôt que comme une première épreuve nécessaire, et qu'il soit récompensé en conséquence sur le plan financier. Cependant, plusieurs systèmes éducatifs ont mis en place des incitations financières afin d'attirer les enseignants dans des établissements aux conditions plus difficiles, qui ont eu des résultats mitigés et n'ont pas démontré leur efficacité sur l'affectation des enseignants dans les établissements (OCDE, 2018[3]). Cela pourrait signifier que les incitations financières doivent être significatives pour être efficaces.

Des mécanismes de financement prenant en compte le contexte socio-économique des élèves et des établissements et, dans le cas de systèmes plus décentralisés, la plus grande autonomie des établissements et les budgets plus importants pour la sélection et la gestion des enseignants, pourraient contribuer à attirer des enseignants efficaces dans les établissements où les concentrations d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont plus élevées (OCDE, 2018[3]). Mais des incitations financières et non financières pourraient également être nécessaires pour mieux aligner les ressources pédagogiques sur les besoins.

Lorsque l'affectation d'enseignants débutants dans un établissement difficile est inévitable, les chefs d'établissement ont un rôle à jouer pour faciliter la transition des nouveaux diplômés vers la profession, en assurant l'initiation et l'accompagnement dont ils ont besoin, en les affectant dans des classes moins difficiles, en s'assurant que leurs tâches d'enseignement leur permettent d'avoir une certaine efficacité dans la préparation des cours (par exemple, plusieurs groupes du même niveau) ou en les associant à des enseignants plus expérimentés dans le cadre d'un programme d'enseignement conjoint.

Recommandation d'action 16 : concevoir des activités d'initiation et de tutorat efficaces et contextuelles

Les programmes d'initiation devraient être conçus pour aider les nouveaux praticiens, ou les praticiens dont le rôle est nouveau, à s'adapter à leur environnement de travail et à se familiariser avec les réalités de leur travail, ainsi qu'à éviter les départs prématurés. Le fait de permettre aux tuteurs de réduire leur charge de travail est un élément crucial de la planification des activités d'initiation, car ils peuvent ainsi répartir équitablement leur temps de travail entre la préparation de la séance et l'enseignement proprement dit et répondre aux exigences de participation à l'initiation. Une approche possible pourrait consister à fournir un soutien financier aux établissements (dans les systèmes décentralisés) ou des enseignants supplémentaires (dans des systèmes centralisés) afin de permettre le recrutement d'enseignants débutants à temps plein, mais avec une charge d'enseignement réduite qui augmenterait progressivement au cours des premières années de la profession à mesure qu'ils gagneraient en expérience.

Recommandation d'action 17 : donner aux chefs d'établissement un rôle actif dans le développement et la promotion des activités d'initiation et de tutorat

Il serait également important d'adapter l'ampleur et l'intensité du soutien à l'initiation développé par les chefs d'établissement à l'intention des nouveaux enseignants au contexte de leurs établissements et à la composition de ces derniers. Les programmes d'initiation pourraient inclure des possibilités de co-enseignement, car ils peuvent favoriser une plus grande collaboration entre les enseignants au sein des établissements et aider les nouveaux enseignants à apprendre d'enseignants expérimentés qui connaissent mieux le contexte scolaire spécifique.

Parallèlement, les chefs d'établissement doivent encourager les enseignants et les soutenir afin qu'ils participent activement aux activités d'intégration et de tutorat. Pour garantir la participation à l'initiation, il pourrait être utile qu'un certain nombre d'heures de cours rémunérées, prises sur les emplois du temps hebdomadaire ou mensuel des enseignants, soient consacrées à des activités d'initiation ou de tutorat. Les chefs d'établissement pourraient identifier les enseignants les plus aptes à jouer le rôle de tuteurs pour les nouveaux enseignants de leur établissement et déterminer s'ils doivent être sélectionnés en fonction de la matière qu'ils enseignent, de leurs années d'expérience dans l'établissement ou de leur expérience professionnelle. Enfin, les systèmes éducatifs pourraient concevoir et établir des cheminements de carrière encourageant les enseignants à devenir des tuteurs, par le biais d'incitations telles que des primes de salaire ou la promotion à un rôle de tuteur/enseignant, qui reconnaitraient leur expertise et leur contribution.

Objectif : lier la formation initiale des enseignants au développement professionnel continu

La participation au développement professionnel continu est un élément crucial du professionnalisme chez les enseignants et les chefs d'établissement (Guerriero, 2017[5]). « L'hypothèse est que parvenir à une maîtrise professionnelle de compétences et de connaissances complexes est un processus continu et prolongé. En outre, les professionnels doivent constamment mettre à jour leurs compétences, à mesure que l'abondante technologie, les compétences et les connaissances progressent (Ingersoll et Collins, 2018, p. 205[6]). Selon cette approche, les enseignants et les chefs d'établissement sont considérés comme des apprenants à vie, avec des besoins de formation différents tout au long de leur parcours professionnel. Les systèmes éducatifs et les institutions de formation, aux niveaux national et local, doivent identifier avec précision ces besoins et garantir l'accès des enseignants et des chefs d'établissement à une formation adaptée.

Tout d'abord, les conclusions de TALIS soutiennent l'idée selon laquelle le fait de recevoir une formation initiale et/ou continue dans un domaine donné est associé à un degré plus élevé d'efficacité personnelle dans ce domaine telle que perçue par les enseignants et/ou à une plus grande propension à utiliser des pratiques connexes.

Compte tenu de la valeur que la formation initiale et continue apportent au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et dans leur utilisation des pratiques pédagogiques, il est essentiel, quand on considère les enseignants comme des apprenants à vie, d'assurer une relation adéquate entre le contenu de la formation initiale des enseignants et celle de leur développement professionnel continu. De cette manière, tous les aspects du travail de l'enseignant seront traités à un moment donné, puis consolidés et développés au fil du temps (OCDE, 2019[29]).

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 80 % des enseignants ont déclaré que leurs études et formation comprenaient le contenu, la pédagogie et la pratique en classe de tout ou partie des matières qu'ils enseignent (graphique I.1.5). De même, la formation à la connaissance et à la compréhension de la matière ainsi qu'aux compétences pédagogiques est le type de

développement professionnel le plus fréquent suivi par les enseignants. D'autres éléments généralement inclus dans la formation des enseignants dans le cadre institutionnel et leur développement professionnel continu ont trait à la gestion de la classe et au comportement des élèves (dans tous les pays et économies de l'OCDE, 72 % des enseignants ont suivi une formation initiale qui comprenait cet élément et pour 50 % il faisait partie de leur développement professionnel continu [graphique I.1.4]) ; à l'enseignement de compétences transversales (pour 65 % inclus dans la formation initiale et pour 48 % inclus dans le développement professionnel [tableaux I.4.13 et I.5.18]) ; et à l'utilisation des TIC pour l'enseignement (pour 56 % inclus dans la formation initiale et pour 60 % dans le développement professionnel [graphique I.1.1]).

Ces résultats montrent que certains domaines apparaissent encore comme des thèmes très communs dans la formation continue, bien qu'ils soient couverts par la formation dans le cadre institutionnel des enseignants de la majorité des pays et économies participant à TALIS. Inversement, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est plus rarement inclus dans la formation initiale (35 % des enseignants de l'OCDE) et dans le développement professionnel continu (22 %) (graphique I.1.2). Cependant, il est important de reconnaître qu'il existe de grandes différences d'un pays à l'autre en ce qui concerne la formation et le développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue. Pour la formation initiale, de 12 % à 78 % des enseignants déclarent que ce thème faisait partie de leur formation initiale, alors qu'il y a entre 6 % à 65 % d'enseignants qui le déclarent comme faisant partie du développement professionnel continu.

Les conclusions de TALIS montrent que les chefs d'établissement ont atteint en moyenne un niveau de formation supérieur à celui des enseignants. Cependant, un peu plus de la moitié seulement des chefs d'établissement ont suivi un programme de préparation à leur travail avant leur entrée en fonction. En effet, 63 % des chefs d'établissement détiennent un master ou un équivalent, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE (tableau I.4.24). Toutefois, seulement 54 % d'entre eux ont suivi un cours ou une formation à la direction ou à la gestion d'établissements scolaires avant d'occuper leur poste de chef d'établissement, la même proportion ayant suivi un cours ou une formation en encadrement pédagogique (tableau I.4.28). En revanche, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 99 % des chefs d'établissement ont participé à au moins un type d'activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête (graphique I.1.5). Les chefs d'établissement ont également tendance à participer à des types de formation plus variés que les enseignants. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 73 % des chefs d'établissement déclarent avoir participé à un cours/séminaire sur l'encadrement pédagogique au cours des 12 mois précédant l'enquête (tableau I.5.10). Ces résultats laissent à penser que les chefs d'établissement peuvent compenser un éventuel manque de formation initiale dans les compétences spécifiques à l'encadrement par une participation plus intensive à des activités de développement professionnel continu après leur prise de fonctions.

Recommandation d'action 18 : assurer des liens entre le contenu de la formation initiale des enseignants et la formation en développement professionnel

Les pays et les économies doivent veiller à ce que les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu soient cohérents, bien connectés et complémentaires. Ce n'est pas toujours facile. La première raison à cela tient aux boucles de rétroaction limitées entre les établissements et la formation initiale des enseignants (OCDE, 2019[29]). Mais c'est aussi le résultat de la « rigidité (résilience) du savoir-faire implicite des enseignants » (Moreno, 2007[36]), les enseignants pouvant considérer ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur formation initiale et au cours de leurs premières années d'expérience comme uneréférence fixe ou arrêtée.

Les activités de développement professionnel continu doivent prendre en compte et développer les connaissances et les compétences acquises par les enseignants et les chefs d'établissement dans le cadre de leur formation initiale. Ainsi, les programmes doivent être conçus de manière concertée pour la formation initiale et continue[2]. Le défi majeur pour établir ce continuum entre la formation initiale des enseignants et la formation continue consiste à articuler chaque étape de manière cohérente. Cela peut nécessiter un alignement systématique sur chaque système éducatif, la mise en place de consultations, des boucles de rétroaction et, si ces responsabilités sont partagées entre plusieurs entités, une collaboration entre les différents acteurs et parties prenantes des systèmes de préparation initiale et de développement professionnel des enseignants.

Recommandation d'action 19 : favoriser la préparation préalable des chefs d'établissement

On peut grandement améliorer le professionnalisme des chefs d'établissement en créant des programmes de formation initiale qui les aident à développer les compétences en encadrement dont ils ont besoin pour s'engager efficacement dans les diverses pratiques associées à la réussite scolaire. Il s'agit notamment de développer et de transmettre une vision commune, de cultiver des pratiques communes, d'aider les équipes à converger vers les objectifs de l'établissement, d'améliorer l'enseignement, de développer les capacités organisationnelles et de gérer le changement (Darling-Hammond et al., 2007[37]). Les résultats de TALIS montrent que la participation au développement professionnel est la voie la plus utilisée par les chefs d'établissement pour développer leurs compétences.

Les systèmes éducatifs pourraient offrir aux futurs chefs d'établissement davantage d'occasions de développer leurs compétences en encadrement avant leur nomination en tant que chefs d'établissement. Cela pourrait se faire par le biais de modules de formation spécifiques que les futurs chefs d'établissement auraient besoin de suivre ou de valider avant d'assumer des fonctions de direction. (par exemple, en faisant de cette formation une condition préalable à toute nomination à un poste de direction) ou par la création de rôles de direction intermédiaires pour des enseignants expérimentés souhaitant devenir des dirigeants (par exemple sur le modèle du chef de programme de département australien)[3].

Recommandation d'action 20 : développer des programmes de tutorat pour les chefs d'établissement

En plus de la préparation avant l'emploi, les systèmes éducatifs pourraient également offrir aux chefs d'établissement d'autres possibilités de formation continue sur rendez-vous. Un moyen possible d'y parvenir serait de créer des réseaux professionnels de chefs d'établissement. Dans ces réseaux, les chefs d'établissement plus expérimentés encadrent ceux qui viennent d'être nommés, et les chefs d'établissement peuvent apprendre les uns des autres et échanger des bonnes pratiques pour faire face aux défis communs. Plusieurs études ont décrit les avantages et les inconvénients du tutorat pour les nouveaux chefs d'établissement. Celles-ci sont utiles pour guider la conception de tels programmes (Daresh, 2004[38] ; Southworth, 1995[39]). Si les tuteurs sont judicieusement associés aux personnes parrainées et ont une bonne connaissance des besoins des nouveaux chefs d'établissement, le tutorat destiné aux nouveaux chefs d'établissement devrait en effet faciliter le soutien des pairs et permettre aux nouveaux arrivants de jouer le rôle nécessaire et de modifier l'identité de leur profession. De tels programmes bénéficieraient aux tuteurs comme aux personnes parrainées, à condition que les deux participent au processus d'apprentissage. Le processus devrait être particulièrement bénéfique s'il encourage la pratique réflexive plutôt que de transmettre des hypothèses obsolètes.

Objectif : fournir un développement professionnel continu de haute qualité

En examinant les données de TALIS 2018, il est clair que la participation annuelle au développement professionnel est presque universelle à la fois chez les enseignants et les chefs d'établissement. Cela témoigne du niveau de professionnalisation de leurs emplois. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 94 % des enseignants et près de 100 % des chefs d'établissement ont participé à au moins un type d'activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête (graphique I.1.5).

Les données de TALIS montrent que les enseignants ont participé à environ quatre types d'activités de développement professionnel continu au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les formes d'activités de développement professionnel les plus courues sont les cours ou séminaires en présentiel (76 % des enseignants de l'OCDE) et la lecture d'ouvrages spécialisés (72 %) (tableau I.5.7). Cependant, la participation est plus faible pour les formes plus collaboratives de développement professionnel : seulement 44 % des enseignants ont participé à une formation basée sur l'observation de collègues ou de soi-même et sur l'accompagnement, l'apprentissage et la participation à un réseau d'enseignants. Globalement, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 82 % des enseignants déclarent en moyenne que les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé ont eu un impact sur leur travail (tableaux I.5.5), tandis que les résultats de régression montrent qu'un impact positif de la formation est étroitement lié à des niveaux de satisfaction professionnelle et/ou d'efficacité personnelle plus élevés dans la plupart des pays et économies participant à TALIS (tableaux I.5.19 et I.5.14) .

En ce qui concerne les types de développement professionnel les plus utiles, TALIS a demandé aux enseignants de décrire les caractéristiques de la formation qu'ils considéraient comme ayant un impact. Bien qu'on ne leur ait pas directement demandé pourquoi cette formation avait eu un impact, leurs descriptions du développement professionnel ayant un impact peuvent fournir des informations sur les attributs et les caractéristiques de conception de la formation qui ont entraîné des changements dans les pratiques des enseignants. Ces informations, combinées aux connaissances issues de la recherche, peuvent servir à la conception de ces programmes. Selon les déclarations des enseignants, des programmes de développement professionnel efficaces reposent sur un solide contenu des matières et des programmes et impliquent des approches d'enseignement collaboratives ainsi que l'incorporation d'un apprentissage actif. Les données de la précédente Enquête TALIS indiquent que les enseignants qui ont une opinion positive de leur efficacité personnelle et de leur satisfaction professionnelle sont plus susceptibles de s'engager dans des activités de développement professionnel plus intégrées à l'établissement (Opfer, 2016[40]).

Les données de recherche concordent dans une large mesure avec les résultats de TALIS. Elles ont montré que même si la formation traditionnelle sous forme de cours ou de séminaires peut être un outil efficace (Hoban et Erickson, 2004[41]), les activités de développement professionnel intégrées à l'établissement, telles que les activités d'apprentissage entre pairs, tendent à avoir un impact plus important sur les pratiques d'enseignement[4] et peuvent réduire considérablement le coût de la formation (Kraft, Blazar et Hogan, 2018[42] ; Opfer, 2016[40]). En particulier, une récente méta-analyse de 60 études utilisant des méthodes de recherche causales a révélé que la formation des enseignants (c'est-à-dire une approche de la formation continue intégrée à l'établissement) avait un impact positif sur l'enseignement des enseignants et la réussite des élèves (Kraft, Blazar et Hogan, 2018[42])[5]. Il convient également de noter que les conclusions d'Opfer (2016[40]) s'appuient sur les données de TALIS 2013.

Recommandation d'action 21 : promouvoir un développement professionnel collaboratif et actif en milieu scolaire répondant aux besoins locaux, et adapté aux contextes spécifiques de l'établissement

Les données et les résultats des travaux de recherche de TALIS s'accordent sur le fait que le développement professionnel au sein de l'établissement et en collaboration pourrait avoir des effets plus percutants sur les pratiques d'enseignement et la réussite des élèves (Borko, 2004[43] ; Opfer, 2016[40]). Cependant, les données de TALIS 2018 indiquent également un pourcentage relativement faible d'enseignants participant à des activités de formation collaboratives, telles que l'observation de collègues ou de soi-même et l'accompagnement, ce qui suggère qu'il s'agit d'un domaine dans lequel des améliorations sont possibles.

Des politiques de développement professionnel des enseignants au niveau du système et des établissements pourraient promouvoir des types de formation continue en milieu scolaire et fondées sur la collaboration. En effet, les approches dans lesquelles la conception et la mise en œuvre d'un développement professionnel efficace sont dues à une initiative locale au niveau de l'établissement garantiraient que l'objectif de la formation répond aux besoins identifiés localement et qu'il prend en compte le contexte spécifique de l'établissement. Cela rendrait le développement professionnel plus adapté aux tâches quotidiennes des participants. Outre la pertinence du contenu, le développement professionnel en milieu scolaire présente d'autres avantages. Il pourrait permettre de réaliser des gains d'efficacité et des économies de coûts qui pourraient être réaffectés à d'autres domaines prioritaires, ainsi que de renforcer la collaboration entre enseignants au sein de l'établissement et d'engager ou de renforcer une réflexion collective sur les pratiques pédagogiques et l'amélioration de l'établissement.

Par exemple, les chefs d'établissement et les enseignants pourraient consacrer une partie de leurs heures de travail mensuelles ou hebdomadaires à la discussion de questions relatives à l'enseignement en classe, à l'échange d'idées et à la réflexion sur leurs pratiques. En outre, chaque établissement pourrait créer un système de développement professionnel collectif basé sur l'observation de collègues en classe, inspiré du modèle japonais d'étude de cours, où les enseignants peuvent avoir l'occasion d'observer de nouvelles méthodes pédagogiques, d'évaluer l'enseignement de leurs collègues et de fournir des commentaires précieux pour favoriser la pratique réflexive et les améliorations (Avalos, 2011[44]).

Objectif : éliminer les obstacles à la participation au développement professionnel

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ la moitié des enseignants (54 %) et des chefs d'établissement (48 %) affirment que la participation au développement professionnel est en réalité limitée par des problèmes d'emploi du temps (tableaux I.5.36 et I.5.40). Les deux autres obstacles les plus importants signalés par les enseignants et, dans une moindre mesure par les chefs d'établissement, sont le manque d'incitation à participer à ces activités et les coûts de participation. Aujourd'hui, la participation des enseignants aux programmes de développement professionnel est principalement soutenue par des mécanismes tels que l'aménagement de leur emploi du temps pour participer à des activités pendant les heures de travail habituelles, la fourniture du matériel nécessaire aux activités et le remboursement des frais de participation.

Recommandation d'action 22 : Prévoir du temps pour participer au développement professionnel

Si l'accès et la participation aux programmes de développement professionnel sont très élevés dans les pays et économies participant à TALIS, le pourcentage élevé d'enseignants et de chefs d'établissement signalant des obstacles concrets à la participation laisse à penser qu'il est encore possible de faire davantage pour soutenir la formation continue. Les systèmes éducatifs les plus performants peuvent être une source d'inspiration quant aux moyens d'y parvenir. Ils ont intégré le développement professionnel au travail des enseignants et font le nécessaire pour faciliter la participation, comme l'illustre la pratique à Singapour où les enseignants ont droit à 100 heures de développement professionnel par an (Bautista, Wong et Gopinathan, 2015[45]).

En effet, une manière efficace de traiter la question des problèmes d'emploi du temps qui freinent l'accès à la formation continue consiste à intégrer le développement professionnel dans le travail quotidien des enseignants et des chefs d'établissement (Darling-Hammond, 2017[2]). Le cas de Victoria (Australie) en est un bon exemple : les enseignants adoptent une approche de formation professionnelle en rassemblant collectivement des données sur l'apprentissage des élèves, en cernant les besoins des élèves et en ciblant leur apprentissage professionnel pour traiter ces problèmes (Darling-Hammond, 2017, p. 304[2]).

Recommandation d'action 23 : créer ou encourager des incitations à participer au développement professionnel

Un certain nombre de pays ont déjà mis en place des mécanismes et des incitations pour encourager la participation au développement professionnel. Ainsi, selon les contextes spécifiques des systèmes éducatifs, la question pourrait être davantage de créer, de favoriser ou d'adapter les incitations à participer au développement professionnel. La notion de mesures d'incitation destinées à encourager le développement professionnel est directement liée à la question de savoir ce qui motive les enseignants et les chefs d'établissement à poursuivre leur formation.

Les enseignants et les chefs d'établissement cherchent à perfectionner ou à mieux connaître certains domaines de leur travail. Par conséquent, l'une des principales mesures incitatives pour encourager la participation au développement professionnel consiste à développer une offre de formation correspondant à leurs besoins. Cependant, le plus souvent, les besoins des enseignants et des chefs d'établissement ne correspondent pas à l'offre de formation mise en place par les établissements ou les systèmes éducatifs nationaux (Opfer et Pedder, 2011[46]). Un moyen efficace d'identifier les besoins des enseignants et d'y répondre consiste à adopter une approche de la formation des enseignants intégrée à l'établissement. Comme indiqué ci-dessus, la mise sur pied de formes de développement professionnel intégrées aux établissements pourrait permettre d'élargir les possibilités de développement professionnel à un coût supplémentaire limité, tout en permettant aux enseignants et aux chefs d'établissement de participer à la conception ou à la sélection d'activités de développement professionnel mieux adaptées à leurs besoins. Dans les systèmes décentralisés, des fonds réservés pourraient être alloués aux établissements afin d'investir dans des activités de développement professionnel destinées aux enseignants et aux chefs d'établissement. Un certain nombre de systèmes ont déjà adopté de tels systèmes de financement. Cette approche permet aux chefs d'établissement et au personnel de gestion des établissements de jouer un rôle de premier plan dans la gestion des ressources humaines et le développement professionnel du personnel de leurs établissements. Cela nécessiterait de consulter leurs enseignants et les inspecteurs sur les domaines dans lesquels les enseignants ont le plus besoin de formation. La formation dans l'établissement pourrait être fondée sur le travail entre pairs, le travail collaboratif et d'autres outils impliquant tous les enseignants et dirigeants de l'établissement.

La reconnaissance est une autre incitation cruciale au développement professionnel. La participation au développement professionnel doit être davantage reconnue comme un attribut essentiel du travail des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que comme un tremplin pour la croissance professionnelle et l'évolution de carrière. Idéalement, le développement des connaissances et des compétences par le biais de la participation à la formation devrait amener les enseignants et les chefs d'établissement à assumer davantage de responsabilités dans leur établissement et à être reconnus comme des experts et des ressources pour les autres enseignants. La validation de certaines compétences par la participation au développement professionnel pourrait être prise en compte dans la progression de carrière, ainsi que dans le recrutement ou les missions scolaires. La Corée offre un bon exemple de reconnaissance en matière de développement professionnel. Après trois ans de service, les enseignants coréens ont droit à 180 heures de développement professionnel pour obtenir un certificat avancé, ce qui peut entraîner une augmentation de salaire et l'admissibilité à une promotion (Darling-Hammond et al., 2009[47]).

ATTIRER DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DE QUALITÉ ET SUIVRE LA DYNAMIQUE DE L'EFFECTIF

Objectif : constituer un corps enseignant et de chefs d'établissement motivés et efficaces qui remplissent des conditions de travail satisfaisantes

Selon le rapport 2005 de l'OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, « Si les systèmes scolaires doivent garantir un personnel enseignant de qualité, ils devront non seulement attirer des personnes compétentes dans la profession enseignante, mais également fidéliser et perfectionner les enseignants actuellement employés dans les établissements. » (OCDE, 2006, p. 170[4]). Les systèmes éducatifs ont pour défi non seulement d'attirer et de sélectionner ceux qui possèdent une maîtrise suffisante des connaissances et des compétences nécessaires à la profession d'enseignant, mais également de retenir les enseignants et les chefs d'établissement qui ont pu développer davantage ces connaissances, compte tenu de leur expérience et/ou formation.

L'exploration de ce qui motive les individus à devenir enseignants permet de mettre en lumière les aspects du travail qui rendent la profession d'enseignant attrayante. Pour la première fois, TALIS 2018 interroge les enseignants sur le degré d'importance des facteurs qui les ont incités à devenir enseignant. Les principales motivations déclarées par les enseignants concernent un sentiment d'épanouissement personnel dans le service public. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 90 % des enseignants en poste considèrent que la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société est une motivation majeure pour entrer dans la profession (tableau I.4.1). En outre, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 67 % des enseignants ont déclaré que l'enseignement constituait leur premier choix de carrière (tableau I.4.4). Cependant, les facteurs liés aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail de la profession ont été moins souvent signalés : entre 60 % et 70 % des enseignants déclarent que l'aspect financier et les conditions de travail de la profession enseignante étaient importants pour eux, bien en deçà de la proportion d'enseignants rapportant des motivations d'utilité sociale.

Fait intéressant, la proportion d'enseignants qui déclarent que les conditions financières et les conditions de travail de la profession enseignante étaient des motivations importantes pour eux est plus élevée dans les pays où les enseignants se sentent très valorisés par la société (OCDE, 2014[48]). Ces pays et économies font également partie des systèmes les plus performants du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Une explication possible de cette tendance pourrait être que, dans les systèmes où la profession est hautement valorisée, les caractéristiques économiques et les conditions de travail des enseignants sont objectivement meilleures, ce qui rend ces aspects du travail plus attractifs pour les candidats potentiels.

Cependant, une autre explication serait que lorsque les enseignants perçoivent que la société sous-estime leur profession, ils doutent davantage et ont moins de chances de faire état de motivations d'utilité personnelle. Quelle que soit l'explication, cette tendance laisse à penser que le renforcement du professionnalisme peut créer un cercle vertueux dans lequel l'amélioration du professionnalisme pourrait être perçue comme liée à l'amélioration des résultats des élèves, augmentant ainsi la valeur sociétale de la profession et les retombées économiques du travail. Ceux-ci, à leur tour, agissent comme un aimant pour attirer la prochaine génération de candidats de qualité à la profession.

Les examens des politiques relatives aux enseignants dans les pays de l'OCDE ont montré que les conditions de travail sont essentielles pour l'attractivité de la profession enseignante, ainsi que pour le maintien d'enseignants de qualité (OCDE, 2006[4]). Dans cette perspective, TALIS veut apprendre directement des enseignants comment améliorer leurs conditions de travail ainsi que le lien enseignement-apprentissage. Plus spécifiquement, pour la première fois, TALIS 2018 demande aux enseignants ce qui, selon eux, devraient être les domaines prioritaires en matière d'intervention et de dépenses supplémentaire en éducation, si le budget de l'éducation devait augmenter. En tant qu'acteurs de première ligne des systèmes éducatifs, les enseignants sont particulièrement bien placés pour signaler les problèmes de ressources qui affectent directement leur travail quotidien. Deux des quatre priorités principales identifiées par les enseignants sont liées au recrutement de personnel supplémentaire : soit plus d'*enseignants* (« réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » est jugé « très important » par 65 % des enseignants de l'OCDE) soit plus de *personnel de soutien* (« réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel de soutien » est jugé « très important » par 55 % des enseignants), ces deux priorités ayant pour but d'aider les enseignants à se concentrer davantage sur l'objectif ultime de leur travail, l'apprentissage des élèves (tableau I.3.66). Le point de vue des chefs d'établissement concorde avec celui des enseignants. Ils considèrent également que le « manque de personnel non enseignant » et le « manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » sont les deux principaux problèmes de ressources entravant l'offre d'un enseignement de qualité dans leurs établissements (rapporté par un tiers des chefs d'établissement des pays de l'OCDE).

En ce qui concerne les caractéristiques économiques et l'enveloppe financière de l'emploi, la priorité accordée à « l'augmentation des salaires des enseignants » est également très appréciée par les enseignants de la majorité des pays et économies participants. Mais ce n'est pas le cas partout. En fait, plus les salaires statutaires des enseignants dans un pays sont bas (exprimés en parités de pouvoir d'achat), ou plus les salaires des enseignants sont inférieurs à ceux des travailleurs ayant un niveau de formation équivalent, et plus les enseignants considèrent leur salaire comme une haute priorité. Les résultats de la régression confirment également l'idée que, dans un certain nombre de pays, les enseignants travaillant dans des villes (où les prix du logement et le coût de la vie sont généralement plus élevés que dans les zones rurales) affichent une propension plus élevée à déclarer que les augmentations de salaire sont « très importantes » que leurs pairs travaillant dans les zones rurales. En outre, les enseignants qui attachent de l'importance aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail du métier lorsqu'ils deviennent enseignants sont également logiquement plus enclins à rechercher des augmentations de salaire. Ainsi, les conclusions de TALIS laissent à penser que les demandes d'augmentation de salaire des enseignants présentent des schémas comportementaux assez rationnels, et que les enseignants tiennent probablement compte de toute une série de facteurs pour définir leurs priorités. Ceux-ci incluent le pouvoir d'achat et le niveau de vie que leur permettent les niveaux de salaire, ainsi que la manière dont ils se comparent à ceux de leurs pairs ayant un niveau d'instruction similaire, et comment ils se comparent à d'autres enseignants à l'échelle internationale. Les enseignants semblent plus enclins à accorder la priorité aux augmentations de salaire lorsque leur niveau de vie est inférieur aux normes internationales.

Recommandation d'action 24 : engager un dialogue avec la profession pour améliorer l'offre financière et les conditions de travail des enseignants au fil du temps

Le pourcentage élevé d'enseignants ayant une motivation d'utilité sociale pour entrer dans la profession (motivés par les éléments de carrière liés au service public et à l'impact social) montre que les systèmes éducatifs ont une main-d'œuvre en poste très attachée au service public et à la valeur sociale de la profession. C'est un atout majeur pour engager la profession dans une spirale vertueuse de changement positif et de professionnalisme accru.

Néanmoins, les systèmes éducatifs doivent offrir des conditions financières et des conditions de travail attrayantes aux candidats potentiels et aux enseignants en poste. Les responsables politiques et les responsables de l'éducation en charge des ressources humaines doivent déterminer avec soin leur enveloppe budgétaire globale en matière d'éducation et décider méthodiquement de la meilleure manière de la répartir entre les efforts de recrutement et les augmentations de salaire, en faisant la promotion de la profession enseignante comme étant intellectuellement enrichissante grâce à une formation de haute qualité et à des possibilités de progression de carrière.

Cependant, la réalité des politiques publiques est que les budgets de l'éducation rivalisent généralement avec une série d'autres priorités de politique publique et qu'ils ne risquent pas d'augmenter sur de courtes périodes dans la plupart des pays. Dans ce contexte, il semblerait particulièrement utile que les responsables politiques engagent un dialogue constructif avec

la profession sur la meilleure manière d'allouer des ressources limitées afin d'améliorer la structure financière et les conditions de travail de la profession enseignante au fil du temps, parallèlement aux progrès réalisés en matière de professionnalisme et de productivité accrue.

Il est admis qu'un tel processus impliquera des arbitrages et des choix complexes, car les points de vue des enseignants sur les priorités de dépenses et des chefs d'établissement sur le manque de ressources qui nuisent à une éducation de qualité soulignent la nécessité de recruter davantage de personnel (enseignants et personnel administratif) et d'augmenter les salaires dans plusieurs pays. Ainsi, résoudre cette équation pourrait nécessiter une réflexion plus large et une refonte des modèles d'enseignement et de la manière dont l'espace, les personnes et le temps sont organisés et déployés dans le système, ainsi qu'un examen des domaines où des gains d'efficacité pourraient être réalisés afin de libérer des ressources et rendre la profession plus attrayante, à la fois intellectuellement et financièrement.

Objectif : soutenir un effectif dynamique

Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants et des chefs d'établissement constituent également un facteur crucial à prendre en compte lors de l'examen des politiques qui seraient les meilleures pour attirer et sélectionner des candidats. L'étude du processus de vieillissement du corps enseignant fournit une estimation du nombre d'enseignants qui prendront leur retraite dans les prochaines années. Les tendances dans le temps des profils d'âge et d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement fournissent des informations précieuses sur la dynamique des ressources humaines en matière d'éducation.

Les tendances mondiales des profils d'âge et d'expérience sont contrastées, mais de nombreux systèmes éducatifs sont confrontés au vieillissement du corps enseignant. Cela risque d'être un défi pour le renouvellement de cette population et nécessiterait la formation et le soutien de larges proportions d'enseignants relativement jeunes. L'ancienneté peut être considérée comme une force, compte tenu des effets positifs constatés par de nombreuses études sur l'influence des chefs d'établissement sur le travail des enseignants et sur l'influence des enseignants sur l'apprentissage des élèves (Dhuey et Smith, 2018[49] ; Kini et Podolsky, 2016[50]). Mais cela peut aussi indiquer un manque d'alternatives pour les enseignants. Quelle que soit la cause, le vieillissement de l'effectif nécessite un suivi parallèle aux projections sur le nombre d'élèves, afin que les besoins de recrutement puissent être soigneusement planifiés et d'éviter les pénuries futures dans les systèmes éducatifs.

Le graphique I.1.6 fournit un aperçu des profils sociodémographiques et des profils d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement dans chaque pays/économie participant. Les enseignants ont en moyenne 44 ans environ, dans l'ensemble des pays de l'OCDE ; et dans tous les pays et économies participant à TALIS, cette moyenne va de 36 ans en Turquie à 50 ans en Géorgie (tableau I.3.1). En outre, 34 % des enseignants ont plus de 50 ans, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. L'âge moyen de la retraite dans les pays de l'OCDE étant de 64.3 ans pour les hommes et de 63.7 ans pour les femmes, les systèmes éducatifs devront renouveler au moins un tiers de leur corps enseignant au cours des 15 prochaines années, en supposant que le nombre d'élèves reste stable (OCDE, 2018, p. 93[51]).

Comme on pouvait s'y attendre, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les chefs d'établissement sont généralement plus âgés que les enseignants (tableau I.3.5). L'âge moyen d'un chef d'établissement est de 52 ans, soit 8 ans de plus que l'enseignant moyen. Cela n'est pas surprenant, car les chefs d'établissement sont généralement recrutés parmi les enseignants et leurs postes exigent souvent des diplômes plus élevés et plus d'années d'expérience. Ces tendances concernant l'âge signifient que les décideurs politiques devront également renouveler l'effectif des chefs d'établissement et préparer une nouvelle génération de chefs d'établissement au cours des dix prochaines années environ.

Les données de TALIS 2018 montrent qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 68 % des enseignants sont des femmes, et que les femmes représentent plus de la moitié du personnel enseignant de tous les pays et économies participants, à l'exception du Japon. L'option de l'enseignement comme premier choix de carrière est plus fréquente chez les femmes que chez les hommes. Cependant, les différences quant à savoir si l'enseignement était le premier choix de carrière peuvent refléter non seulement des différences entre les sexes, mais aussi des différences institutionnelles dans les processus de sélection et de certification des candidats au métier d'enseignant, les systèmes plus sélectifs et plus longs conduisant à des proportions plus importantes de premiers choix. Elles pourraient également résulter de différences culturelles sur les marchés du travail nationaux et de la manière dont les individus perçoivent leur vie professionnelle.

Seulement 47 % des chefs d'établissement sont des femmes, contre 68 % chez enseignants. Cela suggère des déséquilibres significatifs entre les sexes dans les possibilités de progression de carrière des enseignantes à des rôles de direction, que la cause soit endogène (une moindre propension des femmes à postuler à des postes de direction) ou exogène (une moindre propension des femmes à être sélectionnées pour des rôles de direction). Indépendamment de la cause sous-jacente, cette tendance va à l'encontre de l'objectif de renforcement du professionnalisme, en raison des possibilités limitées de progression de carrière de plus de la moitié des enseignants.

Graphique I.1.6 **Données sociodémographiques et expérience des enseignants et des chefs d'établissement**

Pays/économies où l'indicateur est **supérieur** à la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur n'est **pas statistiquement différent** de la moyenne OCDE
Pays/économies où l'indicateur est **inférieur** à la moyenne OCDE

	Pourcentage de femmes enseignantes	Pourcentage de femmes chefs d'établissement	Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus	Pourcentage de chefs d'établissement de 60 ans et plus	Nombre d'années d'expérience professionnelle (en tant qu'enseignant)	Nombre d'années d'expérience professionnelle (en tant que chef d'établissement)
	Chapitre 3	Chapitre 3	Chapitre 3	Chapitre 3	Chapitre 3	Chapitre 3
Alberta (Canada)	63	30	20	19	13	13
Australie*	62	40	30	19	15	7
Autriche	70	50	44	30	18	8
Belgique	69	44	22	7	15	7
Comm. flamande (Belgique)	70	40	22	6	16	8
Brésil	69	77	23	10	16	8
Bulgarie	80	73	51	16	22	13
CABA (Argentine)	69	61	36	6	16	8
Chili	65	50	27	20	14	10
Colombie	55	37	34	33	17	13
Croatie	78	53	24	18	15	10
République tchèque	76	52	37	20	18	12
Danemark	60	35	33	18	15	9
Angleterre (RU)	64	41	18	6	13	6
Estonie	84	57	54	21	23	14
Finlande	70	46	35	10	16	12
France	65	41	27	19	17	10
Géorgie	83	60	53	22	24	11
Hongrie	79	63	48	11	21	10
Islande	73	60	38	18	15	10
Israël	76	50	27	10	16	9
Italie	78	69	48	32	18	10
Japon	42	7	33	22	17	5
Kazakhstan	76	53	27	5	17	9
Corée	67	20	34	44	16	3
Lettonie	89	84	51	25	24	14
Lituanie	85	57	57	29	25	16
Malte	70	46	12	8	13	7
Mexique	57	35	25	21	15	10
Pays-Bas	53	38	32	29	16	12
Nouvelle-Zélande	65	54	35	14	16	8
Norvège	64	54	30	16	15	8
Portugal	74	43	47	23	23	11
Roumanie	73	61	26	9	17	8
Fédération de Russie	85	69	42	15	21	11
Arabie saoudite	52	51	5	0	13	8
Shanghai (Chine)	74	45	15	5	17	10
Singapour	64	47	12	5	12	9
République slovaque	82	66	33	24	18	10
Slovénie	79	63	39	20	20	10
Afrique du Sud	60	22	32	6	15	8
Espagne	62	49	36	9	17	7
Suède	66	69	36	24	16	9
Turquie	56	7	6	7	11	7
Émirats arabes unis	62	51	13	11	13	10
États-Unis	66	48	31	17	15	9
Viet Nam	66	29	13	6	16	10
Moyenne OCDE-31	**68**	**47**	**34**	**20**	**17**	**10**

* Le taux de participation des chefs d'établissement est trop faible pour permettre la comparabilité des déclarations des chefs d'établissement et les estimations de ce pays ne sont pas incluses dans la moyenne OCDE.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.17, I.3.21, I.3.1, I.3.5, I.3.9 et I.3.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943647

Recommandation d'action 25 : prendre des mesures pour préparer le renouvellement du corps enseignant et des chefs d'établissement

Des problèmes de recrutement apparaîtront inévitablement si l'effectif vieillit et si le nombre d'élèves reste stable ou augmente (ou même baisse à un taux inférieur à celui des enseignants et des chefs d'établissement). Les systèmes éducatifs confrontés au vieillissement de leur corps enseignant ou des chefs d'établissement doivent examiner attentivement leurs besoins en personnel et leurs plans pour les 10 à 15 prochaines années, en tenant compte de l'évolution sociodémographique de leurs effectifs et de leur population d'élèves.

Les systèmes éducatifs doivent également concevoir avec soin des plans visant à attirer et à préparer un grand nombre de nouveaux enseignants et de chefs d'établissement, et à les aider de manière adéquate à maximiser la rétention dans la profession. En effet, la pénurie peut être le résultat du départ prématuré des enseignants et de chefs d'établissement en raison d'un mécontentement, d'un manque de reconnaissance ou d'épuisement professionnel.

L'amélioration du statut et du prestige de la profession est un objectif primordial afin d'attirer des candidats et d'assurer le renouvellement continu de la profession enseignante au fur et à mesure que les enseignants prennent leur retraite, mais également pour retenir les enseignants en poste. La recherche de leviers politiques possibles amène inévitablement à des compromis. Par exemple, de nombreux systèmes éducatifs devront faire un compromis entre le ratio élèves/enseignant et le salaire moyen des enseignants (OCDE, 2006[4]). Ainsi, les systèmes éducatifs devront déterminer quels seraient les leviers les plus appropriés pour améliorer l'attractivité de la profession dans les circonstances qui leur sont spécifiques. Les facteurs à prendre en compte par les systèmes comprennent leur cadre institutionnel, le marché du travail pour leurs diplômés de l'enseignement supérieur, le profil de leurs enseignants (en termes de motivations personnelles par rapport à des motivations d'utilité sociale) et leurs contraintes budgétaires. Par exemple, les systèmes caractérisés par une offre relativement excédentaire d'enseignants peuvent juger plus utile d'améliorer les conditions de travail (par exemple, le nombre d'élèves par enseignant, le personnel de soutien, les heures de planification) plutôt que de rendre les salaires des enseignants plus compétitifs. Dans certains systèmes, des aspects liés à l'organisation du travail (par exemple, des opportunités de développement professionnel de qualité, des exigences de collaboration, d'autonomie et de responsabilité) peuvent également être plus puissants que des éléments financiers pour renforcer l'attractivité intellectuelle de la profession. Dans les systèmes où les structures de carrière sont horizontales, l'introduction d'un certain degré de différenciation de carrière pourrait permettre aux enseignants de voir davantage de possibilités de croissance professionnelle continue après 15 ou 20 ans d'activité.

L'élargissement du bassin d'enseignants potentiels et la création de parcours plus diversifiés vers l'enseignement sont d'autres avenues possibles pour le renouvellement de la profession enseignante(OCDE, 2006[4]). Cependant, la mise en œuvre de telles mesures demande d'atténuer le risque d'abaissement des normes de la profession. Il est donc important de disposer d'institutions chargées de surveiller la qualité de la préparation initiale des enseignants et des individus certifiés en tant qu'enseignants (OCDE, 2019[29]).

Recommandation d'action 26 : concevoir des campagnes de recrutement efficaces encourageant les hommes et les femmes à rejoindre les rangs des enseignants et des chefs d'établissement

Les campagnes de recrutement devraient présenter les enseignants et les chefs d'établissement comme des acteurs essentiels de la société et du développement des générations futures. De telles campagnes ne doivent pas rester silencieuses sur les enveloppes financières et les conditions de travail de ces emplois et devraient en louer les aspects enrichissants. Outre l'épanouissement intellectuel et social, ces aspects comprennent la possibilité d'apprendre continuellement en travaillant, de bénéficier de la sécurité d'emploi et de concilier les exigences de la vie personnelle et professionnelle.

Les pays et les économies devraient également entreprendre des recherches pour mieux comprendre les facteurs sous-jacents au recrutement différencié de candidats de sexe masculin et de sexe féminin dans l'enseignement. Il est également judicieux que des recherches se penchent sur la progression différentielle des enseignants et enseignantes vers des rôles de direction, ainsi que de mettre en place des politiques visant à surmonter tout obstacle identifié qui freine la progression de carrière des enseignantes. En particulier, on pourrait envisager de concevoir des campagnes de recrutement non sexistes, en fonction du type d'emploi visé, en soulignant que les hommes peuvent s'épanouir sur le plan professionnel en tant qu'enseignants et les femmes en tant que chefs d'établissement.

Tous les pays et économies confrontés à des déséquilibres particulièrement marqués entre hommes et femmes devront procéder à un examen plus approfondi des facteurs qui les sous-tendent. Une piste d'action possible consisterait à mener des recherches sur la compétitivité des salaires des hommes dans des emplois exigeant des années d'études similaires. La recherche pourrait également aborder certaines normes culturelles ou attentes concernant les rôles des hommes et des femmes qui pourraient dissuader les candidats de sexe masculin d'embrasser la profession.

Chaque fois que la progression limitée des enseignantes aux postes de direction est due à un manque d'intérêt de la part des enseignantes, les systèmes éducatifs peuvent envisager de différencier davantage les carrières d'enseignement pour proposer des promotions dans les rôles d'enseignement afin de renforcer les attributs professionnels des carrières dans l'enseignement. Cela pourrait favoriser l'épanouissement intellectuel et la satisfaction professionnelle des enseignantes et, à terme, leur maintien dans la profession.

Notes

1. Cependant, il est intéressant de noter que les rapports des élèves de PISA 2015 ont montré qu'environ 20 % des jeunes de 15 ans se sentaient traités injustement par leurs enseignants (OCDE, 2018[52]). On pourrait obtenir des informations supplémentaires sur l'environnement de la salle de classe en comparant les rapports des enseignants et des élèves du même établissement. L'étude relative au lien TALIS-PISA de 2013 avait déjà fourni des résultats intéressants sur cet aspect de la mise en œuvre de pratiques de qualité en classe, telles que l'apprentissage actif et l'activation cognitive (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[8]).

2. Par exemple, l'autonomie et la capacité d'action professionnelle constituent un élément clé du programme de cours des enseignants finlandais. Des efforts sont faits pour préserver cette composante dans la formation initiale et la formation continue des enseignants (Niemi, 2015[53]). La formation initiale des enseignants axée sur la recherche prépare les enseignants finlandais à être des décideurs autonomes dans leurs classes. La formation continue, par le biais d'activités d'initiation et de stages de courte durée, a un impact sur les communautés d'apprentissage professionnelles, ce qui favorise l'innovation et les projets en milieu scolaire.

3. En Australie, les directeurs de programmes de certains départements (anglais, mathématiques, sciences, histoire, etc.) des établissements d'enseignement secondaire sont responsables de la direction d'équipes d'enseignants spécialisées par matière, tout en gardant les tâches d'enseignement (16 heures maximum par semaine) et leur statut. Ils font généralement partie de l'équipe d'encadrement de l'établissement, et ces postes constituent souvent un tremplin pour accéder aux rôles de gestion de l'administration scolaire.

4. Il est possible que cette tendance révèle également la pénurie d'enseignants dans les établissements et le manque d'incitations à travailler dans un environnement collaboratif.

5. La méta-analyse a consisté en un examen de 60 études utilisant des concepts de recherche causale concernant l'effet des programmes d'accompagnement sur les pratiques pédagogiques des enseignants et les résultats scolaires des élèves. En combinant les résultats de ces 60 études, les chercheurs ont trouvé des valeurs d'effet moyennes de 0.49 écart-type (ET) sur l'enseignement et de 0,18 ET sur la réussite. Une grande partie de ces données provient de programmes d'accompagnement en littératie destinés aux enseignants de prématernelle et du primaire aux États-Unis (Kraft, Blazar et Hogan, 2018[42]).

Références

Avalos, B. (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007. [44]

Barber, M. et **M. Mourshed** (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London. [1]

Bautista, A., J. Wong et **S. Gopinathan** (2015), « Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape », *Psychology, Society, & Education*, vol. 7/3, pp. 311-326, http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.523. [45]

Bolam, R. et al. (2005), « Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities », *DfES Research Report*, n° 637, University of Bristol, Bristol, http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf. [18]

Borko, H. (2004), « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, vol. 33/8, pp. 3-15, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003. [43]

Cerna, L. et al. (2019), « Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 194, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en. [23]

Cheng, M., A. Cheng et **S. Tang** (2010), « Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong », *Journal of Education for Teaching*, vol. 36/1, pp. 91-104, http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222. [9]

Cooc, N. (2018), « Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 181, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en. [24]

Daresh, J. (2004), « Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? », *Educational Administration Quarterly*, vol. 40/4, pp. 495-517, http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114. [38]

Darling-Hammond, L. (2017), « Teacher education around the world: What can we learn from international practice? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399. [2]

Darling-Hammond, L. et al. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX and and The School Redesign Network at Stanford University, https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf. [47]

Darling-Hammond, L. et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf. [37]

den Brok, P., T. Wubbels et **J. van Tartwijk** (2017), « Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 23/8, pp. 881-895, https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859. [34]

Dhuey, E. et **J. Smith** (2018), « How school principals influence student learning », *Empirical Economics*, vol. 54/2, pp. 851-882, http://dx.doi.org/10.1007/s00181-017-1259-9. [49]

Dwyer, M. (2004), « More is better: The impact of study abroad program duration », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10/Fall, pp. 151-163, https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/DWYER-FrontiersX-MoreIsBetter.pdf. [22]

Echazarra, A. et al. (2016), « How teachers teach and students learn: Successful strategies for school », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 130, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en. [7]

Espey, M. (2008), « Does space matter? Classroom design and team-based learning », *Review of Agricultural Economics*, vol. 30/4, pp. 764-775, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9353.2008.00445.x. [10]

Forghani-Arani, N., L. Cerna et **M. Bannon** (2019), « The lives of teachers in diverse classrooms », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 198, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en. [20]

Fraillon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf. [12]

Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero et **J. Torres-Gordillo** (2017), « Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure », *Computers in Human Behavior*, vol. 68, pp. 441-449, http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.057. [14]

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., Washington, DC, https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf. [31]

Grissom, J., S. Loeb et **B. Master** (2013), « Effective instructional time use for school leaders », *Educational Researcher*, vol. 42/8, pp. 433-444, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13510020. [27]

Guerriero, S. (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en. [5]

Hall, W. (2017), « The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review », *Journal of the Society for Social Work and Research*, vol. 8/1, pp. 45-69, http://dx.doi.org/10.1086/690565. [25]

Helms-Lorenz, M., B. Slof et **W. van de Grift** (2013), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/4, pp. 1265-1287, http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y. [32]

Hoban, G. et **G. Erickson** (2004), « Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts », *Journal of In-Service Education*, vol. 30/2, pp. 301-324, www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247. [41]

Horng, E., D. Klasik et **S. Loeb** (2010), « Principal's Time Use and School Effectivenes », vol. 116/4, pp. 491-523, http://dx.doi.org/10.1086/653625. [26]

Ingersoll, R. et **G. Collins** (2018), « The status of teaching as a profession », dans Ballantine, J., J. Spade et J. Stuber (dir. pub.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221. [6]

Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en. [30]

Kini, T. et **A. Podolsky** (2016), *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research. [50]

Kools, M. et **L. Stoll** (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en. [16]

Kraft, M., D. Blazar et **D. Hogan** (2018), « The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence », *Review of Educational Research*, vol. 88/4, pp. 547-588, https://doi.org/10.3102/0034654318759268. [42]

Krumsvik, R. (2008), « Situated learning and teachers' digital competence », *Education and Information Technologies*, vol. 13/4, pp. 279-290, http://dx.doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5. [15]

Le Donné, N., P. Fraser et **G. Bousquet** (2016), « Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 148, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en. [8]

Louis, K. et **H. Marks** (1998), « Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools », *American Journal of Education*, vol. 106/4, pp. 532-575, https://doi.org/10.1086/444197. [19]

Moreno, J. (2007), « Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? », *Journal of Educational Change*, vol. 8/2, pp. 169-173, http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9027-9. [36]

Niemi, H. (2015), « Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach », *Psychology, Society & Education*, vol. 7/3, pp. 279-294, http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/519. [53]

OCDE (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en. [29]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [3]

OCDE (2018), *Panorama des pensions 2017 : Les indicateurs de l'OCDE et du G20*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-fr. [51]

OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr. [52]

OCDE (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en. [28]

OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en. [13]

OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en. [11]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [48]

OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [4]

Opfer, D. (2016), « Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 138, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en. [40]

Opfer, V. et **D. Pedder** (2011), « Conceptualizing Teacher Professional Learning », *Review of Educational Research*, vol. 81/3, pp. 376-407, http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609. [46]

Rockoff, J. (2008), « Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City », *NBER Working Paper Series*, n° 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w13868. [33]

Rundstrom Williams, T. (2005), « Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity », *Journal of Studies in International Education*, vol. 9/4, pp. 356-371, http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681. [21]

Sanders, W. et **J. Rivers** (1996), *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN, www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf. [35]

Southworth, G. (1995), « Reflections on mentoring for new school leaders », *Journal of Educational Administration*, vol. 33/5, pp. 17-28, http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098509. [39]

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en. [17]

2

Enseigner et apprendre pour l'avenir

Ce chapitre passe en revue et analyse un large éventail d'indicateurs subjectifs et d'autres plus factuels afin de décrire ce que les enseignants font dans leur classe et comment l'enseignement a changé au cours des cinq à dix dernières années. Il examine également dans quelle mesure les enseignants et les chefs d'établissement s'engagent dans des activités connexes pour encourager l'apprentissage des élèves. Enfin, il décrit dans quelle mesure les enseignants et les établissements sont capables d'innover dans leurs méthodes d'enseignement et de collaboration.

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.

Faits marquants

- Parmi le large éventail de pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en classe, celles visant à améliorer la gestion de la classe et la clarté de l'enseignement sont largement appliquées dans les pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), avec au moins deux tiers des enseignants les utilisant fréquemment. Les pratiques impliquant une activation cognitive des élèves sont moins répandues, environ la moitié des enseignants utilisant ces méthodes.
- Dans de nombreux pays et économies participant à TALIS, davantage d'enseignants en 2018 qu'en 2013 fournissent fréquemment des commentaires écrits sur le travail des élèves en plus d'une note, alors qu'il existe une tendance mondiale contrastée concernant la participation active des élèves à leur propre auto-évaluation ou à leur faire des commentaires immédiatement.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, plus de 80 % des enseignants ont confiance en leur capacité à enseigner et à gérer leur classe, tandis que plus de 30 % d'entre eux font état de difficultés à motiver les élèves à apprendre, en particulier lorsqu'il s'agit d'une situation dans laquelle un élève manifeste peu d'intérêt pour le travail scolaire.
- Lors d'un cours normal, les enseignants ne consacrent que 78 % de leur temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Cette proportion est encore plus faible dans les établissements à forte concentration d'élèves issus de foyers défavorisés sur le plan socio-économique et dans les salles de classe où enseignent de jeunes enseignants et des enseignants débutants. Au cours des cinq à dix dernières années, le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage a diminué dans environ la moitié des pays et économies participant à TALIS.
- Dans près de la moitié des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, au cours d'une semaine de travail type, les enseignants passent un plus grand nombre d'heures à enseigner qu'il y a cinq ans, tandis que le nombre total d'heures consacrées à la planification et à la préparation des cours ainsi qu'aux tâches administratives générales a diminué.
- Dans l'ensemble, une grande majorité des enseignants et des chefs d'établissement considèrent leurs collègues comme étant ouverts au changement et leurs établissements comme des lieux où il est possible d'adopter des pratiques novatrices. Cependant, ce point de vue est moins répandu dans les pays européens que dans d'autres parties du globe.

INTRODUCTION

Comme l'indique l'avant-propos du précédent rapport de l'OCDE, *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education* (OCDE, 2018[1]) : « L'enseignement est maintenant plus dynamique, plus stimulant et plus exigeant que jamais auparavant. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent continuellement innover, adapter et développer leurs pratiques pédagogiques pour doter tous les élèves des compétences et des connaissances dont ils auront besoin pour réussir dans la vie et dans le monde du travail. » (p.3). Les enseignants exercent une influence des plus prépondérantes en milieu scolaire sur l'apprentissage des élèves. Ils motivent les élèves pour qu'ils innovent, pensent et réfléchissent, et pour qu'ils travaillent en collaboration avec les autres. Il est donc très important de comprendre comment les enseignants atteignent ces objectifs dans leurs classes et comment les chefs d'établissement les aident et les guident dans leurs tâches.

L'objectif de ce chapitre est de considérer les enseignants et les chefs d'établissement comme des experts et des spécialistes de l'éducation. Compte tenu de l'importance de ces notions – expertise et spécialisation – pour ces professions (Ingersoll et Collins, 2018[2]), TALIS vise à déterminer si et comment les enseignants et les chefs d'établissement utilisent des connaissances, des compétences et des pratiques spécialisées dans leur travail, en se fiant à leurs propres opinions, et s'ils pensent qu'il y a ou non des possibilités de développement et d'amélioration.

CE QUE LES ENSEIGNANTS FONT DANS LEUR CLASSE ET CE QU'ILS EN PENSENT

Les données de recherche disponibles indiquent que la qualité des enseignants est la variable relative à l'établissement la plus importante pour déterminer le succès d'un système éducatif (Hattie, 2009[3] ; OCDE, 2006[4]). Comme l'indique le récent rapport de l'OCDE, *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, un système éducatif est efficace lorsque ses enseignants utilisent des pratiques pédagogiques qui améliorent les performances des élèves et développent tout leur potentiel, quels que soient leurs antécédents socio-économiques, leur langue maternelle ou leur statut de migrant. Cependant, il s'est avéré difficile de comprendre en quoi l'enseignement est « bon » ou « efficace ». Bien que la plupart des gens se souviennent

très bien du plaisir qu'ils ont eu à apprendre avec un bon enseignant et de la frustration occasionnelle qu'ils ont ressentie lorsque l'enseignement était médiocre, bon nombre d'entre eux auraient du mal à cerner les facteurs précis qui font qu'un bon enseignement est bon et qu'un enseignement médiocre l'est moins. Cependant, si la qualité de l'enseignement est un concept difficile à mesurer, on peut l'identifier à l'aide d'indicateurs observables, tels que la démonstration d'une amélioration de la motivation ou de l'apprentissage des élèves, la mise en œuvre de processus de qualité ou la perception de l'efficacité personnelle par les enseignants (OCDE, 2018, p. 54[1]).

Il est particulièrement difficile d'utiliser les déclarations individuels des enseignants pour mesurer la qualité de l'enseignement, car ces déclarations reflètent souvent les réponses que les enseignants considèrent socialement souhaitables (Little, Goe et Bell, 2009[5] ; Van de Vijver et He, 2014[6]). Ce problème de mesure se produit souvent lorsque les répondants sont invités à indiquer leur niveau d'accord ou de désaccord sur l'importance qu'ils attribuent à chaque pratique pédagogique. De plus, les enseignants ont beaucoup de difficulté à parler de leurs pédagogies, méthodes et pratiques (Pollard, 2010[7]). En effet, nombre d'entre eux agissent à la fois consciemment et inconsciemment dans leur classe en réponse à la communauté de pratiques dans laquelle ils sont immergés, de sorte qu'il leur est compliqué de distinguer leurs propres pratiques des autres. En outre, des analyses antérieures des données du lien TALIS-PISA ont montré que les enseignants d'un même établissement ont tendance à adopter une approche de l'enseignement plus similaire que deux enseignants travaillant dans deux établissements différents. Cela indique que les stratégies d'enseignement font partie d'une « culture d'enseignement » au sein de l'établissement (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[8]).

Face à ces défis, TALIS a développé un large ensemble d'indicateurs complémentaires afin de mesurer ce que les enseignants font dans leurs classes. TALIS demande aux enseignants d'identifier une classe choisie au hasard dans leur programme d'enseignement[1] (ci-dessous « classe spécifique »), puis de répondre à une série de questions sur cette classe spécifique et sur la manière dont ils enseignent aux élèves. TALIS pose ensuite des questions factuelles sur la fréquence à laquelle les enseignants utilisent diverses pratiques et sur le temps qu'ils consacrent à différentes activités dans leur classe. Pour compléter ces indicateurs factuels, TALIS demande également aux enseignants de donner leur avis sur leur capacité à mettre en œuvre certaines pratiques et à atteindre certains objectifs[2].

Stratégies d'enseignement efficaces

Les pratiques des enseignants en classe sont au cœur de toute étude sur l'enseignement et l'apprentissage, car ce qu'ils font a une influence directe des plus fortes en milieu scolaire sur les résultats d'apprentissage des élèves (Hattie, 2009[3]). La plupart des autres facteurs scolaires influent sur l'apprentissage des élèves, principalement parce qu'ils influent sur les pratiques des enseignants et ont donc une influence sur l'apprentissage des élèves par transmission. Les pratiques en classe des enseignants englobent un certain nombre d'aspects, dont certains revêtent une grande importance pour les résultats d'apprentissage des élèves, tels que la motivation à apprendre et la réussite dans les matières (mathématiques, apprentissage de la première langue) (Baumert et al., 2010[9] ; Creemers et Kyriakides, 2008[10] ; Hattie, 2009[3] ; Isac et al., 2015[11] ; Kunter et al., 2013[12] ; Nilsen et Gustafsson, 2016[13] ; O'Dwyer, Wang et Shields, 2015[14]).

Bien que ce chapitre adopte délibérément une approche de l'apprentissage des élèves du point de vue de l'enseignant, il reconnaît également que les élèves apportent avec eux leurs propres valeurs familiales, leurs capacités personnelles, leur motivation, leur bien-être et leur trajectoire scolaire. Ceux-ci ont tous une influence déterminante sur la manière dont les élèves acquièrent de nouvelles compétences, connaissances, valeurs et attitudes, qui peuvent également influer sur la façon dont les enseignants leur enseignent. Ce chapitre adopte une conception positive de l'humanité, considérant que tous les élèves, quel que soit leur milieu social ou culturel ou leur sexe, sont capables d'apprendre, à condition que leur apprentissage soit soutenu par des approches pédagogiques appropriées.

La qualité de l'instruction est comprise différemment dans le domaine de l'éducation, mais il y a un consensus sur le fait que le concept est multidimensionnel (Fauth et al., 2014[15] ; Kane et Cantrell, 2010[16] ; Kunter et Voss, 2013[17] ; Wagner et al., 2013[18]). Un corpus considérable de recherches existe sur l'impact des pratiques d'enseignement sur les résultats d'apprentissage des élèves (Lavy, 2016[19] ; Rjosk et al., 2014[20]). Plus spécifiquement, TALIS interroge les enseignants sur l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces (c'est-à-dire des pratiques qui se sont avérées positivement associées aux résultats d'apprentissage des élèves). Ces pratiques efficaces peuvent être regroupées en quatre stratégies : la gestion de la classe ; la clarté de l'enseignement ; l'activation cognitive ; et les activités d'approfondissement (graphique I.2.1). TALIS demande quelle est la fréquence à laquelle les enseignants utilisent chacune de ces pratiques dans leur classe spécifique, en leur demandant de faire un choix parmi quatre options : « jamais ou presque jamais » ; « parfois » ; « souvent » ; ou « toujours ».

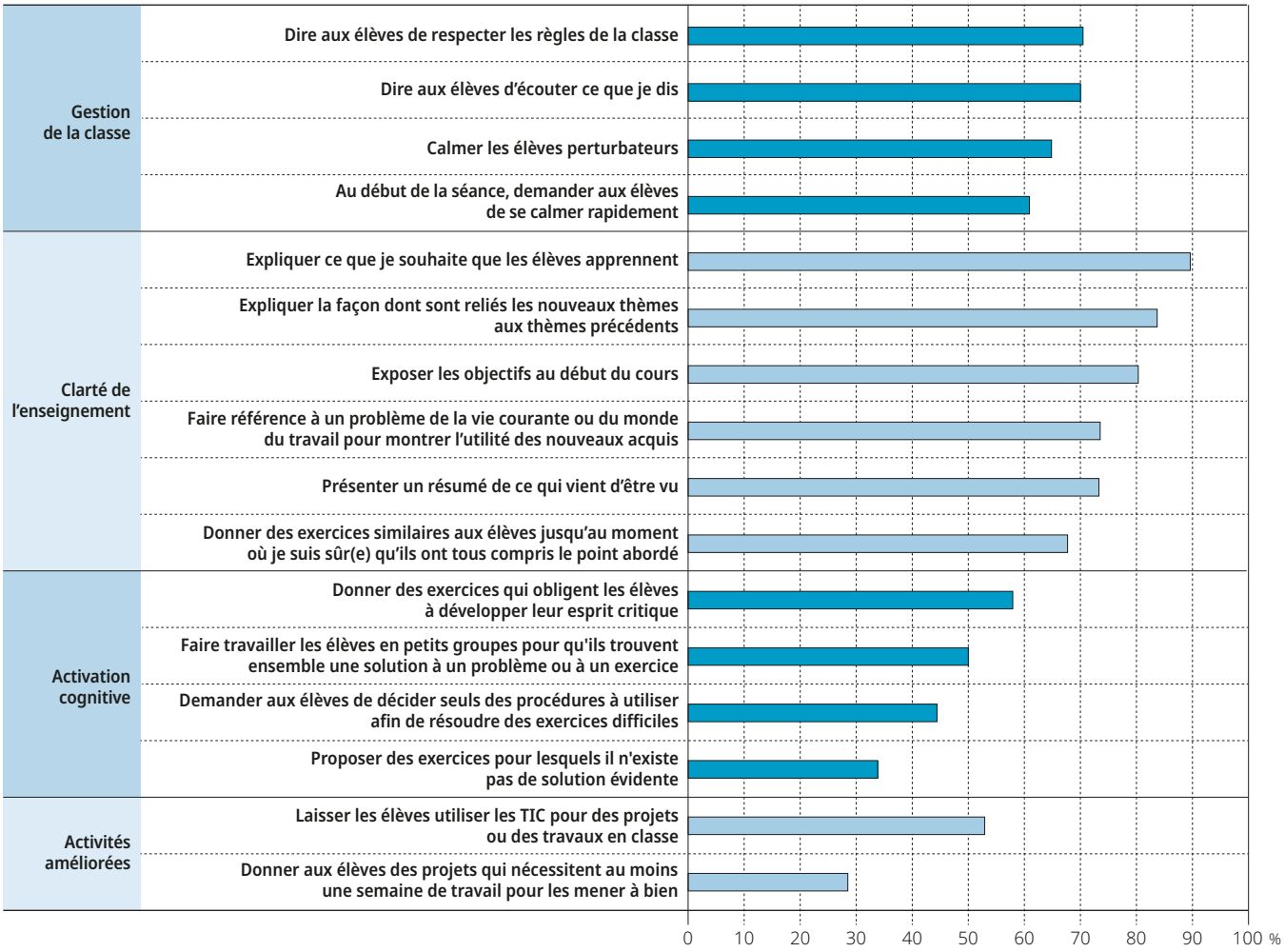
La gestion de la classe est souvent décrite comme étant les actions entreprises par les enseignants pour assurer un environnement ordonné et une utilisation efficace du temps pendant les cours (van Tartwijk et Hammerness, 2011[21]). De nombreuses études ont identifié la gestion de la classe comme un facteur important pour l'apprentissage des élèves et un indice prédictif majeur

de la réussite des élèves – voir, par exemple, Baumert et al., (2010[9]) ; Klusmann et al., (2008[22]) ; van Tartwijk et Hammerness, (2011[21]). Des évaluations internationales à grande échelle du rendement des élèves ont mis en évidence une relation positive dans plusieurs pays entre un environnement ordonné (comme rapporté par les enseignants) et la réussite des élèves (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[8] ; Martin et al., 2013[23] ; Wang et Degol, 2016[24]).

TALIS fournit des informations sur ce que les enseignants font pour maintenir l'ordre existant dans la classe ou pour rétablir l'ordre. En 2018, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS[3], plus de 60 % des enseignants déclarent mettre en œuvre souvent ou toujours des pratiques visant à maintenir l'ordre dans la classe, comme de dire aux élèves de suivre les règles de la classe (71 %) et d'écouter ce qu'ils disent (70 %). Ils sont légèrement moins nombreux à déclarer prendre souvent ou toujours des mesures en réaction aux perturbations des élèves en classe, notamment en calmant les élèves perturbateurs (65 %) et en leur demandant de se calmer rapidement (61 %) (graphique I.2.1, tableau I .2.1). Si bon nombre d'enseignants mettent rarement en œuvre ces pratiques de gestion de la salle de classe, c'est peut-être parce qu'ils n'en ont pas besoin, soit parce que leurs élèves veillent à créer un climat d'apprentissage agréable, soit parce que les enseignants ont réussi à mettre en place un environnement où il n'est pas nécessaire de répéter aux élèves les règles de la classe.

Graphique I.2.1 **Pratiques pédagogiques**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui utilisent « souvent » ou « toujours » les pratiques suivantes dans leur classe[1] (moyenne OCDE-31)



1. Ces données sont rapportées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

Note : TIC : Technologies de l'information et de la communication.

Les valeurs sont regroupées par stratégie d'enseignement et classées par ordre décroissant d'utilisation des pratiques d'enseignement dans le cadre de la stratégie d'enseignement correspondante.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943666

Les chercheurs ont également déterminé que la clarté de l'enseignement a une influence importante sur l'apprentissage des élèves (Kyriakides, Campbell et Gagatsis, 2000[25] ; Scherer et Gustafsson, 2015[26] ; Seidel, Rimmele et Prenzel, 2005[27]). En 2018, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, presque tous les enseignants font appel fréquemment a des pratiques relatives à la clarté de l'enseignement : 90 % des enseignants indiquent qu'ils expliquent fréquemment ou toujours aux élèves ce qu'ils sont censés apprendre ; 84 % expliquent les liens existant entre les nouveaux et les anciens sujets ; 81 % fixent des objectifs au début de l'instruction ; 74 % recourent à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer en quoi la nouvelle connaissance acquise est utile ou pour présenter un résumé du contenu récemment appris ; et 68 % laissent les élèves s'exercer à des tâches similaires jusqu'à ce qu'ils sachent que chaque élève a compris la matière (graphique I.2.1, tableau I.2.1).

Les pratiques d'activation cognitive semblent être moins répandues que les pratiques relatives à la clarté de l'enseignement. L'activation cognitive consiste à offrir des activités pédagogiques qui demandent aux élèves d'évaluer, d'intégrer et d'appliquer les connaissances dans le contexte de la résolution de problèmes (Lipowsky et al., 2009[28]). Ces activités sont généralement associées au travail en groupe sur des problèmes complexes. En 2018, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE : 58 % des enseignants déclarent confier fréquemment ou toujours aux élèves des tâches qui les obligent à penser de manière critique ; 50 % des élèves travaillent en petits groupes pour trouver une solution commune à un problème ou à une tâche ; 45 % demandent aux élèves de décider de leurs propres procédures pour résoudre des tâches complexes ; et seulement 34 % présentent des tâches pour lesquelles il n'y a pas de solution évidente (graphique I.2.1, tableau I.2.1). Les pratiques d'activation cognitive sont peut-être la stratégie la plus exigeante et la plus complexe en matière d'enseignement, probablement parce qu'elles sont plus étroitement liées au domaine que les trois autres stratégies[4] (Baumert et al., 2010[9] ; Hiebert et Grouws, 2007[29] ; Klieme, Pauli et Reusser, 2009[30]). L'encadré I.2.4 traite de l'exemple d'une réforme nationale du programme d'enseignement au Mexique qui privilégie l'utilisation de pratiques d'activation cognitive afin que les élèves atteignent des résultats d'apprentissage holistiques.

Enfin, TALIS interroge également les enseignants sur la fréquence d'utilisation de ce que l'on peut appeler des « activités d'approfondissement », qui recouvrent des pratiques offrant aux élèves la possibilité de travailler de manière autonome, en utilisant des outils spécifiques, tels que les technologies de l'information et de la communication (TIC), ou sur une plus longue période (Vieluf et al., 2012[31]). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 53 % des enseignants déclarent qu'ils laissent fréquemment ou toujours les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe, tandis que 29 % seulement donnent aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail (graphique I.2.1, tableau I.2.1). Les activités d'approfondissement ne sont pas aussi répandues que les autres stratégies d'enseignement, probablement parce qu'elles nécessitent des ressources supplémentaires et une maîtrise de celles-ci (accès aux TIC et compétences pour les utiliser) et/ou une planification plus sophistiquée. Elles exigent également que les élèves soient prêts, car une telle activité nécessite de leur part une responsabilité accrue et des compétences en matière de planification.

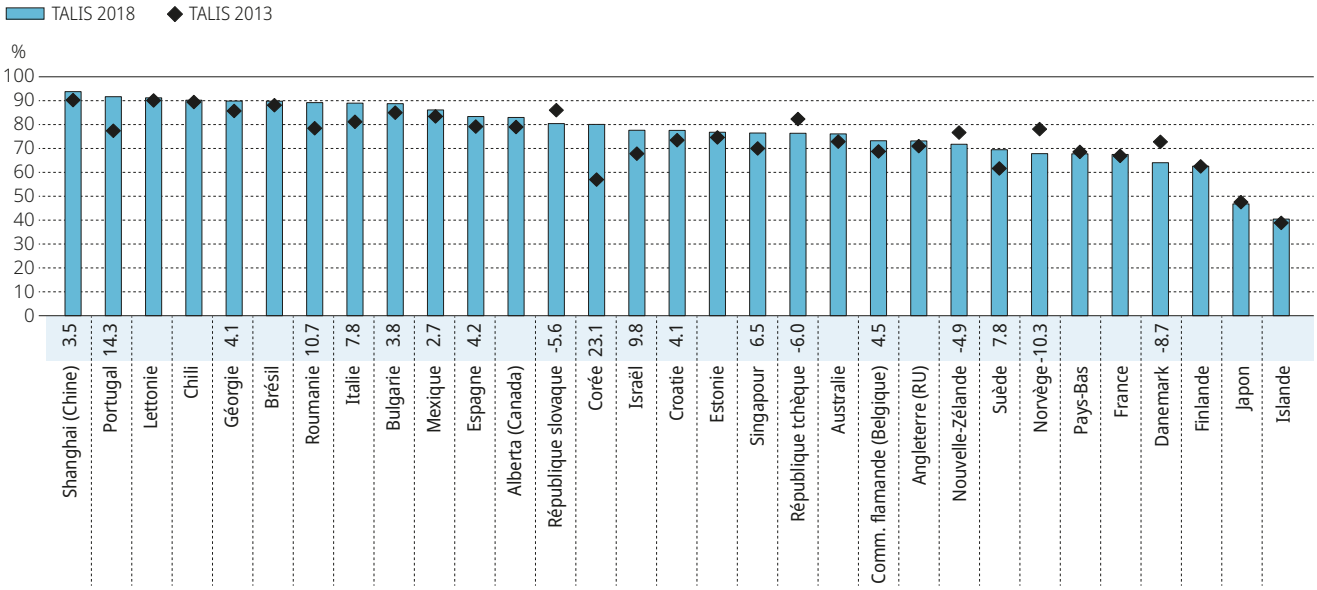
Sur les 16 pratiques d'enseignement sur lesquelles les enseignants ont été interrogés en 2018, 6 ont également été incluses dans le questionnaire destiné aux enseignants en 2013, 3 sur la clarté de l'enseignement, 1 sur l'activation cognitive et 2 sur les activités d'approfondissement. Il est donc possible de comparer les réponses des enseignants au fil du temps (tableau I.2.4). Entre 2013 et 2018, il semble y avoir eu une augmentation de l'utilisation signalée des trois pratiques relatives à la clarté de l'enseignement (présentation d'un résumé du contenu récemment appris ; recours à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour démontrer en quoi de nouvelles connaissances sont utiles ; et laisser les élèves exercer des tâches similaires jusqu'à ce que l'enseignant s'assure que l'élève a compris la matière) (graphique I.2.2, tableau I.2.5).

On observe également une augmentation de l'utilisation déclarée des trois pratiques relatives à la « clarté de l'enseignement » dans 14 de ces 31 pays et économies. La Corée (+23 points de pourcentage), le Portugal (+14 points de pourcentage) et la Roumanie (+11 points de pourcentage) sont des exemples notables de la forte augmentation des pratiques relatives à la clarté de l'enseignement. Les données du PISA montrent que l'enseignement dirigé par l'enseignant visant à donner un cours bien structuré, clair et informatif sur un sujet est plus fréquemment utilisé que d'autres types de pratiques pédagogiques, à la fois par les enseignants de mathématiques et ceux de sciences. Ces stratégies prennent généralement moins de temps (c'est-à-dire qu'elles sont plus efficaces) et sont plus faciles à mettre en œuvre (plus pratiques) que d'autres stratégies d'enseignement (OCDE, 2017, p. 65[32]). Il est possible que les enseignants les utilisent maintenant plus souvent, parce qu'ils doivent faire face à des demandes croissantes pour couvrir un programme d'études (plus) long ou qu'ils enseignent à des classes (plus) diversifiées (OCDE, 2018[1]).

Comme on pouvait s'y attendre, compte tenu de la numérisation de nombreuses activités au cours des dernières décennies, on observe une augmentation significative de l'utilisation des TIC pour des projets ou des travaux en classe dans 28 des 31 pays et économies pour lesquels des données comparables sont disponibles (tableau I.2.4). Les changements les plus importants ont été observés en Finlande, en Israël, en Roumanie et en Suède, où le pourcentage d'enseignants indiquant qu'ils laissent fréquemment ou toujours les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe a augmenté de 30 points de pourcentage ou plus.

Graphique I.2.2 **Changement dans l'utilisation des pratiques pédagogiques relatives à la clarté de l'enseignement de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui utilisent « souvent » ou « toujours » des pratiques d'enseignement relatives à la clarté de l'enseignement dans une classe type[1, 2]



1. Ce pourcentage est calculé sur la base de la fréquence moyenne à laquelle les enseignants déclarent utiliser des pratiques relatives à la clarté de l'enseignement, qui sont : « Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu », « Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis » et « Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le point abordé » (voir annexe B).

2. Ces données sont rapportées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

Notes : Seuls les pays et les économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays / de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de pratiques d'enseignement relatives à la clarté de l'enseignement en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013 et 2018, tableau I.2.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943685

Les enquêtes et études internationales menées dans des contextes nationaux et internationaux soulignent que la manière dont les TIC sont utilisés en classe est importante pour qu'ils soient efficaces (Fraillon et al., 2014[33] ; OCDE, 2015[34]). Un rapport de l'OCDE fondé sur les données de l'enquête PISA 2012 a montré que, dans les pays où les cours de mathématiques sont axés sur la formulation et la résolution de problèmes concrets (en ingénierie, en biologie, en finance ou dans tout autre problème lié à la vie courante ou au monde du travail), les élèves indiquent que leurs enseignants utilisent davantage les ordinateurs pour enseigner (OCDE, 2015[34]). Comme indiqué dans ce rapport, « … parmi tous les enseignants, ceux qui sont mieux préparés et plus enclins à utiliser les pratiques d'enseignement axées sur les élèves, tels que le travail en groupe, l'apprentissage individualisé et le travail sur projet, ont plus tendance à utiliser les ressources numériques, selon les élèves. » (p.16). Le rapport indique également que les résultats du PISA suggèrent qu'« … il vaut peut-être mieux favoriser une utilisation limitée des ordinateurs dans l'établissement plutôt que de n'en utiliser aucun, leur utilisation plus intensive que la moyenne actuelle de l'OCDE tendant à être associée à une performance nettement inférieure des élèves » (p. 16). Un autre rapport basé sur PISA a montré que l'utilisation des TIC dans les cours de mathématiques et l'exposition des élèves à des problèmes de mathématiques appliquées, par exemple, étaient positivement associées à l'utilisation autodéclarée de stratégies d'élaboration (stratégies consistant à établir des liens entre la tâche à accomplir, les connaissances antérieures, les autres sujets et l'expérience de la vie réelle) (Echazarra et al., 2016[35]).

En Italie, Comi et al. (2017[36]) ont constaté que l'efficacité des TIC dans l'établissement dépend de la pratique concrète choisie par les enseignants et de leur capacité à intégrer les TIC à leur processus d'enseignement. Une étude menée sur l'ensemble des données de TALIS 2013 en Espagne a également montré que l'utilisation des TIC en classe par les enseignants dépend principalement de leur formation aux TIC , leur collaboration avec les autres enseignants, de la perception qu'ils ont de leur efficacité personnelle et de leurs convictions en matière d'enseignement, ainsi que (bien que dans une moindre mesure) de la disponibilité de logiciels pédagogiques ou d'infrastructures scolaires (Gil-Flores, Rodríguez-Santero et Torres-Gordillo, 2017[37]).

L'encadré I.2.1 met en lumière la manière dont le Chili et Israël renforcent les capacités et la volonté des enseignants afin d'intégrer l'utilisation des TIC dans leurs pratiques d'enseignement.

Encadré I.2.1 **Intégrer les TIC dans les salles de classe : Exemples du Chili et d'Israël**

Chili

Enlaces, dérivé d'un programme national visant à connecter les établissements à Internet, a été créé au début des années 1990 en tant que division du ministère de l'Éducation du Chili. L'objectif d'Enlaces était double : développer les compétences en TIC des enseignants et développer des attitudes propices à l'utilisation des TIC en classe. Le programme commence par offrir plus de possibilités de formation en personne pour passer progressivement aux outils d'apprentissage à distance utilisant les TIC, afin que les enseignants puissent également voir et expérimenter le potentiel d'utilisation des TIC dans les processus d'apprentissage. Enlaces considère que l'utilisation des TIC dans les environnements d'apprentissage est un progrès « professionnel, pédagogique et organisationnel » pour les enseignants et leur fournit des exemples concrets d'utilisation des TIC à différents stades, adaptés à l'attitude des enseignants et à leur ouverture à la technologie.

Enlaces contient également un composant spécial destiné à faciliter l'apprentissage assisté par la technologie dans les établissements ruraux du Chili. La stratégie d'Enlaces Rural reconnaît que l'utilisation des TIC doit être spécialement adaptée aux établissements ruraux, car ils offrent un contexte et des besoins distincts, et la formation des enseignants dans les zones rurales pourrait s'avérer particulièrement coûteuse. Le programme fournit une formation concentrée sur certaines périodes de l'année.

Reconnaissant que la prochaine étape de l'innovation pédagogique devait aller au-delà de la fourniture d'infrastructures et d'une formation de base, Enlaces a cédé la place en 2018 à un nouveau centre d'innovation au ministère de l'Éducation. S'appuyant sur la mission d'Enlaces, le Centre d'innovation l'élargit pour y inclure des innovations éducatives dans lesquelles la technologie n'est qu'un élément de la solution, favorisant l'exploration de nouvelles méthodologies et pratiques et de nouveaux processus d'enseignement. À l'heure actuelle, ses programmes phares développent l'enseignement de l'informatique dans les établissements ; développent un écosystème qui se nourrit continuellement des innovations prometteuses élaborées par les enseignants et les établissements de tout le pays ; et font progresser les possibilités d'apprentissage personnalisées de la maternelle à la 12e année grâce à l'utilisation de la technologie.

Le programme de TIC pour l'éducation au Chili est né d'une intervention pilote des pouvoirs publics et il a ensuite été intégré dans les structures d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles du système éducatif chilien. L'approche chilienne s'est imposée de deux manières essentielles : en développant l'infrastructure numérique dans les établissements et les attitudes à l'égard de l'utilisation de la technologie dans l'éducation.

Israël

La politique en matière d'éducation numérique est définie dans le programme national israélien intitulé « Adaptation du système éducatif au XXIe siècle », lancé pour la première fois en 2007. Des modifications ont été apportées dans les programmes pour refléter le lien étroit qui existe entre les objectifs d'apprentissage fondés sur les compétences, les pédagogies innovantes à utiliser pour développer ces compétences et l'utilisation des TIC en classe. Un élément central de ce programme est la mise en œuvre du modèle d'intégration de la technologie SAMR (substitution, augmentation, modification et redéfinition) afin de favoriser une utilisation plus pertinente de la technologie dans l'enseignement. Les ressources mises à la disposition des enseignants comprennent une feuille de route permettant aux enseignants de planifier leur utilisation des TIC en classe. La formation dans le cadre du programme dure entre 28 et 56 heures. Une fois la formation terminée, les enseignants obtiennent des crédits qui ont une incidence sur l'amélioration du salaire.

Un autre élément clé de la politique d'éducation numérique est le site Web Educational Cloud, géré au niveau national qui offre aux enseignants et aux élèves un contenu numérique complet. Educational Cloud permet aux enseignants de créer et de télécharger du contenu numérique et de collaborer avec d'autres enseignants pour enseigner dans leurs classes. En outre, les directives pour la création d'établissements compétents en TIC fournissent aux établissements scolaires des instructions concrètes sur la manière d'utiliser la documentation de manière efficace et collaborative. Les sujets abordés dans ces directives incluent les infographies en tant qu'outil de structuration de l'information, les technologies permettant de développer les capacités de raisonnement supérieur et des conseils sur la manière de diriger les processus pédagogiques adéquats pour le XXIe siècle.

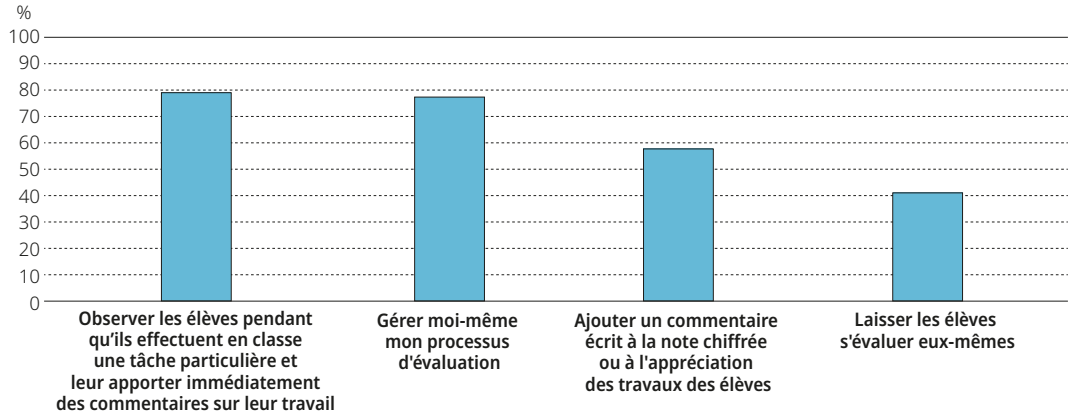
Sources : Severin, E. (2016[38]), *Building and Sustaining National ICT/Education Agencies: Lessons from Chile (Enlaces)*, http://documents.worldbank.org/curated/en/469341488908871400/pdf/113221-NWP-PUBLIC-ADD-SERIES-Agencies-Chile-Enlaces-SABER-ICTno07.pdf et les informations fournies par le ministère de l'Éducation du Chili ; Winer, D. (2018[39]), *Israel: Country Report on ICT in Education*, www.eun.org/documents/411753/839549/Israel_2018.pdf/c01cb526a5d7469bb8b1b67a494d294b.

Pratiques d'évaluation des enseignants

En plus d'utiliser efficacement les quatre stratégies d'enseignement mentionnées ci-dessus, les enseignants doivent informer les élèves de leurs progrès d'apprentissage sous forme d'évaluation formative et sommative (Hattie et Timperley, 2007[40] ; Kyriakides et Creemers, 2008[41] ; Scheerens, 2016[42]). L'évaluation formative consiste à fournir des commentaires et des informations au cours du processus d'enseignement pendant l'apprentissage. L'évaluation sommative a généralement lieu une fois le processus d'enseignement terminé et fournit des informations et des commentaires sur les résultats de l'apprentissage. Les recherches montrent qu'un enseignement efficace implique de fournir des commentaires constructifs et que ce type de commentaires a des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage (Muijs et Reynolds, 2001[43]). TALIS demande aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence ils utilisent un ensemble de quatre pratiques pour évaluer les apprentissages des élèves dans leur classe spécifique. Deux des quatre pratiques d'évaluation sont très répandues : en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 79 % des enseignants déclarent observer fréquemment ou toujours les élèves et fournir des commentaires immédiats ; et 77 % des enseignants déclarent administrer fréquemment ou toujours leur propre évaluation aux élèves. Un nombre inférieur d'enseignants (58 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) déclarent fournir des commentaires écrits sur le travail des élèves en plus de mettre une note. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, moins de la moitié des enseignants (41 %) indiquent qu'ils laissent les élèves évaluer leurs propres progrès, ce qui suggère une moindre prévalence des pratiques d'évaluation formative (graphique I.2.3). (Voir l'encadré I.2.2 pour un exemple de la façon dont les enseignants australiens sont guidés dans l'utilisation de différents types de méthodes d'évaluation formative). Cependant, la fréquence à laquelle les enseignants évaluent l'apprentissage des élèves varie considérablement d'un pays à l'autre. Quelle que soit la méthode d'évaluation utilisée, une plus grande proportion d'enseignants dans les pays d'Amérique latine et les pays anglo-saxons que dans les autres régions du monde a déclaré évaluer les élèves fréquemment (tableau I.2.6).

Graphique I.2.3 **Pratiques d'évaluation des élèves par les enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui utilisent « souvent » ou « toujours » les méthodes d'évaluation suivantes dans leur classe[1] (moyenne OCDE-31)



1. Ces données se réfèrent à une classe que les enseignants choisissent au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.
Les valeurs sont classées par ordre décroissant d'utilisation des pratiques d'évaluation des enseignants.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943704

Encadré I.2.2 **Guide de l'enseignant sur l'évaluation en Australie**

Le Guide de l'enseignant sur l'évaluation est un manuel de référence sur les meilleures pratiques pour les enseignants du Territoire de la capitale australienne, qui met l'accent sur l'idée de faire des évaluations axées sur l'apprentissage. Le guide se distingue par sa pertinence, son alignement sur le programme d'études australien et ses connaissances factuelles. Le document sur les cadres nationaux pour les établissements et les enseignants stipule que les évaluations sont intrinsèquement liées à la responsabilité qui incombe à l'enseignant de fournir des commentaires en plus du compte rendu sur l'apprentissage des élèves. En outre, le programme d'études australien oblige les enseignants à évaluer leurs élèves en fonction de diverses tâches accomplies au cours d'une période donnée. La dernière version de ce guide (2016) reflète l'orientation actuelle de l'éducation australienne. Elle met l'accent sur les nouvelles méthodes d'évaluation qui ont émergé en réponse au besoin de développer des méthodes d'évaluation des compétences propres au XXIe siècle.

• • •

Ainsi, le guide préconise trois principes d'évaluation : la réflexion, les métriques et les technologies. Pour la réflexion, le document souligne que les évaluations ont pour objectif et perspective de parfaire l'apprentissage des élèves et d'améliorer leur conscience des domaines dans lesquels ils peuvent évoluer. Le terme « métriques » désigne ici l'évaluation d'un ensemble plus large d'aptitudes et de compétences des élèves qui dépasse les connaissances traditionnelles. Enfin, les technologies font référence au potentiel que représentent des méthodes personnalisées, interactives et intelligentes d'évaluation et de commentaires combinées à l'utilisation des TIC. À titre d'exemple, le guide suggère que les enseignants considèrent les progrès et l'apprentissage de leurs élèves dans leur ensemble en procédant à des évaluations collaboratives (c'est-à-dire en discutant et en comparant le travail des élèves avec d'autres enseignants). Le document, qui inclut des sections sur les principes de qualité et les commentaires utiles ou l'autoévaluation, décrit différents types d'évaluations formatives, des exemples de ce à quoi chaque évaluation pourrait ressembler et justifie l'utilisation de chacun de ces formats. Le large éventail de formats d'évaluation permet également aux enseignants d'évaluer les processus d'apprentissage des élèves ayant des styles d'apprentissage et des points forts divers.

Source : ACT Government: Education (2016[44]), *Teachers' Guide to Assessment*, www.education.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers-Guide-To-Assessment.pdf.

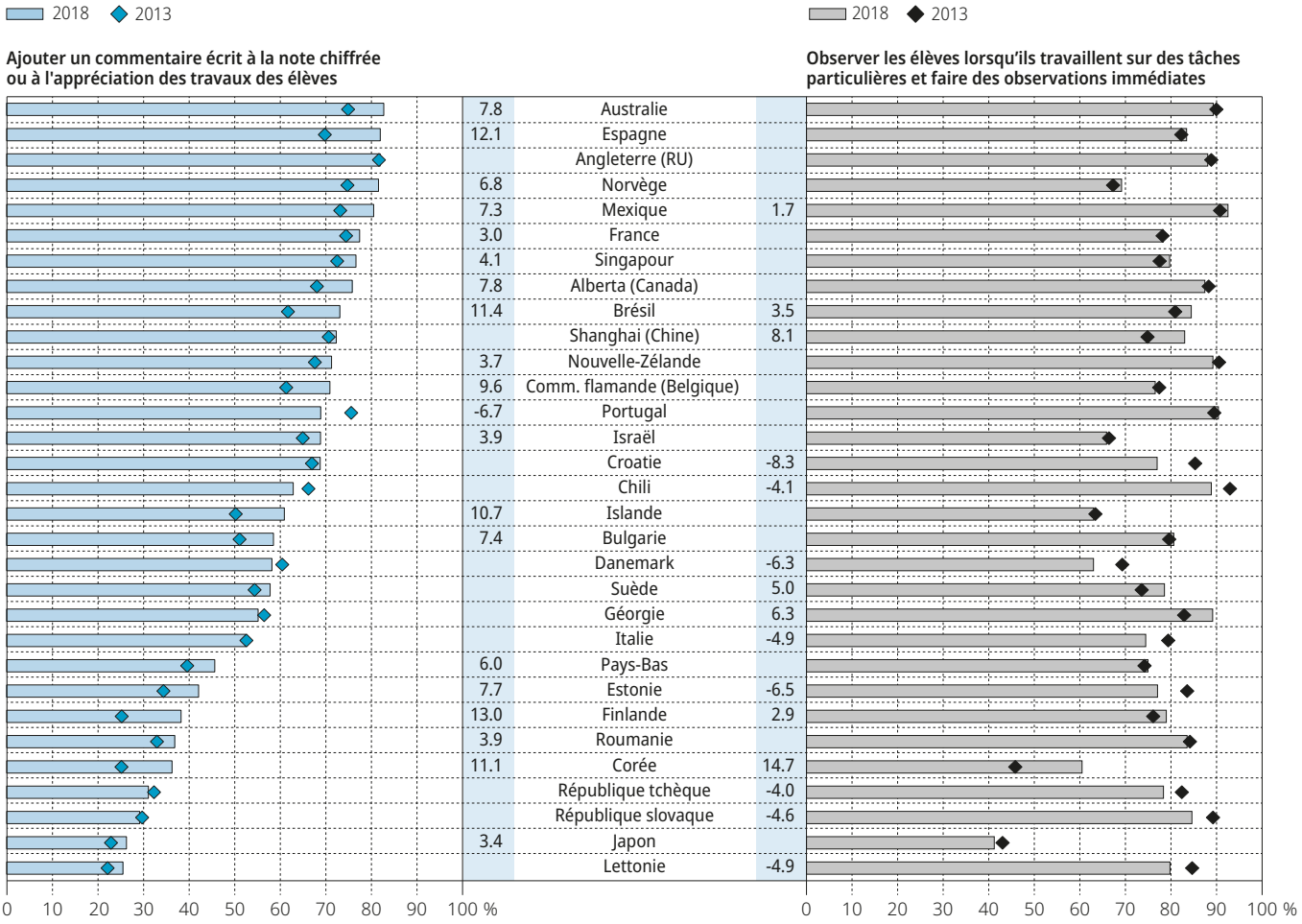
Dans l'ensemble, davantage d'enseignants ont tendance à indiquer qu'ils utilisent fréquemment les pratiques d'évaluation des élèves en 2018 par rapport à 2013 (tableau I.2.9). En particulier, les enseignants recourent plus fréquemment à la pratique de l'évaluation consistant à fournir des commentaires écrits sur le travail des élèves en plus de mettre une note (graphique I.2.4). Cela est vrai pour 19 des 32 pays et économies pour lesquels des données de TALIS comparables sont disponibles en 2013 et 2018. Les augmentations les plus importantes (plus de 10 points de pourcentage) de la proportion d'enseignants utilisant fréquemment cette pratique d'évaluation ont été observées au Brésil, en Finlande, en Islande, en Corée et en Espagne. Le Portugal est le seul pays à avoir enregistré une baisse de la proportion d'enseignants qui fournissent fréquemment des commentaires écrits sur le travail des élèves en plus de mettre une note. Les données de TALIS indiquent également que, dans 21 pays et économies sur 32 pour lesquels des données comparables sont disponibles, il y a davantage d'enseignants qui déclarent avoir administré leur propre évaluation en 2018 par rapport à 2013. Mais ces changements doivent être interprétés avec prudence, car en 2013, les enseignants ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils « conçoivent et administrent » leur propre évaluation, ce qui indique un plus grand engagement de l'enseignant dans la pratique de l'évaluation que ce qui a été demandé en 2018 (à quelle fréquence ils « administrent » leur propre évaluation). En dépit de la formulation plus clémente utilisée en 2018, deux pays affichent en réalité une baisse significative de l'administration des évaluations des enseignants : le Chili et la République tchèque. Cependant, en 2018 au Chili, 89 % des enseignants déclarent avoir souvent recours à leur propre évaluation, ce qui représente une part beaucoup plus élevée que la moyenne OCDE, qui est de 77 %.

Simultanément, les résultats sont mitigés en ce qui concerne la tendance globale pour les deux autres pratiques d'évaluation, qui peuvent être considérées, en substance, plus formatives. En ce qui concerne l'observation des élèves lorsqu'ils effectuent des tâches particulières et l'apport de commentaires immédiats, huit pays et économies enregistrent une baisse de cette pratique et sept pays enregistrent une hausse (particulièrement forte en Corée) (graphique I.2.4). À propos de la participation active des élèves à leur auto-évaluation (« Je laisse les élèves s'évaluer eux-mêmes »), sept pays et économies affichent un recul de cette pratique (particulièrement nette au Chili), tandis que dix autres enregistrent une hausse (particulièrement nette en Australie, en Finlande, en Corée, aux Pays-Bas et en Norvège) (tableau I.2.9).

Les conclusions de TALIS sur les changements dans les pratiques d'évaluation des enseignants complètent celles établies à partir des quatre cycles de l'étude « Trends in International Mathematics and Science Study » (TIMSS) de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Les données de TIMSS de 1995 à 2007 ont révélé une légère tendance à une utilisation accrue des pratiques d'évaluation, telles que l'utilisation d'un quiz ou d'un test, en 8e année à l'échelle internationale, comprenant 18 systèmes d'éducation (Rožman et Klieme, 2017[45]). Les résultats de TALIS 2013 et 2018 confortent également la notion d'une légère tendance persistante à l'utilisation accrue de certains types d'évaluation, en particulier d'évaluation écrite, mais ne confortent pas la notion d'une utilisation accrue des commentaires immédiats ou de l'auto-évaluation.

Graphique I.2.4 **Changement dans les pratiques d'évaluation des élèves par les enseignants de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent utiliser « souvent » ou « toujours » les méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage des élèves dans leur classe[1]



1. Ces données sont rapportées par les enseignants et se réfèrent à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

Note : Seuls les pays et les économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays / de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir ajouté un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943723

Utilisation du temps en classe par les enseignants

Partout dans le monde, les élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire passent beaucoup de temps en classe – 913 heures par an en moyenne dans les pays de l'OCDE – voir le tableau D1.1 dans la publication de l'OCDE (2018[46]). Les données de TALIS permettent de savoir, à partir des déclarations des enseignants, la quantité d'enseignement et d'apprentissage réels dispensée pendant ces cours. Plus particulièrement, TALIS demande aux enseignants d'indiquer combien de temps ils consacrent à un cours dans leur classe spécifique sur trois types d'activités : enseignement et apprentissage réels ; tâches administratives (par exemple, remplir la feuille de présences, distribuer des fiches d'informations ou des formulaires scolaires) ; et maintien de l'ordre dans la classe (maintenir la discipline). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants déclarent consacrer 78 % de leur temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage, le reste du temps étant consacré au maintien de l'ordre (13 %) et aux tâches administratives (8 %). Les enseignants affirment qu'ils consacrent au moins 85 % de leur temps à l'enseignement et à l'apprentissage en Estonie, en Fédération de Russie, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam, mais seulement entre 65 % et 70 % au Brésil, au Chili, en Arabie saoudite et en Afrique du Sud (graphique I.2.5, tableau I.2.10).

Graphique I.2.5 **Temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, en fonction des caractéristiques de l'enseignant et de l'établissement**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire

+	Différence positive
–	Différence négative
	La différence n'est pas significative
	Valeurs manquantes



	Différence selon les caractéristiques de l'enseignant et de l'établissement		
	Forte – faible concentration d'élèves défavorisés[1]	50 ans et plus – moins de 30 ans	Enseignants expérimentés – débutants[2]
Fédération de Russie		+	+
Estonie		+	+
Viet Nam	–		
Shanghai (Chine)		+	+
Lituanie		+	+
Géorgie		+	+
Lettonie		+	+
Bulgarie	–	+	+
République tchèque		+	+
Croatie		+	+
Norvège		+	+
Suède		+	+
Danemark	–	+	+
Roumanie		+	+
Alberta (Canada)	–	+	+
Slovénie		+	+
Hongrie	–	+	+
République slovaque		+	+
Angleterre (RU)	–	+	+
Finlande		+	+
Kazakhstan		+	+
États-Unis	–		+
Japon		+	+
Moyenne de l'OCDE-31	–	+	+
Italie		+	+
Australie*	–	+	+
Nouvelle-Zélande	–	+	+
CABA (Argentine)		+	+
Autriche	–	+	+
Corée		+	+
Mexique		+	+
Émirats arabes unis		+	+
Espagne		+	+
Colombie		+	+
Malte		+	+
Israël		+	+
France	–	+	+
Islande		+	+
Comm. flamande (Belgique)	–	+	+
Singapour		+	+
Portugal			
Turquie	–		+
Belgique	–	+	+
Pays-Bas		+	+
Chili		+	+
Brésil			+
Afrique du Sud	–		
Arabie saoudite	–		
Systèmes éducatifs avec une différence positive	**0**	**40**	**43**
Systèmes éducatifs n'ayant aucune différence	**19**	**6**	**4**
Systèmes éducatifs avec une différence négative	**16**	**0**	**0**

* Pour ce pays, les estimations pour les sous-groupes et les différences estimées entre les sous-groupes doivent être interprétées avec beaucoup de prudence. Voir l'annexe A pour plus d'informations.

1. La forte concentration d'élèves défavorisés concerne les établissements comptant plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

2. Les enseignants expérimentés sont des enseignants ayant plus de 5 ans d'expérience.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de la proportion moyenne de temps que les enseignants déclarent consacrer à l'apprentissage et à l'enseignement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.2.13 et I.2.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943742

Le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement et à l'apprentissage au cours d'une leçon est positivement lié à l'expérience et à l'âge des enseignants (graphique I.2.5, tableau I.2.13). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE et dans la quasi-totalité des pays et économies participant à TALIS, les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement consacrent plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage réels (l'équivalent de 3 minutes supplémentaires en moyenne par séance de 60 minutes dans les pays et économies de l'OCDE) par rapport aux enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience dans l'enseignement. On retrouve cette différence significative en faveur des enseignants plus expérimentés dans presque tous les pays et économies participant à TALIS, à l'exception du Portugal, de l'Arabie saoudite, de l'Afrique du Sud et du Viet Nam. De même, les enseignants âgés de 50 ans ou plus, ayant souvent plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement, consacrent près de 5 minutes de plus à l'enseignement et à l'apprentissage réels par cours de 60 minutes par rapport aux enseignants âgés de 30 ans ou moins. Ces différences résultent probablement du fait que l'expérience dans l'enseignement mais aussi, potentiellement, la maturité et/ou d'autres expériences professionnelles, poussent les enseignants plus expérimentés à adopter des routines efficaces en classe, réduisant ainsi le temps qu'ils doivent consacrer aux tâches administratives ou au maintien de l'ordre dans la classe. Mais ces lacunes tiennent aussi en partie au fait que les enseignants expérimentés ont tendance à travailler dans des établissements moins difficiles, où il est plus facile d'enseigner – voir le chapitre 4 et le tableau I.432, ainsi que le chapitre 3 intitulé « Politiques efficaces pour les enseignants » (OCDE, 2018[47]).

Le temps que l'on consacre réellement à l'enseignement et à l'apprentissage varie également d'un établissement à l'autre. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants travaillant dans des établissements privés déclarent consacrer beaucoup plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage que leurs homologues des établissements publics. Le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage est également nettement plus réduit dans les établissements où se concentrent de nombreux élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et des élèves immigrés (graphique I.2.5, tableau I.2.14). Les différences de temps d'enseignement entre les établissements à forte concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont particulièrement prononcées en Alberta (Canada), en Australie, en Autriche, en Angleterre (Royaume-Uni), dans la Communauté flamande de Belgique, en France, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et aux États-Unis, où elles dépassent 5 points de pourcentage, soit l'équivalent de 3 minutes d'enseignement et d'apprentissage réels par heure (période de 60 minutes).

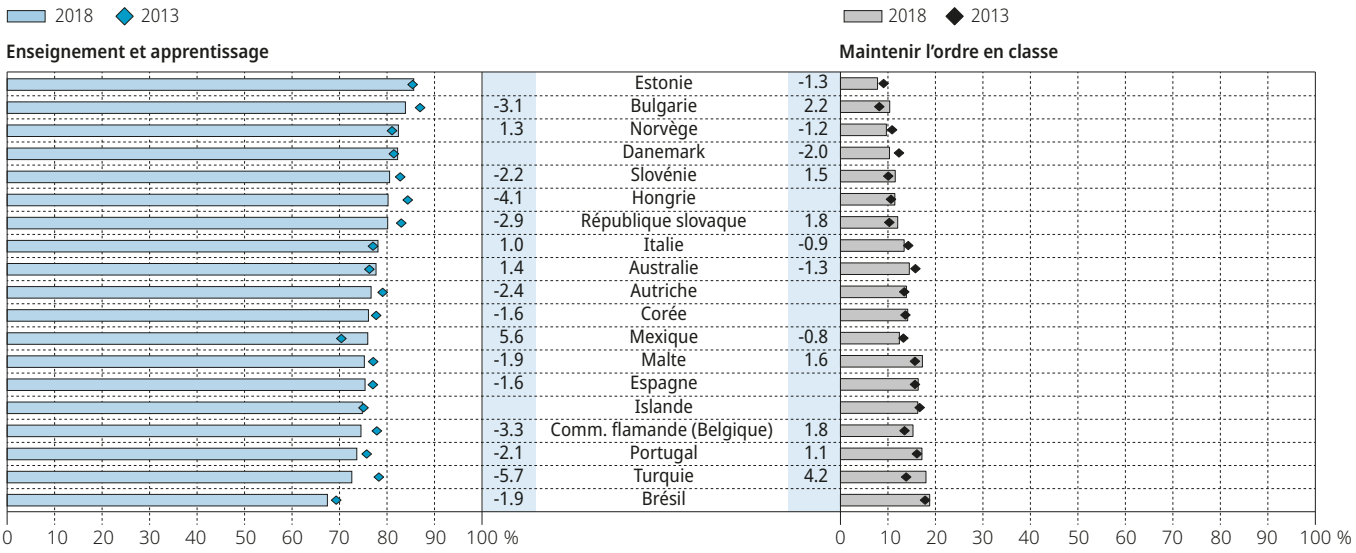
Des analyses de régression ont été réalisées pour examiner l'hypothèse selon laquelle des enseignants expérimentés consacrent plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage, en partie parce qu'ils enseignent à des classes moins difficiles. La proportion du temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage est régressée en fonction du nombre d'années d'expérience de l'enseignant, en tenant compte des caractéristiques des autres enseignants (sexe, âge, statut professionnel). Comme prévu, on observe dans de nombreux pays et économies (26 au total) une relation positive significative entre l'expérience acquise par les enseignants et le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage (tableau I.2.15). Dans un deuxième temps, les caractéristiques de la classe (effectifs des classes, concentration d'élèves très doués, élèves peu performants et élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation) sont introduites dans le modèle de régression (tableau I.2.16). Les résultats de cette seconde régression montrent que la relation entre l'expérience et le temps consacré à l'apprentissage et à l'enseignement est toujours significativement positif dans 25 pays (et en moyenne à l'échelle internationale), mais que la force de la relation diminue dans presque tous les pays (le coefficient de régression diminue) (tableau I.2.16). Cela suggère qu'une partie de la relation positive entre l'expérience dans l'enseignement et le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est imputable aux caractéristiques des élèves auxquels les enseignants enseignent dans leur classe.

TALIS a interrogé les enseignants sur la répartition de leur temps de classe au cours des deux premiers cycles de l'Enquête TALIS, ce qui a permis de comparer les tendances depuis 2008. Le temps que les enseignants déclarent avoir consacré à l'enseignement et à l'apprentissage réel dans un cours type a diminué dans 12 des 20 pays et économies pour lesquels des données comparables sont disponibles entre 2008 et 2018 ; les réductions les plus importantes (3 points de pourcentage ou plus ou l'équivalent de 2 minutes ou plus par heure (période de 60 minutes)) ont été observées pour la Bulgarie, la Communauté flamande de Belgique, la Hongrie et la Turquie. Une augmentation significative n'a été constatée que dans 5 pays : Australie, Italie, Lituanie, Mexique et Norvège. Pour ces pays, le changement semble s'être concentré entre 2008 et 2013, aucun changement significatif n'ayant été observé entre 2013 et 2018 (graphique I.2.6, tableau I.2.17).

C'est en Nouvelle-Zélande qu'on observe le recul le plus important du temps d'enseignement réel depuis 2013 (4 points de pourcentage, ou l'équivalent de 3 minutes ou plus par heure [période de 60 minutes]). La perte de temps d'enseignement déclaré est directement concomitante avec l'augmentation du temps passé à maintenir l'ordre dans la classe (tableau I.2.18) et à effectuer des tâches administratives (tableau I.2.19).

Graphique I.2.6 **Changement dans l'utilisation du temps de classe de 2008 à 2018**

Pourcentage du temps consacré à diverses activités dans une leçon type, rapporté par les enseignants du premier cycle du secondaire[1, 2]



1. Ces données se réfèrent à une classe que les enseignants choisissent au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

2. La somme du temps passé dans une leçon type peut ne pas totaliser 100 % pour chaque cycle TALIS, car certaines réponses n'ayant pas totalisé 100 % ont été acceptées.

Notes : Seuls les pays et les économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2008 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2008 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays / de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de temps consacré par les enseignants à l'enseignement et à l'apprentissage en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.2.17 et I.2.18.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943761

Encadré I.2.3 **Utilisation du temps et des pratiques en classe par les enseignants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Utilisation du temps par les enseignants pendant un cours type

Les enseignants consacrent de plus en plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage à mesure que leur niveau d'enseignement augmente (tableaux I.2.10, I.2.11 et I.2.12). Dans la plupart des 13 pays et économies pour lesquels les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, l'enseignant du primaire type consacre moins de 80 % du temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans six pays et économies, les enseignants du primaire consacrent moins de temps à l'enseignement et à l'apprentissage que les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les autres pays, la durée réelle d'enseignement et d'apprentissage est similaire pour les deux niveaux d'enseignement, à l'exception de la Communauté flamande de Belgique (1.9 point de pourcentage) (tableau I.2.11). On constate une nouvelle augmentation du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage lors du passage au deuxième cycle du secondaire dans 7 pays et économies sur 11 dont les données des niveaux 2 et 3 de la CITE sont disponibles (tableau I.2.12).

L'augmentation du temps d'enseignement par niveau d'enseignement est concomitante avec la réduction du temps nécessaire au maintien de l'ordre dans la salle de classe. Dans 8 pays et économies, les enseignants du primaire consacrent plus de temps au maintien de l'ordre dans la classe que les enseignants du premier cycle du secondaire (tableau I.2.11), l'écart étant le plus important au Danemark (6.6 points de pourcentage). La même tendance est observée lorsque l'on compare l'utilisation du temps passé en classe par les enseignants du deuxième cycle du secondaire à celui du premier cycle du secondaire, qui se caractérise par une diminution significative dans 9 pays et économies sur 11 pour lesquels les données des niveaux 2 et 3 de la CITE sont disponibles (tableau I.2.12). La diminution du temps nécessaire au maintien de l'ordre dans la classe à mesure que le niveau d'étude augmente peut provenir du fait que la capacité d'attention des enfants et des adolescents augmente avec l'âge, le temps ainsi gagné sur le maintien de l'ordre dans la classe peut alors être dévolu à l'enseignement et à l'apprentissage (Case, 1985[48]).

• • •

Le temps consacré par les enseignants aux tâches administratives représente moins de 10 % du temps en classe dans la plupart des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, et dans la plupart des 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. En outre, au sein d'un même pays, il tend à être similaire dans les trois niveaux d'enseignement (tableaux I.2.10, I.2.11 et I.2.12). Les enseignants du primaire consacrent un peu moins de temps aux tâches administratives que les enseignants du premier cycle du secondaire (au plus 1.4 point de pourcentage en France et en Corée), et les différences entre les enseignants du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire sont encore plus faibles. Dans les rares pays où il existe des différences importantes dans le temps que les enseignants du second et du premier cycles du secondaire ont consacré aux tâches administratives, ces écarts vont dans différentes directions (tableaux I.2.11 et I.2.12).

Pratiques pédagogiques

Au fur et à mesure que le niveau d'enseignement augmente (passage du primaire au deuxième cycle du secondaire), les enseignants ont de moins en moins recours aux pratiques de gestion de la classe. Cette tendance s'accompagne d'une diminution du temps consacré au maintien de l'ordre en classe. Par exemple, dans 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, le pourcentage d'enseignants indiquant qu'ils demandent fréquemment ou toujours aux élèves de suivre les règles de la classe est plus élevé chez les enseignants du primaire (dans la plupart des pays au-dessus de 80 %) que chez les enseignants du premier cycle du secondaire (dans la plupart des pays au-dessous de 80 %), les différences les plus marquées étant observées au Danemark (20 points de pourcentage) et au Japon (13 points de pourcentage) (tableau I.2.2). Au deuxième cycle du secondaire, dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, les enseignants ont moins souvent recours aux pratiques de gestion de classe que leurs pairs du premier cycle du secondaire. On trouve les différences les plus importantes au Danemark et en Suède, avec une différence de plus de 15 points de pourcentage pour la plupart des pratiques de gestion de la classe (tableau I.2.3).

Les pratiques pédagogiques relatives à la clarté de l'enseignement sont les méthodes les plus utilisées à tous les niveaux d'enseignement, mais aucun schéma particulier ne se dégage de l'utilisation de pratiques différentes selon les niveaux d'enseignement. Par exemple, dans 9 pays sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants ont tendance à présenter un résumé du contenu récemment appris aussi souvent au niveau primaire que dans le premier cycle du secondaire, tandis que les enseignants du primaire ont plus souvent tendance à exposer les objectifs au début du cours que les enseignants du premier cycle du secondaire (tableau I.2.2). Dans les 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, les enseignants du deuxième cycle du secondaire ont tendance à mettre en œuvre des stratégies pour dispenser un enseignement clair similaires à celles mises en œuvre par les enseignants du premier cycle du secondaire (tableau I.2.3).

Les enseignants du primaire ont tendance à utiliser plus souvent les techniques d'activation cognitive que les enseignants du premier cycle du secondaire. Dans 8 à 9 pays sur les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (selon la pratique considérée), les enseignants du primaire ont tendance à utiliser plus souvent les pratiques suivantes : faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice ; et demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles (tableau I.2.2). En ce qui concerne les enseignants du deuxième cycle du secondaire, dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 et de la CITE, ils ont tendance à utiliser des pratiques d'activation cognitive aussi fréquemment que les enseignants du premier cycle du secondaire (tableau I.2.3).

Les pratiques pédagogiques relatives aux « activités d'approfondissement », telles que donner aux élèves des projets nécessitant au moins une semaine ou les laisser utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe, sont moins couramment utilisées que d'autres pratiques pédagogiques (seulement 29 % des enseignants donnant fréquemment des projets nécessitant une semaine de travail et 53 % des enseignants laissant fréquemment les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe dans le premier cycle du secondaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE) (tableau I.2.1) Les enseignants du primaire mettent encore moins en œuvre les activités d'approfondissement dans 8 à 10 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, en fonction de la pratique considérée (tableau I.2.2). C'est au Danemark que l'on note la différence la plus importante (32 points de pourcentage) dans l'utilisation des TIC pour des projets ou des travaux en classe, où 58 % des enseignants du primaire et 90 % des enseignants du premier cycle du secondaire laissent les élèves utiliser les TIC. Toutefois, ces pourcentages sont parmi les plus élevés des pays. Au deuxième cycle du secondaire, l'utilisation des TIC augmente encore dans 8 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, tandis que les différences entre les niveaux d'enseignement varient considérablement d'un pays à l'autre en ce qui concerne la fréquence à laquelle on fait travailler les élèves sur des projets à long terme (tableau I.2.3).

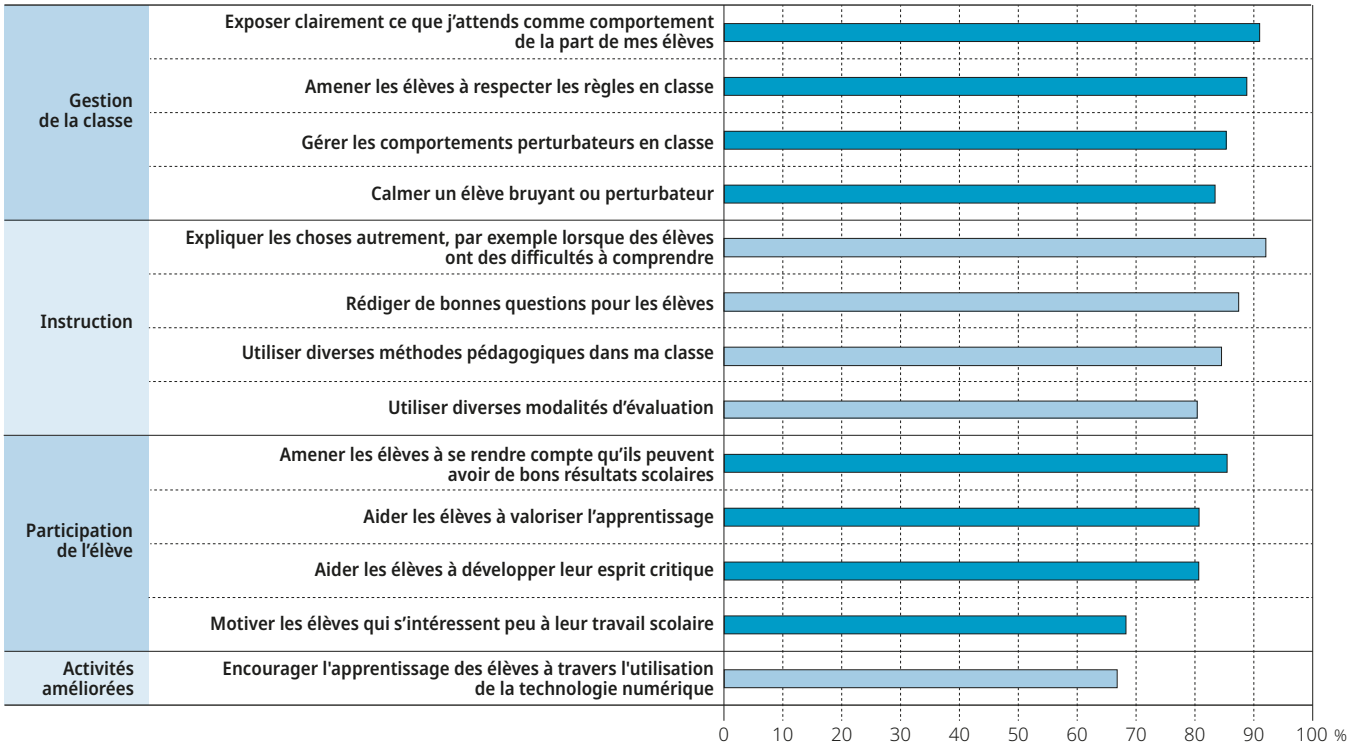
Efficacité personnelle des enseignants

Aujourd'hui, les domaines de la formation des enseignants et de l'efficacité de l'enseignement accordent davantage d'importance à la confiance en soi des enseignants (Klassen et al., 2011[49] ; Klassen et Tze, 2014[50] ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001[51]). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce regain d'attention. Premièrement, l'efficacité personnelle des enseignants est étroitement liée aux pratiques pédagogiques des enseignants et à la qualité de leur enseignement (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013[52]). Deuxièmement, ces pratiques pédagogiques sont corrélées, à leur tour, à la réussite et à la motivation des élèves, deux résultats essentiels de l'enseignement (Caprara et al., 2006[53] ; Muijs et Reynolds, 2002[54] ; Woolfolk Hoy et Davis, 2006[55]). Troisièmement, les enseignants à l'efficacité personnelle élevée font preuve d'une plus grande satisfaction professionnelle et d'un plus grand engagement, et sont moins susceptibles d'être touchés par l'épuisement professionnel, ce qui indique l'importance du construit pour leur bien-être (Avanzi et al., 2013[56] ; Chesnut et Burley, 2015[57] ; Klusmann et al., 2008[22] ; Mostafa et Pál, 2018[58] ; Skaalvik et Skaalvik, 2010[59]). Par conséquent, en plus des indicateurs factuels de la pratique en classe des enseignants présentés ci-dessus (fréquence d'utilisation de certaines pratiques et temps consacré à diverses activités), TALIS recueille également des mesures plus subjectives relative à la perception des enseignants quant à la qualité de leur propre enseignement.

Conformément à l'hypothèse selon laquelle les pratiques pédagogiques comportent plusieurs aspects, TALIS considère également que l'efficacité personnelle des enseignants est multidimensionnelle. TALIS demande aux enseignants dans quelle mesure ils peuvent effectuer une série d'actions ciblées, et leur offre un choix parmi quatre options : « pas du tout » ; « dans une certaine mesure » ; « un peu » ; « beaucoup ». Plus spécifiquement, TALIS distingue trois aspects fondamentaux de l'efficacité personnelle des enseignants : la gestion de la classe ; l'enseignement ; et l'implication des élèves.

Graphique I.2.7 **Efficacité personnelle des enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir effectuer les tâches suivantes « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (moyenne OCDE-31)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant d'efficacité personnelle des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943780

L'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la classe fait référence aux convictions des enseignants sur leur capacité à établir un environnement d'apprentissage ordonné et, par conséquent, à gérer efficacement le comportements des élèves perturbateurs (Brouwers et Tomic, 2000[60]). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, entre 83 % et 91 % des enseignants déclarent des niveaux élevés d'efficacité personnelle dans la gestion de la classe : calmer un élève perturbateur (83 %) ; contrôler les comportements perturbateurs en classe (85 %) ; amener les élèves à suivre les règles de la classe (89 %) ;

et exposer leurs attentes concernant le comportement des élèves (91 %) (graphique I.2.7, tableau I.2.20). Toutefois, dans certains pays et économies participant à TALIS, les enseignants font état de niveaux d'efficacité inférieurs en 2018 par rapport à 2013 dans au moins deux des quatre pratiques différentes en matière de gestion de la classe (tableau I.2.23). Il s'agit du Chili, de la Communauté flamande de Belgique, de la Finlande, de la France, de la Nouvelle-Zélande, de la Norvège, de la Roumanie, de la République slovaque et de la Suède. Cette tendance, observée dans certains pays et économies participant à l'Enquête TALIS, doit être comparée à la hausse observée dans le temps consacré à la gestion de la classe et, parallèlement, à la baisse du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage dans certains de ces pays. Les enseignants consacrent plus de temps à la gestion de la classe, mais se sentent aussi moins capables de le faire efficacement. Il existe en effet des corrélations faibles mais négatives au niveau du système entre le changement dans le temps de gestion de la classe et le changement dans l'efficacité personnelle dans l'enseignement (le coefficient de corrélation linéaire va de 0.27 à 0.40, en fonction de l'aspect d'efficacité personnelle dans la gestion de la classe examinée). En revanche, dans d'autres pays et économies, l'efficacité personnelle déclarée des enseignants en matière de gestion de la classe a évolué de manière positive entre 2013 et 2018. Ceux-ci incluent la République tchèque, l'Estonie, la Géorgie, le Japon, la Corée, le Mexique, les Pays-Bas, le Portugal et Singapour. Pour quatre de ces pays – l'Estonie, la Géorgie, la Corée et le Portugal – cela peut être une conséquence de l'évolution démographique du personnel enseignant, étant donné que ces pays ont vu leur population d'enseignants vieillir depuis 2013 (voir le chapitre 3 pour plus d'informations) et que les enseignants expérimentés ont tendance à avoir davantage confiance en leurs compétences en matière de gestion de la classe.

L'efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement renvoie aux convictions des enseignants sur leur aisance à utiliser un large éventail de pratiques pédagogiques et de stratégies d'évaluation (OCDE, 2014, pp. 182-185[61]). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 90 % des enseignants déclarent se sentir capables d'expliquer les choses autrement (par exemple, lorsque les élèves sont confus) et qu'ils peuvent rédiger de bonnes questions pour leurs élèves. Il y a moins d'enseignants (85 %) qui pensent pouvoir varier les pratiques pédagogiques dans leur classe, et encore moins (80 %) qui estiment pouvoir utiliser diverses modalités d'évaluation (tableau I.2.20). Il semble que les enseignants aient pris de l'assurance dans leur enseignement, car il y a une augmentation entre 2013 et 2018 du pourcentage d'enseignants qui estiment pouvoir expliquer les choses autrement en cas de confusion parmi les élèves, dans environ un tiers des pays et économies pour lesquels des données comparables sont disponibles (tableau I.2.23). Mais on observe une baisse inquiétante également en France[5] et en République slovaque (10 points de pourcentage).

L'efficacité personnelle des enseignants dans l'implication des élèves répond aux convictions des enseignants à propos du soutien émotionnel et cognitif qu'ils peuvent apporter à leurs élèves et sur leur capacité à motiver les élèves (OCDE, 2014, pp. 182-185[61]). Parmi les trois facteurs essentiels d'efficacité personnelle, les enseignants ont moins confiance dans leur capacité à motiver les élèves. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, seuls 68 % des enseignants déclarent pouvoir motiver les élèves peu intéressés par le travail scolaire, ce qui suggère que les enseignants ont de la difficulté à faire face à une situation donnée. Cependant, 81 % des enseignants estiment qu'ils peuvent aider les élèves à développer leur esprit critique et les aider à valoriser l'apprentissage, et 86 % estiment qu'ils peuvent amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaire (tableau I.2.20).

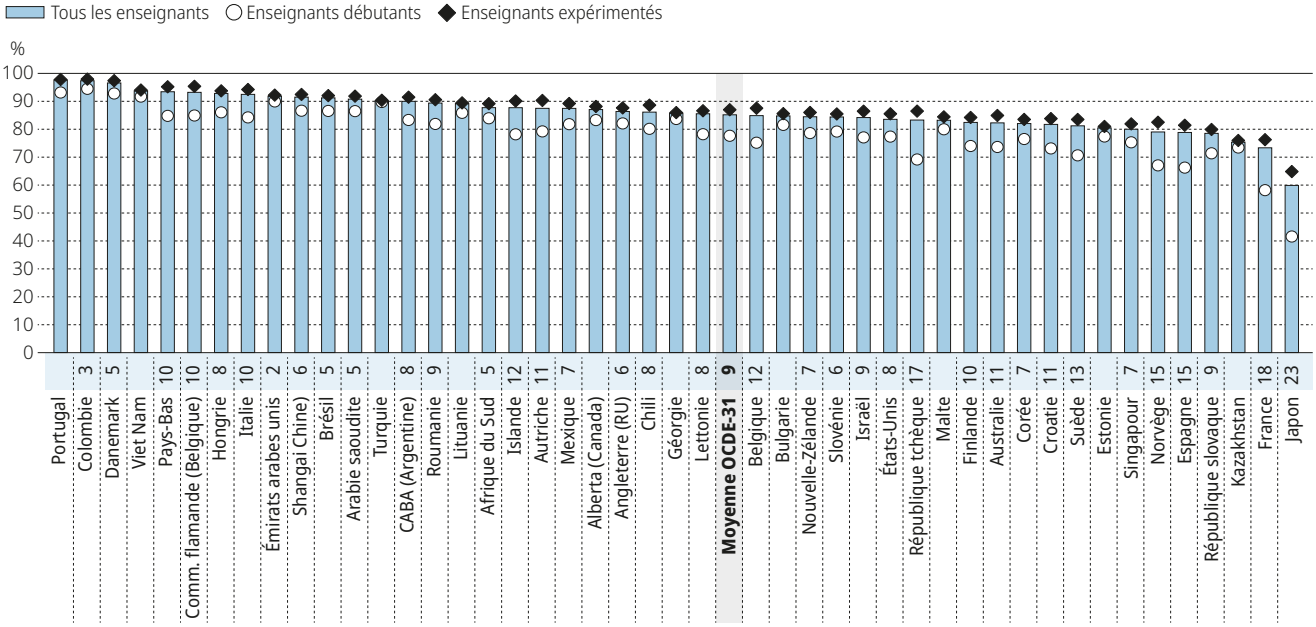
En moyenne, les enseignants signalent des niveaux élevés d'efficacité personnelle dans les différents domaines d'enseignement, mais les enseignants débutants (moins de cinq ans d'expérience) sont moins susceptibles d'avoir confiance en leurs compétences pédagogiques que leurs collègues plus expérimentés. Les pratiques pour lesquelles les différences d'efficacité personnelle entre enseignants expérimentés et enseignants débutants sont les plus prononcées concernent la gestion de la classe et l'utilisation d'une variété de pratiques[6]. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 78 % des enseignants débutants estiment pouvoir gérer les comportements perturbateurs en classe, tandis que 87 % des enseignants expérimentés déclarent pouvoir le faire. D'après les déclarations des enseignants sur cette pratique, les différences les plus importantes (15 points de pourcentage ou plus) entre les enseignants débutants et les enseignants plus expérimentés s'observent en République tchèque, en France, au Japon, en Norvège et en Espagne (graphique I.2.8, tableau I.2.20). Les enseignants plus expérimentés ont également davantage confiance en leur capacité à varier leurs modalités d'évaluation. Cela est vrai pour la majorité des pays et des économies participant à TALIS, en particulier en Autriche, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas et au Viet Nam, où la différence entre enseignants expérimentés et enseignants débutants est supérieure à 10 points de pourcentage. Conformément aux recherches antérieures, cela confirme que l'expérience aide plus spécifiquement les enseignants à développer des compétences et des routines pour mieux gérer leur classe et à expérimenter diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation des élèves (Chetty, Friedman et Rockoff, 2014[62] ; Kane, Rockoff et Staiger, 2008[63]).

Le seul aspect de l'enseignement dans lequel les enseignants débutants se sentent un peu plus assurés que leurs pairs plus expérimentés est le soutien à l'apprentissage des élèves à l'aide de la technologie numérique. Ceci tient au fait que les enseignants débutants ont probablement une meilleure maîtrise des TIC. Les différences au profit des enseignants débutants sont particulièrement marquées en République tchèque, en Israël, au Japon, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et en Norvège

(plus de 5 points de pourcentage). Le schéma inverse, à savoir des enseignants expérimentés indiquant des niveaux d'efficacité personnelle plus élevés que les enseignants débutants, se retrouve en Angleterre (Royaume-Uni), à Shanghai (Chine), aux États-Unis, en Turquie et au Viet Nam (tableau I.2.20).

Graphique I.2.8 **Calmer un élève perturbateur, selon l'expérience dans l'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment parvenir « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à calmer un élève bruyant ou perturbateur



Note : Les différences statistiquement significatives entre les enseignants expérimentés (avec plus de 5 ans d'expérience) et les enseignants débutants (avec 5 ans d'expérience ou moins) sont indiquées à côté du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui estiment parvenir « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à calmer un élève bruyant ou perturbateur.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943799

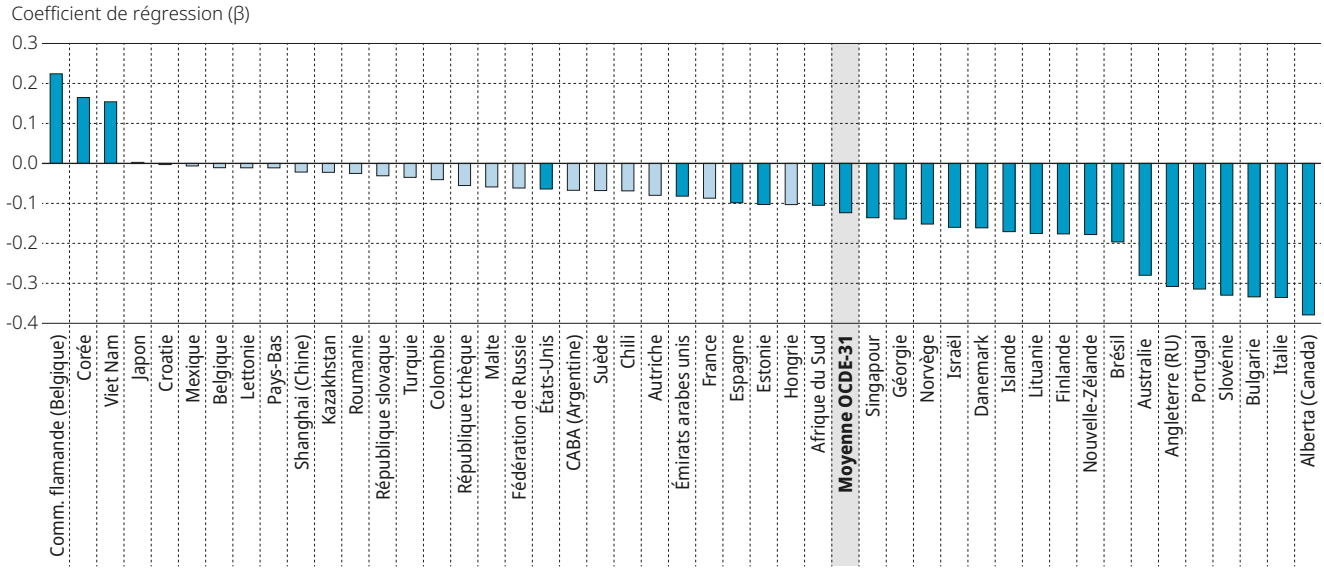
Lien entre l'enseignement et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant

Les enseignants ont tendance à adapter leur enseignement aux élèves auxquels ils enseignent (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[8]). Les données de TALIS permettent d'étudier comment les enseignants modifient leurs stratégies en fonction des caractéristiques de la classe à laquelle ils enseignent. Cette section vise maintenant à analyser quels facteurs liés à la classe permettent aux enseignants de mettre en œuvre des processus d'enseignement efficaces dans leur classe. Il s'agit là d'une initiative politique cruciale, dans la mesure où elle peut orienter les investissements dans les domaines les plus susceptibles d'affecter les pratiques pédagogiques. À cette fin, trois indicateurs de qualité des processus d'enseignement – la fréquence à laquelle les enseignants déclarent avoir recours à des pratiques d'activation cognitive, le nombre total d'heures que les enseignants déclarent consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage et le niveau d'efficacité personnelle déclaré par les enseignants – sont analysés en fonction des effectifs et de la composition des classes, par le biais de régressions linéaires.

Les analyses montrent qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, lorsque les enseignants enseignent dans des classes plus chargées, ils ont tendance à consacrer moins de temps à l'enseignement et à l'apprentissage (graphique I.2.9, tableau I.2.16). Cela est également vrai pour environ la moitié des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les relations négatives les plus fortes étant observées en Alberta (Canada), en Bulgarie, en Italie et en Slovénie. Toutes les autres caractéristiques des classes et des enseignants étant égales, les enseignants des classes plus chargées peuvent avoir besoin de plus de temps pour noter les présences ou distribuer les formulaires scolaires (comme simple conséquence d'un plus grand nombre d'élèves), mais également pour maintenir l'ordre dans la classe. Cependant, la relation négative constatée dans de nombreux pays entre les effectifs des classes et le temps réel d'enseignement et d'apprentissage n'est pas valable pour d'autres indicateurs de processus d'enseignement et de qualité, tels que l'utilisation de pratiques d'activation cognitive (tableau I.2.24) et le niveau d'efficacité personnelle rapporté par les enseignants dans le cadre de leur profession (tableau I.2.25).

Graphique I.2.9 **Relation entre le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage et l'effectif de la classe**

Changement dans la proportion moyenne de temps consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage, associé au nombre d'élèves dans la classe spécifique[1, 2]



1. Résultats de la régression linéaire sur la base des réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.
2. En tenant compte des caractéristiques suivantes de la classe : part des élèves très doués, part des élèves peu performants et part des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et pour les caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant et travail à temps plein.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du changement dans la proportion moyenne de temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, associé au nombre d'élèves dans la classe cible.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943818

Les pratiques pédagogiques des enseignants diffèrent également en fonction de la composition de la classe à laquelle ils enseignent. Dans la plupart des pays et économies, lorsque la proportion d'élèves très doués dans une classe est plus grande et/ou que la proportion d'élèves peu performants est plus petite, les trois indicateurs de qualité des processus d'enseignement examinés (utilisation de pratiques d'activation cognitive, efficacité personnelle et temps consacré à l'enseignement) tendent à être plus répandus (tableaux I.2.24, I.2.25, I.2.16). En d'autres termes, lorsque les enseignants considèrent qu'il est « facile d'enseigner » à leurs élèves, ils déclarent également consacrer plus de temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage, en recourant plus fréquemment aux pratiques d'activation cognitive et en ayant davantage confiance en leur capacité d'enseigner.

Les enseignants exerçant dans une classe comptant une proportion plus élevée d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont tendance à consacrer moins de temps à l'enseignement, mais n'ont pas moins confiance en leur capacité d'enseignement et n'utilisent pas moins de pratiques d'activation cognitive (tableaux I.2.16, I.2.25, I.2.26). Cela suggère que, pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, les enseignants doivent consacrer plus de temps à la mise en place de la salle de classe. Toutefois, cela peut aussi les encourager à utiliser un plus grand nombre d'activités et de pratiques pour stimuler l'apprentissage de chaque élève.

En fait, les analyses de régression présentées ci-dessus ont également mis en lumière le fait que les trois indicateurs examinés – le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et l'efficacité personnelle – fournissent des informations complémentaires sur le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe. Les analyses montrent que ces mesures ne sont pas liées par une relation simple, mais par une relation complexe. Cependant, d'autres recherches sur les indicateurs des approches des enseignants en matière de gestion de la classe, en particulier, les indicateurs du temps consacré au maintien de l'ordre dans la classe et à l'efficacité personnelle dans ce domaine sont liés de manière plus simple. En effet, dans la plupart des pays et économies participant à TALIS, il existe un lien inverse significatif entre l'efficacité personnelle en matière de gestion de la classe et le temps passé au maintien de l'ordre. En d'autres termes, plus les enseignants croient en leurs capacités de gestion de la classe, moins ils consacrent de temps au maintien de l'ordre en classe (tableau I.2.26).

Les enseignants ont également tendance à enseigner différemment en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leur expérience. L'expérience antérieure dans l'enseignement est en fait la caractéristique qui importe le plus en matière de stratégies d'enseignement. Une fois la composition de la classe contrôlée, les enseignants plus expérimentés ont tendance à déclarer qu'ils montrent une plus grande efficacité personnelle (tableau I.2.25) et qu'ils consacrent plus de temps à l'enseignement dans la plupart des pays et des économies participant à l'Enquête TALIS (tableau I.2.16). Les enseignantes ont également tendance à se montrer plus efficaces sur le plan personnel que les enseignants, sauf au Japon. Fait intéressant, le Japon est également le seul pays de l'Enquête TALIS où la profession enseignante est davantage masculine que féminine. En outre, dans environ la moitié des pays et économies participant à TALIS, le fait d'être un enseignant à temps plein plutôt qu'à temps partiel est associé à une plus grande efficacité personnelle.

Encadré I.2.4 **Offrir un apprentissage propre au XXIe siècle à tous les élèves grâce à la réforme du programme d'enseignement au Mexique**

La manière dont les programmes nationaux intègrent et définissent les aptitudes et compétences du XXIe siècle constitue la première étape vers la mise en place systématique de pratiques d'enseignement et d'apprentissage permettant de développer ces compétences chez les élèves en classe. Le nouveau modèle d'éducation du Mexique (Nuevo Modelo Educativo, NME) a été lancé en 2016 comme réforme majeure du programme d'enseignement visant à favoriser une expérience d'apprentissage axée sur les aptitudes et les compétences et s'adressant à tous les élèves des niveaux primaire et secondaire. La réforme est le fruit d'un processus de consultation publique avec les principaux acteurs de l'éducation qui s'est étalé sur trois ans. Une enquête locale menée auprès des communautés scolaires mexicaines a montré que le concept de compétences pour le XXIe siècle était encore inconnu de nombreux éducateurs. Cependant, les personnes interrogées ont montré une attitude positive et une ouverture à l'inclusion du nouveau contenu englobant les compétences pour le XXIe siècle. Le but du NME est de préparer des étudiants diplômés qui ont une vision holistique, un esprit critique et de l'assurance, qui sont capables de résoudre des problèmes, d'avoir un esprit d'équipe et d'être des leaders. Par conséquent, cette réforme des programmes d'enseignement se caractérise par trois aspects de l'apprentissage : les connaissances scolaires, le développement social et personnel et l'autonomie des programmes scolaires. Chacune des composantes est définie de manière très détaillée dans le plan de mise en œuvre. Ce plan décrit les résultats d'apprentissage clés et les pratiques d'évaluation par domaine et par classe et suggère des méthodes pédagogiques pour guider les enseignants et les établissements. Le programme a été mis à l'essai dans près de 1 000 établissements au Mexique au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Le gouvernement mexicain a également souligné la nécessité de soutenir efficacement les enseignants et les établissements afin de concrétiser les objectifs du NME. Par conséquent, il a mis sur pied une stratégie mettant en avant les établissements afin de donner une cohérence à l'échelle de l'établissement aux priorités de la réforme du NME. Cela comprend un soutien pédagogique sous la forme d'un alignement des notes, matières et résultats d'apprentissage basé sur le nouveau programme, tout en augmentant le temps d'enseignement pour des activités spécifiques et en renforçant le rôle des conseils techniques scolaires.

La mise en œuvre du NME est le reflet d'une réforme à grande échelle, qui résulte d'un consensus collectif entre les principaux acteurs de l'éducation, et reflète sa cohérence avec une vision et des objectifs clairement définis pour l'éducation.

Source : Gobierno de México (s.d.[64]), *Nuevo Modelo Educativo [Nouveau modèle éducatif]*, www.gob.mx/nuevomodeloeducativo, (consulté le 25 février 2019); Cárdenas, S. (2016[65]), *Curriculum reform and twenty-first century skills in Mexico: Are standards and teacher training materials aligned?*

CE QUE LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT FONT EN DEHORS DE LA CLASSE POUR SE PRÉPARER À ENSEIGNER

Compte tenu du temps disponible, le travail des enseignants et des chefs d'établissement consiste en une multitude de tâches souvent contradictoires. La manière dont ils utilisent leur temps de travail est cruciale pour la qualité de l'enseignement dispensé dans leur classe et dans leur établissement et pour l'apprentissage des élèves. En effet, les enseignants et les chefs d'établissement doivent toujours établir des priorités pour concilier leurs objectifs les plus importants avec les ressources disponibles et pouvoir les atteindre. La qualité de l'enseignement des enseignants dans leur classe dépendra probablement de la qualité de la planification et de la préparation de leurs cours (Hargreaves, 1992[66]). De même, la qualité de l'enseignement des enseignants dépend des mesures prises par les chefs d'établissement pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage dans leurs établissements (OCDE, 2016[67] ; Orphanos et Orr, 2014[68]). Bien que les indicateurs de ces aspects de qualité soient relativement complexes à élaborer, il est possible d'examiner le temps que les enseignants et les chefs d'établissement consacrent à ces activités.

Planification, préparation et notation

TALIS demande aux enseignants combien d'heures de travail de 60 minutes ils ont effectuées au total et les diverses tâches auxquelles ils se sont consacrés au cours de la dernière semaine calendaire complète précédant l'enquête (y compris les tâches exécutées pendant les week-ends, les soirées ou en dehors des cours). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants (y compris les enseignants à temps plein et à temps partiel) consacrent 38.8 heures par semaine à toutes les tâches liées à leur travail dans l'établissement soumis à l'enquête, dont 20.6 heures sont consacrées à l'enseignement (tableau I.2.27)[7]. En d'autres termes, les enseignants consacrent un peu plus de la moitié de leur temps de travail (53 %) à l'enseignement, et cette proportion est très similaire pour les enseignants travaillant à temps plein et ceux travaillant à temps partiel[8]. Néanmoins, la part des heures d'enseignement varie beaucoup d'un pays à l'autre. On retrouve les pourcentages les plus faibles (entre 31 % et 40 % du nombre total d'heures travaillées par les enseignants) principalement dans les pays de l'est (au Japon, au Kazakhstan, à Singapour et au Viet Nam), mais également en Norvège, tandis que les pourcentages les plus élevés (entre 72 % et 78 %) se retrouvent au Brésil, au Chili[9], en Géorgie, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et en Turquie. Ces différences résultent de la manière dont les horaires des enseignants sont réglementés, ce qui varie d'un pays à l'autre, ainsi que de la culture scolaire propre à chaque pays – voir l'indicateur D4 dans *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2018[46]). Au Japon, si les enseignants consacrent une faible part de leur temps de travail à l'enseignement (32 %), ils sont également très engagés dans des activités parascolaires (13 % de leur temps de travail, contre 4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), ce qui implique en réalité pour les enseignants de donner des cours supplémentaires dans des « clubs scolaires ». De même, dans une moindre mesure, à Singapour, les enseignants se livrent à ce que l'on appelle des « activités parascolaires » (2.7 heures par semaine en moyenne ou l'équivalent de 6 % de leur temps de travail total) et enseignent aux élèves des compétences socio-émotionnelles importantes et d'autres compétences du XXIe siècle par le biais de ces activités.

Les deux activités suivantes qui occupent le plus de temps dans le travail des enseignants sont la planification et la préparation des cours (au sein ou en dehors de l'établissement), ainsi que la notation et la correction du travail des élèves. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants consacrent 6.5 heures par semaine à la planification et à la préparation des cours (l'équivalent de 17 % de leur temps de travail total) et 4.2 heures par semaine à la notation et à la correction (l'équivalent de 11 % de leur temps de travail total). La manière dont les enseignants répartissent leur temps entre ces deux tâches varie également considérablement d'un pays à l'autre. Par exemple, les enseignants de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après CABA) (Argentine), de Finlande, du Japon, des Pays-Bas, de Nouvelle-Zélande, de Suède et de Turquie consacrent l'équivalent de 11 % à 15 % de leur temps total à la préparation des cours, tandis que les enseignants en Autriche, au Brésil, en Bulgarie, en Colombie, en Croatie, en Géorgie, à Malte, dans la Fédération de Russie, en Slovénie et au Viet Nam consacrent l'équivalent de 20 % à 23 % de leur temps de travail total à la préparation (tableau I.2.27).

La façon dont les enseignants répartissent leur temps entre les tâches liées à l'enseignement a considérablement évolué au cours des cinq dernières années. Dans l'ensemble, les enseignants ont tendance à déclarer plus d'heures d'enseignement et moins de temps de préparation. En outre, les enseignants ont également déclaré consacrer moins de temps aux tâches administratives générales en 2018 qu'en 2013. On a observé une augmentation du nombre d'heures d'enseignement dans 16 des 33 pays et économies pour lesquels des données comparables ont été obtenues. Cependant, cinq pays et économies enregistrent une légère diminution du nombre d'heures d'enseignement déclarées : la Communauté flamande de Belgique, la France, l'Italie, la Corée et le Portugal, tandis que le Brésil enregistre la plus forte diminution du temps d'enseignement, trois heures par semaine (graphique I.2.10, tableau I.2.30).

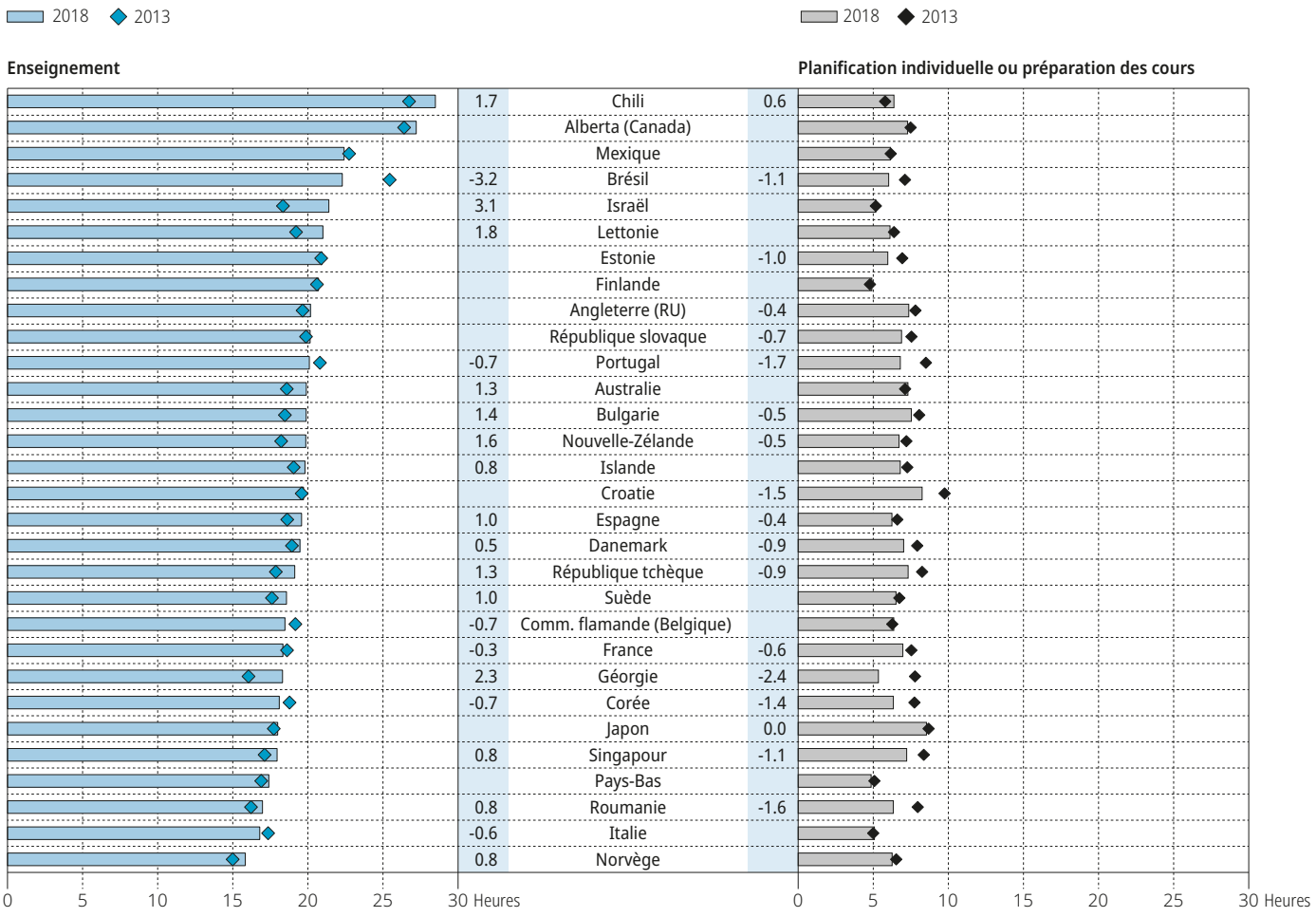
Simultanément, les enseignants ont tendance à consacrer moins de temps à la planification et à la préparation de leurs cours en 2018 qu'en 2013. On constate une baisse significative dans 16 des 32 pays et économies pour lesquels des données comparables ont été obtenues. En revanche, on observe une augmentation significative du temps de préparation au Chili[10] et à Shanghai (Chine). Au Brésil, en Croatie, en Géorgie, en Corée, au Portugal, en Roumanie et à Singapour, les enseignants consacrent au moins une heure de moins à planifier et à préparer leurs cours en 2018 par rapport à 2013. Ce changement n'est pas négligeable, étant donné que, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants consacrent six heures et demie à la planification et à la préparation de leurs cours (tableau I.2.27)[11]. Cette réduction globale est inquiétante, car des recherches antérieures ont mis l'accent sur l'importance du temps de préparation des enseignants sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Une étude basée sur des entretiens avec des enseignants, menée en Ontario (Canada), a révélé que l'augmentation du temps de préparation avait eu des effets bénéfiques importants sur la qualité du travail des enseignants en général et de leur enseignement en particulier (Hargreaves, 1992[66]). Le temps de préparation peut être considéré comme un moyen de fournir aux enseignants des conditions de travail leur permettant de répondre aux exigences diverses et changeantes de leur profession. Le temps de préparation est un levier prometteur pour aider les enseignants à faire face plus efficacement à ces changements.

Certains facteurs pourraient rendre moins inquiétante cette tendance à la baisse du temps de préparation, par exemple, si la préparation des enseignants est devenue plus efficace grâce à l'utilisation de la technologie. De plus en plus de cours sont préparés sur ordinateur et peuvent plus facilement être mis à jour. Il y a de plus en plus d'occasions de partager du

matériel et de matériel produit en classe avec d'autres enseignants via Internet et les médias sociaux. La tendance à la baisse peut être moins préoccupante si la population d'enseignants vieillit, le temps de préparation étant généralement plus long pour les enseignants débutants que pour les enseignants plus expérimentés, ou si davantage d'enseignants doivent enseigner plusieurs fois le même cours à différentes classes. En ce qui concerne le rôle du premier facteur, la séniorisation du corps enseignant, la Croatie connait à la fois l'une des baisses les plus marquées du temps de planification des cours et une augmentation de la proportion d'enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience (voir le tableau I.3.18 présenté au chapitre 3). Le rôle du deuxième facteur – la duplication de classe – est difficile à évaluer à l'aide de données TALIS. Les changements dans les effectifs des classes et dans le nombre d'élèves par enseignant pourraient donner une idée de la réduction des effectifs et, éventuellement, de la duplication des classes pour les enseignants, en supposant que la taille de l'effectif enseignant soit restée stable. Parmi les pays qui ont connu la plus forte réduction du temps de préparation des enseignants, la Croatie, la Corée et Singapour ont également enregistré une diminution à la fois des effectifs dans les classes et du nombre d'élèves par enseignant (voir tableaux I.3.77 et I.3.79 présentés au chapitre 3), ce qui pourrait éventuellement expliquer davantage la tendance à la réduction du temps de préparation.

Graphique I.2.10 **Changement dans les horaires de travail des enseignants de 2013 à 2018**

Nombre moyen d'heures de travail (à savoir 60 minutes) consacrées par les enseignants du premier cycle du secondaire à l'enseignement et à la planification ou préparation individuelle des cours



Notes : Seuls les pays et les économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.
Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).
Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'heures de travail des enseignants consacrées à l'enseignement en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.30.

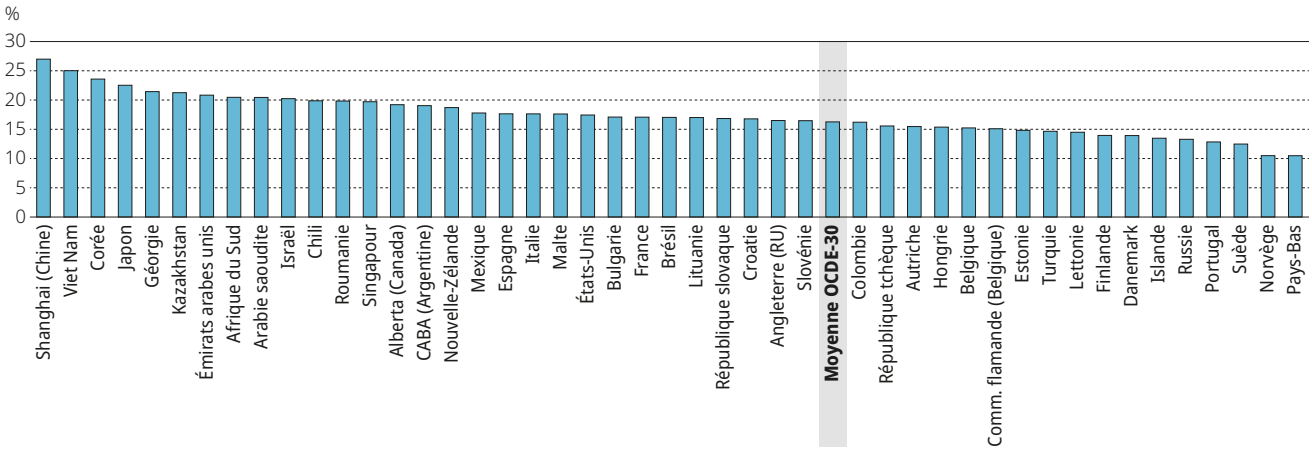
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943837

Temps consacré par les chefs d'établissement aux programmes et aux tâches liées à l'enseignement

Comment les chefs d'établissement aident-ils leurs enseignants dans leurs tâches principales d'enseignement ? TALIS demande aux chefs d'établissement quelle est la proportion de temps qu'ils consacrent à diverses activités tout au long de l'année scolaire en tant que chef d'établissement. Parmi les sept activités énumérées dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, l'une est étroitement liée au soutien à l'enseignement dans leur établissement : « réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement » (graphique I.2.11, tableau I.2.27). Cette activité comprend généralement l'élaboration d'un programme de cours, l'enseignement, l'observation en classes de leurs enseignants, leur encadrement, la conception et l'organisation d'activités de formation continue pour les enseignants ou leur implication dans l'évaluation des élèves. Elle a été identifiée comme un élément clé de l'encadrement pédagogique des chefs d'établissement (OCDE, 2016[67]). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les chefs d'établissement déclarent consacrer 16 % de leur temps de travail à ce type d'activité. C'est la troisième tâche qui demande le plus de temps aux chefs d'établissement, après les tâches administratives et les réunions[12] (30 % du temps de travail des chefs d'établissement), et les tâches et réunions liées aux fonctions de direction[13] (21 %).

Graphique I.2.11 **Temps consacré par les chefs d'établissement aux programmes de cours et à l'enseignement**

Proportion moyenne de temps que les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent consacrer aux réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement[1]



1. Cela comprend l'élaboration des programmes de cours, l'enseignement, l'observation en classe, l'évaluation des élèves, le tutorat des enseignants et la formation continue des enseignants.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de la proportion moyenne de fois où les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent consacrer aux tâches et réunions liées aux programmes de cours et à l'enseignement en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.31.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943856

Encadré I.2.5 **Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Utilisation du temps par les enseignants pendant une semaine de travail type

Le temps de travail total que les enseignants consacrent réellement à l'enseignement au cours d'une semaine de travail type diminue progressivement en fonction du niveau d'enseignement qu'ils dispensent. Dans 12 pays et économies sur 13 pour lesquelles des données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire passent plus de temps par semaine à enseigner que leurs collègues du premier cycle de l'enseignement secondaire, les différences les plus importantes se trouvant à CABA (Argentine), en France et au Japon (plus de 5 heures par semaine) (tableau I.2.28). On observe une nouvelle diminution des heures d'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire dans 10 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, la différence la plus prononcée étant observée au Danemark (3.7 heures) (tableau I.2.29). La différence dans le nombre d'heures consacrées à l'enseignement reflète les différences de temps d'enseignement statutaire entre les niveaux d'enseignement. Dans la plupart des pays et des économies de l'OCDE, le temps d'enseignement statutaire au niveau primaire est plus long que dans le premier cycle du secondaire et même plus long qu'au deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2018[46]).

• • •

Alors que les enseignants ont tendance à enseigner moins d'heures dans les niveaux supérieurs d'enseignement, leur nombre total d'heures de travail dans les différents niveaux d'enseignement montre des tendances contrastées dans les pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 3 de la CITE (tableaux I.2.28, I.2.29). Les écarts les plus notables sont observés à CABA (Argentine), où les enseignants du primaire travaillent 7.9 heures (ou 21 %) de plus que leurs homologues du premier cycle du secondaire et dans la Communauté flamande de Belgique, où les enseignants du primaire travaillent 4.6 heures (ou 11 %) de plus que les enseignants du premier cycle du secondaire.

En dehors des heures d'enseignement, les enseignants utilisent leur temps de travail restant de manière légèrement différente selon les niveaux d'enseignement. Prenons l'activité qui demande le plus de temps après l'enseignement, la planification et la préparation des cours, dans 7 pays sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire ont tendance à consacrer moins de temps que les enseignants du premier cycle du secondaire à cette activité, alors que la tendance inverse s'observe dans trois autres pays. Selon l'activité, dans 8 à 12 pays et économies, les enseignants du primaire consacrent moins de temps aux activités parascolaires, à conseiller les élèves, et à noter et à corriger le travail des élèves par rapport à leurs pairs du premier cycle du secondaire (tableau I.2.28). Le Japon connaît un glissement notable, les enseignants du premier cycle du secondaire consacrant près de sept heures de plus que les enseignants du primaire à des activités parascolaires.

Utilisation du temps par les chefs d'établissement tout au long de l'année scolaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire consacrent la moitié de leur temps à des tâches administratives, à des tâches et réunions liées aux fonctions de direction, un tiers de leur temps à des interactions avec des élèves, des parents, les collectivités locale et régionale ou les entreprises et l'industrie, et moins d'un cinquième de leur temps au programme et aux tâches liées à l'enseignement (tableau I.2.31). La proportion de temps que les chefs d'établissement consacrent à ces activités a tendance à être similaire pour les trois niveaux d'enseignement dans les 11 pays pour lesquels les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, et les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. Les différences les plus importantes se situent entre le premier et le deuxième cycle du secondaire : dans 8 pays et économies pour lesquelles des données sont disponibles, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire consacrent moins de temps que les chefs d'établissement du premier cycle aux interactions avec les parents ou les tuteurs (tableaux I.2.32 et I.2.33).

En 2018, il existe également d'importantes différences entre les pays dans la manière dont les chefs d'établissement utilisent leur temps. Les chefs d'établissement consacrent une plus grande part de leur temps aux tâches liées au programme et à l'enseignement (plus de 20 % de leur temps de travail total) dans les pays de l'est (Géorgie, Israël, Japon, Kazakhstan, Corée, Arabie saoudite, Shanghai [Chine], Émirats arabes unis et Viet Nam) et en Afrique du Sud et une proportion inférieure (moins de 15 %) en Europe (Danemark, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Fédération de Russie, Suède et Turquie) (tableau I.2.31). Ces différences sont en partie liées à la manière dont les responsabilités des chefs d'établissement sont définies et réglementées, ce qui varie selon les pays.

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTABLISSEMENTS PEUVENT-ILS INNOVER ?

En raison de l'évolution rapide des sociétés, des économies et des technologies, il y a eu des appels répétés en faveur de l'innovation dans l'éducation. Les réunions du Sommet international sur la profession enseignante qui se sont tenues dans les dernières années ont mis l'accent sur l'importance d'encourager l'innovation afin de créer des environnements d'apprentissage propres au XXIe siècle et des conditions propices au succès des systèmes éducatifs. Le rapport 2014 de l'OCDE intitulé *Measuring Innovation in Education: A New Perspective* indique que l'innovation pédagogique peut apporter une valeur ajoutée dans quatre domaines principaux : 1) l'amélioration des résultats d'apprentissage et de la qualité de l'éducation ; 2) l'amélioration de l'équité dans l'accès à l'éducation et son utilisation, ainsi que de l'égalité ; 3) l'amélioration de l'efficacité, la réduction des coûts et l'optimisation du rapport qualité-prix ; et 4) l'introduction des changements nécessaires à l'adaptation à l'évolution rapide de la société (OCDE, 2014, p. 21[69]).

Cependant, la définition de l'innovation n'est pas tout à fait claire. Un rapport TALIS de l'OCDE, publié en 2012, définissait l'innovation comme « … une nouvelle idée ou le développement ultérieur d'un produit, d'un processus ou d'une méthode existant, appliqué dans un contexte spécifique dans le but de créer une valeur ajoutée » (Vieluf et al., 2012, p. 39[31]). Le rapport a souligné que les adaptations progressives des caractéristiques existantes sont un élément relevant plus fréquemment de l'innovation que du changement radical. Un rapport plus récent de l'OCDE définit l'innovation dans l'enseignement comme « … un processus de résolution de problèmes ancré dans le professionnalisme des enseignants, une réaction normale face aux changements quotidiens de classes en constante évolution. » (Paniagua et Istance, 2018, p. 13[70]).

La littérature sur l'innovation en éducation traite de ce sujet sous plusieurs aspects. Le premier aspect concerne les pratiques d'enseignement innovantes qui favorisent l'acquisition de compétences transversales par les élèves (OCDE, 2014[69]). En plus d'acquérir des littératies bien établies, telles que la lecture et les mathématiques, les élèves ont aujourd'hui besoin de compétences plus vastes et plus complexes pour avoir une chance de réussir dans des sociétés modernes et complexes et sur des marchés du travail mondiaux en rapide mutation. Ces compétences englobent ou renvoient aux modes de pensée et de travail, à la maîtrise des outils de travail et aux aspects de la vie au XXIe siècle (Binkley et al., 2012[71] ; Bohle Carbonell et al., 2014[72]). La créativité et l'innovation, la résolution de problèmes, la pensée critique et la culture numérique sont les compétences les plus souvent mentionnées dans ce contexte, mais il en existe d'autres (OCDE, 2015[73]).

Un deuxième aspect intéressant en matière d'innovation concerne la généralisation des pratiques novatrices par les enseignants, en tant qu'acteurs centraux des processus éducatifs. Les pratiques innovantes englobent généralement l'apprentissage mixte, la ludification, la pensée computationnelle, l'apprentissage par l'expérience ou l'apprentissage intégré[14] (Paniagua et Istance, 2018[70]). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 79 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle « la plupart des enseignants de [leur] établissement s'efforcent de développer de nouveaux concepts sur la manière d'enseigner et d'apprendre », ce qui montre qu'il y a une tendance générale chez les enseignants à innover dans leur enseignement. Il y a moins d'enseignants en accord avec cette affirmation dans de nombreux pays européens (notamment en Belgique, en République tchèque, aux Pays-Bas et au Portugal) que dans d'autres régions du monde (tableau I.2.35). Comme l'ont indiqué Paniagua et Istance (2018[70]), il existe un décalage entre la manière dont l'innovation est comprise et théorisée et comment elle est appliquée en pratique : « … Le paysage de l'innovation fourmille aujourd'hui de centaines d'expériences très locales et de différents cadres et recommandations qui concilient de nouveaux objectifs d'apprentissage, des contenus, des compétences, des facteurs d'organisation et différentes variables de connaissances pédagogiques » (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018, p. 24[74]). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 74 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que la plupart des enseignants de leur établissement sont ouverts au changement (graphique I.2.12), et 77 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que la plupart des enseignants de leur établissement recherchent de nouvelles façons de résoudre les problèmes. L'ouverture à l'innovation semble être plus faible dans de nombreux pays européens que dans d'autres parties du monde (graphique I.2.12, tableau I.2.35). Il est possible que les enseignants des pays européens affichant les niveaux d'innovation les plus faibles – tels que la Belgique et le Portugal – se fient davantage au programme. Cependant, cette explication ne peut être valable pour tous les pays européens – en particulier pour certains pays scandinaves, qui accordent aux enseignants une grande autonomie dans leur enseignement ou qui se concentrent sur des pratiques factuelles. Il est peu probable que les différences entre les pays pour ces indicateurs résultent davantage de différences culturelles dans la compréhension du concept que pour d'autres questions, car les mesures de TALIS sur l'innovation se sont avérées les plus comparables entre les pays (pour plus de détails, voir le *TALIS 2018 Technical Report*).

Les opinions des enseignants sur la volonté de changement de leurs pairs varient également en fonction de leurs propres caractéristiques (tableau I.2.38). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants âgés de 50 ans ou plus déclarent que leurs collègues sont davantage ouverts au changement que les enseignants de moins de 30 ans (une différence de 14 points de pourcentage). Cela est également vrai pour 36 pays et économies. Il n'y a pas de pays où la tendance est inverse, les jeunes enseignants indiquant des niveaux d'ouverture plus élevés chez leurs collègues que les plus âgés. À l'exception du Portugal, les résultats sont similaires lorsque l'on compare les enseignants débutants à des enseignants plus expérimentés. Cela n'est pas surprenant, car les groupes d'âge et les groupes d'expérience se chevauchent partiellement. Une explication plausible est que cela est lié au fossé des générations, les jeunes enseignants étant plus susceptibles d'être ouverts au changement. L'enseignement étant, par définition, nouveau pour eux, ils ne peuvent que suggérer de nouvelles façons de faire. Cela peut amener les enseignants plus âgés à déclarer une plus grande ouverture à l'innovation parmi leurs pairs (les plus susceptibles d'être plus jeunes[15]) et les plus jeunes enseignants, à indiquer une plus faible ouverture à l'innovation parmi leurs pairs (qui sont probablement plus âgés[16]). En effet, des recherches antérieures ont montré que la volonté des enseignants de mettre en œuvre des pratiques ou des réformes innovantes tend à diminuer avec l'âge et l'expérience (Goodson, Moore et Hargreaves, 2006[75]). Cependant, les enseignants plus âgés peuvent simplement se fier à leur expérience et à des méthodes d'enseignement éprouvées et peuvent par conséquent être plus réticents à changer d'approche. Il existe une exception à cette tendance – le Portugal – où les enseignants débutants ont plus tendance à dire que la plupart des enseignants de leur établissement sont ouverts au changement. L'encadré I.2.6 met en lumière le programme pilote du Portugal sur la promotion de l'innovation dans les établissements et parmi les enseignants afin de développer les compétences du XXIe siècle chez les élèves.

Le troisième aspect de la littérature sur l'innovation concerne les contextes scolaires ouverts à l'innovation. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 78 % des enseignants ont déclaré que « la plupart des enseignants de [leur] établissement encouragent leurs collègues à mettre en pratique de nouveaux concepts ». Ceci renforce l'idée selon laquelle l'innovation comporte également une composante organisationnelle qui reflète les perceptions partagées par les enseignants de l'établissement relativement à la capacité d'innovation d'un groupe (Anderson et West, 1998[76]). Cette composante organisationnelle semble être plus prononcée en Géorgie, au Kazakhstan, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam (pour plus de 90 % des enseignants) et moins importante en Belgique et au Portugal (pour moins de 70 % des enseignants) (tableau I.2.35).

Encadré I.2.6 **Encourager les établissements à être autonomes et à innover au Portugal**

Le gouvernement portugais a présenté le *Project for Autonomy and Curriculum Flexibility* (PACF), un programme pilote permettant aux établissements scolaires de développer les compétences du XXIe siècle chez tous leurs élèves. Les fondements du PACF reposent sur les résultats des élèves que vise le Portugal, conformément à la Stratégie nationale des compétences du Portugal (2015), résultats qui sont décrits en détail dans le Profil de l'élève d'ici à la fin de la scolarité obligatoire. Le plan de mise en œuvre du PACF est à la fois holistique et orienté vers l'action. Premièrement, le programme permet aux établissements de prendre plusieurs décisions pédagogiques. Il inclut l'éducation à la citoyenneté dans sa stratégie afin de stimuler les connaissances, les compétences et les valeurs des élèves dans les institutions démocratiques, en environnement, en développement durable, dans les droits de l'homme et en santé, afin que les élèves deviennent des individus sensibles aux réalités sociales et culturelles. Un autre élément clé du PACF est le passage aux évaluations formatives et globales en 4e et 6e années d'études, qui comprennent des projets, des activités artistiques, des présentations et des tâches de groupe pour mesurer l'apprentissage des élèves.

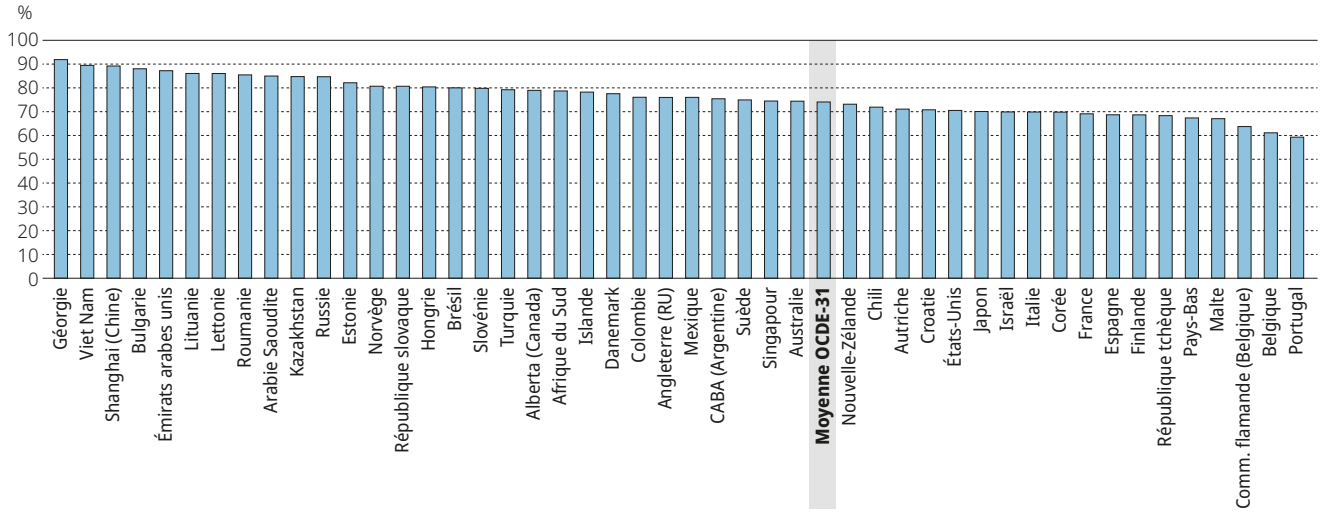
La mise en œuvre du PACF repose sur l'appropriation au niveau de l'établissement scolaire, en particulier au niveau des éducateurs, afin de stimuler l'innovation de manière locale et spécifique au contexte. En raison de cet aspect, le PACF a le potentiel de développer les compétences des élèves en fonction de leur contexte et de leurs besoins locaux. En outre, le programme offre aux enseignants et aux chefs d'établissement des opportunités de collaborer professionnellement pour initier de nouvelles approches pédagogiques dans leur établissement scolaire, telles que des activités interdisciplinaires et interclasses. L'un des plus grands atouts du projet portugais est qu'il permet une approche ascendante du changement en matière d'enseignement et d'apprentissage et insiste sur la nécessité pour les organismes nationaux d'adapter leurs processus de suivi en conséquence. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, 200 établissements scolaires ont volontairement participé à ce programme pilote. Le gouvernement portugais cherche maintenant à élargir la mise en œuvre de ce programme au niveau national, en trouvant un équilibre approprié entre autonomie, capacité et responsabilité.

La réforme de l'éducation au Portugal est arrivée à un moment opportun, alors que l'économie nationale voyait augmenter sa compétitivité et s'améliorer les résultats des élèves, indiquant une solide base en éducation primaire et secondaire.

Source : OCDE (2018[77]), *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD Review*, www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf.

Graphique I.2.12 **Opinion des enseignants sur les attitudes de leurs collègues à l'égard de l'innovation**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » sur le fait que la plupart des enseignants de leur établissement sont ouverts aux changements (moyenne OCDE-31)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant selon l'opinion des enseignants du premier cycle du secondaire sur l'ouverture aux changements de leurs collègues..

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.35.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943875

Encadré I.2.7 **Innovation dans le primaire, et dans le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire**

Opinion des enseignants sur les attitudes de leurs collègues à propos de l'innovation

Dans les pays et économies dont les données sont disponibles, plus des deux tiers des enseignants ont une opinion positive concernant l'attitude de leurs collègues à propos de l'innovation, bien que cette opinion soit de moins en moins positive à mesure que le niveau d'enseignement qu'ils dispensent augmente (tableaux I.2.35, I.2.36 et I.2.37). Selon l'affirmation concernée, dans 7 à 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire sont plus susceptibles que leurs pairs du premier cycle du secondaire de déclarer que la plupart des enseignants de leur établissement s'efforcent de développer de nouvelles idées sur la manière d'enseigner et d'apprendre, sont ouverts au changement, cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants et encouragent leurs collègues à mettre en pratique de nouveaux concepts (tableau I.2.36). Les différences sont particulièrement prononcées dans la Communauté flamande de Belgique, où le pourcentage d'enseignants qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les différentes affirmations est de 7 à 17 points plus élevé parmi les enseignants du primaire que parmi les enseignants du premier cycle du secondaire, et au Japon où le pourcentage est de 8 à 12 points de pourcentage plus élevé. On observe une nouvelle baisse dans l'opinion des enseignants sur la capacité d'innovation de leurs collègues en matière d'éducation dans le deuxième cycle du secondaire dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, avec une différence significative dans le pourcentage d'enseignants qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les différentes affirmations dans 5 à 7 pays en fonction de l'affirmation concernée (tableau I.2.37).

Les chefs d'établissement indiquent également des niveaux élevés d'ouverture à l'innovation dans leurs établissements (tableau I.2.39). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, entre 85 % et 89 % des chefs d'établissement sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes à propos de leur établissement qui : « fait en sorte qu'une aide soit rapidement disponible pour le développement de nouvelles idées » (89 %) ; « identifie rapidement les besoins de changement » (89 %) ; « s'adapte rapidement aux changements, le cas échéant » (88 %) ; et « accepte volontiers de nouvelles idées » (85 %). Outre un climat scolaire propice à l'innovation, certaines caractéristiques du système constituent des conditions préalables importantes à l'innovation, car leur présence facilite l'adaptation des établissements aux rapides mutations. L'une de ces caractéristiques fait l'objet de plusieurs rapports de l'OCDE (Kools et Stoll, 2016[78] ; Vieluf et al., 2012[31]), qui soulignent la valeur des communautés d'apprentissage professionnelles en fournissant en permanence des commentaires aux enseignants, ce qui favorise ainsi un changement progressif et affecte de manière positive la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves (Bolam et al., 2005[79] ; Louis et Marks, 1998[80]). Le Volume II de ce rapport (à paraître) examinera plus en profondeur les communautés d'apprentissage professionnelles.

Notes

1. La classe sur laquelle les enseignants du premier cycle du secondaire fondent leurs réponses est la première classe du premier cycle de l'enseignement secondaire dans laquelle ils ont fait cours dans l'établissement soumis à l'Enquête après 11 heures le mardi précédant le jour où ils ont participé à l'Enquête.
2. Un autre projet lié à TALIS, l'Étude vidéo TALIS, vise également à donner une idée de l'enseignement en classe grâce à l'observation vidéo dans plusieurs pays. Il complétera de manière utile les déclarations des enseignants sur leurs pratiques en classe et l'efficacité personnelle recueillis par TALIS.
3. La moyenne OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, avec des données adjugées.
4. Les données de TALIS pourraient être explorées plus avant pour répondre à cette question dans les recherches futures.
5. Les options de réponse à cette question n'étaient pas exactement les mêmes dans la version française des questionnaires destinés aux enseignants de 2013 et 2018. Cependant, une analyse supplémentaire réalisée sur les données françaises pour 2013 et 2018 confirme une diminution de la part des enseignants qui se sentent capables d'expliquer les choses autrement par exemple lorsque les élèves ont des difficultés à comprendre.
6. Les données de TALIS 2018 montrent également que les enseignants débutants ont des besoins plus importants en matière de formation continue sur la gestion de la classe et du comportement des élèves (voir le chapitre 5 et le tableau I.5.18).
7. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants à plein temps travaillent au total 40.8 heures et enseignent 21.6 heures par semaine, tandis que les enseignants à temps partiel (c'est-à-dire les enseignants travaillant jusqu'à 90 % des heures à plein temps, tous postes confondus) travaillent au total 31.9 heures et enseignent 17.2 heures par semaine (base de données TALIS 2018 de l'OCDE).
8. La somme des heures passées sur différente tâches peut ne pas être égale au nombre total d'heures travaillées, parce qu'on a posé la question sur ces éléments aux enseignants de manière séparée. Par conséquent, la proportion du temps total des enseignants passé sur chacune des activités déclarées doit être interprétée avec prudence. Ces pourcentages ont été ajoutés au texte afin de faciliter la lecture des résultats. Il est également important de noter que les données représentent les moyennes pour tous les enseignants questionnés, y compris, les enseignants à temps partiel. Pourtant, en moyenne dans les pays de l'OCDE, la proportion des heures totales passées sur l'enseignement pour les enseignants à plein temps (53 %) et les enseignants à temps partiel (54 %) est très similaire (Base de données de TALIS 2018).
9. Les résultats pour le Chili doivent être interprétés avec prudence, car un cours type dure 45 minutes au lieu de 60.
10. Au Chili, la loi créant le Système de développement professionnel des enseignants (Sistema de Desarrollo Profesional Docente) a réformé en avril 2016 la réglementation des heures non enseignées comme faisant partie des heures contractuelles. La loi de 2016 prévoit une plus faible proportion de temps d'enseignement à partir de 2017 (70 % de la charge de travail) et de 2019 (65 % de la charge de travail) (Santiago et al., 2017, p. 273[82]).
11. Certains signes d'une tendance à la baisse ont également fait leur apparition en Allemagne (Philipp et Kunter, 2013[81]).
12. Cette tâche inclut les règlements, les rapports, le budget des établissements, la préparation des emplois de temps et la composition des classes et la réponse aux demandes des responsables de l'éducation au niveau des districts, des régions, des États ou des nations.
13. Cette tâche comprend la planification stratégique, les activités de direction et de gestion de l'établissement (comme l'élaboration de plans en vue d'apporter des améliorations à l'établissement), et les questions de ressources humaines et de personnel (comme le recrutement de personnel). On peut aussi la considérer comme une tâche centrée sur l'enseignant.
14. L'apprentissage mixte cherche à utiliser le potentiel des nouvelles technologies pour offrir un enseignement plus individualisé et une instruction directe. La ludification comprend la base pédagogique du jeu et les avantages des environnements ludiques pour stimuler l'engagement et le bien-être des élèves. La pensée computationnelle recoupe les mathématiques, les TIC et la culture numérique. Elle vise à aborder les mathématiques en tant que langage de codage et les TIC en tant que plate-forme de développement du raisonnement des élèves pour la résolution de problèmes. L'apprentissage par l'expérience désigne les approches par lesquelles les apprenants sont directement mis en contact avec les réalités étudiées. L'apprentissage intégré fait référence à des approches pédagogiques qui se concentrent sur les facteurs non mentaux en jeu dans l'apprentissage et qui indiquent l'importance du corps et des sentiments (Paniagua et Istance, 2018[70]).
15. Les années d'expérience des enseignants exerçant dans le même établissement varient considérablement. En moyenne dans les pays de l'OCDE et dans tous les pays et économies participant à TALIS, la variation de l'expérience des enseignants entre les établissements ne représente que 8 % de la variation totale de l'expérience des enseignants.
16. Voir la note de fin 15.

Références

ACT Government: Education (2016), *Teachers' Guide to Assessment*, ACT Government: Education, www.education.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers-Guide-To-Assessment.pdf. [44]

Anderson, N. et **M. West** (1998), « Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19/3, pp. 235-258, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291099-1379%28199805%2919%3A3%3C235%3A%3AAID-JOB837%3E3.0.CO%3B2-C. [76]

Avanzi, L. et al. (2013), « Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES) », *Teaching and Teacher Education*, vol. 31, pp. 69-78, http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.01.002. [56]

Baumert, J. et al. (2010), « Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress », *American Educational Research Journal*, vol. 47/1, pp. 133-180, http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157. [9]

Binkley, M. et al. (2012), « Defining twenty-first century skills », dans Griffin, P., B. McGaw et E. Care (dir. pub.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2. [71]

Bohle Carbonell, K. et al. (2014), « How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise », *Educational Research Review*, vol. 12, pp. 14-29, http://dx.doi.org/10.1016/J.EDUREV.2014.03.001. [72]

Bolam, R. et al. (2005), « Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities », *DfES Research Report*, n° 637, University of Bristol, Bristol, http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf. [79]

Brouwers, A. et **W. Tomic** (2000), « A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16/2, pp. 239-253, http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8. [60]

Caprara, G. 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, http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001. [53]

Cárdenas, S. (2016), « Curriculum reform and twenty-first century skills in Mexico: Are standards and teacher training materials aligned? », dans Reimers, F. et C. Chung (dir. pub.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge, MA. [65]

Case, R. (1985), *Intellectual Development: Birth to Adulthood*, Academic Press, London. [48]

Chesnut, S. et **H. Burley** (2015), « Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis », *Educational Research Review*, vol. 15, pp. 1-16, http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001. [57]

Chetty, R., J. Friedman et **J. Rockoff** (2014), « Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood », *American Economic Review*, vol. 104/9, pp. 2633-79. [62]

Comi, S. et al. (2017), « Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement », *Economics of Education Review*, vol. 56, pp. 24-39, http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007. [36]

Creemers, B. et **L. Kyriakides** (2008), *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*, Routledge, Abingdon, https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:001240853. [10]

Echazarra, A. et al. (2016), « How teachers teach and students learn: Successful strategies for school », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 130, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en. [35]

Fauth, B. et al. (2014), « Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes », *Learning and Instruction*, vol. 29, pp. 1-9, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001. [15]

Fraillon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf. [33]

Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero et **J. Torres-Gordillo** (2017), « Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure », *Computers in Human Behavior*, vol. 68, pp. 441-449, http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.057. [37]

Gobierno de México (s.d.), *Nuevo Modelo Educativo [New Educational Model]*, www.gob.mx/nuevomodeloeducativo (consulté le 25 février 2019). [64]

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 Administration Quarterly*, vol. 42/1, pp. 42-61, http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278180. [75]

Hargreaves, A. (1992), « Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis », *Teachers College Record*, vol. 94/1, pp. 87-108, www.tcrecord.org/content.asp?contentid=179. [66]

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [3]

Hattie, J. et **H. Timperley** (2007), « The power of feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77/1, pp. 81-112, http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487. [40]

Hiebert, J. et **D. Grouws** (2007), « The effect of classroom mathematics teaching on students' learning », dans Lester, F. (dir. pub.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. [29]

Holzberger, D., A. Philipp et **M. Kunter** (2013), « How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105/3, pp. 774-786, http://dx.doi.org/10.1037/a0032198. [52]

Ingersoll, R. et **G. Collins** (2018), « The status of teaching as a profession », dans Ballantine, J., J. Spade et J. Stuber (dir. pub.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221. [2]

Isac, M. et al. (2015), *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education*, JRC Science and Policy Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2788/383588. [11]

Kane, T. et **S. Cantrell** (2010), *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project About the Measures of Effective Teaching Project*, Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle, WA, https://docs.gatesfoundation.org/Documents/preliminary-findings-research-paper.pdf. [16]

Kane, T., J. Rockoff et **D. Staiger** (2008), « What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City », *Economics of Education Review*, vol. 27/6, pp. 615-631. [63]

Klassen, R. et **V. Tze** (2014), « Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis », *Educational Research Review*, vol. 12, pp. 59-76, http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001. [50]

Klassen, R. et al. (2011), « Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? », *Educational Psychology Review*, vol. 23/1, pp. 21-43, http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8. [49]

Klieme, E., C. Pauli et **K. Reusser** (2009), « The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms », dans Janík, T. et T. Seidel (dir. pub.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, Waxmann, Münster. [30]

Klusmann, U. et al. (2008), « Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100/3, pp. 702-715, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702. [22]

Kools, M. et **L. Stoll** (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en. [78]

Kunter, M. et al. (2013), « Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105/3, pp. 805-820, http://dx.doi.org/10.1037/a0032583. [12]

Kunter, M. et **T. Voss** (2013), « The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis », dans Kunter, M. et al. (dir. pub.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Springer, New York, NY, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6. [17]

Kyriakides, L., R. Campbell et **A. Gagatsis** (2000), « The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11/4, pp. 501-529, http://dx.doi.org/10.1076/sesi.11.4.501.3560. [25]

Kyriakides, L. et **B. Creemers** (2008), « Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19/2, pp. 183-205, http://dx.doi.org/10.1080/09243450802047873. [41]

Lavy, V. (2016), « What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence », *CESifo Economic Studies*, vol. 62/1, pp. 88-125, http://dx.doi.org/10.1093/cesifo/ifv001. [19]

Le Donné, N., P. Fraser et **G. Bousquet** (2016), « Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 148, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.178 7/5jln1hlsr0lr-en. [8]

Lipowsky, F. et al. (2009), « Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem », *Learning and Instruction*, vol. 19/6, pp. 527-537, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001. [28]

Little, O., L. Goe et **C. Bell** (2009), *A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC. [5]

Louis, K. et **H. Marks** (1998), « Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools », *American Journal of Education*, vol. 106/4, pp. 532-575, https://doi.org/10.1086/444197. [80]

Martin, M. et al. (2013), « Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade », dans Martin, M. et I. Mullis (dir. pub.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade – Implications for Early Learning*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf. [23]

Mostafa, T. et **J. Pál** (2018), « Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 168, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en. [58]

Muijs, D. et **D. Reynolds** (2002), « Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? », *The Journal of Classroom Interaction*, vol. 37/2, pp. 3-15, www.jstor.org/stable/23870407. [54]

Muijs, D. et **D. Reynolds** (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage Publications, London. [43]

Nilsen, T. et **J. Gustafsson** (dir. pub.) (2016), *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time*, IEA Research for Education, Springer Open/International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8. [13]

OCDE (2018), *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: an OECD Review*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf. [77]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [47]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [46]

OCDE (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en. [1]

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [32]

OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en. [67]

OCDE (2015), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr. [73]

OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en. [34]

OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en. [69]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [61]

OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [4]

O'Dwyer, L., Y. Wang et **K. Shields** (2015), « Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers' instructional practices and student achievement in mathematics », *Large-scale Assessments in Education*, vol. 3/1, pp. 3-30, http://dx.doi.org/10.1186/s40536-014-0011-6. [14]

Orphanos, S. et **M. Orr** (2014), « Learning leadership matters », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42/5, pp. 680-700, http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187. [68]

Paniagua, A. et **D. Istance** (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en. [70]

Paniagua, A. et **A. Sánchez-Martí** (2018), « Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 190, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en. [74]

Philipp, A. et **M. Kunter** (2013), « How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle », *Teaching and Teacher Education*, vol. 35, pp. 1-12, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.014. [81]

Pollard, A. (2010), *Professionalism and Pedagogy: A Contemporary Opportunity: A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme and the General Teaching Council for England*, TLRP/Institute of Education/University of London, London, https://dera.ioe.ac.uk//11320/. [7]

Rjosk, C. et al. (2014), « Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality », *Learning and Instruction*, vol. 32, pp. 63-72, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007. [20]

Rožman, M. et **E. Klieme** (2017), « Exploring cross-national changes in instructional practices: evidence from four cycles of TIMSS », *IEA Policy brief*, n° 13, IEA, Amsterdam, http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_Policy_Brief_Feb2017.pdf. [45]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en. [82]

Scheerens, J. (2016), *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Springer, Dordrecht. [42]

Scherer, R. et **J. Gustafsson** (2015), « Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling », *Frontiers in Psychology*, vol. 6, pp. 1-15, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550. [26]

Seidel, T., R. Rimmele et **M. Prenzel** (2005), « Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning », *Learning and Instruction*, vol. 15/6, pp. 539-556, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004. [27]

Severin, E. (2016), « Building and Sustaining National ICT/Education Agencies: Lessons from Chile (Enlaces) », *SABER-ICT Technical Paper Series*, n° 7, World Bank, Washington, DC, https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26264. [38]

Skaalvik, E. et **S. Skaalvik** (2010), « Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26/4, pp. 1059-1069, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001. [59]

Tschannen-Moran, M. et **A. Hoy** (2001), « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17/7, pp. 783-805, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1. [51]

Van de Vijver, F. et **J. He** (2014), « Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 107, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jxswcfwt76h-en. [6]

van Tartwijk, J. et **K. Hammerness** (2011), « The neglected role of classroom management in teacher education », *Teaching Education*, vol. 22/2, pp. 109-112, http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.567836. [21]

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en. [31]

Wagner, W. et al. (2013), « Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments », *Learning and Instruction*, vol. 28, pp. 1-11, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003. [18]

Wang, M. et **J. Degol** (2016), « School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes », *Educational Psychology Review*, vol. 28/2, pp. 315-352, http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1. [24]

Winer, D. (2018), *Israel: Country Report on ICT in Education*, European Schoolnet (EUN), Brussels, www.eun.org/documents/411753/839549/Israel_2018.pdf/c01cb526-a5d7-469b-b8b1-b67a494d294b. [39]

Woolfolk Hoy, A. et **H. Davis** (2006), « Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents », dans Urdan, T. et F. Pajares (dir. pub.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT. [55]

3

L'enseignement : Un paysage qui change

Ce chapitre décrit les profils d'âge, d'expérience et de répartition par sexe des enseignants du premier cycle du secondaire et des chefs d'établissement dans les pays et économies participant à TALIS et il examine l'évolution de leurs caractéristiques démographiques et de leur expérience depuis 2008. Il explore la manière dont les enseignants gèrent les changements sociétaux qui ont créé de nouveaux contextes d'enseignement, avec des classes et des établissements de plus en plus divers. Il explore également les pratiques mises en œuvre dans les établissements pour faire face à la diversité des élèves, ainsi que la préparation et la confiance des enseignants amenés à enseigner dans ces environnements plus divers. Le chapitre aborde ensuite le climat dans l'établissement et en classe comme un levier important au sein de l'établissement pour l'apprentissage et le bien-être des élèves, ainsi que pour la confiance des enseignants et leur engagement à l'égard de l'enseignement. Enfin, il plante le décor du reste du rapport en identifiant les problèmes de ressources scolaires qui, selon les enseignants et les chefs d'établissement, nécessitent une action particulière

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.

Faits marquants

- Dans les pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), les chefs d'établissement sont généralement plus âgés que les enseignants, l'âge moyen étant de 52 ans pour les chefs d'établissement, contre 44 ans pour les enseignants. Cependant, le corps enseignant a également vieilli dans un certain nombre de pays au cours des cinq à dix dernières années.
- En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les femmes représentent 68 % du corps enseignant, tandis que seulement 47 % des chefs d'établissement sont des femmes.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, 17 % à 31 % des enseignants travaillent dans des établissements dont la composition varie en fonction des origines socio-économiques, culturelles, linguistiques des élèves ou de leurs besoins éducatifs, selon les déclarations des chefs d'établissement. Comme il est peu probable que les mêmes établissements concentrent toutes les formes de diversité en même temps, la proportion d'enseignants travaillant effectivement avec des élèves d'origines diverses est probablement beaucoup plus élevée. Ces moyennes masquent toutefois des variations significatives d'un pays à l'autre.
- Selon les chefs d'établissement, en moyenne dans les pays et économies participant à TALIS, plus de 75 % des établissements appliquent des politiques liées à l'équité afin de lutter contre la discrimination sexospécifique et socio-économique.
- Selon les chefs d'établissement, les politiques et les pratiques les plus courantes en matière de diversité sont celles qui sont intégrées au processus d'enseignement : 80 % des enseignants employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui intègre les questions mondiales dans l'ensemble du programme scolaire et enseigne aux élèves comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle. Les politiques et pratiques favorisant la diversité des cultures sont moins courantes : seulement 61 % des enseignants employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui soutient des activités ou des organisations encourageant les élèves à exprimer leurs différentes identités ethniques et culturelles.
- Selon les chefs d'établissement, les établissements dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS restent en grande partie à l'abri d'incidents quotidiens et hebdomadaires liés à la sécurité. Mais 14 % des chefs d'établissement signalent toujours des actes d'intimidation ou de brimade réguliers parmi leurs élèves. L'évolution dans le temps suggère que la fréquence des incidents liés à l'intimidation a diminué dans huit pays et économies participants depuis 2013, selon les déclarations des chefs d'établissement. Mais dans quelques systèmes, d'après les chefs d'établissement, leur fréquence a augmenté, ce qui requiert une étroite surveillance et une action spécifique.
- Les relations entre les enseignants et leurs élèves sont extrêmement positives. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, 96 % des enseignants s'accordent à dire que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien entre eux – une augmentation par rapport à 2008 pour la plupart des pays dont les données sont disponibles. L'évolution des relations entre élèves et enseignants au fil du temps révèle également que la conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves a progressé dans la grande majorité des pays depuis 2008.
- Les problèmes de ressources les plus courants signalés par les chefs d'établissement dans les pays et économies participants sont les suivants : 1) le manque de personnel non enseignant ; 2) la pénurie d'enseignants compétents pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; 3) le manque de temps à consacrer à l'encadrement pédagogique (selon les déclarations d'un tiers des chefs d'établissement pour chacun de ces éléments).
- Parmi les priorités que les enseignants des pays et économies participants mentionnent le plus souvent comme nécessitant une intervention politique, il y a : 1) la réduction de la taille des classes (rapporté par 65 % des enseignants) ; 2) l'augmentation du salaire des enseignants (64 %) ; 3) l'offre d'une formation continue de qualité aux enseignants (55 %) ; 4) la réduction de la charge administrative des enseignants (55 %).

INTRODUCTION

Depuis la première enquête TALIS en 2008, le monde a connu des changements majeurs : l'émergence d'une classe moyenne mondiale, une numérisation accrue, la diffusion rapide de l'innovation, la crise financière de 2008 et ses effets persistants, les pressions croissantes sur les budgets publics, les obstacles à la cohésion sociale et aux valeurs démocratiques et un afflux énorme de réfugiés ces dernières années. Toutes ces tendances ont un impact sur les pays et les sociétés, ainsi que sur les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement au sein de leurs systèmes éducatifs (OCDE, 2016[1] ; OCDE, 2019[2]).

Outre leur impact sur les caractéristiques et les profils des apprenants ainsi que sur les environnements et le climat d'apprentissage dans les établissements et les salles de classe, ces enjeux remettent en question la conception de l'éducation et la nature de l'enseignement au XXIe siècle, suscitant le sentiment qu'il est urgent de s'adapter aux nouvelles réalités à mesure que le rythme du changement s'accélère.

Il est maintenant largement admis que les élèves doivent aujourd'hui acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes plus larges que les générations précédentes pour réussir dans leur carrière et leur vie personnelle (Kuhn et Weinberger, 2005[3] ; OCDE, 2018[4] ; UNESCO, 2016[5]). Cela incite de nombreux systèmes éducatifs à revoir leur programme scolaire et la façon de le dispenser afin de préparer les élèves à affronter l'avenir avec confiance en tant que citoyens responsables (Barber et Mourshed, 2009[6] ; Reimers et Chung, 2016[7] ; UNESCO, 2016[8]). Ainsi, le travail des enseignants est plus complexe que jamais, ce qui pose la question de savoir dans quelle mesure les enseignants sont préparés à ces nouveaux contextes et exigences. Ce chapitre décrit le paysage actuel de l'enseignement, ainsi que l'ampleur et la complexité des changements survenus depuis les deux précédentes enquêtes TALIS de 2008 et 2013.

La forte influence des enseignants sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves est largement acceptée (Hattie, 2009[9] ; Kyriakides, Christoforou et Charalambous, 2013[10]), de même que la reconnaissance de la direction de l'établissement en tant que levier d'amélioration au niveau de l'établissement (Hallinger et Heck, 2010[11] ; Horng et Loeb, 2010[12] ; Scheerens et Bosker, 1997[13]).

Reconnaissant la place centrale que les enseignants occupent dans le processus pédagogique et le rôle essentiel que la direction des établissements joue dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, ce chapitre débute par une description des profils des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans les pays et économies participant à TALIS, en termes de répartition en fonction de l'âge, de l'expérience et du sexe, et selon l'évolution de leurs caractéristiques démographiques et de leur expérience depuis 2008. Il explore ensuite la manière dont les enseignants gèrent les changements sociétaux à l'origine de nouveaux contextes d'enseignement, avec des salles de classe et des établissements de plus en plus diversifiés en termes de milieux dont sont issus les élèves et de leur niveau d'aptitude. Il examine également les pratiques mises en œuvre dans les établissements pour répondre à la diversité des élèves, ainsi que la préparation et la confiance des enseignants amenés à enseigner dans ces environnements plus divers. Il s'attarde ensuite sur le climat dans l'établissement et en classe, qui constitue un contexte important et un levier au niveau de l'établissement pour l'apprentissage et le bien-être social des élèves, ainsi que la confiance des enseignants et leur engagement à l'égard de l'enseignement. Le chapitre se termine en identifiant les problèmes de ressources scolaires et les domaines qui nécessitent des mesures et des améliorations, selon les enseignants et les chefs d'établissement. Cela plante le décor pour le reste de ce volume et pour le volume II, *Teachers and School Leaders* : *Valued Professionals* (à paraître en 2020).

DÉMOGRAPHIE CHANGEANTE DE LA PROFESSION

Seuls certains systèmes éducatifs disposent d'enquêtes sur la dotation en personnel ou de données de recensement fournissant un profil détaillé de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement. Lorsque ce n'est pas le cas, l'Enquête TALIS offre une alternative utile, ainsi qu'une perspective comparative internationale sur les caractéristiques des enseignants et des chefs d'établissement dans les pays et économies participants. Cela permet de saisir leurs profils démographiques en termes d'âge et de sexe et, également, en analysant leur expérience de travail (globale et au sein de l'établissement actuel), de fournir des indications sur les cheminements de carrière des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que sur le degré de stabilité et de mobilité du personnel dans le système. Les modèles d'expérience ont également des implications pour les décideurs politiques en ce qui concerne la nature de la formation et les mécanismes de soutien nécessaires à la profession, par le biais de programmes d'initiation et de tutorat à l'intention des enseignants et chefs d'établissement inexpérimentés (voir le chapitre 4) et de formation continue pour les enseignants et les chefs d'établissement plus expérimentés (voir le chapitre 5). L'évolution dans le temps de ces indicateurs fournit également des informations précieuses sur la dynamique des ressources humaines dans l'éducation scolaire.

Profil d'âge et d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement

Les informations fournies par TALIS sur la répartition selon l'âge et l'expérience du corps enseignant sont précieuses pour les décideurs politiques car, associées aux projections relatives au nombre d'élèves, elles les aident à évaluer le renouvellement de la profession nécessaire pour compenser les départs à la retraite dans les systèmes éducatifs au personnel vieillissant (OCDE, 2009[14] ; OCDE, 2018[15]). Les informations sur la répartition par âge et par expérience des enseignants aident également les décideurs politiques à évaluer les besoins en formation et les mécanismes de soutien permettant de mieux épauler la profession. Une répartition diversifiée des groupes d'âges parmi le personnel enseignant peut également exposer les élèves à différents modèles à différents stades de la vie.

De même, les profils démographiques et d'expérience des chefs d'établissement aident les décideurs à prévoir et à gérer les ressources humaines des chefs d'établissement du système et à les soutenir au sein des établissements. En effet, les chefs d'établissement sont de plus en plus considérés comme essentiels pour la promotion d'un enseignement de qualité, du fait de leur influence – directe

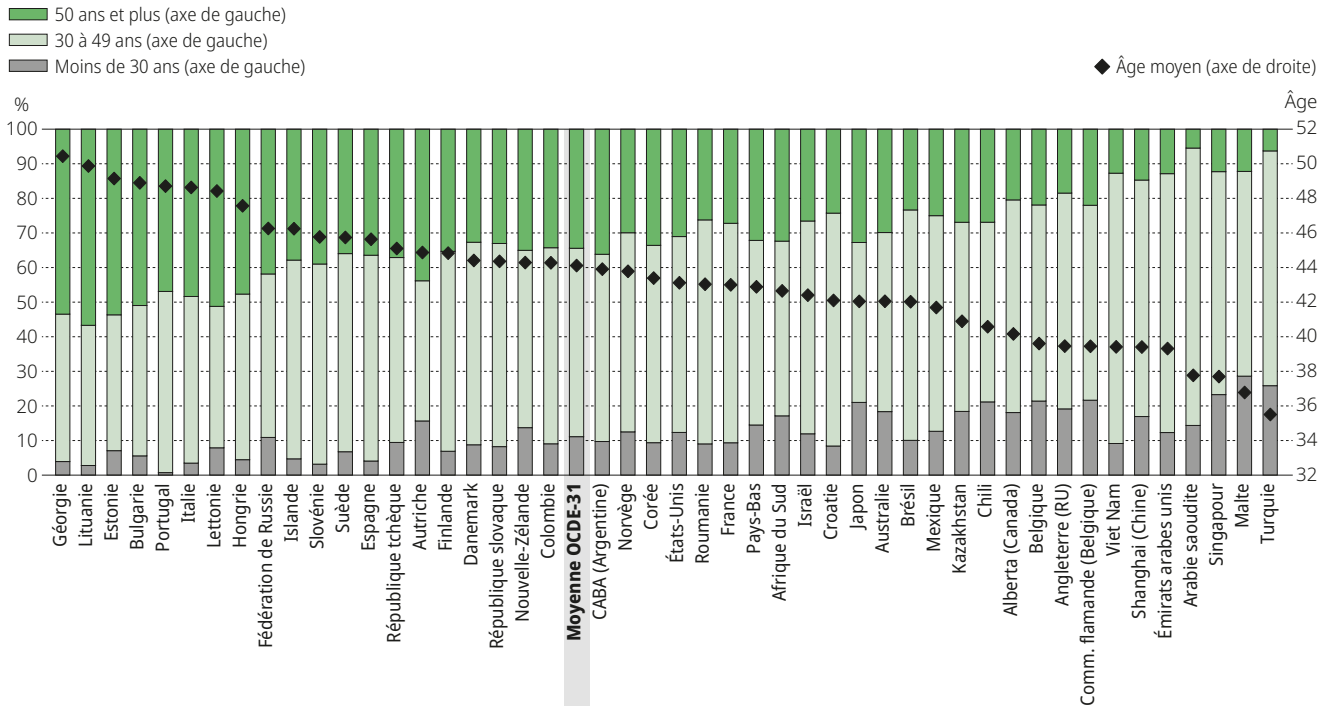
ou indirecte – sur l'organisation et de l'établissement et le climat qui y prévaut, ainsi que sur les enseignants et l'enseignement (OCDE, 2016[16] ; Orphanos et Orr, 2014[17]). La direction des établissements est devenue une priorité pour de nombreux pays soucieux d'améliorer les résultats (Pont, Nusche et Moorman, 2009[18]) des élèves et des établissements peu performants ou au rendement insuffisant (Branch, Hanuschek et Rivkin, 2013[19]). Les chefs d'établissement se situent à l'intersection des enseignants, des élèves, des parents ou tuteurs, du système éducatif et de l'ensemble de la communauté dans laquelle l'établissement existe. Il est de plus en plus évident que le rôle des chefs d'établissement est devenu beaucoup plus difficile, leur charge de travail et leurs responsabilités se sont accrues (OCDE, 2014[20] ; OCDE, 2016[16]). C'est encore plus vrai pour les nouveaux chefs d'établissement, qui trouvent particulièrement difficile de collaborer avec différents intervenants et de gagner en crédibilité (Beam, Claxton et Smith, 2016[21]). Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement dépendent également du contexte social, économique et physique des établissements qu'ils dirigent (Pont, Nusche et Moorman, 2009[18]). Des données antérieures de TALIS montrent que les actions des chefs d'établissement à titre de responsables pédagogiques sont limitées mais positivement associées à la formation reçue en encadrement pédagogique (OCDE, 2014[20]). Cela soulève la question de savoir quelle expérience ils apportent à la fonction et comment la soutenir au mieux pour répondre aux nombreuses demandes auxquelles ils sont confrontés.

En 2018, l'âge moyen des enseignants dans les pays de l'OCDE[1] était d'environ 44 ans, avec des variations considérables d'un pays à l'autre (graphique I.3.1, tableau I.3.1). Ces différences se reflètent dans les proportions variées d'enseignants plus jeunes (moins de 30 ans) et d'enseignants plus âgés (50 ans ou plus). À une extrémité du spectre, l'enseignant moyen a au moins 40 ans en Belgique (et dans la Communauté flamande), en Angleterre (Royaume-Uni), à Malte, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), à Singapour, en Turquie, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam. À l'opposé, l'enseignant moyen a plus de 48 ans en Bulgarie, en Estonie, en Géorgie, en Italie, en Lettonie, en Lituanie et au Portugal.

Plus de la moitié des enseignants ont 50 ans ou plus en Bulgarie, en Estonie, en Géorgie, en Lettonie et en Lituanie, ce qui est également le cas de plus de 45 % des enseignants en Hongrie, en Italie et au Portugal. Ces données montrent un corps enseignant vieillissant. Ces systèmes éducatifs pourraient être confrontés au défi de devoir remplacer en grand nombre les enseignants au cours des 15 prochaines années (ou même plus tôt), l'âge moyen de la retraite dans les pays de l'OCDE en 2016 étant de 64.3 ans pour les hommes et de 63.7 ans pour les femmes (OCDE, 2018, pp. 93, Table 3.7[22]). De tels défis se présenteront inévitablement si le recrutement de nouveaux enseignants ne suit pas le rythme de l'attrition provoquée par la retraite, compte tenu des changements prévus dans les effectifs d'élèves (graphique I.3.1, tableau I.3.1).

Graphique I.3.1 **Âge des enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire, selon le groupe d'âge et l'âge moyen des enseignants



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943894

Tandis que les données démographiques de TALIS 2018 donnent un aperçu du profil du corps enseignant dans les pays et économies participants, les changements survenus au fil du temps ont apporté de nouveaux éclaircissements sur sa dynamique. En effet, les défis auxquels les décideurs sont confrontés aujourd'hui (ou ceux attendus dans les années à venir) dépendent des trajectoires historiques des pays en matière d'éducation. Par exemple, dans de nombreux pays, l'entrée de la génération du baby-boom dans le système éducatif dans les années 1950 et 1960, associée à un plus large accès à l'enseignement secondaire, s'est traduite par un recrutement massif d'enseignants dans les années 1960 et 1970 et, par conséquent, par des retraites massives une génération plus tard (Lim, 2013[23]).

Depuis les cycles précédents de TALIS en 2008 et 2013, certains systèmes éducatifs ont été confrontés au vieillissement du corps enseignant. La part des enseignants âgés de 50 ans ou plus a augmenté de plus de 5 points de pourcentage ou plus au Brésil, en Estonie, en Géorgie, en Corée, en Lettonie, au Portugal et à Shanghai (Chine) depuis 2013 (graphique I.3.3), et en Bulgarie, en Hongrie, en Lituanie, en Slovénie et en Espagne depuis 2008. Le changement le plus spectaculaire a eu lieu au Portugal, avec une augmentation de la part des enseignants âgés de 50 ans ou plus, passée de 28 % en 2013 à 47 % en 2018. En revanche, en Australie et en Croatie, la part de leurs enseignants âgés de plus de 50 ans a diminué de plus de 5 points de pourcentage depuis 2013, tout comme le Danemark, Malte et la Norvège depuis 2008 (tableau I.3.4 et encadré I.3.1).

Encadré I.3.1 **Équilibrer la répartition selon l'âge du corps enseignant au Danemark en améliorant les taux d'obtention de diplômes dans la formation initiale des enseignants**

Le taux d'abandon élevé des étudiants dans les établissements de formation des enseignants a été un problème majeur auquel le corps enseignant au Danemark a été confronté. Afin de résoudre ce problème, les réformes dans la formation initiale des enseignants mises en place en 2013 ont modifié l'orientation des institutions afin qu'elles privilégient la qualité des enseignants diplômés plutôt que la quantité de candidats au métier d'enseignant. Les conditions d'admission aux instituts de formation des enseignants, initialement limitées aux notes obtenues dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ont été révisées selon un processus à deux niveaux. Depuis ces réformes, les candidats peuvent être admis dans des collèges universitaires qui proposent des programmes de formation d'enseignants en satisfaisant à des exigences spécifiques en matière de performances dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou en passant un examen d'entrée et un entretien. Outre ces changements dans les processus de sélection, le programme des établissements de formation initiale des enseignants a subi une déréglementation substantielle. Les programmes de formation des enseignants se sont recentrés sur le contenu pédagogique plutôt que sur des connaissances spécifiques dans la matière. Les candidats à l'enseignement passent également des examens axés sur les compétences et sont censés obtenir un diplôme d'enseignement avec des compétences dans deux matières principales. Au cours des cinq dernières années, les taux d'abandon dans la formation des enseignants ont considérablement diminué et un nombre croissant de jeunes diplômés de grande qualité font désormais partie du corps enseignant danois.

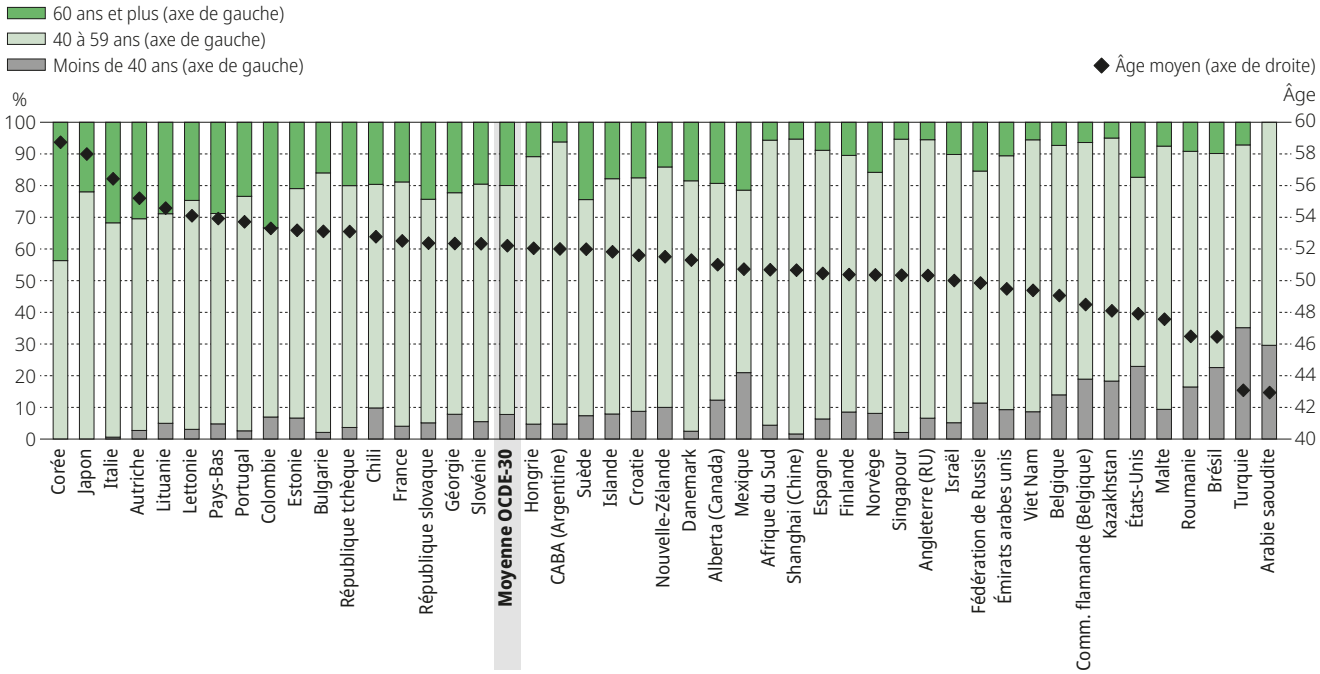
Source : Nusche, D., et al. (2016[24]), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, https://doi.org/10.1787/9789264262430-en.

En ce qui concerne les chefs d'établissement, dans l'ensemble des pays de l'OCDE en 2018, leur âge moyen est de 52 ans, soit 8 ans de plus que l'enseignant moyen. Rien de surprenant à cela, car les chefs d'établissement sont généralement recrutés parmi les enseignants et leurs postes exigent souvent des diplômes de niveau supérieur et plus d'années d'expérience. Le Brésil, Malte, la Roumanie, l'Arabie saoudite, les États-Unis et la Turquie ont les chefs d'établissement les plus jeunes (moins de 48 ans en moyenne), tandis que le chef d'établissement moyen est âgé de 56 ans ou plus en Italie, au Japon et en Corée. Les plus grandes proportions de chefs d'établissement âgés de moins de 40 ans se trouvent au Brésil, au Mexique, en Arabie saoudite, en Turquie et aux États-Unis, avec plus de 20 % des chefs d'établissement de ce groupe d'âge. L'Autriche, la Colombie, la Corée, la Lituanie et la Lituanie sont les cinq pays où la proportion de chefs d'établissement proches de la retraite (60 ans et plus) est la plus importante (graphique I.3.2, tableau I.3.5).

L'évolution de la proportion des chefs d'établissement proches de la retraite montre que certains systèmes éducatifs ont vu vieillir leur population de chefs d'établissement, avec des augmentations supérieures à 5 points de pourcentage pour les chefs d'établissement âgés de 60 ans ou plus. C'est le cas pour la République tchèque, la France, les Pays-Bas et le Portugal depuis 2013 (graphique I.3.3), et pour l'Autriche, le Brésil, la Bulgarie, l'Estonie, la Lituanie, le Mexique, la République slovaque, la Slovénie et la Turquie depuis 2008. Pour faire face à l'attrition des chefs d'établissement à venir après des départs à la retraite, ces systèmes devront préparer et promouvoir dans un proche avenir une nouvelle génération de chefs d'établissement ou trouver d'autres façons de réorganiser leurs réseaux d'établissements et leurs responsabilités en matière de gestion de l'établissement (tableau I.3.8).

Graphique I.3.2 **Âge des chefs d'établissement**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire, selon le groupe d'âge et l'âge moyen des chefs d'établissement



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des chefs d'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943913

Les modèles démographiques du corps enseignants et des chefs d'établissement se traduisent inévitablement par des modèles variés d'expériences chez les enseignants et les chefs d'établissement dans les pays. En 2018, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants ont, au total, environ 17 ans d'expérience dans l'enseignement, dont environ 10 ans dans leur établissement actuel (tableau I.3.9). De même, le chef d'établissement moyen dans l'ensemble des pays de l'OCDE cumule au total 10 ans d'expérience dans cette fonction en 2018, dont 7 ans dans l'établissement actuel (tableau I.3.13).

Les changements dans les proportions d'enseignants et de chefs d'établissement ayant différents niveaux d'expérience confirment certaines des tendances de changement identifiées en relation avec le vieillissement de la profession. Le Brésil, le Portugal, Singapour et Shanghai (Chine) ont connu une augmentation du niveau d'expérience de leurs enseignants (« séniorisation ») depuis 2013, avec une augmentation de la proportion des enseignants les plus expérimentés (plus de 20 ans d'expérience) ou une diminution de la proportion des nouveaux enseignants (inférieure ou égale à 5 ans) d'au moins 5 points de pourcentage (tableau I.3.12). En ce qui concerne les chefs d'établissement, on constate une relative séniorisation des chefs d'établissement en France depuis 2013, ainsi qu'en Bulgarie, en Estonie et en Lituanie depuis 2008. Ces systèmes ont l'avantage de disposer d'enseignants et de chefs d'établissement plus expérimentés, mais ils devront planifier leur remplacement dans les années à venir, lorsqu'une grande partie du personnel aura plus de 60 ans. (tableau I.3.16).

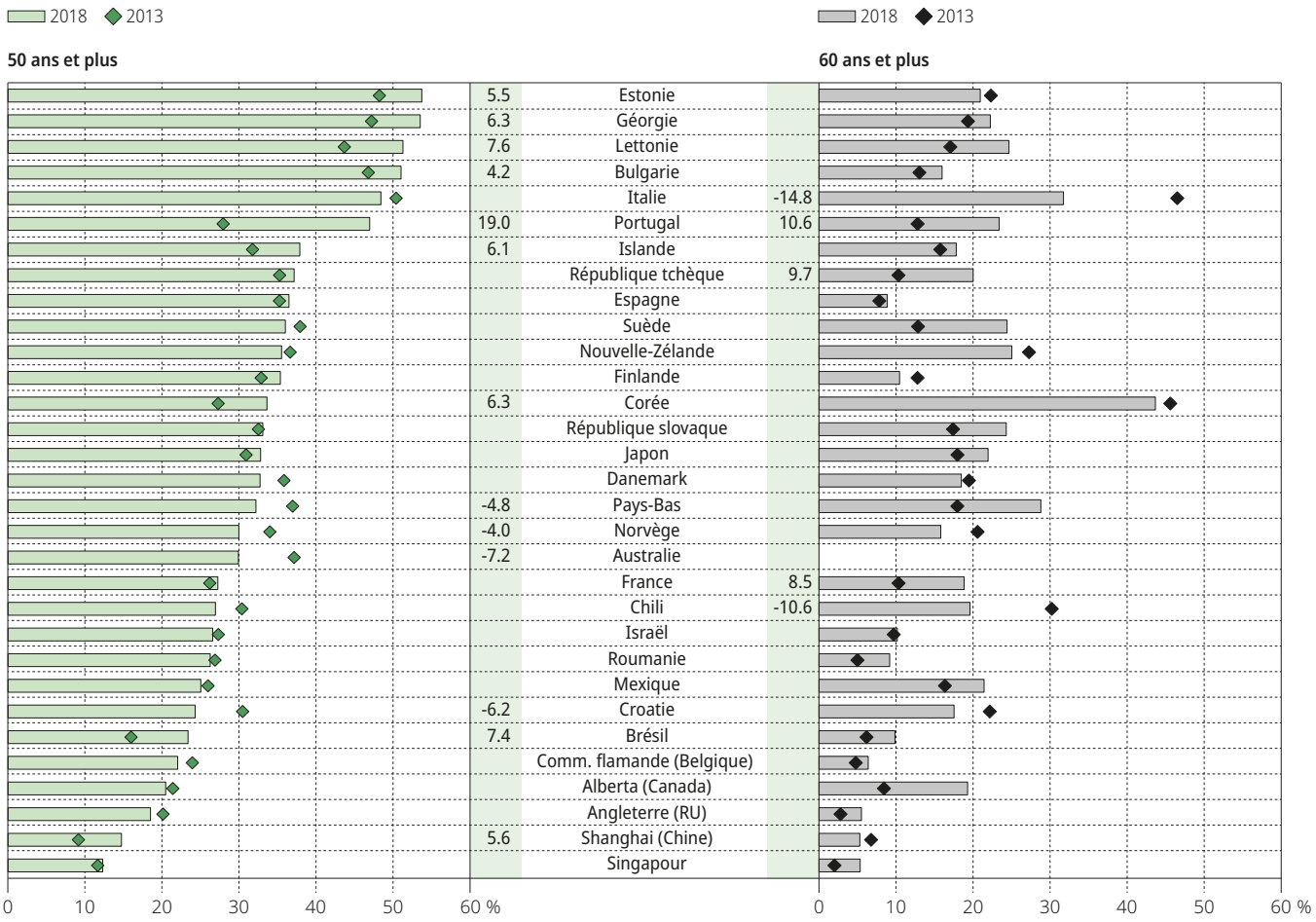
Les modèles d'expérience des enseignants varient en fonction de leur degré d'activité (passée ou actuelle) dans des rôles autres qu'éducatifs, en plus de leur profession d'enseignant, ce qui peut indiquer soit une entrée tardive dans la profession (en tant que deuxième carrière) soit qu'ils occupent deux emplois. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants ont occupé pendant 3.5 ans des fonctions non liées à l'éducation. L'expérience professionnelle en dehors de l'enseignement est courante en Alberta (Canada), au Brésil, à Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée CABA, Argentine), en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et aux États-Unis, où les enseignants ont occupé pendant au moins 5 ans en moyenne des fonctions non liées à l'éducation. Mais c'est rarement le cas au Japon, en Corée, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), en Slovénie, en Turquie et au Viet Nam (tableau I.3.9).

Les chefs d'établissement apportent également une variété d'expériences dans leur fonction. Les carrières dans le domaine de la direction d'établissement s'appuient généralement sur une expérience dans l'enseignement. En outre, le chef d'établissement moyen dans les pays de l'OCDE a près de 20 ans d'expérience en tant qu'enseignant et 5 ans dans des rôles de gestion

d'établissement autres que ceux de chef d'établissement. Cependant, les voies d'accès aux postes de direction d'établissement varient d'un système éducatif à l'autre. Les chefs d'établissement en Autriche, à CABA (Argentine), au Japon, en Corée et en Lettonie ont la plus longue expérience en enseignement, plus de 25 ans en moyenne. Les postes intermédiaires de gestion d'établissement (autres que ceux de chefs d'établissement) sont les plus courants en Angleterre (Royaume-Uni) et à Shanghai (Chine), où les chefs d'établissement ont plus de 10 ans d'expérience dans ces postes. On trouve les chefs d'établissement ayant le plus d'expérience dans des emplois autres que ceux d'enseignant, comme chef d'établissement ou en gestion d'établissement (5 ans ou plus) à CABA (Argentine), en Colombie, en Estonie, en Géorgie, en Nouvelle-Zélande, en Suède et aux États-Unis. Il est possible qu'ils aient entamé une deuxième carrière dans le secteur de l'éducation ou qu'ils aient ou aient eu deux emplois en même temps (tableau I.3.13).

Graphique I.3.3 **Changement dans la proportion de seniors parmi les enseignants et les chefs d'établissement de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire selon le groupe d'âge



Notes : seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.
Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire âgés de 50 ans et plus en 2018.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.4 et I.3.8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943932

L'expérience des enseignants et des chefs d'établissement dans leur établissement actuel met en lumière le degré de mobilité du personnel au sein du système. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants travaillent dans leur établissement actuel depuis 10.2 ans, ce qui laisse supposer des niveaux de mobilité du personnel relativement faibles dans les différents établissements du système éducatif. Les raisons en sont multiples : la géographie (établissements dispersés sur un vaste territoire

et peu d'autres établissements à proximité) ; la législation (par exemple, la mobilité obligatoire du personnel au Japon et en Corée, (OCDE, 2006[25]) ; le degré d'autonomie de l'établissement (selon que l'employeur est l'État ou l'établissement et la facilité de mutation dans un autre établissement) ; âge et installation dans une zone résidentielle ; et degré de satisfaction dans l'établissement actuel. La mobilité entre les établissements scolaires est la plus faible en Géorgie, en Lettonie, en Lituanie, dans la Fédération de Russie et en Slovénie, où les enseignants travaillent dans le même établissement depuis plus de 15 ans en moyenne, et la plus élevée au Japon, en Corée et en Turquie, où l'expérience moyenne dans le même établissement est de 5 ans ou moins (tableau I.3.9).

Les chefs d'établissement en Colombie, en France, aux Pays-Bas, à Singapour, en Suède et au Viet Nam affichent les niveaux d'expérience les plus bas dans leur établissement actuel par rapport à leur expérience totale en tant que chefs d'établissement – indiquant une mobilité entre les établissements. En revanche, il y a peu de mobilité (différence non significative entre le nombre total d'années d'expérience en tant que chef d'établissement et le temps passé en tant que chef d'établissement dans l'établissement actuel) dans 20 pays et économies participant à TALIS (tableau I.3.13).

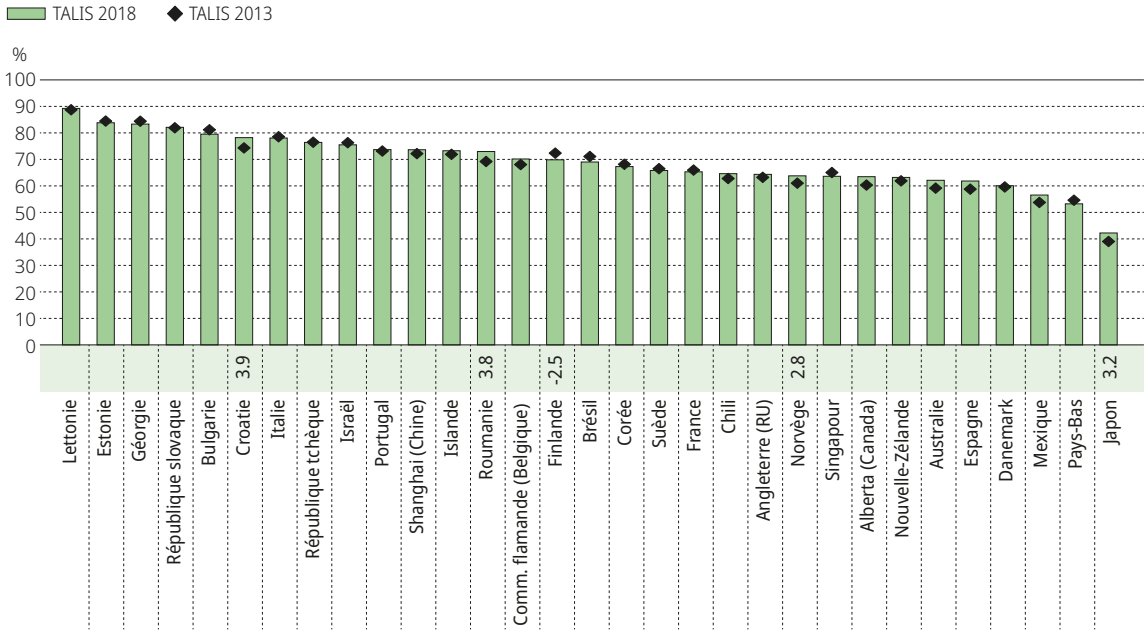
Sexe des enseignants et des chefs d'établissement

Les informations sur la répartition selon le sexe des enseignants et des chefs d'établissement permettent d'évaluer le degré de déséquilibre entre les sexes dans la profession enseignante. Il s'agit d'un phénomène bien documenté, les enseignantes occupant une place prépondérante dans la profession, principalement dans l'enseignement préprimaire et primaire, bien que les différences persistent encore dans l'enseignement secondaire dans de nombreux pays (OCDE, 2014[20] ; OCDE, 2018[15] ; UNESCO Institute for Statistics, 2006[26] ; UNESCO Institute for Statistics, 2009[27]). Il est également prouvé que les déséquilibres entre les sexes varient selon les disciplines (American Academy of Arts & Sciences, 2017[28])[2], les niveaux d'éducation (OCDE, 2018[15]), et entre les professions d'enseignant et de chef d'établissement.

Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante sont une préoccupation politique dans un certain nombre de systèmes qui ont du mal à attirer les hommes vers la profession. (Drudy, 2008[29] ; OCDE, 2006[25] ; OCDE, 2009[14]) Toutefois, cette question politique présente deux aspects distincts. Le premier concerne l'impact du sexe des enseignants et des chefs d'établissement sur les élèves. En ce qui concerne la qualité de l'éducation, il existe peu d'éléments qui démontrent que le sexe d'un enseignant a un impact sur les performances des élèves (Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012[30] ; Holmlund et Sund, 2006[31]).

Graphique I.3.4 **Changement dans l'équilibre hommes-femmes parmi les enseignants de 2013 à 2018**

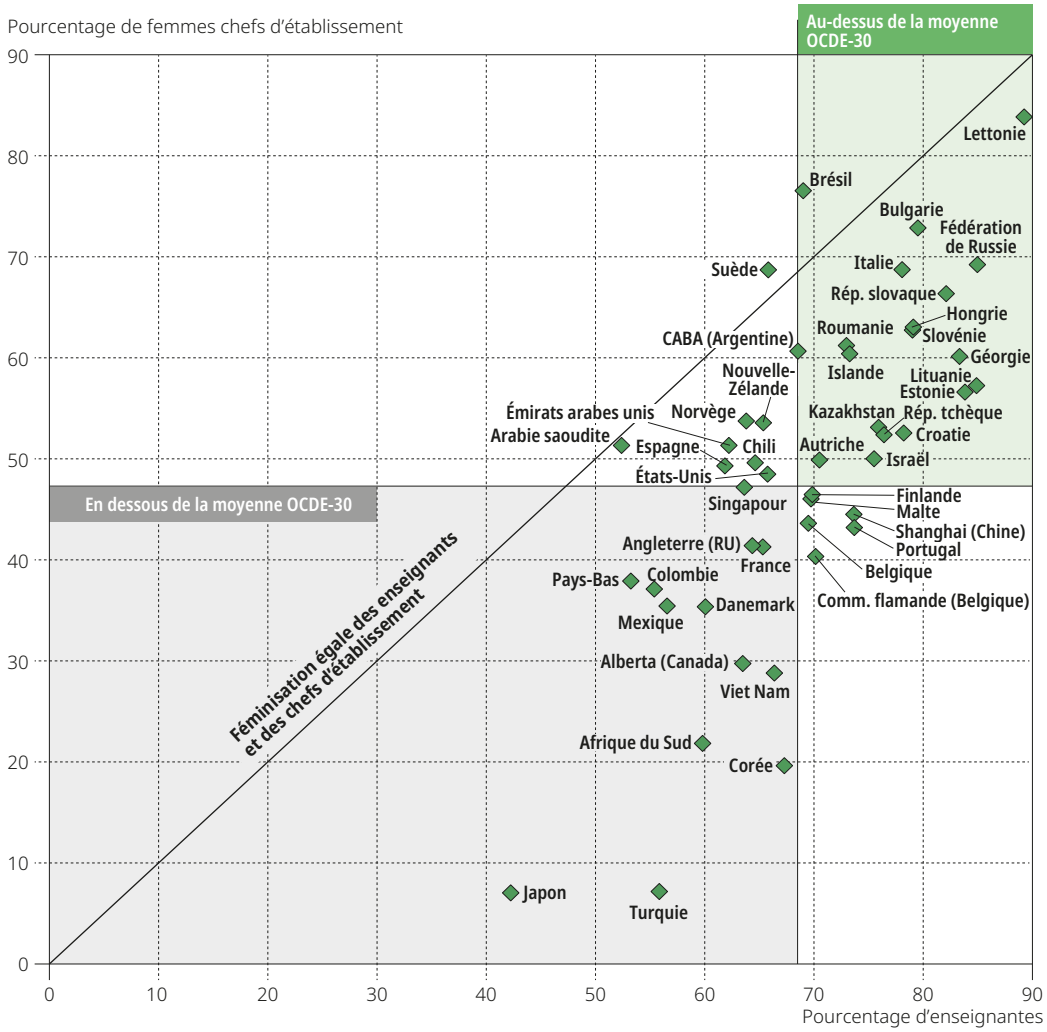
Proportion moyenne d'enseignantes du premier cycle du secondaire



Notes : seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.
Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la proportion moyenne d'enseignantes du premier cycle du secondaire.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.20.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943951

Graphique I.3.5 **Équilibre hommes-femmes parmi les enseignants et les chefs d'établissement**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire



Notes : seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles concernant le pourcentage d'enseignantes et le pourcentage de femmes chefs d'établissement sont indiqués.
La moyenne OCDE-30 comprend tous les pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS 2018, à l'exception de l'Australie.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.17 et I.3.21.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943970

Cependant, il s'avère que l'équilibre entre les sexes dans la profession d'enseignant a une incidence sur les attitudes, les aspirations professionnelles et les réalisations professionnelles des élèves dans certaines disciplines et contextes, via l'influence qu'exerce le modèle sur eux. (Beilock et al., 2010[32] ; Dee, 2005[33]). L'effet du genre d'un enseignant est particulièrement associé aux résultats d'apprentissage des filles (Lim et Meer, 2017[34]), ce qui pourrait s'expliquer par des différences dans la manière dont les enseignants interagissent avec des élèves de même sexe ou de sexe opposé (Jones et Dindia (2004)[35]). Le deuxième aspect de l'équilibre entre les sexes est lié au degré d'équité entre les sexes sur le marché du travail et aux disparités entre les sexes dans la progression de carrière des enseignants, ainsi qu'aux possibilités de promotion à des postes de direction. Il est donc intéressant d'examiner les tendances en matière d'équilibre entre les sexes en 2018 et leur évolution depuis 2008.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les données TALIS montrent qu'en 2018, 68 % de tous les enseignants sont des femmes, et que les femmes représentent plus de la moitié du personnel enseignant de tous les pays et économies participants, à l'exception du Japon. C'est en Lettonie que la répartition par sexe des enseignants est la plus déséquilibrée où 90 % environ des enseignants sont des femmes, ainsi qu'en Israël, en Italie et dans plusieurs autres pays dans les Balkans, des régions baltiques, d'Europe orientale et d'Asie centrale, où les femmes constituent plus de 75 % de la population enseignante (tableau I.3.17)[3].

Les données TALIS suggèrent en outre que les modèles de genre dans la profession enseignante sont durables et changent peu dans le temps pour la plupart des pays et économies. Cependant, la proportion d'enseignantes a augmenté en Croatie, au Japon et en Roumanie depuis 2013, ainsi qu'en Australie[4], en Autriche, en Islande, à Malte, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Espagne depuis 2008, la proportion d'enseignantes ayant augmenté d'au moins 2 points de pourcentage. La répartition par sexe des enseignants est devenue plus équilibrée en Finlande depuis 2013, ainsi qu'au Brésil et en Bulgarie depuis 2008. (graphique I.3.4, tableau I.3.20).

Les femmes sont majoritaires dans la profession enseignante dans tous les pays et économies participant à TALIS, à l'exception du Japon, mais elles sont minoritaires parmi les chefs d'établissement dans environ la moitié des pays et économies participants (graphique I.3.5). En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 47 % seulement des chefs d'établissement étaient des femmes, contre 68 % des enseignants. C'est une indication de déséquilibres significatifs entre les sexes dans la promotion des enseignantes à des postes de direction, en particulier dans les pays et économies les plus éloignés de la ligne de féminisation égale[5] du graphique I.3.5. Il est important de reconnaître, toutefois, que cette tendance peut être endogène, les femmes étant moins susceptibles de postuler à des postes de direction, tout autant qu'exogènes, leurs candidatures à des postes de direction étant moins susceptibles d'être sélectionnées (tableau I.3.21). L'encadré I.3.2 décrit comment la politique peut aider à réduire les déséquilibres entre les sexes parmi les chefs d'établissement.

Encadré I.3.2 **Promotion des femmes à la direction d'établissements en Autriche**

En Autriche, dans le cadre de la loi fédérale sur l'égalité de traitement, le gouvernement a inclus un ensemble complet de dispositions afin d'améliorer les possibilités de promotion des femmes et qu'elles puissent occuper des postes de direction dans les emplois du secteur public. En vertu de la loi, chaque ministère fédéral est tenu d'élaborer un plan de promotion de la femme fondé sur la proportion de femmes par rapport au nombre total d'employés permanents dans ce ministère (mis à jour tous les deux ans). Le plan détaille les mesures relatives au personnel, à l'organisation et à la formation continue permettant d'éliminer la sous-représentation actuelle des femmes dans le ministère. Parmi les mesures concernant la politique d'avancement professionnel, à compétence égale priorité est donnée aux femmes candidates, et priorité leur est donnée dans l'éducation et la formation afin de leur permettre d'occuper des postes comportant des fonctions supérieures et exigeant des compétences avancées.

Source : Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, Austria (2019[35]), *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 22.03.2019*, www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858.

Dans un certain nombre de pays, où les femmes sont souvent plus nombreuses que les hommes parmi les enseignants, plus de 60 % des chefs d'établissement sont des femmes. C'est le cas au Brésil, en Bulgarie, à CABA (Argentine), en Géorgie, en Hongrie, en Islande, en Italie, en Lettonie, en Roumanie, en Fédération de Russie, en République slovaque, en Slovénie et en Suède. En revanche, les femmes chefs d'établissement sont l'exception au Japon et en Turquie, où elles représentent moins de 10 % de la population des chefs d'établissement. Elles sont également rares en Alberta (Canada), en Corée, en Afrique du Sud et au Viet Nam, avec moins de 30 % de la population totale (tableau I.3.21).

L'évolution dans le temps des profils par sexe des chefs d'établissement montre que quelques pays ont connu une augmentation substantielle de la proportion de femmes chefs d'établissement au cours des dernières années, ce qui a inversé la sous-représentation des femmes parmi les chefs d'établissement par rapport à la proportion d'enseignants. La part des femmes chefs d'établissement a augmenté de plus de 10 points de pourcentage en Italie et en Suède[6] depuis 2013, et en Autriche[7] (encadré I.3.2), en Hongrie et en Norvège[8] depuis 2008 (tableau I.3.24).

Encadré I.3.3 **Profils des enseignants et des chefs d'établissement, du primaire jusq'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

L'âge moyen des enseignants augmente progressivement avec leur niveau de formation. Dans 7 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire ont au minimum un an de moins que leurs homologues du premier cycle du secondaire, l'écart le plus important étant de trois ans en Corée (tableau I.3.2). Dans le deuxième cycle du secondaire, les enseignants sont en moyenne plus âgés d'au moins un an dans 8 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE (tableau I.3.3).

• • •

Cette tendance se retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2018[15]) et reflète le cycle de recrutement et de retraite des enseignants (Lim, 2013[23]). On observe la tendance inverse uniquement au Viet Nam, où l'âge moyen est de 40 ans pour les enseignants du primaire, de 39 ans pour les enseignants du premier cycle du secondaire et de 38 ans pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire. En revanche, il n'y a presque pas de différences significatives dans la répartition par âge des chefs d'établissement selon le niveau de formation. La France est une exception frappante : les chefs d'établissement du primaire ont six ans de moins en moyenne que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (tableaux I.3.5 et I.3.6).

La plus forte proportion d'enseignantes est concentrée dans le premier cycle du secondaire, et elle diminue à chaque niveau. Au niveau primaire, les enseignantes sont majoritaires dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. La proportion de femmes parmi les enseignants du primaire est supérieure d'au moins 15 points de pourcentage à celle du premier cycle de l'enseignement secondaire à CABA (Argentine), en Angleterre (Royaume-Uni), au Japon et en Suède, et d'au moins 20 points en France et aux Émirats arabes unis (tableau I.3.18). Le profil par sexe des enseignants du deuxième cycle du secondaire est beaucoup plus équilibré que celui des enseignants du premier cycle, avec une proportion d'enseignantes d'au moins 4 points de pourcentage inférieure dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, et d'au moins 10 points inférieure en Croatie et en Suède (tableau I.3.19).

La répartition par sexe des chefs d'établissement reflète celle des enseignants. Au niveau primaire, plus de 50 % des chefs d'établissement sont des femmes dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, mais cela n'est vrai que pour 3 des 13 pays du premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau I.3.22). Le profil par sexe des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire est similaire à celui des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans la plupart des 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, sauf en Suède où les hommes sont davantage représentés parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire supérieur que parmi ceux du premier cycle du secondaire (tableau I.3.23).

CONTEXTES CHANGEANTS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Plusieurs aspects de la diversité dans les établissements et les classes aident à comprendre les caractéristiques essentielles des conditions de travail des enseignants et le contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se déroulent actuellement dans les établissements. La diversité des origines des élèves comprend de nombreuses dimensions, notamment le milieu culturel, la langue parlée à la maison, l'origine socio-économique, le niveau d'aptitude et les besoins en matière d'apprentissage, ainsi que le sexe. Ces informations présentent un intérêt du point de vue descriptif, mais également en raison du lien entre la composition de l'établissement et d'autres facteurs, tels que les résultats des élèves (OCDE, 2014[37] ; OCDE, 2015[38] ; Sirin, 2005[39]) ou les processus d'enseignement (Echazarra et al., 2016[40]).

Les analyses des données PISA montrent que les antécédents socio-économiques et l'admission des élèves sont déterminants pour la performance des élèves et que les élèves, quel que soit leur contexte socio-économique, bénéficient d'un avantage scolaire s'ils fréquentent un établissement accueillant des élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés (OCDE, 2005, p. 189[41] ; OCDE, 2014[37]), bien que la portée de cet avantage varie selon les pays. De même, les données du lien TALIS-PISA de 2013 montrent que l'utilisation et l'impact de pratiques pédagogiques efficaces varient en fonction de la composition de l'établissement (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[42]). L'Enquête PISA montre également que les élèves issus de l'immigration qui sont culturellement et ethniquement différents des autres élèves dans le pays où ils sont scolarisés obtiennent de moins bons résultats scolaires, et que ces différences culturelles sont également liées à leur bien-être psychologique et social au sein de l'établissement (OCDE, 2015[38])[9]. En outre, la manière dont les enseignants perçoivent les environnements d'apprentissage multiculturels conditionne à son tour l'efficacité de leur enseignement (Stanovich et Jordan, 1998[43])[10]. Ces résultats ont suscité un regain d'intérêt sur la composition des effectifs scolaires et leurs liens avec les caractéristiques des enseignants, leur approches pédagogiques en classe (Echazarra et al., 2016[40]) et les politiques plus larges en matière de diversité mises en place dans l'établissement.

L'Enquête TALIS offre une opportunité unique d'enquêter sur ces problèmes, car elle interroge les chefs d'établissement et les enseignants sur les élèves qui composent leur établissement ou leur classe, notamment sur les besoins spécifiques d'éducation, les désavantages socio-économique, les élèves issus de l'immigration, sur la langue et et le statut de réfugié des élèves. Ces mesures diffèrent de celles utilisées dans les études PISA (voir l'encadré I.3.4) et fournissent des mesures plus directes du contexte quant à la façon dont les enseignants et les chefs d'établissement perçoivent le profil de leurs élèves. Ce contexte est important pour pouvoir examiner le travail des enseignants, les pratiques scolaires liées à la diversité et le degré de préparation et la confiance des enseignants dans leur capacité à enseigner en contexte multiculturel.

Encadré I.3.4 **Composition de l'effectif scolaire dans PISA et TALIS**

Les mesures du PISA de la composition de l'effectif scolaire reposent sur les informations collectées au moyen de questionnaires remplis par un échantillon aléatoire de 30 élèves pour chaque établissement PISA. Les réponses des élèves sont ensuite regroupées selon leur sexe, leur origine migratoire et l'indice de statut économique, social et culturel (SESC). La composition socio-économique de l'effectif scolaire dans PISA est la valeur moyenne de l'indice de SESC des élèves de l'établissement (OCDE, 2017[44]).

TALIS s'appuie sur les points de vue des enseignants et des chefs d'établissement sur la composition de leur effectif scolaire, et sur celui des enseignants sur la composition d'une classe spécifique sélectionnée au hasard. L'Enquête interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur la proportion d'élèves présentant des profils différents au niveau de la classe (cela est propre à TALIS) et au niveau de l'établissement.

Dans TALIS, l'approche est différente, car elle est fondée sur les perceptions des enseignants et des chefs d'établissement. C'est plus subjectif, mais aussi plus complet que les mesures de PISA, car les chefs d'établissement décrivent l'ensemble de la composition de l'effectif scolaire et les enseignants se réfèrent à la classe entière (et pas seulement à un échantillon aléatoire d'élèves), et TALIS fournit des informations uniques sur la composition de la classe telle que perçue par les enseignants. Les deux approches offrent des perspectives complémentaires sur la composition réelle de l'effectif scolaire. Mais comme les mesures de TALIS reflètent les perceptions subjectives des enseignants et des chefs d'établissement, on peut affirmer qu'elles sont plus susceptibles d'être liées aux pratiques des enseignants (Gay, 2014[45] ; Kielly et al., 2014[46] ; Lucas, Villegas et Martin, 2014[47]) et aux politiques scolaires mises en place par les chefs d'établissement.

Composition de l'effectif au sein de l'établissement et dans la classe

Il y a eu nombreuses recherches sur l'impact du milieu scolaire et de la classe sur la réussite des élèves, tous deux correspondant soit à la composition sociale de l'effectif scolaire et de la classe, soit au quartier dans lequel se trouve l'établissement (OCDE, 2014[36] ; OCDE, 2015[38] ; Sirin, 2005[39]). Il y a de nombreux débats sur la mesure dans laquelle la composition de l'effectif scolaire a un effet sur les résultats d'apprentissage des élèves, après prise en compte des caractéristiques individuelles de chaque élève (Banting et Kymlicka, 2004[48] ; Borman et Dowling, 2010[49] ; Firmino et al., 2018[50] ; Willms, 2010[51]). Cependant, la composition de l'effectif scolaire reste une question pertinente pour les décideurs, car elle leur permet de mieux comprendre le profil des élèves qui fréquentent les établissements et auxquels les enseignants font cours, ainsi que son évolution au fil du temps, afin de fournir un soutien et une formation adéquats aux établissements et aux enseignants.

TALIS demande aux chefs d'établissement et aux enseignants d'estimer le pourcentage général (aucun, de 1 % à 10 %, de 11 % à 30 %, de 31 % à 60 %, de plus de 60 %) de certains types d'élèves dans leur établissement (pour les chefs d'établissement) et dans leur classe spécifique (pour les enseignants) : « élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » ; « élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé » ; « élèves immigrés ou issus de l'immigration » (ci-après dénommés « élèves issus de l'immigration ») ; « élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ou de leur(s) variante(s) dialectale(s) » (ci-après dénommés « élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ») ; et « élèves réfugiés ». Une valeur seuil internationale est définie pour chaque caractéristique d'élève, afin de regrouper les catégories de pourcentage de manière pertinente[11].

Certaines de ces questions ayant été posées lors des précédentes enquêtes en 2008 et 2013, TALIS 2018 permet d'évaluer dans quelle mesure les environnements d'apprentissage ont changé en termes de composition de l'effectif scolaire et de la classe. Mais TALIS 2018 aborde des sujets qui ont émergé depuis la dernière enquête. En particulier, elle examine plus en détail les élèves issus de l'immigration ou réfugiés, car leur instruction est actuellement une priorité pour de nombreux pays dans le contexte de la crise mondiale des réfugiés (OCDE, 2015[38] ; OCDE, 2018[52]).

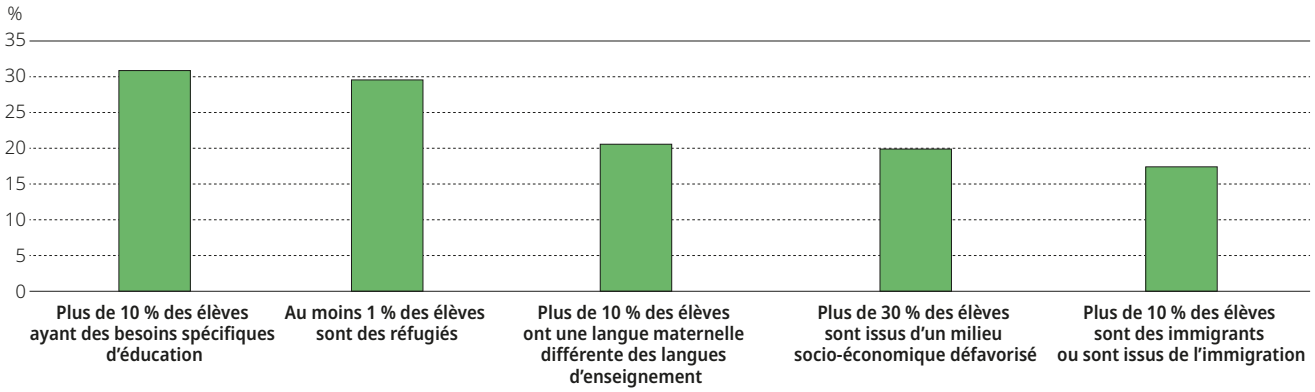
En 2018, il n'est plus exceptionnel de travailler avec des populations d'élèves très diverses et cela fait partie de la réalité de plusieurs enseignants. Selon les aspects de la diversité pris en compte, 17 % à 31 % des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE travaillent dans des établissements dont la composition est diversifiée, comme l'indiquent les chefs d'établissement. En outre, comme il est peu probable que les mêmes établissements concentrent toutes les formes de diversité en même temps, la proportion d'enseignants travaillant effectivement avec des élèves d'origines diverses est probablement beaucoup plus élevée (graphique I.3.6 et tableau I.3.25). Plus précisément, la proportion d'enseignants travaillant avec ces types d'élèves est la suivante :

- 31 % dans les établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (c'est-à-dire ceux pour lesquels un besoin d'apprentissage particulier a été formellement identifié en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel)

- 30 % dans les établissements comptant au moins 1 % d'élèves réfugiés (c'est-à-dire ceux qui, quel que soit leur statut juridique, se sont réfugiés dans un autre pays pour fuir la guerre, l'oppression politique, la persécution religieuse ou une catastrophe naturelle)
- 21 % dans les établissements comptant au moins 10 % des élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement ou de leur(s) variante(s) dialectale(s)
- 20 % dans les établissements comptant au moins 30 % d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique (c'est-à-dire ceux vivant dans un foyer qui ne peut subvenir aux besoins les plus élémentaires – logement, alimentation et soins médicaux)
- 17 % dans les établissements comptant au moins 10 % d'élèves issus de l'immigration (c'est-à-dire ceux qui sont nés en dehors du pays ou dont les parents sont nés en dehors du pays).

Graphique I.3.6 **Composition de l'effectif scolaire**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements ayant la composition suivante (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui enseignent dans des établissements ayant la composition suivante.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.25.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933943989

Cependant, ces moyennes reflètent des modèles et des réalités très différents selon les pays. Plus de 40 % des enseignants au Brésil, au Chili, en Colombie, en France, au Mexique, au Portugal, en Afrique du Sud et aux États-Unis travaillent dans des établissements accueillant plus de 30 % des élèves défavorisés sur le plan socio-économique, selon les chefs d'établissement. Cette tendance indique soit des niveaux élevés de pauvreté/inégalité dans ces pays et/ou des degrés élevés de ségrégation sociale dans leurs systèmes éducatifs. En revanche, en République tchèque, en Islande, à Malte et dans la Fédération de Russie, moins de 3 % des enseignants travaillent dans des établissements accueillant plus de 30 % des élèves défavorisés sur le plan socio-économique, ce qui semble indiquer des niveaux moins élevés de pauvreté/inégalité ou de ségrégation sociale dans ces systèmes (tableau I.3.25). Les déclarations des enseignants sur la composition socio-économique de leur classe spécifique confirment ces tendances (tableau I.3.28).

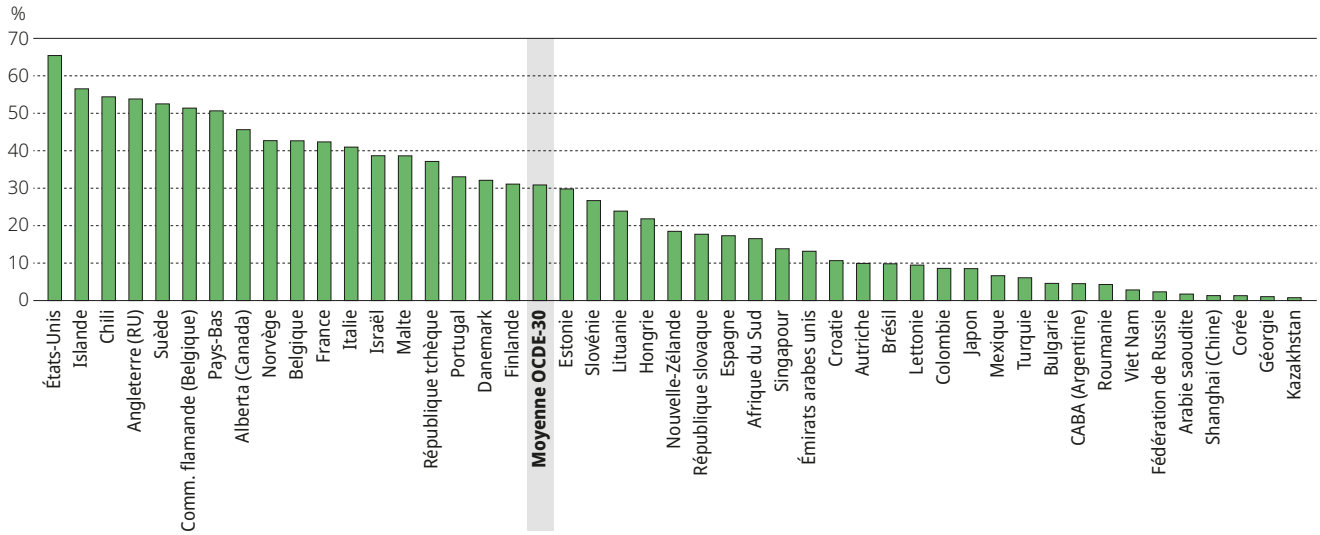
En ce qui concerne les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, leur accès à l'éducation classique s'est amélioré dans le monde entier, plusieurs initiatives internationales[12] ayant reconnu le droit des enfants handicapés d'être inclus dans le système d'enseignement général et de recevoir un soutien pédagogique approprié (Cooc, 2018[53] ; Peters, 2007[54] ; Winzer et Mazurek, 2014[55] ; United Nations, 2015[56]). En conséquence, de plus en plus d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation sont inscrits dans les établissements ordinaires, bien que cela varie selon les pays (Cooc, 2018[53]). En 2018, plus de 50 % des enseignants au Chili, en Angleterre (Royaume-Uni), dans la Communauté flamande de Belgique, en Islande, aux Pays-Bas, en Suède et aux États-Unis travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon les chefs d'établissement (graphique I.3.7, tableau I.3.25). La forte concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans ces pays est confirmée par les déclarations des enseignants (tableau I.3.28). À l'opposé, moins de 5 % des enseignants travaillent dans des établissements accueillant une grande proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation en Géorgie, au Kazakhstan, en Corée, en Roumanie, en Fédération de Russie, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam. Les causes de ces grandes différences entre les pays sont multiples.

Il est possible qu'elles reflètent différentes conceptions des besoins spécifiques d'éducation d'un pays à l'autre, l'ampleur de l'« étiquetage » et de l'identification formelle des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, des différences dans l'inclusion des systèmes éducatifs et l'inscription des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les établissements ordinaires, ainsi que les effets possibles de la ségrégation (par exemple, si seulement un petit nombre d'établissements est équipé et doté en personnel à leur service) (graphique I.3.7, tableau I.3.25).

L'intégration croissante des sociétés et des économies mondiales et la mobilité de la main-d'œuvre d'un pays à l'autre qui en découle constituent un autre développement sociétal majeur des dernières décennies (OCDE, 2015[38] ; OCDE, 2018[52] ; OCDE, 2019[2]). Dans certaines régions, telles que l'Union européenne, ce phénomène a été facilité par l'intégration régionale. Dans d'autres régions du monde, les facteurs plus traditionnels de la migration économique, du regroupement familial et de la migration des compétences ont joué un rôle. Mais l'augmentation rapide des flux de réfugiés est un problème plus récent (OCDE, 2018[52]), qui alimente un autre type de mouvement de population. Alors que les migrations augmentent dans de nombreuses régions du monde, les enfants d'immigrés sont inscrits dans les systèmes scolaires de leurs pays d'accueil, nécessitant souvent un soutien spécifique de la part de leurs établissements et de leurs enseignants (OCDE, 2015[38]). Il est donc intéressant d'examiner à quel point ce phénomène est une réalité dans les pays et économies participant à TALIS.

Graphique I.3.7 **Concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation[1]



1. Les élèves ayant des « besoins spécifiques d'éducation » sont ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants exerçant dans des établissements où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques d'éducation.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.25.

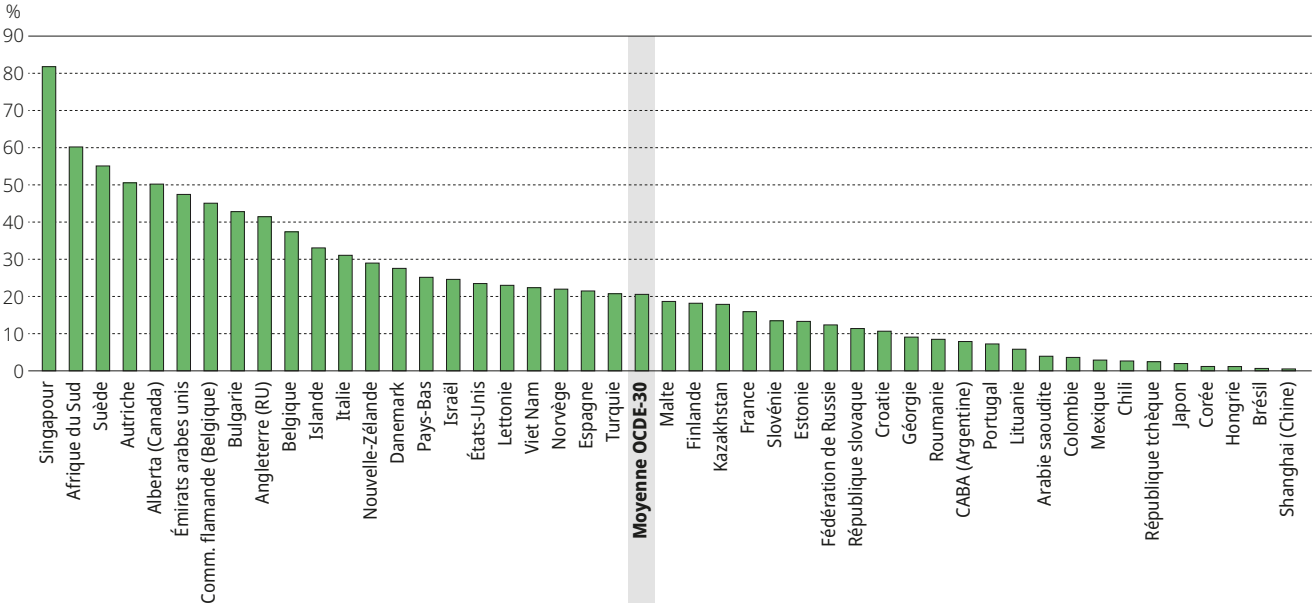
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944008

Les plus grandes proportions d'enseignants travaillant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves issus de l'immigration[13] se trouvent en Alberta (Canada), en Autriche, en Belgique (et dans la Communauté flamande), à CABA (Argentine), en Italie, à Singapour et en Suède, où plus du tiers des enseignants travaillent dans ces établissements, selon leurs chefs d'établissement (tableau I.3.25). Les déclarations des enseignants sur la composition de leur classe spécifique confirment cette tendance, la diversité liée aux élèves issus de l'immigration étant la plus forte en Alberta (Canada), en Australie, en Autriche, en Belgique, à CABA (Argentine), en Suède et aux Émirats arabes unis (tableau I.3.28). Cependant, tout comme pour la composition socio-économique des effectifs scolaires et des salles de classe, il n'est pas possible de déterminer si ces schémas reflètent d'importants flux migratoires ou des modèles de ségrégation scolaire, où les élèves issus de l'immigration sont concentrés dans certains quartiers et les établissements qui y sont situés (OCDE, 2015[38] ; OCDE, 2018[57]). À l'inverse, 1 % ou moins des enseignants des pays et économies à flux migratoires traditionnellement faibles travaillent dans des établissements accueillant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration : en Bulgarie, en Croatie, en République tchèque, en Estonie, en Hongrie, au Japon, en Corée, en Lituanie, en Roumanie, à Shanghai (Chine), en République slovaque et au Viet Nam (tableau I.3.25).

La diversité linguistique est un phénomène lié aux flux migratoires. Mais elle peut aussi exister en raison de la présence de minorités linguistiques ou autochtones dans un pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE en 2018, 21 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant plus de 10 % des élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, selon les chefs d'établissement (tableau I.3.25), et 18 % déclarent avoir plus de 10 % des élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement dans la classe spécifique (tableau I.3.28). Toutefois, ce phénomène n'est pas universellement partagé entre les pays et économies participants. (graphique I.3.8). À Singapour, près de 82 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement, selon leurs chefs d'établissement, ce qui est également le cas de plus de 40 % des enseignants de l'Alberta (Canada), de l'Autriche, de la Bulgarie, de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande de Belgique, de l'Afrique du Sud, de la Suède, et des Émirats arabes unis. Le modèle singapourien n'est pas surprenant, compte tenu de la composition multiculturelle et multilingue de la population de l'État insulaire et du fait que l'anglais a été choisi comme langue d'enseignement au lieu des langues ethniques officielles (mandarin, malais et tamoul) (Chua, 2010[58]). De même, les autres pays susmentionnés comptent également une forte population de minorités linguistiques, d'immigrés ou de travailleurs expatriés. À l'opposé, certains systèmes éducatifs ne présentent que très peu de diversité linguistique : moins de 5 % des enseignants travaillent dans des établissements ayant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement au Brésil, au Chili, en Colombie, en République tchèque, en Hongrie, au Japon, en Corée, au Mexique, en Arabie saoudite et à Shanghai (Chine), où les populations sont plus homogènes sur le plan linguistique (tableau I.3.25).

Graphique I.3.8 **Concentration scolaire d'élèves dont la langue maternelle est différente des langues d'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la première langue est différente des langues d'enseignement



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant dont le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la première langue est différente des langues d'enseignement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.25.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944027

TALIS permet d'examiner dans quelle mesure la crise des réfugiés de 2015-2016 est visible dans les établissements des pays et économies participants. Comme il s'agit d'une nouvelle question dans TALIS 2018, il est impossible d'analyser les changements dans le temps. Mais la composition de l'effectif scolaire en 2018 en ce qui concerne les élèves réfugiés fournit une indication de la proportion d'enseignants directement exposés aux élèves réfugiés, et on peut présumer qu'une partie de ces élèves réfugiés est le résultat de la crise des réfugiés. Ce type d'élèves a souvent des antécédents personnels de réinstallation forcée et de traumatismes qui nécessitent un soutien spécifique de la part de l'établissement et de la collectivité (Graham, Minhas et Paxton, 2016[59] ; Hart, 2009[60] ; Taylor et Sidhu, 2012[61]). Selon les chefs d'établissement, dans près de la moitié des pays et économies participants, au moins 25 % des enseignants travaillent dans un établissement accueillant au moins 1 % d'élèves réfugiés. C'est le cas pour plus de 50 % des enseignants en Autriche, en Belgique (et dans la Communauté flamande), au Danemark, en Angleterre

(Royaume-Uni), en Finlande, aux Pays-Bas, en Norvège et en Suède. En revanche, moins de 1 % des enseignants travaillent dans de tels établissements au Japon, au Kazakhstan, en Lettonie, en Roumanie, à Shanghai (Chine), à Singapour et en République slovaque, où, selon les chefs d'établissement, il n'y a presque pas de réfugiés (tableau I.3.25).

En ce qui concerne ces divers aspects de la composition de l'effectif scolaire, les perceptions des enseignants concernant la composition de leur classe pécifiques concordent généralement avec celles de leurs chefs d'établissement sur la composition de l'ensemble de l'effectif scolaire, même si les enseignants ont tendance à signaler moins de diversité que les chefs d'établissement. Dans le cas de l'Australie, le taux de réponse insuffisant des chefs d'établissement ne permet pas d'examiner la composition de l'effectif scolaire. Toutefois, les déclarations des enseignants sur la composition de leur classe spécifique suggèrent que le pourcentage d'enseignants travaillant avec des élèves d'origines diverses dépasse légèrement la moyenne de l'OCDE pour les élèves issus de milieux défavorisés et ayant des besoins spécifiques d'éducation : environ 10 points de pourcentage au-dessus de la moyenne de l'OCDE pour les élèves dont la langue parlée à la maison diffère de la langue d'enseignement et près de 20 points de pourcentage au-dessus de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration et les élèves réfugiés (tableau I.3.28).

Encadré I.3.5 **Diversité des étudiants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

La diversité des élèves présente des tendances contrastées

Les niveaux de diversité des élèves dans les établissements, qu'ils soient socio-économiques, culturels, linguistiques ou fondés sur des besoins éducatifs, présentent des tendances contrastées dans les trois niveaux d'enseignement et dans tous les pays. On observe des différences négatives, positives et non significatives entre les niveaux du primaire et du premier cycle du secondaire parmi les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. Toutefois, les enseignants du deuxième cycle du secondaire ont tendance à travailler dans des établissements moins diversifiés que les enseignants du premier cycle du secondaire dans 2 à 5 pays et économies sur 10 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, en fonction de la dimension particulière de la diversité des élèves examinée (tableaux I.3.26 et I.3.27).

Cependant, la différence la plus importante dans la composition des établissements du primaire et du premier cycle du secondaire est la proportion d'élèves réfugiés dans l'établissement. Dans 6 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, le pourcentage d'enseignants exerçant dans des établissements qui comptent au moins 1 % de réfugiés est inférieur dans les établissements du primaire à ceux du premier cycle du secondaire, les différences les plus marquées étant en Angleterre (Royaume-Uni) (24 points de pourcentage) et en France (22 points de pourcentage).

Comparativement au premier cycle du secondaire, dans 5 pays et économies sur 10 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, il y a moins d'enseignants exerçant dans les établissements qui acceptent au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, les différences les plus marquées se trouvant au Portugal et en Suède.

Les politiques et les pratiques en matière de diversité dans les établissements diffèrent légèrement d'un niveau d'enseignement à l'autre.

Les enseignants du primaire ont tendance à déclarer plus souvent que les enseignants du premier cycle du secondaire que leur établissement applique des pratiques qui prennent en compte la diversité culturelle des élèves. Dans plusieurs pays, parmi les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, davantage d'établissements d'enseignement primaire ont tendance à mettre en œuvre les pratiques suivantes : organisation d'événements multiculturels, enseignement de la gestion de la discrimination ethnique et culturelle et adoption de pratiques d'enseignement et d'apprentissage intégrant les questions mondiales dans le programme (tableau I.3.36). En ce qui concerne la prévalence de ces trois pratiques scolaires, c'est en Corée qu'on observe les écarts les plus importants entre le primaire et le premier cycle du secondaire. En revanche, en France et au Danemark, certaines pratiques liées à la diversité sont plus fréquentes dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire.

Les différences entre premier et deuxième cycles du secondaire sont généralement moins importantes (tableau I.3.37). Cependant, dans 5 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, on enseigne moins fréquemment comment lutter contre de la discrimination ethnique et culturelle dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle, les différences les plus importantes étant observées au Danemark et en Slovénie.

Les chefs d'établissement ont tendance à faire état de niveaux plus élevés de politiques et de pratiques liées à la diversité dans leurs établissements que les enseignants, et ces proportions ont tendance à être similaires aux trois niveaux d'enseignement (tableaux I.3.36 et I.3.37).

Les changements dans la composition de l'effectif scolaire au fil du temps donnent une bonne indication sur le degré de transformation des environnements d'apprentissage au cours des dernières années. Les données TALIS permettent d'explorer cela grâce aux déclarations des chefs d'établissement sur la composition de leur effectif scolaire en termes d'élèves issus de milieux défavorisés, d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et d'élèves dont la langue maternelle est différente de la (des) langue (s) d'enseignement[14]. Une telle analyse n'est pas possible pour les élèves issus de l'immigration ou pour les élèves réfugiés, car ces questions sont nouvelles dans TALIS 2018. Cependant, les changements survenus au fil du temps dans la diversité linguistique fournissent une bonne indication sur le degré de changement des environnements d'apprentissage des enseignants pour ce qui est de la gestion d'élèves d'origines linguistiques plus variées, quelle que soit la cause sous-jacente de cette diversité[15].

Un groupe de pays et économies participant à TALIS a vu augmenter la diversité linguistique, avec une hausse significative de la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement. C'est le cas en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique et en Islande depuis 2008, et en Bulgarie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande, au Portugal et en Suède depuis 2013. Cela indique que ces pays connaissent soit une migration internationale croissante et/ou un afflux de réfugiés, soit un plus grand regroupement ethnique ou linguistique d'élèves, soit des effets décalés des taux de natalité différentiels de diverses communautés linguistiques, qui modifient la composition linguistique de la société (tableau I.3.29). En revanche, un autre groupe de pays et d'économies a connu la tendance inverse, à savoir une diminution de la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements très divers sur le plan linguistique au Brésil, en Corée, en Lituanie, au Mexique, en République slovaque, en Slovénie et en Espagne depuis 2008, et à Singapour depuis 2013 (tableau I.3.29).

En ce qui concerne la diversité socio-économique, plusieurs systèmes éducatifs ont, depuis 2013, enregistré une baisse du nombre d'enseignants employés dans des établissements comptant plus de 30 % des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé : l'Estonie, Israël, la Lettonie, Shanghai (Chine) et la République slovaque. Cela peut résulter d'une réduction de la pauvreté et des inégalités sociales parmi les élèves de ces pays et économies ou d'une augmentation de l'inclusion sociale au sein de l'établissement. Le Danemark et la Suède ont connu la tendance inverse (tableau I.3.30).

En ce qui concerne la diversité en termes de besoins éducatifs, la proportion d'enseignants employés dans des établissements qui comptent plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation a augmenté dans six pays depuis 2013 : le Brésil, le Chili, la République tchèque, l'Italie, le Portugal et Singapour. Cela pourrait résulter d'une plus grande propension à identifier et à détecter les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et à mettre en œuvre les politiques et pratiques scolaires s'adressant à ces élèves, ou de changements dans la manière dont ces élèves sont regroupés dans les établissements. Dans trois autres systèmes, la part des établissements comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation a considérablement diminué : l'Angleterre (Royaume-Uni), la Corée et la Suède. (tableau I.3.31).

Attitudes du personnel scolaire envers la diversité des élèves

Dans le contexte de la migration croissante dans le monde et de l'intégration croissante des économies mondiales et des marchés du travail, de nombreuses sociétés sont devenues plus mondialisées et multiculturelles (OCDE, 2018[52] ; OCDE, 2019[2]). Cette nouvelle réalité, ainsi que les défis et les opportunités qu'elle comporte, ont suscité l'intérêt des universitaires et des responsables politiques sur la manière dont les systèmes éducatifs parviennent à intégrer les populations ayant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration (Alsubaie, 2015[62] ; Bowen et Salsman, 1979[63] ; Jackson et Boutte, 2018[64] ; OCDE, 2012[65] ; OCDE, 2015[38] ; OCDE, 2018[57]).

Les réactions des établissements à la diversité des élèves revêtent de nombreuses formes, dont la prévalence varie considérablement selon les pays et économies participants, en fonction du type de problème lié à la diversité. L'attitude du personnel et ses convictions en matière d'équité et de diversité forment un aspect essentiel de la manière dont les établissements font face à la diversité des élèves. Des recherches ont montré qu'en posant des questions sensibles directement, on peut amener une proportion importante de répondants[16] à cacher leurs véritables sentiments en raison de l'influence de la désirabilité sociale (Janus, 2010[66]). Pour surmonter ce problème, les méthodologistes d'enquête utilisent une approche consistant à poser indirectement des questions délicates. Ainsi, TALIS demande aux chefs d'établissement d'évaluer approximativement la proportion d'enseignants dans leur établissement (« aucun ou presque aucun », « quelques-uns », « beaucoup » ou « tous ou presque tous ») qui seraient d'accord avec une série d'énoncés relatifs à l'équité et à la diversité culturelle. Les réponses des chefs d'établissement montrent que leurs enseignants partagent des points de vue très inclusifs et positifs sur l'équité et la diversité.

En ce qui concerne les convictions relatives à l'équité, l'importance de traiter de manière égale les élèves (garçons et filles) est une conviction partagée presque universellement par les enseignants, selon leurs chefs d'établissement : en moyenne, 98 % des chefs d'établissement dans les pays et économies de l'OCDE ont déclaré que « beaucoup » ou « tous ou presque tous » les enseignants de leur établissement trouvaient cela important en 2018. Il en va de même pour l'affirmation « il est important de

traiter les élèves de tous les milieux socio-économiques de la même manière : 97 % des chefs d'établissement font le même constat dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Il n'y a pas le même consensus sur la question « les élèves devraient apprendre à éviter la discrimination sexuelle », avec 93 % des chefs d'établissement en moyenne indiquant un avis favorable des enseignants, et moins de 90 % dans 10 pays et économies. Il y a également moins de consensus quant à la conviction que les établissements devraient encourager les élèves de différents milieux socio-économiques à travailler ensemble, 92 % des chefs d'établissement en moyenne indiquant un avis favorable de leurs enseignants, et moins de 90 % dans 17 pays et économies (tableau I.3.32).

En ce qui concerne les croyances en matière de diversité culturelle, la conviction que les enfants et les jeunes gens doivent apprendre que des personnes de cultures différentes ont beaucoup en commun est la plus largement partagée parmi les enseignants, selon leurs chefs d'établissement (ils sont 95 % à le déclarer en 2018). La conviction que le respect des autres cultures est une chose que les enfants et les jeunes devraient apprendre le plus tôt possible vient ensuite (94 % des chefs d'établissement signalant un avis favorable de leur personnel). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 % des chefs d'établissement déclarent également que leurs enseignants sont d'accord pour dire qu'il est important que les élèves apprennent que les personnes d'autres cultures peuvent avoir des valeurs différentes, et 91 % des chefs d'établissement indiquent que les enseignants estiment qu'il est important de tenir compte des différences dans les milieux culturels des élèves. Cependant, moins de 90 % des chefs d'établissement déclarent que leurs enseignants sont d'accord avec les quatre affirmations relatives à la diversité culturelle en République tchèque, en Arabie saoudite et à Shanghai (Chine) ; avec trois des affirmations en Alberta (Canada)[17], en Belgique (et dans la Communauté flamande) et en République slovaque ; et avec deux des affirmations en Autriche, en Afrique du Sud, en France, en Hongrie, au Japon, au Kazakhstan, en Roumanie et en Turquie (tableau I.3.33).

En 2018, selon les chefs d'établissement, une série de politiques et de pratiques liées à l'équité sont mises en œuvre dans les établissements pour résoudre les problèmes d'équité socio-économique et de genre (graphique I.3.9). La pratique la plus courante consiste à apprendre aux élèves à intégrer différents milieux socio-économiques (mis en œuvre dans 93 % des établissements en 2018, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE). L'octroi d'un soutien supplémentaire aux élèves issus de milieux défavorisés et la mise en œuvre de politiques explicites contre la discrimination sexuelle viennent ensuite (80 % chacune), suivies par la mise en place des politique explicites contre la discrimination socio-économique (75 %). Il est à noter que, alors que l'on prend de plus en plus conscience de l'importance d'éduquer les jeunes à respecter les femmes dès leur plus jeune âge (Simmonds, 2017[67] ; UNESCO, 2018[68]), 20 % des établissements d'enseignement secondaire du premier cycle de l'OCDE n'ont pas de politique explicite pour lutter contre la discrimination sexuelle. De même, alors que les inégalités sociales s'aggravent dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2018[69]), seuls 75 % des établissements ont une politique de lutte contre la discrimination socio-économique (tableau I.3.34). L'encadré I.3.6 décrit certaines des initiatives entreprises au Kazakhstan pour répondre aux besoins des élèves issus de milieux défavorisés.

Encadré I.3.6 **Soutien aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés par le biais du programme « Care » au Kazakhstan**

L'un des défis majeurs du système éducatif kazakh est le grand nombre d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés qui risquent de décrocher. Depuis près de 10 ans, le Kazakhstan déploie des efforts importants en vue d'intégrer les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé dans son système éducatif grâce à une approche systémique. Le programme « Care » du Kazakhstan demande à la fois l'investissement de ressources financières et le recours aux enseignants comme acteurs sociaux dans le but d'amener ces élèves à l'école. Les enseignants rendent visites aux ménages de la collectivité pour identifier les élèves non scolarisés ou absents depuis plus de dix jours sans motif valable. Les enseignants interagissent avec ces élèves et leurs familles afin d'identifier les obstacles qui les empêchent de fréquenter régulièrement l'école et les aider à y revenir. En plus du rôle des enseignants, le programme « Care » vise à fournir un soutien matériel sous la forme d'uniformes, d'articles de papeterie, de manuels, etc. Le programme a aidé plus de 1.1 million d'élèves défavorisés depuis 2010. L'attention accordée au soutien des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés demeure une priorité de la politique de l'éducation du Kazakhstan. Dans l'ensemble, le milieu socio-économique a une influence plus faible sur les résultats des élèves au Kazakhstan que dans les autres pays de l'OCDE, comme l'indiquent les résultats du PISA.

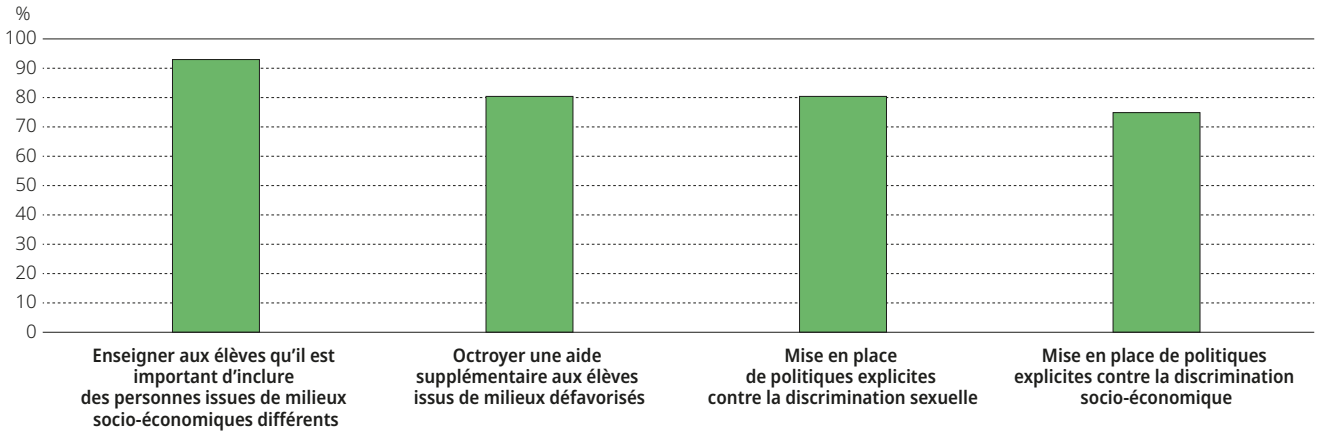
Source : OCDE (2018[69]), *Education Policy Outlook: Kazakhstan*, www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf.

Des différences existent entre les pays et économies participants en ce qui concerne la prévalence de ces politiques et pratiques liées à l'équité. La pratique visant à enseigner aux élèves à intégrer différents milieux socio-économiques est mise en œuvre dans au moins 95 % des établissements dans près de la moitié des pays et économies participants, mais dans moins de 85 % des

établissements au Danemark, au Japon, en République slovaque, en Suède et au Viet Nam. Il est intéressant de noter que les systèmes éducatifs où cette pratique est la moins mise en œuvre sont ceux des pays qui connaissent moins d'inégalités sur le plan socio-économique[18], ce qui peut indiquer que cette pratique est moins nécessaire. L'octroi d'un soutien supplémentaire aux élèves issus de milieux défavorisés est également une pratique répandue, mise en œuvre par au moins 80 % des établissements dans environ 80 % des pays et économies participants. Mais, encore une fois, cette pratique est la moins utilisée en Finlande et en Norvège, ainsi qu'en Suède. Dans le cas de la Suède, la pratique consiste à soutenir les établissements et les quartiers difficiles plutôt que les élèves dans les établissements, afin de poursuivre des objectifs d'équité tout en évitant la stigmatisation. La prévalence de politiques explicites contre la discrimination sexuelle et socio-économique varie beaucoup d'un système à l'autre. Le pourcentage d'établissements mettant en œuvre de telles politiques varie de 45 % dans la Communauté flamande de Belgique à plus de 95 % en République tchèque, en Finlande et en Corée en matière de discrimination sexuelle, et de 39 % en Nouvelle-Zélande à plus de 95 % en République tchèque et en Lituanie en matière de discrimination socio-économique (tableau I.3.34)[19].

Graphique I.3.9 **Pratiques scolaires liées à l'équité**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les politiques et pratiques suivantes sont mises en œuvre dans leur établissement (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant de prévalence des pratiques scolaires liées à l'équité.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.34.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944046

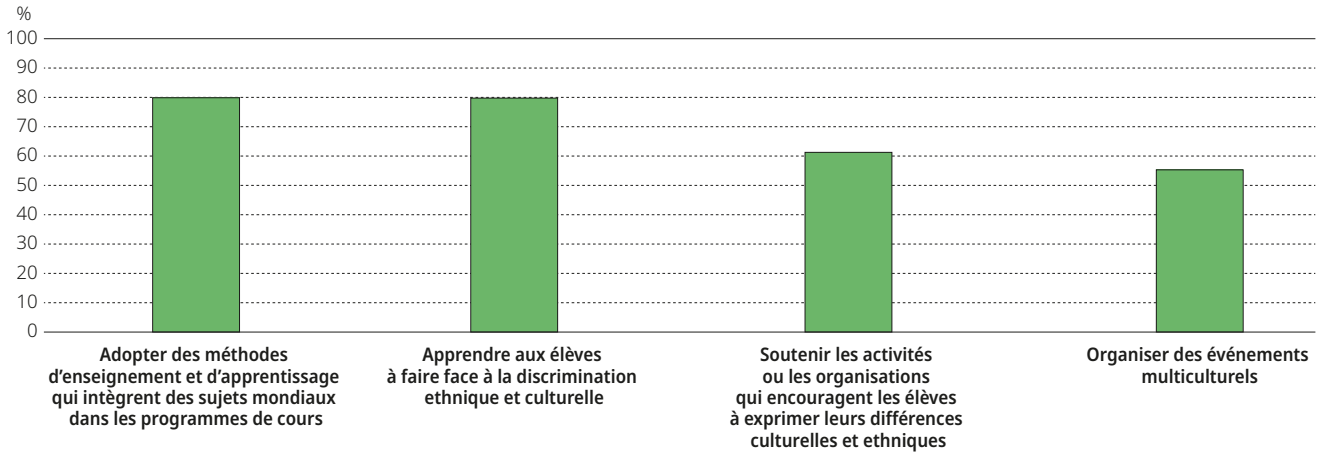
En ce qui concerne les politiques et pratiques scolaires liées à la diversité, la section précédente a montré les grandes disparités entre les pays et économies participants en termes de prévalence de la diversité multiculturelle dans la composition des effectifs scolaires. Le degré auquel les établissements ont adopté des politiques et des pratiques spécifiques liées à la diversité multiculturelle ainsi que la nature de ces politiques et pratiques au niveau scolaire varie également. L'examen de ces politiques et pratiques s'est limité à l'échantillon d'enseignants qui ont déclaré que des élèves de plus d'un milieu culturel ou ethnique étaient inscrits dans leur établissement (environ 70 % de l'échantillon d'enseignants de tous les pays et économies participants et en moyenne dans tous les pays de l'OCDE[20]). Dans un souci de simplicité, ces établissements sont appelés « établissements multiculturels ».

L'examen des politiques et des pratiques scolaires en matière de diversité multiculturelle doit tenir compte de l'important élément que constitue le contexte social dans lequel elles sont mises en œuvre. Le paradigme dominant dans la recherche sur la diversité culturelle identifie deux approches et perspectives idéologiques principales des politiques des pays : l'équité et le multiculturalisme (Ely et Thomas, 2001[71]). L'approche axée sur l'équité met l'accent sur la promotion de l'égalité et de l'inclusion et sur la valorisation de la diversité. En éducation, on parle souvent d'approche daltonienne, c'est-à-dire qui considère tous les enfants d'une classe comme étant égaux, évite la discrimination et traite équitablement tous les élèves, dans le but de créer et de maintenir l'homogénéité (Schachner et al., 2016[72]). Certains font valoir que, dans la pratique, cette homogénéité fait souvent implicitement référence à la culture dominante d'un pays et tend à être associée à des modèles idéologiques assimilationnistes (Plaut, Thomas et Goren, 2009[73]). En revanche, l'approche multiculturalisme est fondée sur le principe que la diversité peut enrichir l'établissement et promouvoir le respect et la connaissance des autres cultures ainsi que le renforcement des compétences interculturelles. En conséquence, elle reconnaît et respecte les expressions de la diversité. Bien que les deux courants d'équité et de multiculturalisme puissent sembler contradictoires, des études empiriques montrent que les établissements combinent souvent des composantes des deux (Schachner et al., 2016[72]).

En 2018, TALIS examine pour la première fois les politiques et pratiques scolaires en matière de diversité culturelle. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les politiques et pratiques les plus répandues dans ce domaine sont, selon les chefs d'établissement, celles qui sont intégrées au processus d'enseignement : 80 % des enseignants d'établissements multiculturels – c'est-à-dire des établissements qui comptent des élèves issus de plusieurs milieux culturels ou ethniques – travaillent dans un établissement intégrant les questions mondiales dans leur programme, et une proportion égale de 80 % d'entre eux travaille dans un établissement qui enseigne comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle (graphique I.3.10). Les politiques et pratiques favorisant la diversité des cultures sont moins courantes : seulement 61 % des enseignants employés dans des établissements multiculturels travaillent dans un établissement qui soutient des activités ou des organisations encourageant les élèves à exprimer leurs différentes identités ethniques et culturelles, et 55 % travaillent dans un établissement qui organise des événements multiculturels. L'encadré I.3.7 décrit certaines des initiatives entreprises en Autriche pour répondre aux besoins des établissements multiculturels et de leurs enseignants.

Graphique I.3.10 **Pratiques scolaires liées à la diversité**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire exerçant dans un établissement qui compte des élèves aux origines ethniques et culturelles différentes et où les pratiques suivantes liées à la diversité sont mises en œuvre[1] (moyenne OCDE-30)



1. Données basées sur l'opinion des chefs d'établissement. Les réponses des chefs d'établissement ont été fusionnées avec les données des enseignants et pondérées à l'aide des pondérations définitives des enseignants.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant de prévalence des pratiques scolaires liées à la diversité.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.35.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944065

Il est intéressant d'examiner le point de vue des enseignants sur les politiques et pratiques scolaires en matière de diversité multiculturelle, car il est fondé sur les perceptions des acteurs sur le terrain. Il montre la grande disparité selon les pays et les économies dans la prévalence des politiques et pratiques scolaires relatives à la diversité, même lorsque l'analyse est limitée aux enseignants travaillant dans des établissements multiculturels.

Selon les enseignants, les systèmes éducatifs où les problèmes mondiaux sont le plus systématiquement intégrés au programme des établissements multiculturels (pour plus de 85 % des enseignants d'établissements multiculturels) sont l'Alberta (Canada), l'Autriche, le Brésil, Singapour, les Émirats arabes unis et le Viet Nam. Les pays où cette pratique est la moins répandue dans les établissements multiculturels sont l'Islande, le Japon, la Corée et l'Arabie saoudite. Selon les enseignants, c'est à CABA (Argentine), au Chili, en Colombie, à Singapour, en Slovénie et au Viet Nam que l'on enseigne le plus aux élèves comment lutter contre la discrimination ethnique et culturelle, et dans les établissements multiculturels du Danemark, d'Islande, du Japon, de la Norvège et de la Turquie où on dispense moins cet enseignement (tableau I.3.35).

Les deux dernières pratiques relatives à la diversité examinées dans TALIS illustrent davantage l'approche axée sur le multiculturalisme. Les activités de soutien ou les organisations encourageant les élèves à exprimer leurs diverses identités ethniques et culturelles sont les plus répandues au Kazakhstan, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine), à Singapour, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, et sont moins répandues au Danemark, en Finlande[21], au Japon, en Norvège et en Suède. Enfin, c'est dans les établissements multiculturels du Kazakhstan, de Shanghai (Chine), de Singapour et des Émirats arabes unis que l'organisation d'événements multiculturels est la pratique la plus répandue, et en République tchèque, au Danemark, au Japon, aux Pays-Bas, en Norvège, en Suède et en Turquie qu'elle est la moins courante (tableau I 3.35).

Encadré I.3.7 **Initiatives en Autriche visant à répondre aux besoins des établissements multiculturels**

Le système éducatif autrichien s'adapte continuellement aux besoins d'élèves de milieux ethniques et culturels divers. Afin de renforcer les capacités des enseignants, un cours national sur l'enseignement de la langue maternelle, qui enseigne les premières langues dans le contexte de la migration, est proposé aux enseignants sous la forme d'un cours de quatre semestres. En outre, l'enseignement de la langue maternelle est organisé de deux manières en Autriche, en fonction du nombre d'élèves : l'enseignement dans un seul établissement, lorsque le nombre d'élèves dans une langue donnée est élevé, et le regroupement d'élèves de différents établissements lorsque le nombre d'élèves de chaque établissement est faible.

Le ministère de l'Éducation a également mis en place un programme appelé « équipes interculturelles mobiles » qui offre un soutien aux établissements accueillant une forte proportion d'élèves immigrants. Ces équipes travaillent avec les enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs de ces établissements, offrant des conseils s'appuyant sur l'expérience des enseignants ayant travaillé avec des élèves immigrants, des ateliers sur le climat de la classe, etc. Les équipes comprennent des psychologues scolaires qui interagissent avec les enseignants, des chefs d'établissement, des élèves et leurs parents, et servent de passerelle entre ces intervenants afin que les établissements et les enseignants puissent mieux soutenir les élèves dans les enseignements dispensés en classe.

Source : Commission européenne/EACEA/Eurydice, (2019[73]), "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures", *Eurydice Rep*ort, http://dx.doi.org/10.2797/222073.

En ce qui concerne les politiques et pratiques scolaires liées à l'équité, le nombre limité d'observations des chefs d'établissement dans chaque pays ne permet pas d'analyses de régression sur les facteurs associés aux politiques et pratiques scolaires liées à la diversité. Fait intéressant, au niveau du système, la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements à forte diversité linguistique, qui peut servir d'indicateur de la diversité culturelle des établissements, n'est pas liée à la proportion d'établissements appliquant des politiques et des pratiques multiculturelles telles que déclarées par les chefs d'établissement (le coefficient de corrélation linéaire est proche de 0).

La disposition des enseignants à enseigner dans des environnements multiculturels

Avec une migration croissante dans de nombreuses régions du monde (OCDE, 2018[52]), les enfants d'immigrés sont inscrits dans les établissements de leurs pays d'accueil et un certain nombre de systèmes éducatifs ont connu une augmentation de la diversité linguistique de leurs élèves au cours de la dernière décennie. Ce phénomène n'est pas exclusivement lié aux flux migratoires, mais il est fortement lié aux schémas migratoires et aux pays d'origine des immigrants et des réfugiés. Les flux migratoires/de réfugiés et la diversité linguistique dans les établissements ont pour conséquence que les établissements et les enseignants doivent de plus en plus prendre en compte les profils des élèves multiculturels.

Dans ce contexte, il est essentiel pour les décideurs et les chefs d'établissement de comprendre la volonté des enseignants d'enseigner dans des classes multiculturelles. En effet, une étude internationale récente sur l'intégration des étudiants immigrants a reconnu qu'il est difficile de gérer la diversité culturelle en classe, et qu'il faut une préparation. Souvent, les élèves diffèrent non seulement par les connaissances et les compétences acquises au cours de leurs premières années, mais aussi par les stratégies qu'ils utilisent pour aborder et résoudre les problèmes. De Abreu (2006[75]) soutient que, par exemple, en mathématiques, les enseignants qui ne sont pas pleinement conscients des différences culturelles dans leurs approches des problèmes mathématiques ou qui minimisent les différences culturelles, défendant des notions générales d'aptitude et d'équité, sont mal outillés pour exploiter les connaissances et l'expérience de leurs élèves (OCDE, 2015[38]).

Par conséquent, il est important d'examiner dans quelle mesure les enseignants se sentent en confiance pour enseigner à une classe multiculturelle. TALIS 2018 regroupe plusieurs questions sur l'enseignement en contexte multiculturel à l'intention des enseignants qui ont déjà enseigné dans une classe avec des élèves de différentes cultures[22]. En particulier, TALIS demande aux enseignants de s'exprimer sur leur préparation à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue. Comme indiqué au chapitre 4, la grande majorité des enseignants ne se sentaient pas prêts à relever le défi au moment où ils ont achevé leur formation. En effet, plus de 50 % d'entre eux ont déclaré qu'ils n'étaient pas bien préparés à enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue dans tous les pays participants, à l'exception de Shanghai (Chine), de l'Afrique du Sud et des Émirats arabes unis (tableau I.4.20 du chapitre 4).

TALIS demande également aux enseignants quels sont leurs besoins en formation continue. Comme indiqué au chapitre 5, 15 % des enseignants font état d'un besoin important en formation continue dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, et ce besoin est devenu encore plus criant en 2018. Il figure actuellement en troisième place parmi les besoins en formation continue signalés par les enseignants, après l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement (tableau I.5.21 du chapitre 5).

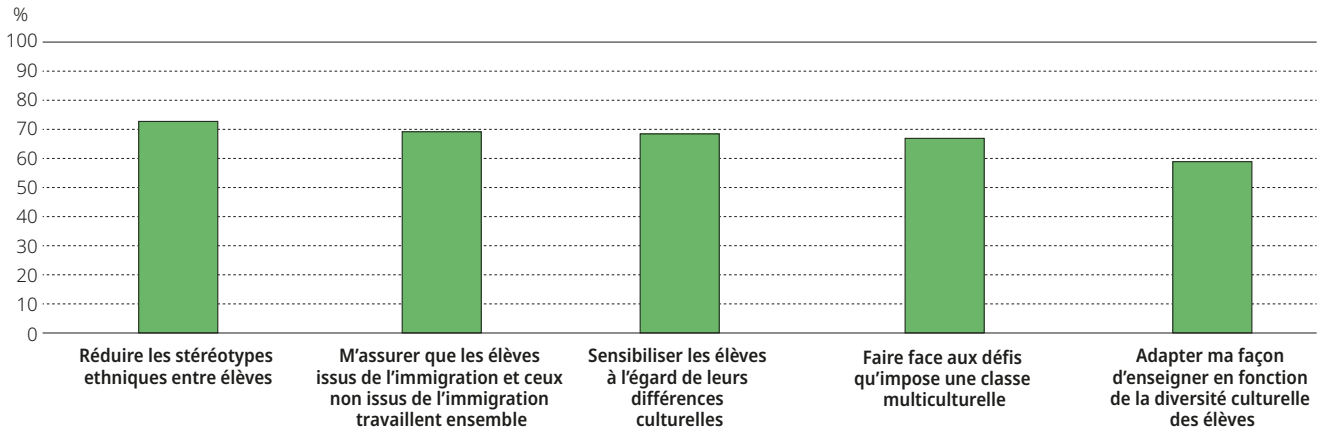
TALIS 2018 s'adresse également aux enseignants qui ont déjà enseigné dans des classes composées d'élèves de différentes cultures, et les questionne sur leur expérience et leur efficacité personnelle, et leur demande de déterminer dans quelle mesure (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; « dans une grande mesure »), ils peuvent gérer un certain nombre d'aspects de l'enseignement en milieu multiculturel. Les résultats montrent qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE :

- L'efficacité personnelle des enseignants en milieu multiculturel est la plus élevée en ce qui concerne la réduction des stéréotypes ethniques parmi les élèves. En effet, 73 % des enseignants ont l'impression de pouvoir le faire « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (graphique I.3.11, tableau I.3.38).
- À la question de « s'assurer que les élèves issus ou non de l'immigration travaillent ensemble », 69 % des enseignants indiquent des niveaux élevés d'efficacité personnelle.
- 68 % des enseignants signalent des niveaux élevés d'efficacité personnelle dans la sensibilisation des élèves aux différences culturelles.
- 67 % déclarent des niveaux élevés d'efficacité personnelle quant à leur capacité à faire face aux défis d'une classe multiculturelle.
- Il est à noter que la proportion d'enseignants ayant déclaré des niveaux élevés d'efficacité personnelle passe à 59 % lorsqu'il s'agit d'adapter leur enseignement à la diversité culturelle des élèves, c'est-à-dire beaucoup moins que pour les aspects relevant de la promotion de relations et d'interactions positives entre des élèves de différents milieux (graphique I.3.11, tableau I.3.38). Cette tendance reflète la conclusion du chapitre 5 selon laquelle les besoins en formation continue signalés par les enseignants sont plus grands pour ce qui concerne l'enseignement en milieu culturel que pour la communication avec des personnes de cultures ou de pays différents (tableau I.5.21 du chapitre 5).

L'examen des tendances en matière d'efficacité personnelle spécifiques à chaque pays en milieu multiculturel révèle des tendances régionales et culturelles intéressantes. En ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement à la diversité culturelle des élèves, au moins 90 % des enseignants font état d'une grande efficacité personnelle en Colombie, au Portugal et aux Émirats arabes unis, mais cela n'est vrai que pour moins de la moitié des enseignants en Estonie, en Finlande, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas, en Norvège et en Slovénie. Lorsqu'on examine tous les aspects de l'efficacité personnelle en milieu multiculturel, les enseignants ont tendance à afficher des niveaux élevés d'efficacité personnelle dans les pays d'Amérique latine et du Moyen-Orient et au Portugal, mais les niveaux d'efficacité personnelle en milieu multiculturel sont plus faibles dans les pays asiatiques et nordiques (tableau I.3.38).

Graphique I.3.11 **Efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement de classes multiculturelles**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment pouvoir effectuer les tâches suivantes « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » dans l'enseignement d'une classe multiculturelle[1] (moyenne OCDE-31)



1. L'échantillon est limité aux enseignants qui déclarent avoir déjà enseigné à une classe avec des élèves de différentes cultures.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants déclarant qu'ils pensent pouvoir effectuer « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » les tâches suivantes dans l'enseignement d'une classe multiculturelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.38.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944084

Il faut toutefois garder à l'esprit que TALIS reflète les perceptions subjectives des enseignants et que l'Enquête peut être sujette à des préjugés culturels, en particulier pour les questions d'auto-évaluation telles que l'efficacité personnelle (He et Kubacka, 2015[76]). Par conséquent, les comparaisons entre pays et économies doivent être interprétées avec prudence[23].

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants ont tendance à avoir davantage confiance dans leur capacité à enseigner à des élèves de cultures différentes lorsque leur classe comprend en fait une plus grande proportion d'élèves immigrants et d'élèves dont la langue maternelle est différente de la (des) langue (s) d'enseignement (plus de 10 % de ces élèves contre 0 % à 10 %). La capacité des enseignants à enseigner à des classes multiculturelles a une relation positive avec l'une ou l'autre de ces mesures de la composition de la classe dans environ deux tiers des pays et économies participant à TALIS (tableau I.3.41). Il y a toute une gamme d'explications possibles à cette constatation. Comme les classes ne deviennent pas culturellement diverses du jour au lendemain, cette constatation suggère un modèle d'apprentissage par la pratique, selon lequel l'expérience de l'enseignement dans un environnement multiculturel est un levier essentiel de l'efficacité personnelle dans l'enseignement en milieu multiculturel. Dans le même ordre d'idées, une autre raison possible est que les établissements ayant des populations de cultures différentes reçoivent ou élaborent une formation continue interne ciblée, ce qui a un impact direct sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Des problèmes de sélection peuvent également être en jeu, car les enseignants ayant une plus grande efficacité personnelle en milieu multiculturel sont plus susceptibles de choisir d'enseigner dans des établissements multiculturels. En outre, les établissements multiculturels sont plus susceptibles de recruter des enseignants ayant une plus grande efficacité personnelle en milieu multiculturel ou d'affecter des enseignants ayant une grande efficacité personnelle dans les classes plus diversifiées au sein des établissements.

Il n'existe guère de pays où la proportion d'élèves ayant le statut de réfugié dans une classe a un lien significatif avec l'efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement en milieu multiculturel. Toutefois, dans quatre pays européens, à savoir la République tchèque, la Lettonie, la Norvège et le Portugal, les enseignants ont tendance à se sentir moins en mesure d'enseigner dans une classe multiculturelle lorsqu'ils ont au moins un élève réfugié dans leur classe (tableau I.3.41). Cette relation négative pourrait s'expliquer par les spécificités de l'enseignement aux réfugiés, des élèves ayant peut-être subi un traumatisme et qui sont arrivés dans le pays d'accueil avec peu de préparation dans la langue d'enseignement (Graham, Minhas et Paxton, 2016[59] ; Hart, 2009[60]). L'afflux massif et soudain qui s'est produit dans certains pays (en particulier la Suède) a peut-être également surpris les enseignants et les établissements (OCDE, 2018[52]), leur laissant peu de temps pour s'adapter, et leur donnant le sentiment de ne pas être préparés. Les enseignants qui gèrent réellement ces situations peu fréquentes peuvent en fait être assez réalistes quant aux défis qu'elles impliquent.

AMÉLIORER LE CLIMAT DE L'ÉTABLISSEMENT ET LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE

Il est important pour les décideurs, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents de comprendre la dynamique en jeu dans le climat de l'établissement et de la classe, car les recherches montrent qu'un climat scolaire positif influe de manière directe ou indirecte sur l'apprentissage et le bien-être social des élèves (Battistich et al., 1997[77] ; Bryk et Schneider, 2002[78] ; Cohen et al., 2009[79] ; Engel, Rutkowski et Rutkowski, 2009[80] ; Hoy, Tarter et Hoy, 2006[81] ; Martin et al., 2013[82] ; Nilsen et Gustafsson, 2014[83]), ainsi que sur le sentiment d'efficacité, de confiance en soi et d'engagement de l'enseignant (Fulton, Yoon et Lee, 2005[84] ; Hoy et Woolfolk, 1993[85] ; Weiss, 1999[86]). Le climat de l'établissement est un indicateur collectif de la culture des établissements qui englobe les dimensions physique, sociale et scolaire (Epstein et Mcpartland, 1976[87]). La sécurité dans les établissements peut être conceptualisée comme se rapportant aux dimensions physique et sociale du climat de l'établissement. Au niveau plus micro-économique (c'est-à-dire au niveau de la classe), les relations que les élèves nouent avec leurs enseignants, le soutien de ces derniers, ainsi que le climat disciplinaire dans la classe sont également des aspects cruciaux pour le bien-être des enseignants et des élèves et l'apprentissage de ces derniers. Il est particulièrement pertinent d'examiner la discipline en classe, à la lumière de sa relation avec le temps d'enseignement et, par voie de conséquence, avec les possibilités d'apprentissage des élèves (Le Donné, Fraser et Bousquet, 2016[42] ; Vollmer, 2000[88]).

Alors que les précédentes enquêtes TALIS avaient sondé les enseignants et les chefs d'établissement sur divers aspects du climat de l'établissement et de la classe, TALIS 2018 offre une occasion unique d'enquêter sur les changements au fil du temps dans ce domaine et sur la manière dont les différentes dimensions de la sécurité dans les établissements, les relations entre élèves et enseignants et la discipline en classe ont changé depuis 2008.

Sécurité des environnements d'apprentissage des établissements

TALIS interroge les chefs d'établissement sur la fréquence d'un certain nombre d'incidents liés à la sécurité dans l'établissement, plus précisément la fréquence à laquelle ils se produisent dans leur établissement (« jamais », « moins d'une fois par mois », « chaque mois », « chaque semaine » ou « chaque jour »). S'il est important de garder à l'esprit que ces réponses reflètent la perception des chefs d'établissements et leur sensibilisation aux incidents autant que leur prévalence réelle, ils apportent néanmoins un éclairage sur la sécurité dans les établissements. Heureusement, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les établissements

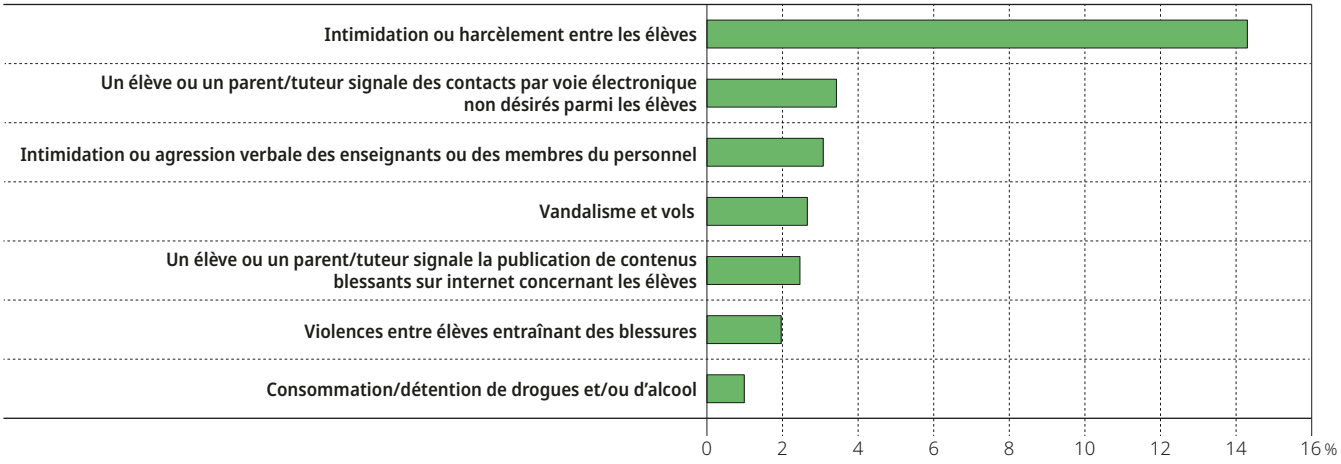
en 2018 sont, pour la plupart, à l'abri d'incidents hebdomadaires ou quotidiens en matière de sécurité scolaire et offrent ainsi aux élèves des environnements d'apprentissage sûrs (graphique I.3.12, tableau I.3.42). En effet, certains problèmes qui préoccupent généralement les parents surviennent une fois par semaine dans une petite minorité d'établissements (moins de 3 %). C'est le cas de la consommation/détention de drogues et/ou d'alcool (un problème survenant au moins une fois par semaine dans seulement 1 % des établissement en moyenne dans les pays de l'OCDE), des violences entre élèves entraînant des blessures (2 %), de la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves sur Internet (2.5%) ou des actes de vandalisme et vols (3 %). Les incidents liés à l'intimidation ou l'agression verbale des enseignants ou des membres du personnel ou aux contacts par voie électronique non désirés parmi les élèves sont légèrement plus fréquents (se produisant au moins une fois par semaine dans 3 à 4 % des établissements) (graphique I.3.12, tableau I.3.42).

Cependant, un problème ressort des déclarations des chefs d'établissement sur la sécurité dans les établissements : les déclarations d'incidents réguliers liés à des actes d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves sont nettement plus élevées que pour les autres incidents de sécurité dans les établissements, survenant au moins une fois par semaine dans 14 % des établissements en moyenne dans les pays de l'OCDE. C'est un sujet de préoccupation pour les décideurs, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents, étant donné l'impact persistant de l'intimidation et du harcèlement sur le bien-être, la confiance et la réussite des élèves qui en sont victimes, ainsi que ses conséquences potentiellement dramatiques (Hoy, Hannum et Tschannen-Moran, 1998[89]). Selon les chefs d'établissement, ce problème est davantage prévalent en Belgique (et dans la Communauté flamande)[24], à Malte, en Nouvelle-Zélande et en Afrique du Sud (survenant au moins une fois par semaine dans 30 % à 40 % des établissement), ainsi qu'au Brésil, en Bulgarie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande, en France, en Israël, en Suède et aux États-Unis (survenant au moins une fois par semaine dans 20 % à 30 % des établissements). Ce phénomène pourrait également constituer un problème majeur en Australie[25] (tableau I.3.42). Selon les déclarations des chefs d'établissement, ce problème est en revanche extrêmement rare au Japon, au Kazakhstan, en Corée et à Shanghai (Chine) (tableau I.3.42).

De même, il est inquiétant que 3 % des établissements soient confrontés au moins une fois par semaine à des problèmes d'intimidation ou d'agression verbale envers des enseignants ou des membres du personnel. Cela peut également avoir des conséquences durables sur leur bien-être, leur niveau de stress, leur confiance et, éventuellement, sur leur maintien dans la profession (Guo et Higgins-D'Alessandro, 2011[90]). Le Brésil et la Communauté flamande de Belgique sont les systèmes éducatifs où ce problème semble le plus fréquent, car il se produit au moins une fois par semaine dans plus de 10 % des établissements. Des actes d'intimidation ou d'agression verbale envers des enseignants ou des membres du personnel se produisent également au moins une fois par semaine dans 5 % à 10 % des établissements en Belgique, en Colombie, au Danemark, en Estonie, en Nouvelle-Zélande, en Arabie Saoudite, en Afrique du Sud, en Suède et aux États-Unis (tableau I.3.42).

Graphique I.3.12 **Sécurité dans les établissements**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les incidents suivants se sont produits au moins une fois par semaine dans leur établissement (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les incidents suivants se sont produits au moins une fois par semaine dans leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.42.

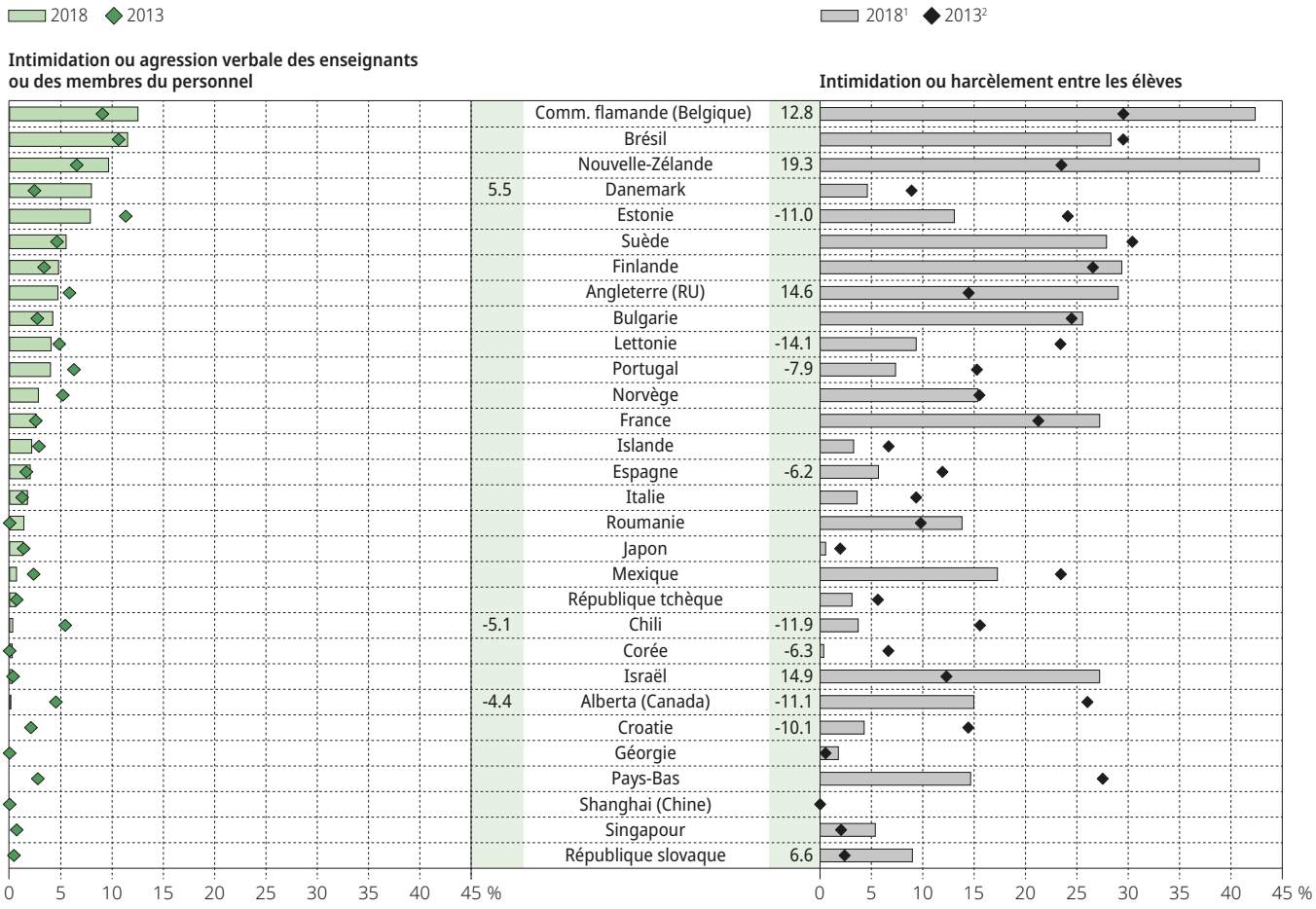
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944103

Les tendances spécifiques à chaque pays ont mis en lumière les défis spécifiques rencontrés par différents pays et économies en matière de sécurité dans les établissements. Les systèmes éducatifs où les incidents liés à la sécurité dans les établissements sont les plus fréquents et les plus répandus, selon les chefs d'établissement, sont le Brésil, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique,et l'Afrique du Sud, où au moins 10 % des chefs d'établissement font état d'incidents de sécurité au moins une fois par semaine sur au moins trois des sept dimensions de la sécurité dans les établissement examinées dans TALIS (tableau I.3.42).

TALIS permet d'analyser l'évolution de la sécurité dans les établissements au cours des cinq dernières années. Dans la mesure où l'intimidation ou le harcèlement entre les élèves est le problème de sécurité scolaire le plus fréquemment signalé par les chefs d'établissement en 2018, il est intéressant d'examiner son évolution par rapport à 2013. Il est à noter à cet égard que les chefs d'établissement indiquent que la fréquence des actes d'intimidation ou de harcèlement a diminué au cours des cinq dernières années dans la majorité des pays et économies dont les données sont disponibles (graphique I.3.13, tableau I.3.45).

Graphique I.3.13 **Changement dans la sécurité dans les établissements de 2013 à 2018**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les incidents suivants se sont produits au moins une fois par semaine dans leur établissement



1. Les données pour TALIS 2018 font référence à « Intimidation ou harcèlement entre élèves (ou autres formes d'agressions verbales) » et/ou « Un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves ».

2. Dans TALIS 2013, il était demandé aux chefs d'établissement de signaler la fréquence à laquelle une "Intimidation ou agression verbale d'élèves (ou autres formes de brutalité hors atteintes physiques)" se produisait dans leur école.

Notes : seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que l'intimidation ou l'agression verbale des enseignants ou des membres du personnel se produisaient au moins une fois par semaine dans leur établissement en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.45.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944122

Cependant, il y a une limitation à cela, car en 2018 s'est ajoutée une nouvelle question pour les chefs d'établissement concernant la fréquence à laquelle un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves – une forme de cyberintimidation – alors que l'élément relatif au harcèlement en 2013 recouvrait probablement ce type d'incident. Par conséquent, il faut interpréter l'évolution du harcèlement au fil du temps avec prudence. On peut obtenir une image plus précise des tendances en prenant en compte non seulement les incidents « d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves », mais également les incidents du type « un élève ou un parent/tuteur signale la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves » (2018).

Encadré I.3.8 **Initiatives visant à identifier et combattre le harcèlement**

Estonie

L'action stratégique visant à prévenir le harcèlement et à faire face aux incidents s'y rapportant en Estonie est le résultat d'un effort commun des ministères de l'aide sociale et de la santé, des établissements d'enseignement supérieur et des fondations à but non lucratif. En conséquence, Un ensemble divers d'initiatives ont été mises en oeuvre sur plusieurs fronts qui ont comme objectif commun de lutter contre le harcèlement sous toutes ses formes. Ces initiatives comprennent des campagnes de prévention du harcèlement et de sensibilisation au niveau de l'établissement et la tenue de débats publics dans les médias afin d'impliquer les parties prenantes de la collectivité. Des mesures spéciales ont été prises pour lutter contre la cyberintimidation, telles que la création « d'agents de police du Web » qui sont des agents de police travaillant en ligne et conseillant les jeunes utilisateurs sur Internet. L'approche estonienne se distingue également par la priorité accordée aux programmes de lutte contre le harcèlement à tous les niveaux de l'enseignement – y compris les maternelles et les établissements.

Chili

Au Chili, la *Superintendencia de Educación* (Surintendance de l'éducation) est chargée de veiller à la qualité du climat scolaire en s'appuyant sur la « Loi sur la violence en milieu scolaire », et surveille les indicateurs scolaires élaborés par l'Agence pour la qualité de l'éducation. Ces indicateurs incluent les perceptions et les attitudes des élèves, des enseignants et des parents relativement à l'existence d'un environnement respectueux et sûr. La Surintendance supervise le « règlement interne de l'établissement », qui oblige les établissements à définir des politiques de prévention du harcèlement ainsi que des protocoles d'action lorsque des comportements liées au harcèlement sont identifiés. Selon la Surintendance de l'éducation, l'organe permet aux citoyens de disposer d'un mécanisme de signalement des actes de harcèlement. Ceci permet aux citoyens de renforcer leur contrôle sur la mise en œuvre par l'établissement de tous les protocoles (ce que l'établissement est tenu de faire en vertu de la loi) en cas de harcèlement ou de toute autre action qui affecte l'environnement et la coexistence scolaires. Environ 68 % des plaintes reçues par la Surintendance de l'éducation sont liées à l'environnement et à la coexistence scolaires.

Alberta (Canada)

En Alberta (Canada), les enseignants ont accès à une multitude de ressources fournies par le ministère de l'Éducation afin d'identifier les signes comportementaux de harcèlement dans l'établissement, et qui couvrent les aspects physiques, sociaux et la cyberintimidation. Ces ressources aident également les enseignants à élaborer un plan d'intervention pour les situations liées au harcèlement et à y impliquer les parents et les responsables des enfants. Selon ces ressources, les enseignants doivent observer les incidents scolaires pour repérer les comportements liés au harcèlement, développer des stratégies pour promouvoir les comportements positifs et sensibiliser davantage l'ensemble de l'établissement aux conséquences négatives du harcèlement et à ce que les élèves peuvent faire s'ils sont témoins d'actes de harcèlement de la part de leurs camarades.

Sources : Estonian Union for Child Welfare (2015[90]), *Kiusamisest vabaks! (Free of Bullying)*, http://kiusamisestvabaks.ee/about-us, (consulté le 12 avril 2019) ; information fournie par le ministère de l'Éducation, Estonie, 11 avril 2019 ; Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile (s.d.[91]) *Desarrollo Personal y Social: Otros Indicadores de Calidad Educativa [Développement personnel et social : Autres indicateurs de qualité de l'éducation]*, http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf, information fournie par le ministère de l'Éducation, Chili, 9 avril 2019 ; Gouvernement de l'Alberta (2019[92]), *Bullying prevention for educators: Learn how to recognize, prevent and respond to signs of bullying in school*, www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx (consulté le 8 avril 2019).

Cette approche qui consiste à contraster les incidents quotidiens ou hebdomadaires « d'intimidation ou de violence verbale entre les élèves (ou d'autres formes de harcèlement non physique) » en 2013 avec des incidents quotidiens ou hebdomadaires d'intimidation ou de harcèlement et publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves (en 2018) a révélé que huit pays et économies participants ont connu une réduction significative de la fréquence de ce phénomène, selon les déclarations des chefs

d'établissement[26]. Cette amélioration est particulièrement marquée en Alberta (Canada), au Chili, en Croatie, en Estonie et en Lettonie. L'encadré I.3.8 fournit des informations sur certaines des initiatives prises par ces pays pour résoudre les problèmes de harcèlement. En revanche, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique, Israël, la Nouvelle-Zélande et la République slovaque ont été confrontés à une tendance inverse sur cette question, qui demande une surveillance étroite et des actions spécifiques. Il y a peu de changements significatifs dans les autres domaines de la sécurité dans les établissements, à l'exception de l'intimidation ou de l'agression verbale envers des enseignants ou des membres du personnel, pour lesquels la fréquence a augmenté au Danemark, mais a diminué en Alberta (Canada) et au Chili, et les violences entre élèves entraînant des blessures, dont la fréquence a augmenté en Finlande, en Israël et en Nouvelle-Zélande (tableau I.3.45).

Relations entre les enseignants et leurs élèves

Grâce à une série de questions sur les relations enseignant-élève, TALIS met en lumière les relations existantes au sein de l'établissement , ce qui permet de savoir si les enseignants et les élèves s'entendent bien, ainsi que d'en savoir plus sur le climat de l'établissement puisque le climat touche au bien-être des élèves. Ces données révèlent que les relations entre les enseignants et leurs élèves sont extrêmement positives. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 96 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que la plupart des enseignants estiment que le bien-être des élèves est important, et 96 % sont également d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien entre eux (tableau I.3.46). Une proportion élevée d'enseignants est également d'accord avec les affirmations selon lesquelles la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire (93 %) et que, si un élève a besoin d'une aide supplémentaire, l'établissement la lui fournit (92 %).

En examinant les tendances spécifiques à chaque pays, il est frappant de constater que plus de 90 % des enseignants sont d'accord pour dire que les enseignants et les élèves s'entendent bien dans tous les pays et économies participants, à l'exception de l'Afrique du Sud, qui représente un peu moins de 85 %. La conviction que les enseignants valorisent le bien-être des élèves est également largement partagée par les pays et les économies participant à TALIS, car seuls le Kazakhstan et la République slovaque ont des niveaux d'accord inférieurs à 90 % pour l'affirmation selon laquelle le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants. En revanche, il y a moins de consensus sur les affirmations selon lesquelles la plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire et que, l'établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin (tableau I.3.46).

TALIS demande également aux enseignants dans quelle mesure les enseignants de l'établissement peuvent compter les uns sur les autres, ce qui fournit des informations supplémentaires sur le degré de cohésion et de confiance, en tant qu'élément essentiel du climat de l'établissement (Finnan, Schnepel et Anderson, 2003[94] ; Ghaith, 2003[95]). L'accord des enseignants sur cette affirmation (87 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) est nettement en deçà du large consensus sur les relations enseignant-élève, 13 % des enseignants estimant que la cohésion avec leurs collègues est insuffisante. Cette tendance est particulièrement marquée au Mexique (66 % seulement), mais également dans une moindre mesure (79 % à 83 %) en Colombie, en Croatie, en Hongrie, au Japon, au Portugal, en Afrique du Sud et en Turquie (tableau I.3.46).

L'analyse des relations enseignant-élève au fil du temps confirme les conclusions sur la sécurité dans les établissements selon lesquelles le climat de l'établissement s'est globalement amélioré dans la majorité des pays et des économies TALIS depuis la première enquête TALIS en 2008 :

- En ce qui concerne la conviction que les enseignants et les élèves s'entendent généralement bien, Israël est le seul pays à avoir enregistré une diminution modérée de la proportion d'enseignants qui souscrivent à cette affirmation depuis 2013 (2 points de pourcentage). Tous les autres pays et économies n'ont pas connu beaucoup de changement ou ont connu une amélioration des relations enseignant-élève, les progrès les plus significatifs ayant été enregistrés dans cette dimension du climat scolaire en Estonie, en Lituanie, au Mexique et en République slovaque depuis 2008 et en Italie depuis 2013, avec des changements supérieurs à 5 points de pourcentage.
- La conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves a également progressé dans la grande majorité des pays, principalement en Corée et en Turquie depuis 2008. Mais la Hongrie et la République slovaque ont connu une tendance inverse, les enseignants s'accordant moins sur cette affirmation en 2018 qu'en 2008.
- Les deux autres dimensions des relations enseignant-élève révèlent des tendances plus nuancées, avec des améliorations dans un certain nombre de pays et d'économies, mais en déclin dans d'autres (tableau I.3.49).

Climat de discipline dans le paysage actuel

TALIS aborde la question de la discipline en demandant aux enseignants d'indiquer dans quelle mesure ils sont (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») avec quatre affirmations sur le climat de discipline dans leur classe spécifique. En 2018, entre 26 % et 29 % des enseignants ont signalé des problèmes de discipline dans la classe spécifique,

en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Plus spécifiquement, 29 % des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils « perdent pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance », contre 28 % qui disent « attendre assez longtemps au début de la séance avant que les élèves ne se calment » et 26 % pour qui « il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe ». À l'instar de ces problèmes de discipline, seuls 72 % des enseignants s'accordent pour dire que les élèves de leur classe spécifique « s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage » (tableau I.3.50).

Les tendances spécifiques à chaque pays sur ces différents aspects révèlent que certains systèmes éducatifs sont davantage affectés par des problèmes de discipline que d'autres : avec soit des comportements perturbateurs signalés par 40 % des enseignants soit un climat agréable d'apprentissage signalé par moins de 60 % d'entre eux. C'est le cas du Brésil pour les quatre dimensions du climat de discipline scolaire, de l'Espagne pour trois dimensions, et de la Belgique, du Chili, de l'Islande, du Portugal et de l'Afrique du Sud pour deux dimensions (tableau I.3.50).

Le climat de discipline en classe, tel que perçu par les enseignants, varie en fonction de la composition de la classe. Logiquement, en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans tous les pays et économies participant à TALIS (sauf au Viet Nam), plus la concentration d'élèves ayant des problèmes de comportement dans la classe est élevée, plus les enseignants signalent un manque de discipline (tableau I.3.53). C'est toujours le cas même lorsqu'on tient compte d'autres indicateurs de composition de la classe et des caractéristiques des enseignants – sexe, statut professionnel et années d'expérience (tableau I.3.54). À l'inverse, le besoin de plus de discipline est nettement moins important dans les salles de classe où la proportion d'élèves très doués en enseignement est plus grande dans presque tous les pays participants, à l'exception du Japon, du Portugal et de la Roumanie, à la fois avant et après avoir tenu compte des caractéristiques des enseignants.

Les autres aspects de la diversité de la classe ne sont pas clairement liés au climat de discipline en classe, dans une perspective transnationale. Seuls quelques pays montrent une relation significative entre un autre indicateur de la composition de la classe et le climat de discipline. En effet, la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ne montre aucune association significative avec le climat de discipline dans 37 pays. Il existe quelques cas marginaux : la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement montre une faible association négative avec le climat de discipline dans huit pays et économies (l'Estonie, la Communauté flamande de Belgique, la France, Malte, la Norvège, la Fédération de Russie, la Suède et les Émirats arabes unis), à la fois avant et après avoir pris en compte les caractéristiques de l'enseignant, en plus d'autres indicateurs de composition de la classe (tableaux I.3.53 et I.3.54). Cependant, l'effet est très faible et peut encore être surestimé, car il peut refléter l'effet d'autres aspects du profil des enseignants, autres que ceux pris en compte dans les analyses – sexe, statut et expérience de l'enseignant[27]. En revanche, quatre pays montrent une relation positive entre la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement et le climat de discipline, après avoir pris en compte les caractéristiques de la classe et de l'enseignant : l'Italie, la Lettonie, la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud (tableau I.3.54).

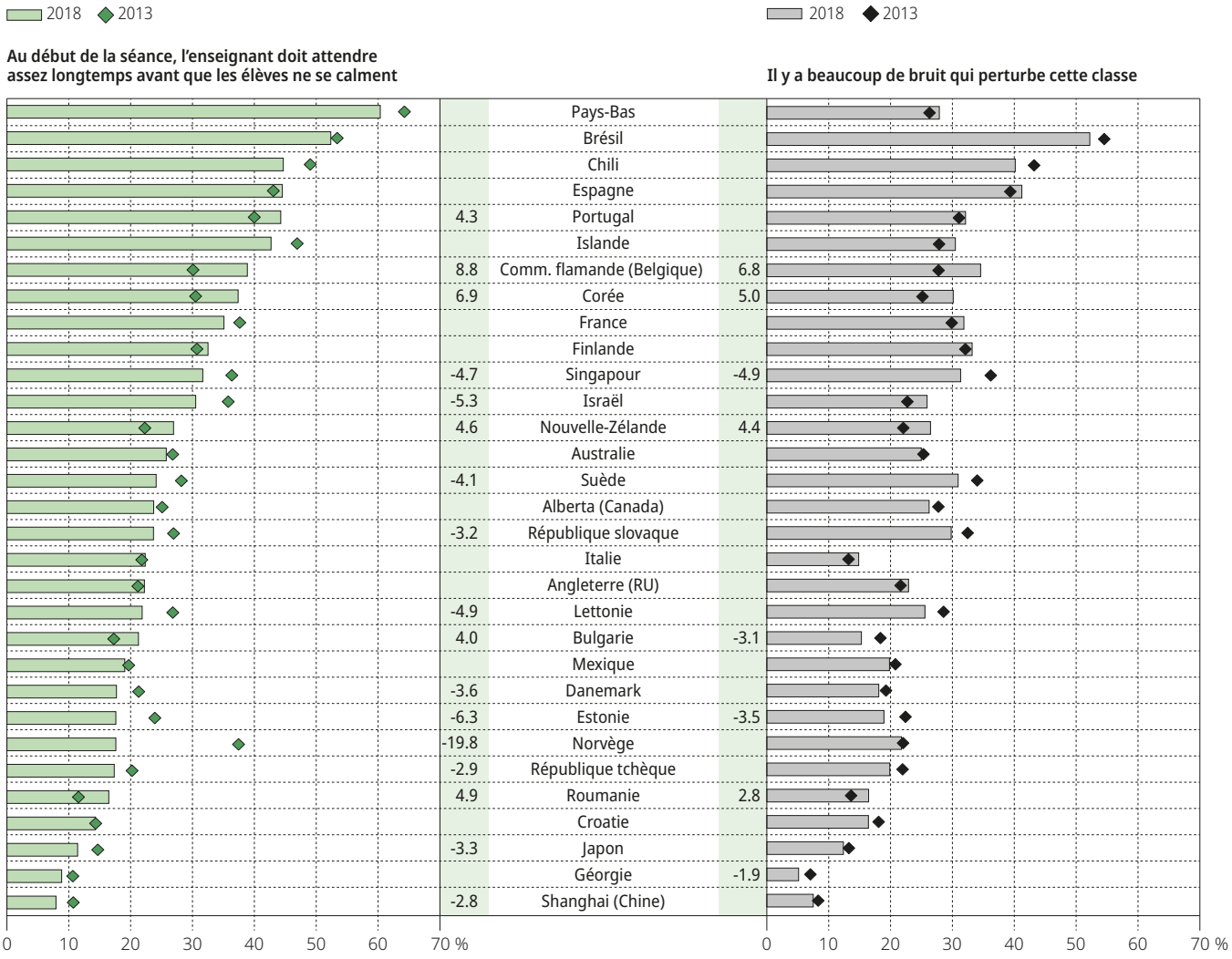
Les changements dans le climat de discipline en classe révèlent les progrès réalisés entre 2013 et 2018 par environ un tiers des pays et économies participants dont les données sont disponibles, mais aussi un affaiblissement du climat de discipline d'un autre groupe de pays et économies. Le temps d'enseignement perdu en raison du temps que mettent les élèves à se calmer au début des séances est moins un problème pour les enseignants en 2018 qu'en 2013 (graphique I.3.14 et tableau I.3.55). Depuis 2013, la proportion d'enseignants indiquant que cette question constitue un problème dans leur classe spécifique a le plus diminué en Norvège (-20 points de pourcentage), en Estonie (-6) et en Israël (-5). En revanche, cet aspect du climat de discipline s'est détérioré depuis 2013 en Bulgarie, dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Roumanie. Le temps d'enseignement est également perdu du fait que les élèves interrompent le cours une fois celui-ci commencé. Cet aspect du climat de discipline en classe reflète étroitement les changements au fil du temps en ce qui concerne le temps perdu au début de la classe (tableau I.3.55).

Un autre problème de discipline courant dans la classe est le bruit, qui peut empêcher les élèves et les enseignants de se concentrer sur le cours. Les évolutions dans le temps de cet aspect du climat de discipline en classe présentent des tendances contrastées, avec un nombre à peu près égal de pays présentant une amélioration ou une baisse dans ce domaine (graphique I.3.14 et tableau I.3.55). En plus de cette évolution de la prévalence des bruits perturbateurs comme problème de discipline, il convient de garder à l'esprit qu'une augmentation de la fréquence des bruits perturbateurs peut également résulter d'un changement de pratiques pédagogiques – telles que l'augmentation du travail en groupe ou des discussions en classe entre élèves – entraînant des changements dans la perception des perturbations par les enseignants.

Les changements spécifiques aux pays dans les différentes dimensions du climat de discipline en classe illustrent qu'il y a des tendances cohérentes pour certains pays. Selon les déclarations des enseignants, il y a eu une détérioration du climat de discipline en classe dans au moins trois dimensions du climat de discipline en Bulgarie, dans la Communauté flamande de Belgique et en Nouvelle-Zélande depuis 2013, et en Autriche, au Brésil, en Bulgarie et en Slovénie depuis 2008. En revanche, il y a eu une amélioration du climat de discipline en classe dans au moins trois dimensions en République tchèque, en Estonie et à Singapour depuis 2013, ainsi qu'au Danemark et en Norvège[28] depuis 2008 (tableau I.3.55).

Graphique I.3.14 **Changement dans la discipline en classe de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes concernant leur classe cible



Notes : seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.
Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que l'enseignant doit attendre assez longtemps au début de la séance avant que les élèves ne se calment.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.55.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944141

Cependant, lorsqu'on interprète ces types de changements, il est important de garder à l'esprit que ceux-ci sont basés sur la perception qu'ont les enseignants du climat de discipline en classe et peuvent, de ce fait, refléter une série de facteurs autant que des changements réels dans le comportement des élèves. En effet, différents mécanismes peuvent être en jeu, tels que des changements dans les pratiques pédagogiques, une focalisation spécifique des activités de formation continue sur la gestion/le climat de la classe au cours de ces dernières années, ou des effets de génération dans les cas où la structure par âge du corps enseignant a évolué et lorsque des groupes différents d'enseignants réagissent différemment aux interruptions de cours mineures (par exemple, déterminer si elles posent problème et méritent d'être signalées).

Climat dans l'établissement, pratiques pédagogiques et efficacité personnelle des enseignants

Au-delà des déclarations des chefs d'établissement et des enseignants sur le climat de l'établissement et de la classe et les changements connexes au fil du temps, il est également important d'examiner dans quelle mesure le climat de l'établissement et de la classe est lié aux pratiques pédagogiques qu'utilisent les enseignants et à leur efficacité telle qu'ils la perçoivent

(Kraft, Marinell et Shen-Wei Yee, 2016[96] ; Maxwell et al., 2017[97] ; Thomas et Bass, 1992[98]). Ces relations peuvent expliquer si et dans quelle mesure le lien entre le climat de l'établissement et la réussite des élèves est influencé par les pratiques et les perceptions des enseignants.

Encadré I.3.9 **Climat scolaire du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Sécurité dans les établissements

Dans les pays et les économies participant à TALIS, les établissements sont un lieu sûr. Parmi les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE et 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, des incidents tels que le vandalisme ou la consommation de drogues se produisent généralement chaque jour ou chaque semaine dans moins de 3 % des établissements, et la fréquence tend à être similaire dans les établissements du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire.

L'Angleterre (Royaume-Uni) se démarque en ce qui concerne le nombre d'incidents d'intimidation ou de harcèlement parmi les élèves, car ils se produisent au moins une fois par semaine dans beaucoup moins d'établissements du primaire que ceux du premier et du deuxième cycle du secondaire. De même, les établissements d'enseignement primaire d'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande de Belgique et de la France sont confrontés à des incidents liés à la publication de contenus blessants sur internet concernant les élèves ou par contacts électroniques non désirés parmi les élèves beaucoup moins fréquemment que les établissements du premier cycle du secondaire (tableau I.3.43).

Relations élèves-enseignants

Dans les pays de l'OCDE, 96 % des enseignants du premier cycle du secondaire déclarent entretenir de bonnes relations avec leurs élèves. Les établissements d'enseignement primaire affichent des proportions similaires d'enseignants indiquant des relations élève-enseignant positives encore plus souvent que dans les établissements du premier cycle du secondaire dans la plupart des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de CITE (tableau I.3.47).

Il y a moins d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui déclarent avoir de bonnes relations avec leurs élèves que leurs pairs du premier cycle du secondaire. Selon l'aspect spécifique des relations élèves-enseignants considéré, 2 à 7 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE affichent une proportion légèrement inférieure d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire indiquant de bonnes relations avec leurs élèves, avec la plus grande différence au Brésil (plus de 5 points de pourcentage dans la catégorie « Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin »). En revanche, en ce qui concerne l'octroi d'une aide supplémentaire à un élève qui en a besoin, le Danemark, les Émirats arabes unis et la Suède affichent de meilleures données dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau I.3.48).

Climat de discipline

Dans les pays de l'OCDE et les économies participant à TALIS, plus des deux tiers des enseignants du premier cycle du secondaire signalent une forte proportion d'élèves qui s'efforcent de faire régner un climat d'apprentissage agréable (tableau I.3.50). Les déclarations des enseignants indiquent que, dans 9 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les élèves du primaire tendent davantage à faire régner un climat agréable d'apprentissage que leurs homologues plus âgés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus importante étant observée dans la Communauté flamande de Belgique (12 points de pourcentage) et en Espagne (14 points de pourcentage) (tableau I.3.51).

Alors que les élèves du premier cycle du secondaire sont moins portés à créer un environnement d'apprentissage positif que leurs camarades plus jeunes, le niveau de discipline en classe a tendance à augmenter entre les deux niveaux d'enseignement dans certains des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Par exemple, dans 5 pays sur 13, une faible proportion d'enseignants indique qu'il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe (tableau I.3.51).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la vaste majorité des 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE affichent une vision plus positive du climat de discipline que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau I.3.52). Par exemple, dans 9 pays sur 11, un pourcentage moins élevé d'enseignants indique que l'enseignant perd pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent la séance. De même, dans la plupart des pays, il y a plus d'enseignants du deuxième cycle du secondaire que d'enseignants du premier cycle qui déclarent que les élèves de la classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage, l'écart étant le plus important au Portugal (12 points de pourcentage).

Ces questions sont abordées plus en détail au chapitre 2, dans le cadre d'une discussion sur la qualité de l'enseignement, les facteurs liés à la classe et les caractéristiques des enseignants. Cependant, les analyses de régression montrent que les enseignants qui signalent un plus grand manque de discipline dans leur classe ont tendance à avoir moins confiance en leurs capacités à enseigner (tableau I.3.56) et à consacrer moins de temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage (tableau I.3.58). Ces relations sont valables pour tous les pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles, avant et après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants (tableaux I.3.57 et I.3.59) Les enseignants dont les classes sont moins disciplinées ont également tendance à faire participer moins fréquemment leurs élèves à des pratiques faisant appel à l'activation cognitive[29], telles que proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente, donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique, faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice, et demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles (tableau I.3.61). Cela est vrai pour tous les pays et économies participant à TALIS, à l'exception de l'Alberta (Canada), de CABA (Argentine), de la France, de l'Islande, du Japon et du Viet Nam (tableau I.3.60)[30].

DÉFIS ET PRIORITÉS SELON LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Comme indiqué au début de ce chapitre, le paysage de l'enseignement et de l'apprentissage a considérablement évolué au cours de la dernière décennie, si bien que cela pose de nombreux défis aux enseignants et aux chefs d'établissement alors qu'ils s'efforcent de dispenser un enseignement de qualité. Dans le même temps, depuis le début du XXIe siècle, les milieux universitaires et politiques s'intéressent de plus en plus au professionnalisme des enseignants, comme base de la réforme de l'éducation (Harris-Van Keuren, Silova et McAllister, 2015[99] ; OCDE, 2016[100]). L'un des aspects clés de la professionnalisation du corps enseignant est le rôle des enseignants et de leurs organisations représentatives dans les domaines de l'élaboration des politiques éducatives et de l'allocation des ressources (Darling-Hammond et Lieberman, 2012[101] ; Lai et Lo, 2007[102]), bien que cet aspect soit relativement peu exploré au-delà du niveau scolaire. En tant que voix des enseignants (et des chefs d'établissement), TALIS offre l'occasion de sonder les enseignants et les chefs d'établissement sur les défis auxquels ils sont confrontés et les priorités que, selon eux, les décideurs devraient aborder, agissant comme un mécanisme de rétroaction ascendante pour le système éducatif dans son ensemble. Plus spécifiquement, TALIS 2018 explore les points de vue de ces acteurs de première ligne sur leurs priorités en matière de politique éducative, notamment en ce qui concerne l'allocation des ressources au sein des systèmes éducatifs (OCDE, 2017[103]).

Point de vue des chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui entravent la qualité de l'enseignement

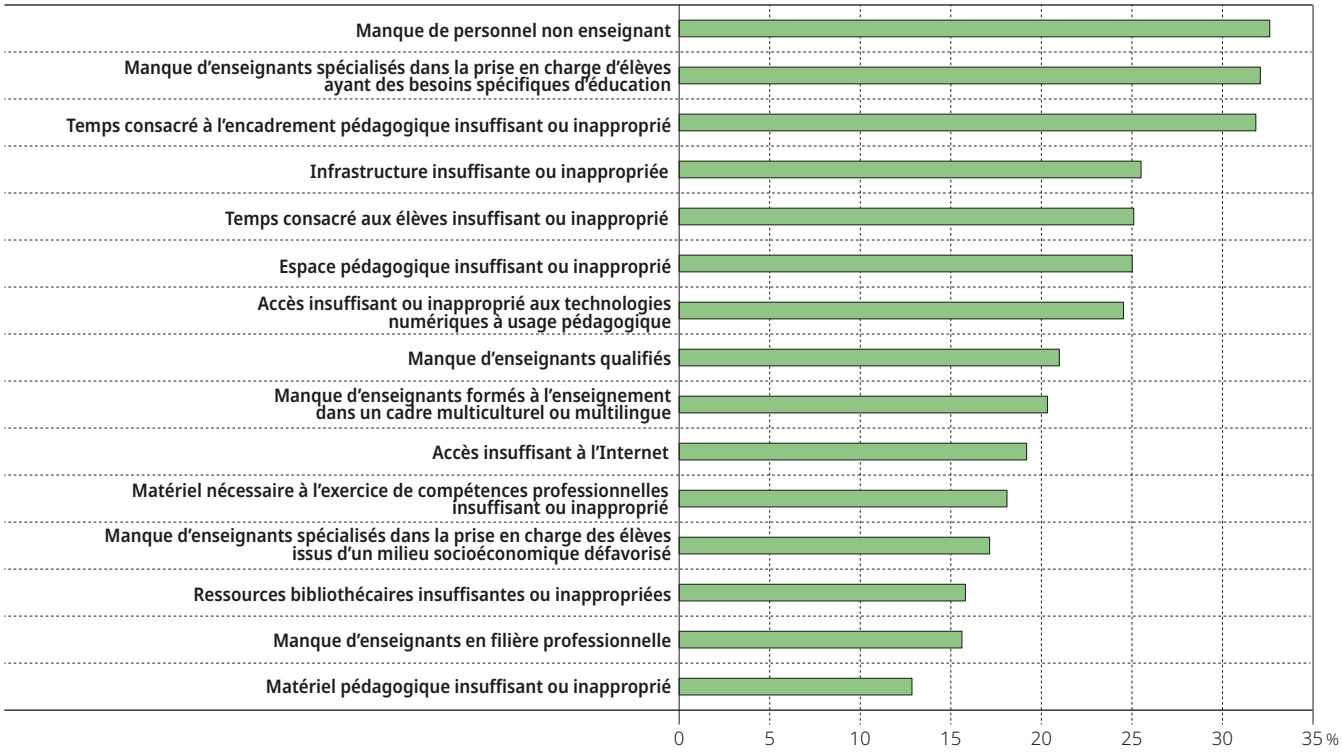
Une première approche consiste à interroger les chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui, selon eux, entravent la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité. TALIS leur pose cette question depuis 2008, mais la portée de ces problèmes s'est élargie en 2013, de sorte que les indicateurs de changement dans le temps sont désormais disponibles pour un plus grand nombre de problèmes. Plus particulièrement, TALIS demande aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure un certain nombre de problèmes de ressources nuisent à la qualité de l'enseignement (« pas du tout », « dans une faible mesure », « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »).

En 2018, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les trois problèmes de ressources les plus courants dans les établissements (signalés par un tiers des chefs d'établissement comme entravant la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement de qualité « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ») sont les suivants : le « manque de personnel non enseignant » (33 %) ; le « manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (32 %) ; et le « temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié » (32 %). Les autres problèmes les plus courants (indiqués par un quart des chefs d'établissement sont : l'« infrastructure insuffisante ou inappropriée » (26 %); le « temps consacré aux élèves insuffisant ou inapproprié » (25 %) ; et l'« espace pédagogique insuffisant ou inapproprié » ainsi que l'« accès insuffisant ou inapproprié aux technologies numériques à usage pédagogique » (les deux 25 %). Environ un cinquième des chefs d'établissement ont déclaré que les problèmes qui nuisent à un enseignement de qualité sont les suivants : le « manque d'enseignants qualifiés » (21 %) et le « manque d'enseignants formés à l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue » (20 %) (tableau I.3.63).

Les problèmes de ressources varient considérablement selon les pays et économies participant à TALIS. Dans l'ensemble, les chefs d'établissement du Brésil, de la Colombie et du Viet Nam ont exprimé le taux de pénurie le plus élevé : au moins 8 des 15 problèmes proposés ont été qualifiés d'obstacles principaux par au moins 50 % des chefs d'établissement, probablement en raison de graves pénuries et de contraintes financières dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces systèmes (tableau I.3.63). Toutefois, en ce qui concerne les pénuries de ressources identifiées par les chefs d'établissement, il n'existe pas de regroupement systématique des pays et des économies sur le modèle des dépenses en éducation ou du PIB[31].

Graphique I.3.15 **Manque de ressources scolaires qui nuit à un enseignement de qualité**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que le manque des ressources ci-après entravent la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement de qualité « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant de la prévalence du manque de ressources scolaires.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.63.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944160

Le « manque de personnel non enseignant », principale priorité identifiée par les chefs d'établissement, a été mentionné par moins de 10 % des chefs d'établissement en Bulgarie, en Islande, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Norvège, en Fédération de Russie, à Shanghai (Chine), à Singapour, en Slovénie et en Suède, malgré des niveaux de dépenses en éducation très différents selon les pays et les économies (OCDE, 2018[15]). Cependant, plus de 50 % des chefs d'établissement ont signalé cette pénurie au Brésil, en Colombie, en Italie, au Portugal, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et au Viet Nam (tableau I.3.63).

Le « manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation », deuxième pénurie de ressources la plus importante en moyenne dans les pays de l'OCDE, a été cité par plus de 70 % des chefs d'établissement en France, et par 50 % à 70 % des chefs d'établissement en Belgique[32], au Brésil, en Colombie, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et au Viet Nam, mais par moins de 15 % de chefs d'établissement en Alberta (Canada), en Autriche, en Finlande, en Géorgie, en Islande et dans la Fédération de Russie.

On constate également d'importantes différences d'un pays à l'autre en ce qui concerne le « temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié ». Plus de 50 % des chefs d'établissement le citent en Belgique, en Colombie, en Italie, au Portugal et au Viet Nam, mais ils sont moins de 15 % à l'indiquer en Bulgarie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie, en Géorgie, au Mexique et à Singapour (tableau I.3.63).

Outre le Brésil, la Colombie et le Viet Nam, qui font face à une pénurie généralisée de ressources dans la plupart des domaines examinés par TALIS, d'autres pays connaissent des pénuries spécifiques graves (citées par environ 50 % des chefs d'établissement ou plus), notamment :

- des problèmes de ressources matérielles : infrastructure insuffisante ou inappropriée (en Italie, au Portugal, en Arabie saoudite et en Afrique du Sud), espace pédagogique insuffisant ou inapproprié (en Israël), accès insuffisant ou inapproprié aux technologies numériques à usage pédagogique (au Portugal, en Roumanie, en Arabie saoudite et en Afrique du Sud), et accès insuffisant à internet au Mexique

- des problèmes de ressources humaines : manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (en Belgique, en France, en Arabie saoudite, en Afrique du Sud et au Viet Nam), manque d'enseignants formés à l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue (en Italie), manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (en France) (tableau I.3.63).

Encadré I.3.10 **Problèmes liés aux ressources des établissements du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Parmi les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les trois principaux problèmes de pénurie signalés par les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont : le manque de personnel non enseignant (33 %), le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, (32 %), et le temps consacré à l'encadrement pédagogique insuffisant ou inapproprié (32 %) (tableau I.3.63). Les chefs d'établissement du primaire ont tendance à signaler les trois principaux problèmes de ressources dans la plupart des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (tableau I.3.64).

Dans le deuxième cycle du secondaire, dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, les problèmes de ressources signalés ont tendance à être identiques à ceux du premier cycle du secondaire. Dans quelques pays, dont le Danemark, le Portugal et le Viet Nam, les problèmes liés au manque de personnel non enseignant et à l'infrastructure insuffisante ou inappropriée sont inférieurs de plus de 10 points de pourcentage dans les établissements du deuxième cycle du secondaire par rapport à ceux du premier cycle du secondaire. Ce dernier problème de ressources est également moins mentionné en Suède (tableau I.3.65).

Opinion des enseignants sur les domaines d'intervention prioritaires et les dépenses supplémentaires dans l'éducation

En complément des déclarations des chefs d'établissement sur les problèmes de ressources qui entravent la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité, TALIS 2018 demande également aux enseignants, pour la première fois, de définir les domaines prioritaires d'intervention et de dépenses supplémentaires. C'est un moyen indirect d'identifier les principaux problèmes de ressources. En tant qu'acteurs de première ligne des systèmes éducatifs, les enseignants sont particulièrement bien placés pour signaler les problèmes de ressources qui affectent directement leur travail quotidien. Il est donc important que les décideurs politiques se fient à la voix professionnelle des enseignants pour élaborer une politique répondant aux besoins en ressources du secteur de l'éducation, et pour mieux comprendre non seulement les domaines que les enseignants considèrent comme prioritaires en terme d'intervention et de dépenses supplémentaires, mais également les facteurs qui déterminent ces convictions.

L'Enquête TALIS 2018 permet pour la première fois d'explorer les problèmes de ressources du point de vue des enseignants. Elle leur demande d'évaluer l'importance d'un certain nombre de priorités si le budget de l'éducation était augmenté de 5 %. Pour chaque priorité, il leur est demandé si elle est « peu importante », « importante » ou « très importante ». Les enseignants avaient la possibilité de classer tous les problèmes comme étant « très importants », ce qui leur évitait d'avoir à choisir entre des problèmes concurrents. Néanmoins, il est possible de se faire une idée des problèmes de ressources les plus importants en examinant la proportion d'enseignants dans chaque pays qui a identifié chaque problème comme un domaine « très important », ainsi que les trois principaux problèmes qu'ils ont le plus souvent signalés comme étant hautement prioritaires.

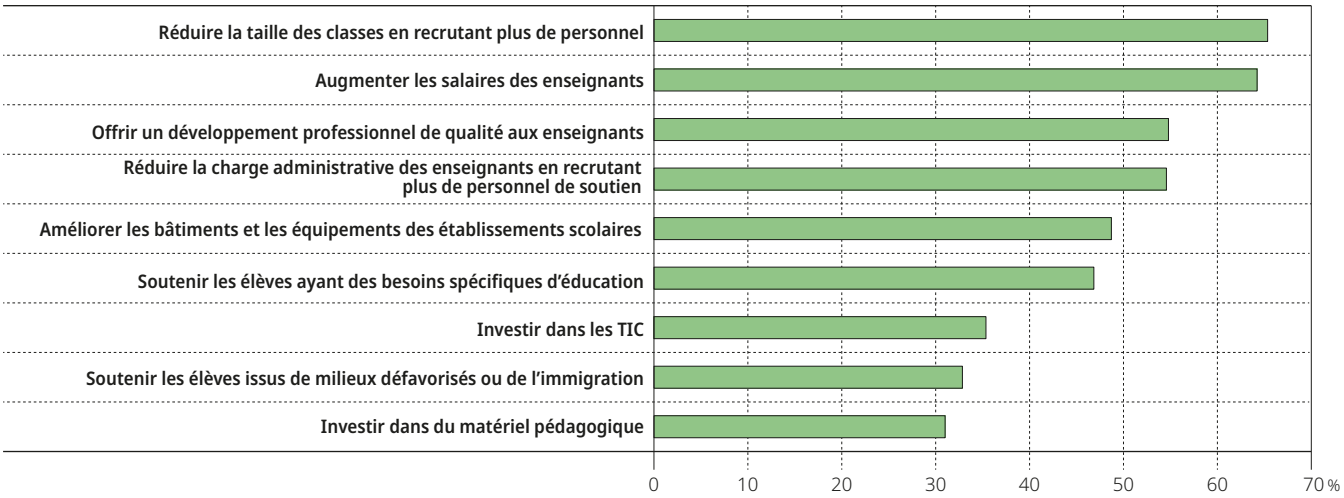
En 2018, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la priorité numéro un en matière de dépenses déclarée par les enseignants consistait à « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (jugé très important par 65 % des enseignants), « augmenter le salaire des enseignants » (64 %), « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » (55 %) et « réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel de soutien » (55 %). Plus de la moitié des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE estiment que ces quatre questions sont très importantes. En revanche, les questions suivantes « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires », « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation », « investir dans les TIC », « soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration » et « investir dans du matériel pédagogique » sont moins souvent classées très importantes. Cependant, 30 % à 50 % des enseignants de l'OCDE considèrent toujours que ces questions sont très importantes (tableau I.3.66).

Une autre façon d'étudier les tendances générales consiste à examiner, pour chaque question, le nombre de pays et d'économies pour lesquelles elle figure parmi les trois principales priorités définies par les enseignants. Avec cette approche, les domaines

prioritaires restent les mêmes mais l'ordre change. La question la plus souvent classée parmi les trois premières priorités (dans les systèmes éducatifs de 39 pays et économies participants) est « augmenter le salaire des enseignant » , suivie de « réduire la taille des classes » (29 systèmes éducatifs), « réduire la charge administrative des enseignants » (24 systèmes éducatifs), « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » (23 systèmes éducatifs), « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » (15 systèmes éducatifs) et « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (10 systèmes éducatifs) (tableau I.3.66).

Graphique I.3.16 **Priorités de dépenses pour le premier cycle de l'enseignement secondaire**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les priorités de dépenses suivantes étaient très important[1] (moyenne OCDE-31)



1. Les répondants n'étaient pas invités à établir des priorités ; ils ont eu la possibilité d'attribuer « très important » à toutes les priorités de dépenses.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les priorités de dépenses suivantes étaient très important.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.66.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944179

Les tendances en matière de priorités de dépenses spécifiques à chaque pays permettent de mieux comprendre les problèmes qui, selon les enseignants, nécessitent une attention particulière de la part des décideurs. En effet, alors que la priorité numéro un[33] des dépenses dans la plupart des pays et économies participants est, selon les enseignants, d'« augmenter le salaire des enseignants » (dans 21 pays) et de « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (dans 17 pays), les enseignants de certains systèmes éducatifs ont choisi d'autres questions comme priorité numéro un. Les questions spécifiques à un pays considérées comme très importantes pour la profession sont notamment : « offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants » au Brésil, au Chili, en Colombie, au Mexique et en Slovénie[34] ; « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » en Italie, en Arabie saoudite et en Turquie ; et « réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel de soutien » en Australie (tableau I.3.66). En Italie, les évaluations des enseignants sur l'importance d'« améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » vont dans le même sens que les chefs d'établissement qui signalent une « infrastructure insuffisante ou inappropriée ». Cela pourrait être lié à la série de tremblements de terre qui ont eu lieu en Italie centrale en 2016-17, l'année scolaire précédant l'Enquête. Ils ont endommagé un certain nombre d'établissements et mis en évidence la vulnérabilité des bâtiments scolaires existants (Di Ludovico et al., 2018[104]).

En ce qui concerne la dépense visant à « augmenter le salaire des enseignants », cette priorité mérite un examen minutieux. En effet, cette affirmation a été très bien classée par les enseignants de la majorité des pays et économies participants. Mais ce n'est pas le cas partout. En Australie, en Autriche, en Belgique (et dans la Communauté flamande), au Danemark, en Slovénie et en Espagne, la priorité visant à « augmenter le salaire des enseignants » a été classée très importante par moins de la moitié des enseignants[35]. En outre, elle ne figure pas parmi leurs trois principaux domaines de dépenses supplémentaires prioritaires. Cette constatation indique que les enseignants peuvent prendre en compte une série de facteurs pour définir leurs priorités, notamment en comparant leurs niveaux de salaire à ceux de leurs pairs ayant une formation similaire.

Encadré I.3.11 **Priorités d'intervention politique du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Parmi les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les deux principales priorités en matière de dépenses signalées par les enseignants du premier cycle du secondaire sont la nécessité de « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » (65 %) et d'« augmenter le salaire des enseignants » (64 %) (tableau I.3.66). Alors que ces questions sont également considérées comme très importantes par les enseignants du primaire dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, l'affirmation « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » a été plus souvent jugée très importante par les enseignants du primaire que par leurs pairs du premier cycle du secondaire (tableau I.3.67). Dans 6 pays sur 13, cette question constitue l'une des deux priorités en matière de dépenses pour les enseignants du primaire, l'écart le plus important étant de 15 points de pourcentage ou plus en Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les domaines prioritaires clés ont tendance à être les mêmes que ceux signalés dans le premier cycle du secondaire dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE (tableaux I.3.66 et I.3.68). Cependant, dans 6 pays sur 11, les priorités suivantes « investir dans les TIC », « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel », « améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires » et « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » sont moins souvent jugées très importantes par les enseignants du deuxième cycle du secondaire. La différence la plus importante se trouve au Danemark en ce qui concerne la priorité visant à « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (-22 points de pourcentage). En raison des notes légèrement inférieures de certaines priorités, l'offre d'« une formation continue de qualité aux enseignants » peut être identifiée comme l'une des deux principales dépenses prioritaires au deuxième cycle du secondaire dans 6 pays sur 11.

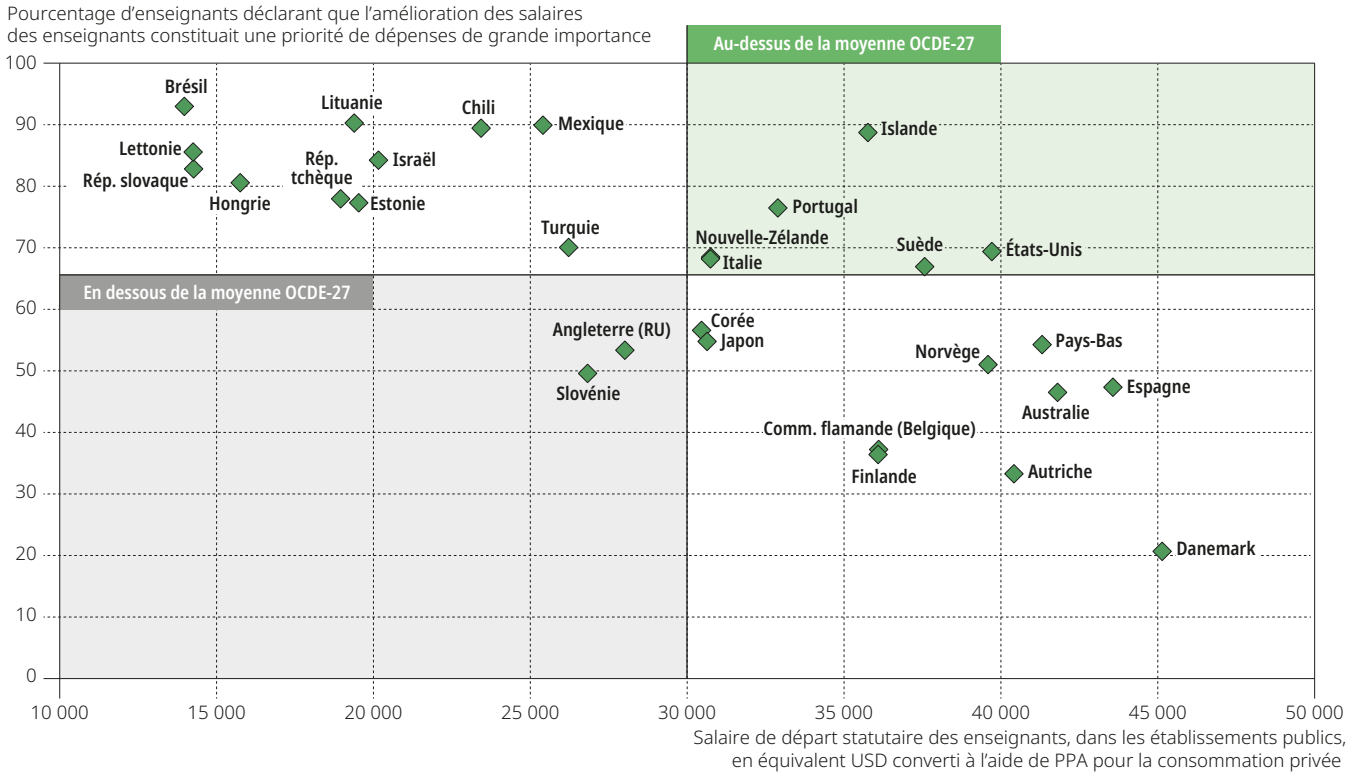
Il n'y a pas assez de données comparables au niveau international sur les salaires des enseignants par rapport à ceux d'autres travailleurs de l'enseignement pour permettre un examen plus systématique de cette question. Pour comparer le pouvoir d'achat des revenus statutaires des enseignants d'un pays à l'autre, on utilise des données sur les salaires de départ statutaires des enseignants, exprimées en termes de parité de pouvoir d'achat (PPA) (OCDE, 2018[15]). L'étude des niveaux de rémunération des enseignants dans différents pays et économies et la proportion d'enseignants qui estiment que l'amélioration du salaire des enseignants est une priorité très importante permet de mieux comprendre pourquoi les enseignants accordent la priorité aux augmentations de salaire. La proportion d'enseignants qui considèrent les augmentations de salaire comme très importantes tend à être inversement proportionnelle au niveau des salaires de départ statutaires dans leur pays (les coefficients de corrélation linéaire sont de 0.75). En d'autres termes, plus le salaire statutaire des enseignants dans un pays est bas (en PPP), plus les enseignants considèrent le salaire des enseignants comme une priorité très importante. La même relation est valable pour les niveaux de salaire après 15 ans d'expérience ou au sommet de l'échelle de rémunération (tableaux I.3.66 et I.3.71). Cette tendance et la force de la relation suggèrent encore une fois que les enseignants peuvent prendre en compte une série de facteurs lorsqu'ils évaluent les domaines prioritaires en matière de dépenses supplémentaires, notamment le pouvoir d'achat et le niveau de vie que les niveaux de salaire permettent, et comment ils se comparent au niveau international. Les enseignants semblent plus enclins à accorder la priorité aux augmentations de salaire lorsque leur niveau de vie est inférieur aux normes internationales.

L'examen de la propension des enseignants à donner la priorité aux augmentations de salaire dans différents établissements scolaires confirme que le niveau de vie et le pouvoir d'achat sont susceptibles d'être des facteurs importants pour qu'un enseignant considère les augmentations de salaire comme une dépense prioritaire importante. En effet, dans un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants travaillant dans des villes (où les prix du logement et le coût de la vie sont généralement plus élevés que dans les zones rurales) affichent une propension plus élevée à déclarer que les augmentations de salaire sont « très importantes » que leurs pairs travaillant dans les zones rurales[36]. Cette question des disparités régionales dans les niveaux de vie des enseignants est particulièrement aiguë dans les systèmes éducatifs où les niveaux de salaire des enseignants sont fixés de manière centrale, selon un barème global ne tenant pas compte des disparités régionales en termes de frais de subsistance. Les questions relatives aux conditions contractuelles et à la rémunération des enseignants seront approfondies dans *Teachers and School Leaders: Valued Professionals*, Volume II du rapport international TALIS 2018, à publier en 2020 (tableau I.3.69).

Le contexte scolaire pourrait également favoriser la propension des enseignants à donner la priorité à « l'augmentation du salaire des enseignants » dans certains pays et économies. En Belgique, au Danemark et aux Émirats arabes unis, par exemple, les enseignants qui travaillent dans des établissements accueillant une plus grande concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation indiquent moins souvent que leurs pairs qui travaillent dans des établissements qui en accueillent moins que l'amélioration des salaires est une priorité. De même, les enseignants travaillant dans des établissements regroupant de plus en plus d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé en Hongrie, en Suède et aux Émirats arabes unis sont moins susceptibles de déclarer que l'amélioration des salaires est une priorité élevée par rapport à leurs pairs travaillant dans des établissements plus favorisés[37], alors que la tendance inverse s'observe en Australie et aux États-Unis (tableau I.3.69).

Graphique I.3.17 **Augmenter les salaires des enseignants**

Augmenter les salaires des enseignants en tant que priorité de dépense très importante pour les enseignants du premier cycle du secondaire et les salaires de départ statutaires des enseignants du premier cycle du secondaire



Notes : seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles concernant le pourcentage d'enseignants ayant déclaré que l'augmentation des salaires des enseignants revêtait une importance élevée par rapport aux priorités de dépenses et aux salaires de départ statutaires des enseignants sont indiqués.

La moyenne OCDE-27 comprend tous les pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS 2018, à l'exception de l'Alberta (Canada), de la Belgique, de la Colombie et de la France.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.3.66 et I.3.71.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944198

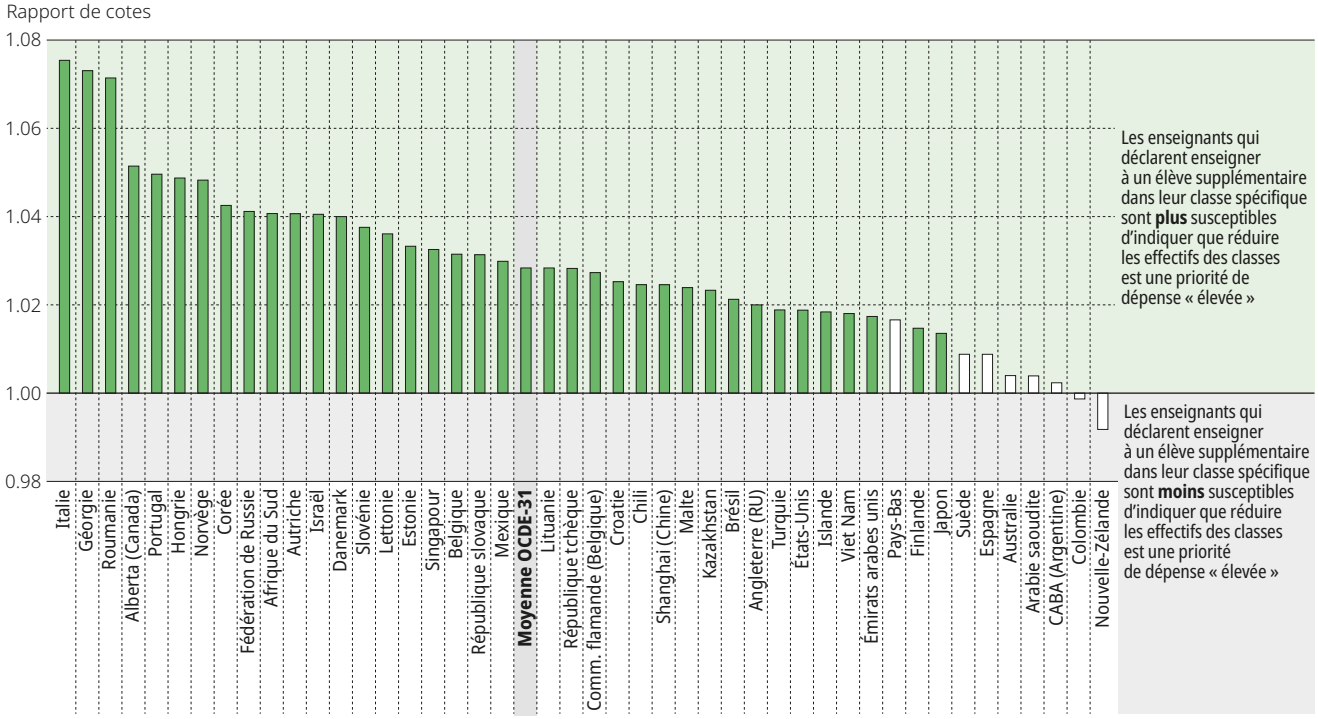
Les aspects de la motivation pourraient être un autre facteur déterminant la tendance des enseignants à donner la priorité à « l'augmentation du salaire des enseignants », car les enseignants dont la motivation était fondée sur des incitations d'utilité sociale plus fortes risquent moins de privilégier l'amélioration des salaires que ceux qui était davantage motivés par des facteurs d'utilité personnelle (Watt et al., 2012[105] ; Watt et Richardson, 2008[106]). Des analyses de régression logistique ont été menées pour examiner le lien entre ce qui motive les enseignants à embrasser la profession et leur propension à déclarer que l'augmentation des salaires était une priorité. Elles montrent que les enseignants qui déclarent que les horaires d'enseignement sont une motivation importante pour intégrer la profession sont également plus susceptibles de déclarer que l'augmentation du salaire des enseignants est une priorité élevée dans près de la moitié des pays et économies participant à TALIS. Les enseignants qui ont estimé qu'il était important que l'enseignement offre une carrière professionnelle stable sont également plus susceptibles de considérer les augmentations de salaire comme importantes dans 12 pays et économies participant à TALIS. Ces résultats tendent à confirmer l'idée selon laquelle les enseignants qui attachent de l'importance aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail du métier lorsqu'ils deviennent enseignants sont également logiquement plus enclins à rechercher des augmentations de salaire (tableau I.3.72).

La tendance des enseignants à déclarer que « réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel » est une dépense prioritaire très importante mérite également un examen attentif, car il s'agit là du problème le plus fréquemment mentionné. Tout d'abord, il convient de noter que, si la réduction de la taille des classes est considérée comme la priorité numéro un des enseignants dans 17 pays et économies participants et comme l'une des trois principales priorités dans 29 systèmes éducatifs, cet aspect des ressources scolaires – bien que très bien classé par les enseignants en général – ne figure pas parmi les trois principaux problèmes signalés par les enseignants dans les pays suivants : Brésil, CABA (Argentine), Chili, Colombie, Croatie, Estonie, Géorgie, Hongrie, Kazakhstan, Lettonie, Mexique, Roumanie, Arabie saoudite, République slovaque, Turquie, Émirats arabes unis, et Viet Nam (tableau I.3.66).

Le penchant des enseignants à considérer la réduction de la taille des classes comme une priorité élevée en matière de dépenses peut fort bien être lié à leurs conditions d'enseignement personnelles, en particulier aux effectifs de leur classe. Les analyses de régression montrent que, comme on pouvait s'y attendre, les enseignants qui enseignent à des classes plus nombreuses[38] sont plus susceptibles d'indiquer que la réduction de la taille des classes est une priorité très importante (graphique I.3.18 et tableau I.3.73). Cette relation positive est vraie en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans environ trois quarts des pays et économies participant à TALIS, après avoir pris en compte la composition de la classe et les caractéristiques des enseignants[39]. L'Australie, CABA (Argentine), la Finlande, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Arabie saoudite, l'Espagne et la Suède font exception. Certains de ces pays et économies appliquent des politiques visant à affecter davantage d'enseignants dans des établissements défavorisés (Bénabou, Kramarz et Prost, 2009[107] ; Clotfelter et al., 2008[108] ; Dieterle, 2015[109] ; Jepsen et Rivkin, 2009[110] ; Karsten, 2006[111] ; OCDE, 2006[25] ; OCDE, 2018[112]). Il est donc possible que leurs enseignants aient choisi de signaler d'autres domaines dans lesquels dépenser tout budget supplémentaire alloué au secteur de l'éducation.

Graphique I.3.18 **Lien entre la réduction de la taille des classes en tant que priorité de dépenses très élevée et les effectifs des classes**

Probabilité de réduire les effectifs des classes déclarée comme une priorité de dépenses à importance « élevée » en rapport avec les effectifs des classes[1, 2, 3, 4, 5]



1. Résultats de la régression logistique binaire basée sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire. Comme le prédicteur est une variable continue, la relation fait référence à l'effet marginal d'un élève supplémentaire dans la classe cible sur la probabilité de réduire la taille des classes déclarée comme une priorité de dépense très importante.

2. Un rapport de cotes indique dans quelle mesure une variable explicative est associée à une variable de résultat catégorique. Un rapport de cotes inférieur à un dénote une association négative ; un rapport de cotes supérieur à 1 indique une association positive ; et un rapport de cotes égal à 1 signifie qu'il n'y a pas d'association.

3. La variable dépendante est une variable binaire : la catégorie de référence fait référence à la réduction des effectifs des classes déclarée comme une priorité de dépenses faible ou modérée.

4. Le prédicteur fait référence au nombre d'élèves dans la classe cible.

5. En tenant compte des caractéristiques suivantes de l'enseignant : sexe, travail à plein temps et années d'expérience en tant qu'enseignant ; et des caractéristiques de classe suivantes : part d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, part d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, part d'élèves ayant des problèmes de comportement, part d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, part d'élèves très doués en connaissances académiques, part d'élèves réfugiés.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité de réduction des effectifs des classes considérée comme une priorité de dépenses à importance « élevée » par rapport aux effectifs des classes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.3.73.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944217

Notes

1. La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, avec des données adjugées.
2. Aux États-Unis, les déséquilibres entre les sexes sont moins prononcés dans les domaines scientifique, informatique, des mathématiques, technique et professionnel.
3. Bulgarie, Croatie, République tchèque, Estonie, Géorgie, Hongrie, Kazakhstan, Lituanie, Fédération de Russie, République slovaque et Slovénie.
4. En Australie, la féminisation accrue de la profession s'est principalement produite entre 2013 et 2018, passant de 59 % en 2008 et 2013 à 62 % en 2018.
5. La ligne de féminisation égale est la diagonale de la figure. Elle représente une situation théorique d'égalité parfaite dans la proportion de femmes parmi les enseignants et leur proportion parmi les chefs d'établissement.
6. En Suède, cette augmentation ne résulte pas d'une politique délibérée, mais de la poursuite d'une tendance à long terme, la proportion de femmes chefs d'établissement augmentant depuis 30 ans. La proportion d'enseignantes est élevée et les chefs d'établissement sont généralement recrutés parmi les enseignants.
7. En Autriche, l'augmentation de la proportion de femmes chefs d'établissement est liée à la forte proportion d'enseignantes et de femmes chefs d'établissement généralement recrutées dans les rangs des enseignants, ainsi qu'à une augmentation du nombre de femmes cherchant des emplois comportant davantage de responsabilités. Le gouvernement s'efforce également de soutenir la représentation des femmes aux postes de direction par le biais de politiques telles que la Loi fédérale sur l'égalité de traitement.
8. En Norvège, cette augmentation n'est pas le résultat d'une politique délibérée, mais plutôt la conséquence de l'évolution dans le temps, avec de plus en plus d'enseignantes à tous les niveaux et occupant désormais des postes de direction.
9. Ce qui compte pour le bien-être psychologique et social des élèves, ce ne sont pas les différences culturelles en soi, mais plutôt la façon dont les autres les perçoivent (par exemple, les attitudes négatives envers les groupes minoritaires) ou la façon dont les élèves eux-mêmes gèrent leurs différences culturelles, indépendamment de la convivialité du climat ambiant.
10. Dans cette étude, on a mesuré l'enseignement efficace à l'aide d'un outil de contrôle des observations en classe basé sur un cadre d'enseignement efficace ayant intégré les principes du constructivisme social.
11. Dans les analyses suivantes, on utilise le seuil de 30 % pour comparer les établissements et les salles de classe comptant plus de 30 % des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et des établissements comptant jusqu'à 30 % de ces élèves. Des seuils inférieurs sont utilisés pour les élèves issus de l'immigration, les élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (supérieurs à 10 % contre 10 % maximum) et les élèves réfugiés (supérieurs à 1 % par rapport à aucun) pour prendre en compte l'effectif global moins important de ces types d'élèves.
12. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, la Déclaration de Salamanque, le Mouvement pour l'éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement ont fixé des objectifs pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants handicapés. Plus récemment, l'éducation des personnes handicapées est spécifiquement mentionnée dans l'objectif 4 des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies, cible 4.5 : « D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle » (UNESCO, 2016, p. 21[5]).
13. Des questions sur la proportion d'élèves immigrés ou issus de l'immigration dans l'établissement et dans la salle de classe ont été ajoutées aux questionnaires TALIS 2018 relativement tard dans le processus de conception et n'ont donc pas été testées sur le terrain. Bien que l'analyse des principales données de l'enquête n'ait pas révélé de problème particulier avec ces questions, elles doivent être interprétées avec prudence.
14. Aux fins de ces analyses des tendances, seules les différences statistiquement significatives égales ou supérieures à 5 points de pourcentage de la proportion d'enseignants exerçant dans une classe avec une composition donnée sont indiquées, afin de mettre en évidence les changements profonds et rapides dans la composition de la classe. D'autres systèmes éducatifs font souvent face à des tendances similaires mais d'un ordre de grandeur inférieur ou non significatives sur le plan statistique.
15. La diversité linguistique peut évoluer en raison de l'afflux de migrants étrangers ou de réfugiés et/ou de la mobilité régionale accrue dans les sociétés multilingues, mais également en raison de la modification des politiques éducatives qui ont une incidence sur le regroupement linguistique des élèves dans les établissements.
16. L'étude mentionnée a indiqué que près d'un Américain sur trois (31 %) favorable à la suppression de l'immigration dissimulait ses sentiments restrictifs lorsqu'il était interrogé directement.
17. Dans le cas de l'Alberta (Canada), il faut faire preuve de prudence lors de l'interprétation de ces données, en raison des erreurs types importantes par rapport à d'autres pays.
18. Le Danemark, la République slovaque et la Suède se situent parmi les 20 pays les moins marqués par les inégalités (mesuré par l'indice de Gini, inférieur à 30 pour les trois, en 2015), suivis du Japon (indice de Gini : 32, en 2008) et du Viet Nam (indice de Gini : 35, en 2016). Pour voir les données : https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/si.pov.gini.

19. Comme ces informations proviennent des déclarations des chefs d'établissement, le nombre d'observations par pays est trop faible pour permettre des analyses de régression sur les facteurs associés aux politiques et pratiques en matière d'équité dans les établissements.

20. Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

21. En Finlande, une des explications à cette tendance est que l'implication d'organisations extérieures à l'établissement pour soutenir des activités multiculturelles est moins courante que dans de nombreux autres pays, et que peu d'organisations effectuent un tel travail.

22. La section correspondante du questionnaire TALIS comprend des questions sur « les politiques et pratiques éducatives en lien avec la diversité, notamment la diversité culturelle ». Elle déclare ce qui suit : Par « diversité », on entend la reconnaissance et l'appréciation des différences qui peuvent exister entre les divers milieux des élèves et du personnel. Dans le cas de la diversité culturelle, cela fait plus particulièrement référence au mileu culturel ou ethnique de chacun. »

23. L'ampleur de l'efficacité personnelle dans les classes multiculturelles n'a atteint que l'invariance métrique, ce qui suggère que les comparaisons entre pays au niveau des éléments doivent être interprétées avec prudence (Rapport technique TALIS 2018).

24. Dans les communautés française et flamande de Belgique, le nombre élevé de déclarations des chefs d'établissement pourrait refléter le contexte national, les médias ayant rapporté des cas de violence dissimulée en milieu scolaire ces dernières années, ainsi qu'une formation poussée des chefs d'établissement et des enseignants pour identifier les actes de harcèlement et les combattre efficacement. Il est possible que les politiques de lutte contre le harcèlement mises en place aient sensibilisé les chefs d'établissement à ces questions.

25. En Australie, l'insuffisance des taux de réponse des chefs d'établissement affecte la comparabilité des données, et les chiffres doivent être interprétés avec prudence.

26. Les huit pays sont : l'Alberta (Canada), le Chili, la Croatie, l'Estonie, la Corée, la Lettonie, le Portugal et l'Espagne.

27. En effet, la manière dont les élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement sont répartis dans les classes peut être liée aux caractéristiques non observées des enseignants.

28. En Norvège, une explication possible pourrait être que les activités de formation continue des enseignants ont mis l'accent sur la gestion et le climat de la classe au cours des dernières années.

29. Voir le chapitre 2 pour plus d'informations sur cette stratégie d'enseignement.

30. Après la prise en compte des caractéristiques des enseignants et des classes, CABA (Argentine) et la France ne font plus partie de la liste des exceptions par pays (tableau I.3.62).

31. Le fait que les pénuries de ressources ne sont signalées que lorsqu'elles sont perçues comme affectant l'enseignement pourrait expliquer cette tendance. Si les chefs d'établissement dans des pays disposant de peu de moyens économiques n'ont jamais eu certaines ressources, il leur est difficile de dire si le fait de disposer de ces ressources affecte l'enseignement, ce qui peut brouiller le lien entre PIB/dépenses en éducation et pénuries.

32. En Communauté française de Belgique, les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat du primaire sont officiellement identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage (bien qu'ils ne souffrent d'aucun handicap) et reçoivent un soutien supplémentaire, et leur établissement du premier cycle du secondaire reçoit des ressources humaines et financières supplémentaires.. Les enseignants et les chefs d'établissement ont probablement associé ces profils d'élèves à l'Enquête TALIS en tant qu'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, ce qui a entraîné une surestimation importante de ce groupe.

33. Ce classement des priorités en matière de dépenses indiqué dans le chapitre ne prend en compte aucun test statistique des différences significatives entre les échelons.

34. Le chapitre 5 montre que ces pays affichent également des niveaux élevés de participation à la formation continue.

35. En Alberta (Canada) et en Finlande, moins de la moitié des enseignants estiment que l'augmentation des salaires est très importante, mais cette question figure néanmoins dans les trois domaines prioritaires concernant les dépenses supplémentaires.

36. La différence est statistiquement significative et dépasse 5 points de pourcentage en Belgique, en Croatie, en République tchèque, en Estonie, en Finlande, en Géorgie, en Hongrie, en Italie, au Kazakhstan, en Norvège, en République slovaque et en Turquie.

37. La différence en faveur des enseignants travaillant dans des établissements qui comptent une forte proportion d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dépasse 5 points de pourcentage en Hongrie et en Suède.

38. Dans les analyses, la taille des classes est mesurée en fonction du nombre d'élèves inscrits dans une classe particulière (appelée classe spécifique) que l'enseignant a été invité à identifier et à décrire.

39. Très peu de pays ont une relation significative entre la composition de la classe (mesurée par la concentration d'élèves dont la première langue est différente de la (des) langue (s) d'enseignement, d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'élèves ayant des problèmes de comportement, d'élèves issus de milieux défavorisés, d'élèves très doués, d'élèves ayant le statut de réfugié) et la tendance de l'enseignant à signaler que la réduction de la taille de la classe est une priorité en matière de dépenses.

Références

Agencia de Calidad de la Educación, G. (s.d.), *Desarrollo Personal y Social: Otros Indicadores de Calidad Educativa [Personal and Social Development: Other Indicators of Educational Quality]*, Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile, http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf (consulté le 9 avril 2019). [92]

Alsubaie, M. (2015), « Examples of current issues in the multicultural classroom », *Journal of Education and Practice*, vol. 6/10, pp. 86-89, www.iiste.org. [62]

American Academy of Arts & Sciences (2017), « I-10b: Gender Distribution of Teachers in Public Primary and Secondary Schools, by Main Teaching Assignment, 2015-2016 », *Humanities Indicators*, www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=168 (consulté le 21 mars 2019). [28]

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 Series*, n° 6453, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf. [30]

Banting, K. et **W. Kymlicka** (2004), « Do Multiculturalism Policies Erode the Welfare State? », *Working Paper*, n° 33, School of Policy Studies – Queen's University, Kingston, Ontario, https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14872/Banting_et_al_2004_Do_Multiculturalism_Policies.pdf;jsessionid=31D95A23966274256A801CEC355C4859?sequence=1. [48]

Barber, M. et **M. Mourshed** (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London. [6]

Battistich, V. et al. (1997), « Caring school communities », *Educational Psychologist*, vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1. [77]

Beam, A., R. Claxton et **S. Smith** (2016), « Challenges for novice school leaders: Facing today's issues in school administration », *Faculty Publications and Presentations,* 233, http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/233. [21]

Beilock, S. et al. (2010), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107. [32]

Bénabou, R., F. Kramarz et **C. Prost** (2009), « The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? », *Economics of Education Review*, vol. 28/3, pp. 345-356, http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005. [107]

Borman, G. et **M. Dowling** (2010), « Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data », *Teachers College Record*, vol. 112/5, pp. 1201-1246, www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664. [49]

Bowen, E. et **F. Salsman** (1979), « Integrating multiculturalism into a teacher-training program », *The Journal of Negro Education*, vol. 48/3, pp. 390-395, http://dx.doi.org/10.2307/2295055. [63]

Branch, G., E. Hanuschek et **S. Rivkin** (2013), « School leaders matter », *Education Next*, vol. 13/1, www.educationnext.org/school-leaders-matter. [19]

Bryk, A. et **B. Schneider** (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY. [78]

Chua, S. (2010), « Singapore's language policy and its globalised concept of Bi(tri)lingualism », *Current Issues in Language Planning*, vol. 11/4, pp. 413-429, http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2010.546055. [58]

Clotfelter, C. et al. (2008), « Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina », *Journal of Public Economics*, vol. 92/5-6, pp. 1352-1370, http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2007.07.003. [108]

Cohen, J. et al. (2009), « School climate: Research, policy, practice, and teacher education », *Teachers College Record*, vol. 111/1, pp. 180-213. [79]

Cooc, N. (2018), « Who Needs Special Education Professional Development? : International Trends from TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 181, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en. [53]

Darling-Hammond, L. et **A. Lieberman** (dir. pub.) (2012), *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*, Routledge, Abingdon. [101]

de Abreu, G. (2006), « Cultural identities in the multiethnic mathematical classroom », dans Bosch, M. (dir. pub.), *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 17-21 February 2005, Sant Feliu de Guíxols, Spain*, FUNDEMI IQS, Barcelona, www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/. [75]

Dee, T. (2005), « A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? », *American Economic Review*, vol. 95/2, pp. 158-165, http://dx.doi.org/10.1257/000282805774670446. [33]

Di Ludovico, M. et al. (2018), « Remarks on damage and response of school buildings after the Central Italy earthquake sequence », *Bulletin of Earthquake Engineering*, pp. 1-22, http://dx.doi.org/10.1007/s10518-018-0332-x. [104]

Dieterle, S. (2015), « Class-size reduction policies and the quality of entering teachers », *Labour Economics*, vol. 36, pp. 35-47, http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2015.07.005. [109]

Drudy, S. (2008), « Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323, http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156. [29]

Echazarra, A. et al. (2016), « How teachers teach and students learn : Successful strategies for school », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 130, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en. [40]

Ely, R. et **D. Thomas** (2001), « Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes », *Administrative Science Quarterly*, vol. 46/2, pp. 229-273, http://dx.doi.org/10.2307/2667087. [71]

Engel, L., D. Rutkowski et **L. Rutkowski** (2009), « The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7/4, pp. 433-456, http://dx.doi.org/10.1080/14767720903412242. [80]

Epstein, J. et **J. Mcpartland** (1976), « The concept and measurement of the quality of school life », *American Educational Research Journal*, vol. 13/1, pp. 15-30, http://dx.doi.org/10.3102/00028312013001015. [87]

Estonian Union for Child Welfare (2015), *Kiusamisest vabaks! (Free of Bullying)*, http://kiusamisestvabaks.ee/ (consulté le 12 avril 2019). [91]

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), « Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures », *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2797/222073. [74]

Federal Ministry for Digital and Economic Affairs, A. (2019), *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, Fassung vom 22.03.2019 [Consolidated Federal Law: Complete Legal Provision for Federal Equal Treatment Act, version from 22.03.2019]*, www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858 (consulté le 22 mars 2019). [36]

Finnan, C., K. Schnepel et **L. Anderson** (2003), « Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures », *Journal of Education for Students Places At Risk*, vol. 8/4, pp. 391-418, http://dx.doi.org/10.1207/S15327671ESPR0804_2. [94]

Firmino, J. et al. (2018), « Class Composition and Student Achievement: Evidence from Portugal », *FEUNL Working Paper Series*, n° 624, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Economia, Lisbon, http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3146904. [50]

Fulton, K., I. Yoon et **C. Lee** (2005), *Induction Into Learning Communities,* National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494581.pdf. [84]

Gay, G. (2014), « Teachers' beliefs about cultural diversity: Problems and possibilities », dans Fives, H. et M. Gregoire Gill (dir. pub.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge, New York, https://doi.org/10.4324/9780203108437. [45]

Ghaith, G. (2003), « The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate », *Educational Research*, vol. 45/1, pp. 83-93, http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086145. [95]

Government of Alberta (2019), *Bullying prevention for educators: Learn how to recognize, prevent and respond to signs of bullying in school*, www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx (consulté le 8 avril 2019). [93]

Graham, H., R. Minhas et **G. Paxton** (2016), « Learning problems in children of refugee background: A systematic review », *Pediatrics*, vol. 137/6, http://dx.doi.org/10.1542/peds.2015-3994. [59]

Guo, P. et **A. Higgins-D'Alessandro** (2011), *The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes*, Paper presented at the Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China. [90]

Hallinger, P. et **R. Heck** (2010), « Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38/6, pp. 654-678, http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060. [11]

Harris-Van Keuren, C., I. Silova et **S. McAllister** (2015), *Implementing EFA strategy no. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies*, Background Paper for the Global Monitoring Report 2015, ED/EFA/MRT/2015/PI/08, UNESCO, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232402. [99]

Hart, R. (2009), « Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development », *Educational Psychology in Practice*, vol. 25/4, pp. 351-368, http://dx.doi.org/10.1080/02667360903315172. [60]

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [9]

He, J. et **K. Kubacka** (2015), « Data comparability in the teaching and learning international survey (TALIS) 2008 and 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 124, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jrp6fwtmhf2-en. [76]

Holmlund, H. et **K. Sund** (2006), « Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? », *Labour Economics*, vol. 15, pp. 37-53, http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002. [31]

Horng, E. et **S. Loeb** (2010), « New thinking about instructional leadership », *Phi Delta Kappan*, vol. 92/3, pp. 66-69, http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200319. [12]

Hoy, W., J. Hannum et **M. Tschannen-Moran** (1998), « Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view », *Journal of School Leadership*, vol. 8/4, pp. 336-359, http://dx.doi.org/10.1177/105268469800800401. [89]

Hoy, W., C. Tarter et **A. Hoy** (2006), « Academic optimism of schools: A force for student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 43/3, pp. 425-446, https://doi.org/10.3102/00028312043003425. [81]

Hoy, W. et **A. Woolfolk** (1993), « Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools », *The Elementary School Journal*, vol. 93/4, pp. 355-372, https://doi.org/10.1086/461729. [85]

Jackson, T. et **G. Boutte** (2018), « Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in teacher education », *The New Educator*, vol. 14/2, pp. 87-90, http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320. [64]

Janus, A. (2010), « The influence of social desirability pressures on expressed immigration attitudes », *Social Science Quarterly*, vol. 91/4, pp. 928-946, http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00742.x. [66]

Jepsen, C. et **S. Rivkin** (2009), « Class size reduction and student achievement », *Journal of Human Resources*, vol. 44/1, pp. 223-250, http://dx.doi.org/10.3368/jhr.44.1.223. [110]

Jones, S. et **K. Dindia** (2004), « A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom », *Review of Educational Research*, vol. 74/4, pp. 443-471, http://dx.doi.org/10.3102/00346543074004443. [35]

Karsten, S. (2006), « Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA », *Comparative Education*, vol. 42/2, pp. 261-282, https://doi.org/10.1080/03050060600628694. [111]

Kielly, M. et al. (2014), « Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion », dans Fives, H. et M. Gregoire Gill (dir. pub.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge, New York, https://doi.org/10.4324/9780203108437. [46]

Kraft, M., W. Marinell et **D. Shen-Wei Yee** (2016), « School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 53/5, pp. 1411-1449, http://dx.doi.org/10.3102/0002831216667478. [96]

Kuhn, P. et **C. Weinberger** (2005), « Leadership skills and wages », *Journal of Labor Economics*, vol. 23/3, pp. 395-436, http://dx.doi.org/10.1086/430282. [3]

Kyriakides, L., C. Christoforou et **C. Charalambous** (2013), « What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, pp. 143-152, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010. [10]

Lai, M. et **L. Lo** (2007), « Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 37/1, pp. 53-68, http://dx.doi.org/10.1080/03057920601061786. [102]

Le Donné, N., P. Fraser et **G. Bousquet** (2016), « Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 148, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en. [42]

Lim, J. et **J. Meer** (2017), « The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea », *Journal of Human Resources*, vol. 52/4, pp. 979-997, http://dx.doi.org/10.3368/jhr.52.4.1215-7585r1. [34]

Lim, S. (2013), « Lehrerausbildung in Deutschland », dans *Lehrerausbildung und Abstimmungsprobleme des Lehrermarkts*, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5_1. [23]

Lucas, T., A. Villegas et **A. Martin** (2014), « Teachers' beliefs about English language learners », dans Fives, H. et M. Gregoire Gill (dir. pub.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge, New York, https://doi.org/10.4324/9780203108437. [47]

Martin, M. et al. (2013), « Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade », dans Martin, M. et I. Mullis (dir. pub.), *TIMSS and PIRLS 2011 : Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade – Implications for Early Learning*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf. [82]

Maxwell, S. et al. (2017), « The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data », *Frontiers in Psychology*, vol. 8, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069. [97]

Nilsen, T. et **J. Gustafsson** (2014), « School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM », *Educational Research and Evaluation*, vol. 20/4, pp. 308-327, http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.941371. [83]

Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en. [24]

OCDE (2019), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2019*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-fr. [2]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [112]

OCDE (2018), *Education Policy Outlook: Kazakhstan*, OCDE, Paris, www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf. [70]

OCDE (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en. [69]

OCDE (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr. [57]

OCDE (2018), *Panorama des pensions 2017 : Les indicateurs de l'OCDE et du G20*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-fr. [22]

OCDE (2018), *Perspectives des migrations internationales 2018*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-fr. [52]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [15]

OCDE (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OCDE, Paris, www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf. [4]

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [44]

OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en. [103]

OCDE (2016), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-fr. [1]

OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en. [16]

OCDE (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en. [100]

OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en. [38]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [20]

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr. [37]

OCDE (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en. [65]

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en. [14]

OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [25]

OCDE (2005), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264007260-fr. [41]

Orphanos, S. et **M. Orr** (2014), « Learning leadership matters », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42/5, pp. 680-700, http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187. [17]

Peters, S. (2007), « Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities », *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 18/2, pp. 98-108, http://dx.doi.org/10.1177/10442073070180020601. [54]

Plaut, V., K. Thomas et **M. Goren** (2009), « Is multiculturalism or color blindness better for minorities? », *Psychological Science*, vol. 20/4, pp. 444-446, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x. [73]

Pont, B., D. Nusche et **H. Moorman** (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr. [18]

Reimers, F. et **C. Chung** (2016), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge, MA. [7]

Schachner, M. et al. (2016), « Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism », *Child Development*, vol. 87/4, pp. 1175-1191, http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536. [72]

Scheerens, J. et **R. Bosker** (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford. [13]

Simmonds, S. (2017), « Teachers as curriculum leaders: Towards promoting gender equity as a democratic ideal », *Educational Research for Social Change*, vol. 6/2, pp. 16-28, http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i2a2. [67]

Sirin, S. (2005), « Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research », *Review of Educational Research*, vol. 75/3, pp. 417-453, https://doi.org/10.3102/00346543075003417. [39]

Stanovich, P. et **A. Jordan** (1998), « Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms », *The Elementary School Journal*, vol. 98/3, pp. 221-238, http://dx.doi.org/10.1086/461892. [43]

Taylor, S. et **R. Sidhu** (2012), « Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16/1, pp. 39-56, http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085. [61]

Thomas, D. et **G. Bass** (1992), « An analysis of the relationship between school climate and the implementation of middle school practices », *Research in Middle Level Education*, vol. 16/1, pp. 1-12, http://dx.doi.org/10.1080/10825541.1992.11669998. [98]

UNESCO (2018), *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education*, UNESCO, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593. [68]

UNESCO (2016), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4,* UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf. [5]

UNESCO (2016), *Preparing and Supporting Teachers in the AsiaPacific to Meet the Challenges of Twentyfirst Century Learning: Regional Synthesis Report*, ERINet AsiaPacific Regional Policy Series: 2015 ERINet Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III), UNESCO, Paris and Bangkok, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852. [8]

UNESCO Institute for Statistics (2009), *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249. [27]

UNESCO Institute for Statistics (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145754. [26]

United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY, www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. [56]

Vollmer, G. (2000), « Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student' », *Journal of Intercultural Studies*, vol. 21/1, pp. 53-66, http://dx.doi.org/10.1080/07256860050000795. [88]

Watt, H. et **P. Richardson** (2008), « Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers », *Learning and Instruction*, vol. 18/5, pp. 408-428, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002. [106]

Watt, H. et al. (2012), « Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale », *Teaching and Teacher Education*, vol. 28/6, pp. 791-805, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003. [105]

Weiss, E. (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, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2. [86]

Willms, J. (2010), « School composition and contextual effects on student outcomes », *Teachers College Record*, vol. 112/4, pp. 1008-1037, www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15658. [51]

Winzer, M. et **K. Mazurek** (2014), « The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Notes on genealogy and prospects », *Journal of International Special Needs Education*, vol. 17/1, pp. 3-12, http://dx.doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.3. [55]



Attirer et préparer efficacement les candidats

Ce chapitre examine le processus par lequel les enseignants en poste ont été attirés par la profession et décrit comment les enseignants et les chefs d'établissement ont été préparés à leurs rôles. Après avoir analysé la prévalence et les caractéristiques des programmes de formation considérés comme efficaces dans la littérature de recherche, il examine la relation entre les caractéristiques de ces programmes et un éventail d'indicateurs de qualité, notamment le sentiment qu'ont les enseignants d'être préparés, leur efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle. Ce chapitre adopte un modèle qui considère la formation des enseignants comme un continuum et étudie également le soutien apporté aux nouveaux enseignants en début de carrière.

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.

Faits marquants

- Dans les pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), environ 90 % des enseignants considèrent que la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société est une motivation majeure pour embrasser la profession. Seuls 60 % à 70 % des enseignants déclarent que le volet financier et les conditions de travail de la profession enseignante étaient importants pour eux, mais cette proportion est plus élevée dans les pays où les enseignants sont hautement considérés dans la société et où leur statut économique est supérieur à celui d'autres professions.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, deux enseignants sur trois déclarent que l'enseignement était leur premier choix de carrière. Près de 70 % des femmes déclarent que leur premier choix de carrière était l'enseignement, contre seulement 59 % des hommes.
- Outre le contenu de la matière, la pédagogie et les pratiques en classe, les études et la formation des enseignants ont tendance à comprendre des cours sur le comportement des élèves et la gestion de la classe (pour 72 % de l'ensemble des enseignants des pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS), le suivi du développement et de l'apprentissage des élèves (70 %), l'enseignement des compétences transversales (65 %), l'enseignement à des élèves de niveaux différents (62 %) et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (56 %). En comparaison, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (35 %) figure plus rarement dans la formation des enseignants dans le cadre de leurs études ou de leur formation.
- Les chefs d'établissement ont un niveau d'éducation supérieur à celui des enseignants, avec 63 % des chefs d'établissement titulaires d'une maîtrise ou d'un diplôme équivalent, pour seulement 44 % des enseignants, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Cependant, seulement 54 % des chefs d'établissement ont terminé un programme ou un cours en administration d'établissement scolaire ou en formation de directeur avant d'assumer leurs fonctions de chef d'établissement scolaire, la même proportion ayant terminé un programme ou un cours de formation en encadrement pédagogique.
- Dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les enseignants débutants travaillent en moyenne une heure de moins par semaine au total que les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience. Cela est dû au fait que les enseignants débutants ont tendance à travailler plus souvent à temps partiel que les enseignants expérimentés.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, seuls 38 % des enseignants ont participé à des activités d'initiation formelles ou informelles lors de leur premier emploi et 42 % dans leur établissement actuel. Cependant, les enseignants qui ont pris part à une activité d'initiation quelconque ont tendance à avoir plus confiance dans leurs capacités d'enseignement et à être plus satisfaits de leur travail.
- Si les chefs d'établissement considèrent généralement que le tutorat est important pour le travail des enseignants et les performances des élèves, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, seuls 22 % des enseignants débutants se voient assigner un tuteur.

INTRODUCTION

De nombreux pays ont du mal à attirer des personnes, en particulier des candidats hautement qualifiés et motivés, dans les métiers d'enseignants et de chefs d'établissement et à les former de manière adéquate pour ces rôles. Pourtant, il est prouvé que certaines caractéristiques des systèmes de formation initiale des enseignants, telles que la durée du programme, la certification ou le contenu, ont une incidence réelle sur la qualité de l'enseignement et sur l'apprentissage des élèves (Darling-Hammond, 2000[1]; Hanushek, Kain and Rivkin, 1998[2]). Il est donc crucial d'explorer les caractéristiques de sélection (et d'autosélection) des futurs enseignants et des systèmes de formation des enseignants et des chefs d'établissement afin d'aider les pays à surmonter ces difficultés.

La deuxième partie de ce volume, qui commence ici, examine comment la formation initiale des enseignants et des chefs d'établissement (chapitre 4) et la formation continue (chapitre 5) peuvent contribuer au succès de l'enseignement et de la scolarisation. Pour ce faire, nous analysons la prévalence et les caractéristiques des programmes de formation considérés comme efficaces dans la littérature de recherche, et la relation entre les caractéristiques de tels programmes et un éventail d'indicateurs de qualité, notamment le sentiment qu'ont les enseignants d'être préparés, leur efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle.

Ce chapitre porte sur les mécanismes existants permettant de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie des enseignants et des chefs d'établissement au cours de leur carrière. Conformément au récent rapport de l'OCDE intitulé *Flying Start – Improving Initial Teacher Preparation Systems*, ce chapitre adopte un modèle qui considère la formation des enseignants comme un

continuum (König and Mulder, 2014[3]; Roberts-Hull, Jensen and Cooper, 2015[4]), et examine comment les enseignants débutants dans la profession sont pris en charge en début de carrière, après le recrutement initial, la sélection et la formation. Le chapitre explore également les connaissances relativement limitées sur la prévalence et les caractéristiques de la formation initiale des chefs d'établissement, dans une perspective comparative entre pays.

QU'EST-CE QUI A MOTIVÉ LES ENSEIGNANTS À CHOISIR CE MÉTIER ?

Un récent rapport de l'OCDE a examiné les aspects systémiques des politiques relatives aux enseignants qui sont communs et, dans certains cas, uniques aux pays et économies très performants du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE (OCDE, 2018[5]). Le rapport a analysé les indicateurs relatifs à la carrière des enseignants et aux systèmes d'évaluation des enseignants tirés de *Regards sur l'éducation*, puis s'est étendu aux pays partenaires et aux économies participant au PISA 2015, grâce à une collecte de données spéciale au niveau du système (OCDE, 2018, pp. 42-43[5]). Il en ressort que les pays les plus performants utilisent souvent des instruments différents pour sélectionner les enseignants, notamment des concours d'entrée, une formation initiale des enseignants pour commencer à enseigner et la réussite d'une période de probation. La même variété d'instruments se retrouve parmi les pays et économies participant à TALIS – voir les tableaux II.6.56 et II.6.57 dans *Résultats du PISA 2015* (*Volume II*) : *Politiques et pratiques pour des établissements performants* (2017[6]).

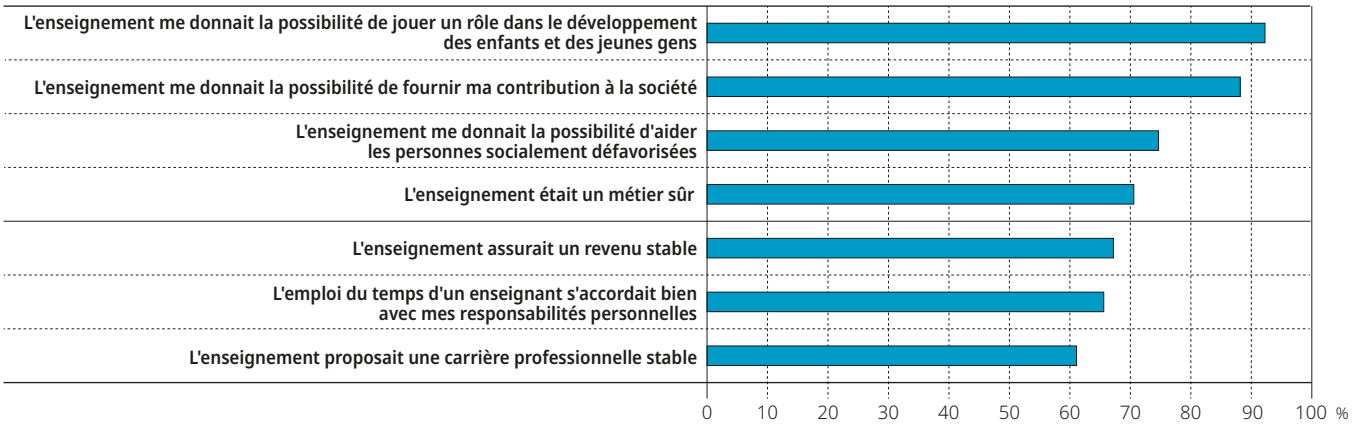
Cependant, seuls quelques pays semblent capables d'attirer dans l'enseignement les élèves qui se situent dans la partie supérieure de la répartition des résultats scolaires (Blömeke, Kaiser and Lehmann, 2010[7]; Golsteyn, Vermeulen and de Wolf, 2016[8]; Tatto et al., 2012[9]). Dans PISA 2015, le profil type des élèves qui souhaitent devenir enseignants plus tard dans la vie varie d'un pays à l'autre. Cependant, dans de nombreux pays, les élèves qui souhaitent devenir enseignants ont des compétences en mathématiques et en lecture moins bonnes que ceux qui veulent exercer d'autres professions qui, tout comme l'enseignement, exigent au moins un diplôme universitaire (OCDE, 2018, p. 130[5]). Les facteurs qui déterminent les perspectives de carrière des adolescents déterminent grandement le réservoir global de futurs candidats à la profession d'enseignant. Cependant, les résultats du PISA doivent encore être considérés avec prudence, car ils sont basés sur les attentes et les compétences des élèves de 15 ans plutôt que sur celles des enseignants actuels ou potentiels. Un rapport a en fait utilisé les données disponibles provenant d'enquêtes internationales sur les compétences des adultes pour examiner les compétences cognitives des enseignants. À l'aide des données relatives aux pays ayant participé à l'enquête ALL (Literacy and Lifeskills) et au Programme international de l'OCDE pour l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC), Golsteyn, Vermeulen et de Wolf (2016[8]) ont constaté que les compétences en littératie et numératie des enseignants du primaire et du secondaire sont supérieures à la moyenne de l'ensemble de la population et ne diffèrent pas beaucoup de celles du diplômé moyen du supérieur. Certains chercheurs ont également cherché à savoir si les compétences cognitives des enseignants, telles que mesurées par le PIAAC, pouvaient expliquer les différences entre les pays en ce qui concerne les résultats des élèves, tels que mesurés par le PISA, et ont trouvé une forte association positive entre les compétences des enseignants et les résultats des élèves du PISA (Hanushek, Piopiunik and Wiederhold, 2014[10]; Meroni, Vera-Toscano and Costa, 2015[11]).

Au-delà des approches systémiques pour la sélection des candidats, TALIS peut aider à mieux comprendre le processus d'autosélection par lequel les enseignants choisissent leur profession. Cette étape peut en réalité être envisagée avant la sélection ou le recrutement effectif des enseignants. Logiquement, pour que les candidats postulent un emploi, il faut que celui-ci les attire, même si les informations connues sur le processus de sélection peuvent avoir une incidence sur les intérêts professionnels d'un individu. En étudiant ce qui motive les individus à devenir enseignants, on contribue à mettre en lumière les aspects de l'enseignement qui rendent la profession attrayante. C'est un élément qui peut aider les décideurs politiques à concevoir des campagnes de recrutement ou des stratégies afin de renforcer l'attractivité de la profession. Cependant, les données de TALIS sont limitées dans ce cas, car les questionnaires de l'Enquête sont uniquement destinés aux enseignants en poste. Ils ne s'adressent pas aux candidats qui ne parviennent pas à accéder à la profession ou à ceux qui la quittent après une première expérience.

TALIS demande aux enseignants d'évaluer l'importance de sept facteurs dans leur motivation à devenir enseignant, et de choisir parmi quatre options : « pas important du tout » ; « peu important » ; « important » ; ou « très important ». Les principales motivations déclarées par les enseignants concernent un certain sentiment d'épanouissement personnel dans le service public. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE[1], environ 90 % des enseignants considèrent que « l'enseignement [leur] donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens » (92 %) et que « l'enseignement [leur] donnait la possibilité de fournir [leur] contribution à la société » (88 %), évaluant ces facteurs comme importants à très importants. En outre, 75 % des enseignants déclarent qu'« aider les personnes socialement défavorisées » était un facteur de motivation important à très important dans leur décision de devenir enseignant. Les facteurs indiqués le moins souvent ont trait aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail de la profession : 1) « L'enseignement proposait une carrière professionnelle stable. » (61 % des enseignants des pays de l'OCDE ont déclaré qu'il s'agissait d'un facteur de motivation important à très important) ; 2) « l'emploi du temps d'un enseignant (horaires, vacances, travail à temps partiel par exemple) s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles » (66 %) ; 3) « l'enseignement assurait un revenu stable » (67 %) ; et 4) « l'enseignement était un métier sûr. » (71 %) (graphique I.4.1, tableau I.4.1).

Graphique I.4.1 **Motivations à devenir enseignant**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les éléments suivants ont été « importants » ou « très importants » lorsqu'ils ont décidé de devenir enseignant (moyenne OCDE-31)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant d'importance dans la décision de devenir enseignant.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944236

Il existe peu de différences entre les pays en ce qui concerne les facteurs de motivation les plus fréquemment mentionnés qui incitent à embrasser la profession d'enseignant. Le facteur concernant l'influence sur le développement des enfants et des jeunes est le plus souvent mentionné dans 37 pays et économies et le deuxième facteur le plus fréquemment mentionné dans 10 pays. Il existe toutefois des exceptions notables dans les pays où les conditions économiques et les conditions de travail des enseignants pèsent particulièrement lourdement dans la décision de devenir enseignant. La sécurité de l'emploi est le facteur le plus souvent indiqué par les enseignants en Lettonie (93 % des enseignants estiment que c'est un facteur important ou très important dans la décision de devenir enseignant) et le deuxième facteur le plus souvent cité au Japon (86 %) et en Corée (88 %). Le fait que l'enseignement proposait une carrière professionnelle stable (95 %) et était un métier sûr (93 %) est également mentionné aussi souvent que des motivations plus altruistes par les enseignants de Shanghai (Chine). Enfin, le fait que l'enseignement assurait un revenu stable et proposait une carrière professionnelle stable constitue les deuxième et troisième facteurs les plus cités par les enseignants en Finlande (environ 75 % des enseignants) (tableau I.4.1). On retrouve ces quelques exceptions dans des pays où généralement la société valorise fortement la profession enseignante (OCDE, 2014[12]). Fait intéressant, ces pays et économies font également partie des systèmes les plus performants du PISA. Tout cela indique que les systèmes hautement performants ont développé à la fois une force de travail efficace et une profession économiquement attrayante, des facteurs qui fonctionnent ensemble pour attirer des candidats de qualité dans les rangs des futures générations d'enseignants. Le défi pour les décideurs est de comprendre comment initier cette spirale positive de changement. Le deuxième volume de ce rapport approfondira certaines de ces questions pour mieux comprendre ce qui distingue les autres aspects du professionnalisme des enseignants dans les systèmes très performants.

Les motivations pour devenir enseignant ne diffèrent pas beaucoup entre les enseignants débutants (enseignants ayant jusqu'à cinq ans d'expérience dans l'enseignement) et ceux plus expérimentés (ayant plus de cinq ans d'expérience). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants débutants ont plus tendance à considérer que le fait d'aider les personnes socialement défavorisées est un facteur important à très important. Cela est vrai dans 12 pays et économies, en particulier dans les pays nordiques européens (Finlande, Islande, Norvège), en Estonie et en Nouvelle-Zélande, où il existe une différence de 10 points de pourcentage ou plus entre les proportions d'enseignants débutants et d'enseignants expérimentés, qui mentionnent l'importance d'aider les personnes socialement défavorisées (tableau I.4.1). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants débutants sont moins susceptibles de considérer la sécurité de l'emploi comme étant importante ou très importante. Cela est vrai dans 18 pays et économies, notamment au Portugal, où 71 % des enseignants expérimentés et seulement 39 % des enseignants débutants considèrent la sécurité de l'emploi comme un facteur important.

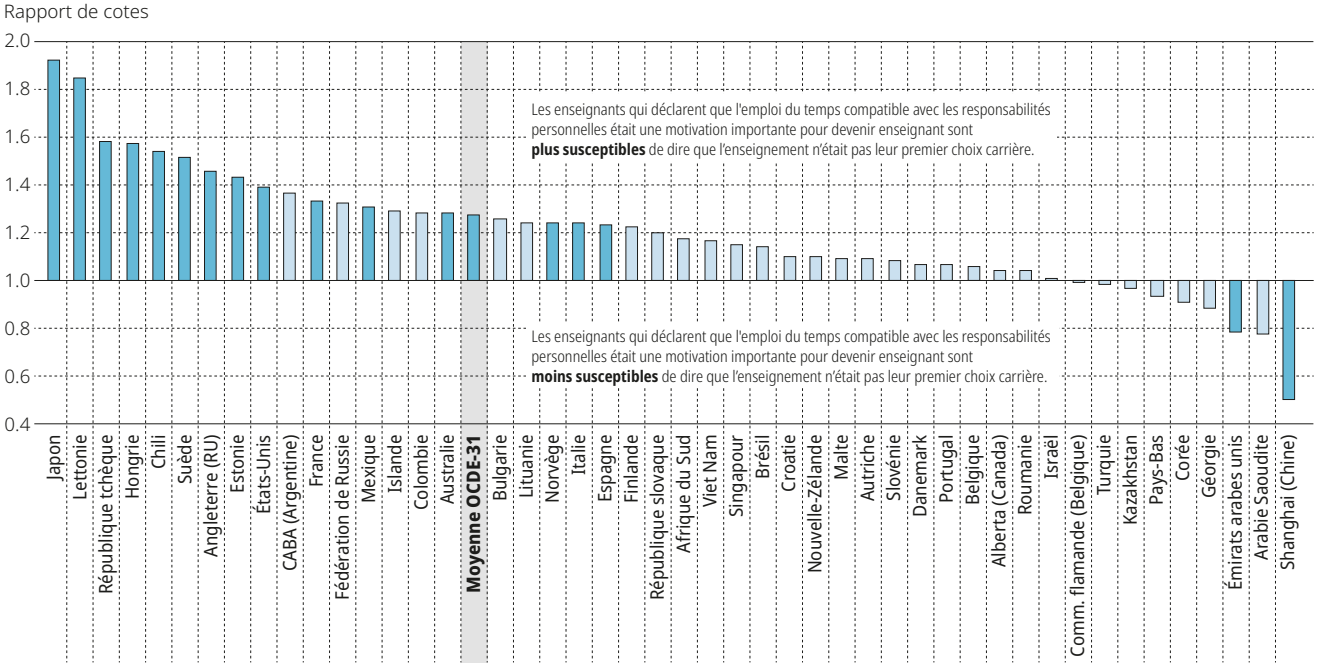
Ces différences entre enseignants débutants et expérimentés peuvent résulter d'effets générationnels, en ce sens que ceux qui ont grandi avant les années de chômage et d'immigration massive sont moins enclins à aider les personnes socialement défavorisées que ceux de la récente génération, pour qui le chômage et la diversité ont toujours fait partie de leur expérience (Heath et al., 2016[13]). Étant donné que les enseignants sont priés de répondre sur ce qui les a motivés au départ à embrasser la profession, l'écart ne devrait résulter d'aucun effet d'âge. Toutefois, il se peut que les personnes plus âgées ayant des

responsabilités familiales supplémentaires attachent rétrospectivement une plus grande valeur à la sécurité d'emploi. Cela peut aussi découler d'un effet de période, alors qu'il y a de moins en moins de sécurité d'emploi dans le secteur de l'éducation. Confrontés à la pénurie d'enseignants, certains systèmes éducatifs (en particulier dans les pays en développement) ont accepté de baisser leurs exigences en matière de certification et d'enseignement, ont supprimé la titularisation des enseignants, ont embauché à contrat des enseignants inexpérimentés et réduit les salaires des enseignants afin de pourvoir les postes vacants (Chudgar, Chandra and Razzaque, 2014[14]). En revanche, certains systèmes éducatifs, tels que les Pays-Bas, peuvent avoir amélioré les modalités des contrats en offrant des salaires plus élevés, grâce à une combinaison de contributions gouvernementales au développement des coûts de main-d'œuvre et à des investissements supplémentaires.

TALIS demande également aux enseignants si l'enseignement était leur premier choix de carrière, c'est-à-dire un travail rémunéré que l'enseignant souhaitait exercer tout au long de sa vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux enseignants sur trois déclarent que l'enseignement était leur premier choix de carrière (tableau I.4.4). Mais il existe d'importantes variations d'un pays à l'autre. Il y a moins d'enseignants qui affirment que l'enseignement était leur premier choix de carrière dans les pays anglo-saxons, notamment en Angleterre (Royaume-Uni) et aux États-Unis (59 % chacun), en Australie (58 %), en Nouvelle-Zélande (55 %)et dans certains pays européens, notamment la Finlande et la Suède (59 % chacun) et les Pays-Bas (53 %), à Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après CABA) (Argentine) (53 %), ainsi qu'en Afrique du Sud (49 %). De plus en plus d'enseignants déclarent que l'enseignement était leur premier choix de carrière dans la partie orientale du globe, notamment au Viet Nam (93 %), en Géorgie (89 %), à Shanghai (Chine) (87 %), en Arabie saoudite (83 %), au Japon (82 %) et en Corée (80 %), mais aussi au Portugal (84 %) et en Slovénie (82 %). Ces variations d'un pays à l'autre peuvent refléter les différences institutionnelles dans les processus de sélection et de certification des candidats enseignants, les systèmes plus sélectifs et plus longs conduisant à une proportion plus élevée de premières vocations.

Graphique I.4.2 **Relation entre l'enseignement en tant que choix de carrière et la motivation à devenir enseignant**

Probabilité que l'enseignement ne soit pas le premier choix de carrière, selon l'emploi du temps d'un enseignant s'accordant bien avec les responsabilités personnelles déclaré comme « important » ou « très important » dans la décision de devenir enseignant[1, 2]



1. Résultats de la régression logistique binaire basée sur les rapports des enseignants du premier cycle du secondaire. Le modèle de régression comprenait également six autres variables explicatives faisant référence à différentes motivations à devenir enseignant et était contrôlé pour les caractéristiques suivantes : sexe et âge.

2. Un rapport de cotes indique dans quelle mesure une variable explicative est associée à une variable dépendante catégorielle. Un rapport de cotes inférieur à 1 dénote une association négative ; un rapport de cotes supérieur à 1 indique une association positive; et un rapport de cotes égal à 1 signifie qu'il n'y a pas d'association.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité que l'enseignement ne soit pas le premier choix de carrière, selon l'emploi du temps d'un enseignant s'accordant bien avec les responsabilités personnelles déclaré comme « important » ou « très important » dans la décision de devenir enseignant.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944255

Ces variations pourraient également résulter de différences culturelles relatives à la manière dont les individus perçoivent leur vie professionnelle et relatives aux marchés du travail des pays, avec éventuellement plus de flexibilité et de mobilité entre les secteurs dans les pays anglo-saxons et les pays nordiques européens et une plus grande stabilité dans les pays de l'Est. La probabilité que l'enseignement soit considéré comme un premier choix de carrière varie également beaucoup selon le sexe de l'enseignant. Dans presque tous les pays et économies de TALIS, les enseignants de sexe masculin qui déclarent l'enseignement comme leur premier choix de carrière sont significativement moins nombreux que leurs homologues de sexe féminin. On observe les plus grandes disparités entre les sexes dans les pays d'Europe orientale, notamment en Estonie (41 % des enseignants contre 69 % des enseignantes) et en Lettonie (55 % contre 76 %) (tableau I.4.4). Cette différence globale entre les sexes est conforme à celle trouvée dans les aspirations professionnelles déclarées par les élèves de 15 ans participant au PISA (OCDE, 2018[5]). En 2006 et 2015, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, les garçons de 15 ans étaient moins enclins que les filles à s'imaginer enseignants à 30 ans, ce qui indique que l'enseignement était plus souvent envisagé comme un premier choix de carrière par les filles que par les garçons.

Les motivations pour devenir enseignant diffèrent selon que l'on envisageait ou non l'enseignement comme premier choix de carrière. Dans de nombreux pays et économies participant à TALIS, les enseignants dont la principale motivation est d'avoir une carrière stable ou la sécurité de l'emploi, d'influencer le développement des enfants ou de contribuer à la société, ont également tendance à faire de l'enseignement leur premier choix de carrière. En revanche, dans environ un tiers des pays et économies participant à TALIS, les enseignants pour qui l'enseignement n'était pas leur premier choix ont tendance à être motivés par les horaires de travail de la profession (graphique I.4.2, tableau I.4.5). Ceci suggère que les vocations ultérieures sont peut-être motivées par la possibilité de mieux réconcilier la vie professionnelle avec les responsabilités de la vie personnelle.

Encadré I.4.1 **Motivations incitant à embrasser la profession enseignante pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les conclusions de TALIS suggèrent que les enseignants du primaire, du premier et du deuxième cycles du secondaire ont des raisons quelque peu différentes d'embrasser la profession. Dans l'ensemble, dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les motivations altruistes, telles que vouloir « aider les défavorisés », « fournir une contribution à la société » et « jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens », sont plus fréquentes chez les enseignants du primaire que chez les enseignants du premier cycle du secondaire, et sont considérées comme étant importantes ou très importantes (tableau I.4.2). Dans 7 des 13 pays et économies, les enseignants du primaire sont nettement plus nombreux que les enseignants du premier cycle du secondaire à citer au moins deux de ces trois aspects comme ayant été des facteurs importants dans leur décision de devenir enseignants. En ce qui concerne la sécurité d'emploi en tant que facteur important ou très important dans la motivation des enseignants à embrasser la profession, les enseignants du primaire sont plus nombreux au Japon (+6 points de pourcentage), en Corée (+4 points de pourcentage) et au Viet Nam (+3 points de pourcentage) à le mentionner que leurs homologues du deuxième cycle du secondaire. En revanche, la sécurité de l'emploi est beaucoup moins souvent mentionnée comme étant un facteur de motivation important par les enseignants du primaire que par les enseignants du premier cycle du secondaire en France (59 %, -6 points de pourcentage) et en Espagne (44 %, -14 points de pourcentage).

Parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire issus des 11 pays dont les données sont disponibles pour le niveau 3 de la CITE, le facteur de motivation le plus courant reste celui leur permettant de « jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens » dans tous les pays dont les données sont disponibles (tableau I.4.3). Pourtant, dans 6 des 11 pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont moins nombreux que leurs homologues du premier cycle du secondaire à considérer ce facteur comme étant important ou très important. Au Danemark, en Slovénie et au Viet Nam, en particulier, les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont moins nombreux à mentionner toutes les motivations altruistes (« aider les personnes socialement défavorisées », « fournir une contribution à la société » et « jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens ») que ceux du premier cycle du secondaire. Les facteurs liés aux conditions économiques et de travail de la profession, tels que la sécurité d'emploi et « l'enseignement en tant que source de revenu stable », sont plus répandus parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire que les enseignants du premier cycle du secondaire en Croatie (jusqu'à +4 points de pourcentage) et au Danemark (jusqu'à +10 points de pourcentage). On observe la tendance inverse au Portugal et en Turquie.

Le désir des enseignants de choisir en priorité l'enseignement comme profession est également lié à la satisfaction au travail et à l'efficacité personnelle. Une analyse de régression montre qu'après avoir contrôlé pour les caractéristiques des enseignants, telles que le sexe et l'expérience, et l'efficacité personnelle, les enseignants dont le premier choix de carrière était l'enseignement ont également plus de chances d'être satisfaits de leur travail (tableau I.4.6). Cette relation se vérifie dans tous les pays participant à TALIS dont les données sont disponibles sauf trois (Lituanie, Portugal et États-Unis). De même, quels que soient leur sexe et leur expérience dans l'enseignement, les enseignants pour qui l'enseignement constituait leur premier choix de carrière ont également tendance à afficher une plus grande efficacité personnelle dans environ deux tiers des pays et économies participant à TALIS (tableau I.4.7). Ceci peut provenir du fait que les enseignants pour qui l'enseignement était leur premier choix de carrière ont suivi un parcours d'étude et de carrière plus linéaire, ce qui a pour effet de renforcer leur sentiment d'avoir un but et leur sens de la performance individuelle. Néanmoins, il faut interpréter les résultats de régression avec prudence, car le pouvoir explicatif du modèle est limité (les coefficients de détermination R^2 sont faibles).

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS SONT-ILS PRÊTS À ENSEIGNER ?

Une fois motivés et sélectionnés, les futurs enseignants doivent être formés de la meilleure façon possible pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité à leurs futurs élèves. En effet, les possibilités d'apprentissage au cours de la formation des enseignants contribuent à des types spécifiques de connaissances des enseignants. Ces connaissances ont une incidence sur les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants et sur la qualité de leur enseignement (Blömeke, Gustafsson and Shavelson, 2015[15]), qui sont, à leur tour, étroitement liés aux résultats des élèves (Baumert et al., 2010[16]; Hill, Rowan and Ball, 2005[17]; Kersting et al., 2012[18]). Un examen plus approfondi de la formation des enseignants peut aider à comprendre les résultats de cette formation et à identifier les points qui nécessitent des réformes. Nous pouvons considérer que les possibilités d'apprentissage dans la formation des enseignants ont été délibérément développées par les responsables des politiques éducatives et les établissements de formation des enseignants pour atteindre les objectifs spécifiques d'un système éducatif (Stark and Lattuca, 1997[19]). Ainsi, les spécifications qui sous-tendent les programmes de formation initiale des enseignants reflètent les visions particulières en matière de connaissances et de compétences qu'un pays (ou un système éducatif) et ses établissements de formation d'enseignants attendent de leurs enseignants (Blömeke and Kaiser, 2012[20]; Schmidt, Blömeke and Tatto, 2011[21]).

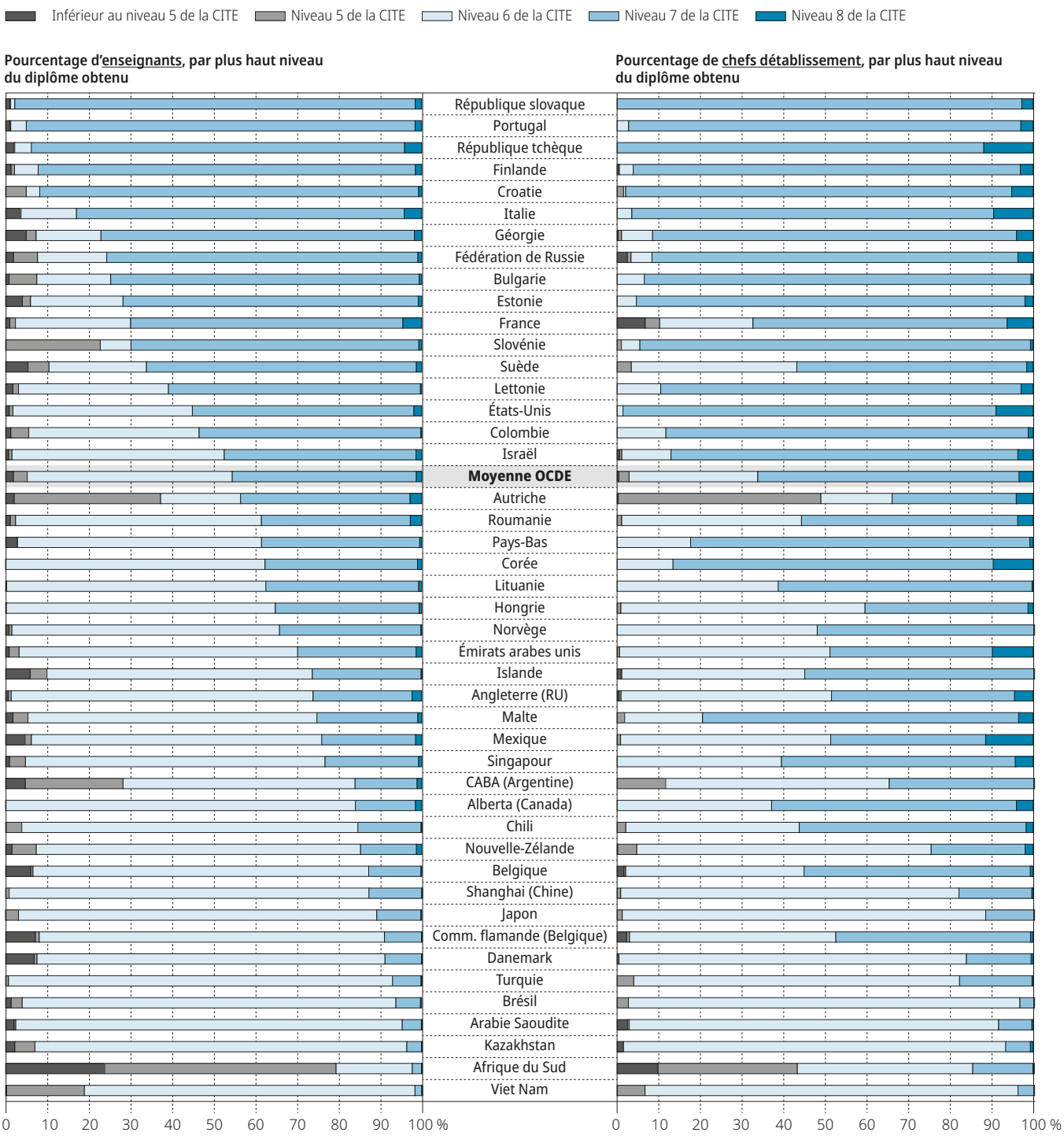
Formation initiale des enseignants

TALIS peut prendre en charge l'examen de multiples caractéristiques de la formation initiale des enseignants : le niveau d'éducation type atteint par les enseignants et les éléments qui y sont inclus, ainsi que l'ordre dans lequel ils sont présentés. Pour commencer, TALIS 2018 demande aux enseignants quel est le niveau d'éducation le plus élevé qu'ils ont atteint, à l'aide de la Classification internationale type de l'éducation de 2011 (CITE-2011; voir l'annexe B pour plus de détails). Le niveau typique d'éducation atteint par les enseignants varie légèrement d'un pays à l'autre. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, la majorité des enseignants indiquent qu'ils ont au moins obtenu un baccalauréat, avec environ 50 % des enseignants qui déclarent avoir une licence ou l'équivalent comme plus haut niveau d'études (niveau 6 de la CITE)[2] (graphique I.4.3, tableau I.4.8). C'est également le niveau d'études le plus élevé atteint par plus de 75 % des enseignants en Alberta (Canada), en Australie, en Belgique (y compris la Communauté flamande), au Brésil, au Chili, au Danemark, au Japon, au Kazakhstan, en Nouvelle-Zélande, en Arabie saoudite, à Shanghai (en Chine), en Turquie et au Viet Nam. Une autre proportion moins importante d'enseignants (44 % dans les pays et économies de l'OCDE) déclare avoir une maîtrise ou un équivalent, avec une spécialisation plus forte et un contenu plus complexe qu'un baccalauréat (niveau 7 de la CITE), comme leur plus haut niveau d'études. Plus de 75 % des enseignants ont obtenu un diplôme de maîtrise, leur plus haut niveau d'études étant en Croatie, en République tchèque, en Finlande, en Géorgie, en Italie, au Portugal et en République slovaque[3]. Dans les pays et économies de l'OCDE, 1.3 % des enseignants déclarent être titulaires d'un doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE), tandis que les pourcentages les plus élevés d'enseignants titulaires d'un doctorat (4 % ou plus) sont observés dans les pays européens : République tchèque, France et Italie. La proportion de diplômes de doctorat parmi les enseignants a augmenté au cours des cinq dernières années dans de nombreux pays, notamment en France, en Italie et en Roumanie. La hausse observée de la proportion des titulaires de doctorat n'est pas un phénomène limité au corps enseignant. On la voit également dans la population adulte générale âgée de 25 à 64 ans dans de nombreux pays, entre 2014 et 2017, selon la série de l'OCDE intitulée *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2018[22]).

Enfin, 5 % des enseignants de l'OCDE déclarent avoir terminé au maximum un programme d'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE et en dessous) (tableau I.4.8). Alors que la proportion d'enseignants n'étant pas allés au-delà du niveau d'un programme d'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE[4]) est négligeable dans la plupart des pays (moins de 1 %), cette proportion dépasse 20 % dans quelques pays et économies : Autriche (35 %), CABA (Argentine) (23 %), Slovénie (23 %), Afrique du Sud (56 %) et Viet Nam (19 %) (tableau I.4.8). Le fait que l'OCDE ait déterminé que quatre ans représentent la durée la plus fréquente de formation initiale des enseignants parmi les pays et économies les plus performants du PISA (OCDE, 2018, p. 46[5]) suggère qu'il faudrait explorer la possibilité d'étendre la durée et le contenu des études postsecondaires pour les programmes de formation des enseignants à au moins quatre ans – si cette caractéristique n'est pas déjà appliquée.

Graphique I.4.3 **Plus haut niveau d'éducation atteint par les enseignants et les chefs d'établissement**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire[1, 2]



1. Les catégories d'éducation sont basées sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-2011). Les programmes des niveaux 6 et 7 de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes du niveau 5 de la CITE sont généralement plus courts, plus pratiques et davantage axés sur les compétences.

2. Le niveau 5 de la CITE comprend les diplômes de licence dans certains pays.

3. La moyenne de l'OCDE inclut 31 pays pour les enseignants et 30 pays pour les chefs d'établissement (voir annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le plus haut niveau de diplôme obtenu est le niveau 7 de la CITE ou le niveau 8 de la CITE.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.8 et I.4.24.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944274

Il semble que certains systèmes aient déjà pris des mesures pour atteindre cet objectif, car la proportion d'enseignants sans licence ou l'équivalent (niveau 5 de la CITE ou inférieur) a diminué dans de nombreux pays au cours des cinq à dix dernières années. Par exemple, en 2007, l'Argentine a porté de trois à quatre ans la formation initiale obligatoire des enseignants (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007[23]). Une baisse de 10 points de pourcentage ou plus a été observée en Autriche, en Islande, en Lituanie et en Slovénie depuis 2008 et au Chili et en Croatie depuis 2013 (tableau I.4.11). Deux facteurs sont probablement à l'origine de cette baisse : les nouveaux venus doivent passer plus d'années à étudier pour obtenir les qualifications nécessaires, combiné à des vagues de retraites et de départs précoces parmi les enseignants qui ont mis moins d'années à les obtenir.

Des recherches antérieures ont identifié les avantages et les inconvénients du modèle simultané, du modèle consécutif et de la coexistence des deux modèles de formation initiale des enseignants (Musset, 2010[24]). Les programmes simultanés, où les matières théoriques sont étudiées parallèlement aux études pédagogiques et professionnelles tout au long de la formation, offrent une expérience d'apprentissage plus intégrée, dans la mesure où une formation pédagogique et théorique (connaissance du contenu) se déroule simultanément. Mais ils offrent peu de flexibilité pour embrasser la profession d'enseignant, en particulier pour ceux qui ont étudié autre chose que l'éducation. Les programmes consécutifs offrent des cours spécialisés en pédagogie et en formation des enseignants après l'obtention d'un autre diplôme dans une matière. Cela offre une plus grande flexibilité pour entrer dans la profession enseignante, combinée à une identité professionnelle plus faible, conférant aux enseignants une solide expertise dans une matière donnée, mais une connaissance plus faible des techniques d'apprentissage et de la pédagogie en général. Avoir des programmes simultanés et consécutifs peut contribuer à attirer différents profils d'individus dans la profession enseignante, mais peut également entraîner des coûts supplémentaires pour les systèmes éducatifs, car ils doivent maintenir deux systèmes de formation en parallèle (Musset, 2010[24]).

Les programmes de formation des enseignants peuvent varier considérablement d'un établissement de formation à l'autre et d'un pays à l'autre (Blömeke, Kaiser and Lehmann, 2010[7]; Tatto et al., 2012[9]). TALIS demande aux enseignants comment ils ont obtenu leur première qualification. Dans les 33 pays et économies ayant répondu à cette question facultative, la plupart des enseignants ont déclaré avoir suivi un programme parallèle de formation ou d'éducation des enseignants (tableau I.4.12) qui octroie aux futurs enseignants un certificat unique pour les études portant sur le contenu de la matière, la pédagogie et d'autres cours en éducation au cours de la première période d'enseignement post-secondaire. Plus de 75 % des enseignants ont suivi simultanément un programme de formation en Belgique (y compris la Communauté flamande), en Finlande, en Hongrie, en Corée, à Shanghai (Chine), en République slovaque, en Turquie et au Vietnam, tandis que moins de 25 % des enseignants l'ont fait en Colombie, en Angleterre (Royaume-Uni) et en France. Dans ces trois pays, les enseignants ont le plus souvent obtenu leur diplôme dans le cadre d'un programme consécutif d'éducation ou de formation continue qui oblige les futurs enseignants à suivre deux cycles de l'enseignement post-secondaire : une première phase d'enseignement universitaire axée sur la matière et une seconde phase axée sur la pédagogie et le stage. Ces programmes sont principalement répandus dans les pays anglo-saxons, notamment en Angleterre (Royaume-Uni) (75 % des enseignants ont suivi un programme de formation consécutif), en Alberta (Canada) (53 %) et en Australie (47 %) (tableau I.4.12).

Les programmes consécutifs, qui sont moins courants que les programmes concurrents, semblent avoir récemment suscité un regain d'intérêt dans de nombreux pays et économies, notamment l'Alberta (Canada), la Croatie, l'Estonie, la Hongrie, l'Islande, la Roumanie, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis. Dans ces pays, la proportion d'enseignants ayant suivi un programme consécutif de formation continue au cours des cinq années précédant l'Enquête est supérieure à la part totale de l'ensemble du corps enseignant (tableau I.4.12). Cela pourrait potentiellement être une réponse aux pénuries importantes d'enseignants, les candidats ayant déjà un diplôme d'enseignement supérieur dans une matière donnée pouvant s'inscrire uniquement dans la deuxième phase des études en enseignement qui se concentrent fortement sur la pédagogie et les stages. Cependant, la proportion croissante d'enseignants diplômés d'un programme consécutif pourrait aussi être le signe que de plus en plus d'étudiants retardent le moment où ils doivent faire un choix de carrière clair.

Certains systèmes offrent également des programmes d'éducation ou de formation accélérés ou spécialisés[5]. Il s'agit de parcours menant à l'enseignement qui ne sont pas des programmes classiques d'enseignement ou de formation en termes de durée et/ou de contenu, mais des programmes conçus pour des groupes spécifiques tels que les jeunes diplômés de haut niveau, les candidats s'orientant vers une deuxième carrière, les candidats ayant une certaine expérience en enseignement ou les diplômés ayant un niveau élevé de connaissance dans la matière. Les pays où la proportion d'enseignants obtenant leur premier diplôme à l'issue de tels programmes est supérieure à 10 % sont les Émirats arabes unis (17 %) et la Colombie (11 %).

Dans tous les pays et toutes les économies participant à TALIS, moins de 10 % des enseignants ont suivi une formation spécialisée, sauf en Roumanie (23 %), en Lettonie (22 %), en France (19 %), en Géorgie (18 %), en Lituanie (16 %), au Mexique (14 %) et à CABA (Argentine) (13 %). Enfin, moins de 5 % des enseignants n'ont pas suivi d'études ou de formation dans tous les pays dont les données sont disponibles, à l'exception de l'Arabie saoudite (10 %), du Mexique (8 %) et de l'Estonie (5 %) (tableau I.4.12). La proportion élevée d'enseignants dans les deux dernières catégories (études spécialisées et aucune éducation

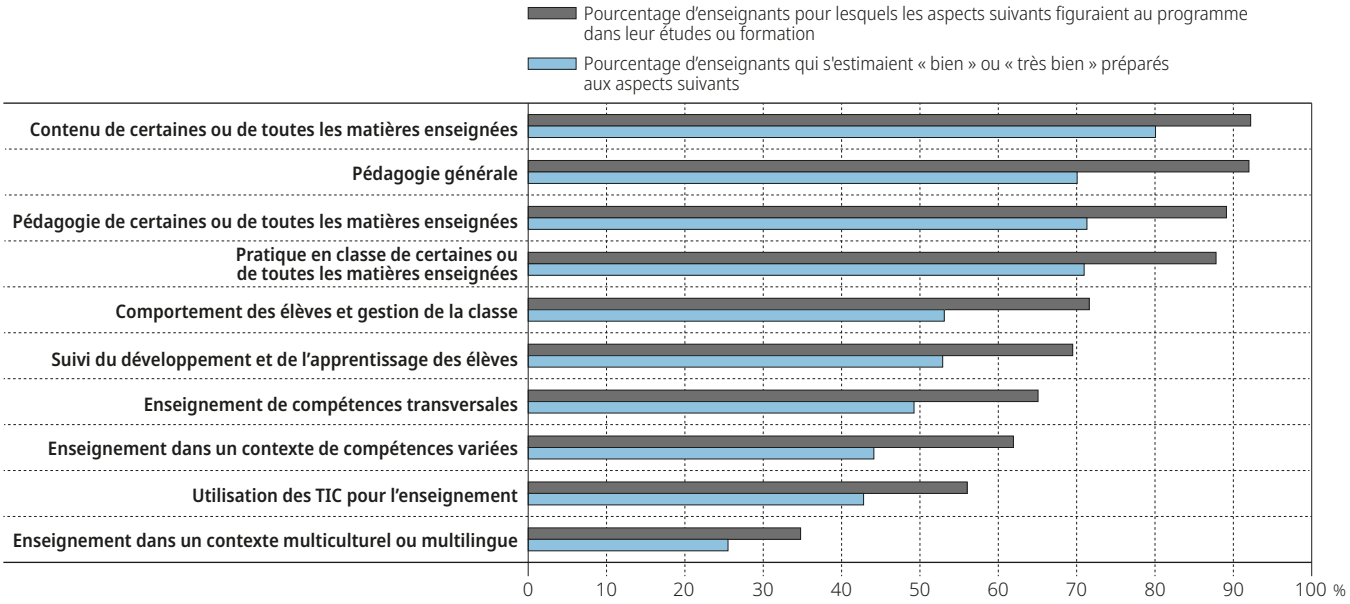
formelle liée à la matière enseignée par l'enseignant ou à quelque type d'éducation pédagogique que ce soit) est particulièrement préoccupante, car ces enseignants débutent dans la profession sans y être préparés. Des études antérieures ont mis en évidence l'importance d'une formation aux connaissances pédagogiques dans les matières et à la pédagogie en général pour dispenser un enseignement de qualité et favoriser l'apprentissage des élèves (Guerriero, 2017[25]). En outre, PISA a identifié que l'obligation de faire un stage pratique est une caractéristique commune de la formation initiale des enseignants dans tous les systèmes éducatifs performants et équitables, à l'exception de Macao (Chine) (OCDE, 2018, p. 50[5]).

TALIS interroge également les enseignants sur les éléments inclus dans leurs études ou formation. Les cours portant sur le contenu de la matière fournissent le corpus de connaissances approfondies dont les enseignants ont besoin pour créer et faciliter des environnements d'enseignement et d'apprentissage efficaces pour tous les élèves et développer leurs compétences (Guerriero, 2017[25]), afin de présenter le contenu de manière significative aux apprenants et relier les sujets d'apprentissage les uns aux autres, ainsi qu'aux connaissances antérieures et aux futurs objectifs d'apprentissage de chaque élève (Cochran-Smith and Zeichner, 2005[26]; Wilson, Floden and Ferrini-Mundy, 2001[27]). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, presque tous les enseignants (92 %) ont déclaré que leurs études ou formation incluaient le contenu de tout ou partie des matières qu'ils enseignaient (graphique I.4.4, tableau I.4.13). Cependant, 10 % à 20 % des enseignants n'ont reçu aucune formation au contenu en Alberta (Canada), en Belgique (Communauté flamande incluse), en Islande, en République slovaque et en Turquie[6].

La connaissance du contenu ne constitue qu'un fondement de l'enseignement. Les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'un contenu solide est combiné à une formation pédagogique et pratique (Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007[28]). Une préparation qui relie la connaissance du contenu à une compréhension de la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances, de la manière d'enseigner à des élèves dont les résultats, la motivation, les milieux socio-économiques ou linguistiques sont différents, et de la manière d'utiliser un large éventail de stratégies pédagogiques s'est avérée efficace (Constantine et al., 2009[29]; National Research Council, 2010[30]). La pédagogie fait référence à l'art et à la science de l'enseignement et, par conséquent, la compétence pédagogique consiste à savoir comment enseigner, plutôt qu'à connaître le contenu que l'on est censé enseigner.

Graphique I.4.4 **Contenu de la formation des enseignants et sentiment de préparation à l'enseignement**

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire



Note : TIC : Technologies de l'information et de la communication.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels les aspects suivants figuraient au programme dans leur études ou formation.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.13 et I.4.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944293

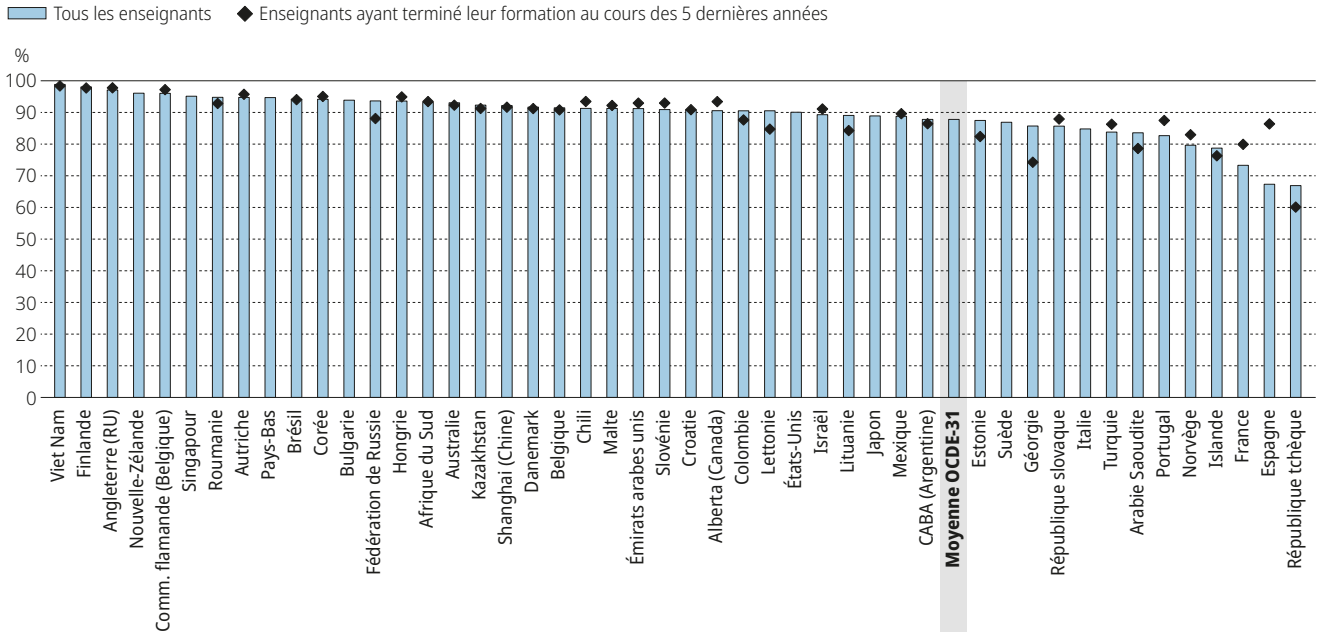
La compétence pédagogique générale est ce dont les enseignants ont besoin en tant que connaissance de base sur la manière d'enseigner, et c'est la compétence le plus souvent nécessaire au primaire. La compétence pédagogique spécifique fait référence à la connaissance sur la façon d'enseigner une matière ou à la connaissance d'un groupe d'élèves en particulier. La connaissance du contenu pédagogique relie les connaissances pédagogiques générales et la connaissance du contenu (Shulman, 1986[31]).

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans tous les pays participant à TALIS, presque tous les enseignants ont reçu une formation en pédagogie générale et dans l'enseignement des matières qu'ils enseignent (graphique I.4.4). Toutefois, la pédagogie générale et spécifique au contenu est moins répandue dans les pays de l'Europe du Sud, où moins de 80 % des enseignants déclarent avoir reçu une formation dans ce domaine, notamment en France, en Italie et en Espagne (tableau I.4.13). Cependant, certains pays, tels que l'Italie depuis l'année scolaire 2018-2019, ont engagé des réformes importantes afin d'inclure davantage de formation en pédagogie dans leurs programmes de formation des enseignants (Ministero della Giustizia, 2017[32]).

Les méthodes pédagogiques que les futurs enseignants expérimenteront au cours de leur formation initiale pourraient également influer sur la façon dont ils enseigneront. En particulier, les recherches soulignent l'importance de pouvoir participer à un stage d'enseignement qui nécessite de planifier les cours ou d'analyser le travail des élèves, plutôt que de simplement suivre des cours (Boyd et al., 2009[33]). Le stage obligatoire est depuis longtemps une caractéristique du système de formation initiale des enseignants en Australie. Un certain nombre de pays ont récemment réformé leurs systèmes de formation initiale des enseignants afin de rendre le stage pédagogique obligatoire, comme en Estonie (OCDE, 2019[34]). La pratique en classe dans certaines ou toutes les matières enseignées par les enseignants faisait partie des études ou de la formation d'environ 90 % des enseignants, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE. Plus de 95 % des enseignants d'Angleterre (Royaume-Uni), de Finlande, de la Communauté flamande de Belgique, de Nouvelle-Zélande, de Singapour et du Viet Nam ont mené à bien un tel stage (graphique I.4.5, tableau I.4.13), contre moins de 75 % des enseignants en République tchèque, en France et en Espagne.

Graphique I.4.5 **Formation des enseignants à la mise en pratique en classe**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels la mise en pratique dans certaines ou dans toutes les matières enseignées figurait au programme de leur formation, par année de fin d'études



Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui s'estimaient « bien » ou « très bien » préparés à la mise en pratique en classe dans certaines ou dans toutes les matières enseignées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944312

L'examen des réponses des enseignants qui ont achevé leurs études et formation au cours des cinq dernières années et leur comparaison avec celles de l'ensemble de la population permet de mieux comprendre les récents changements intervenus dans les études et la formation des enseignants (tableau I.4.13). On constate une augmentation de la proportion des enseignants formés à la pratique en classe dans certains pays, notamment en France, en Norvège et en Espagne. En revanche, on observe une tendance à la baisse inquiétante dans la proportion d'enseignants en formation pratique dans certains pays, notamment en République tchèque, en Géorgie, en Estonie et dans la Fédération de Russie. La réforme en Estonie rendant obligatoire le stage d'enseignement est peut-être trop récente pour être reflétée dans la tendance observée depuis 2013, mais on en verra probablement les effets dans les années à venir. L'encadré I.4.2 met en lumière la manière dont la formation initiale des enseignants a évolué grâce aux nouvelles normes nationales applicables aux enseignants en Estonie.

Pour examiner la qualité des qualifications des enseignants, il est important de regarder l'intégralité des programmes d'études et de formation des enseignants. À cette fin, deux indicateurs sont pris en compte : le pourcentage d'enseignants formés aux trois éléments essentiels d'une préparation pédagogique de qualité (le contenu, la pédagogie et la mise en pratique en classe de l'enseignement de tout ou partie des matières à enseigner) et le nombre moyen d'éléments inclus dans les études ou la formation des enseignants (tableau I.4.14). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 79 % des enseignants déclarent avoir été formés aux trois éléments de base (contenu, pédagogie et mise en pratique en classe de certaines ou de toutes les matières enseignées par les enseignants). Toutefois, cette proportion n'est que de 48 % en Espagne et reste inférieure à 70 % en République tchèque, en France, en Islande et en Italie. Les enseignants ont déclaré avoir été formés à environ sept des dix éléments énumérés dans le questionnaire, en moyenne dans l'ensemble de l'OCDE. À la lumière de cet indicateur également, les enseignants en France et en Espagne déclarent avoir été formés dans moins d'aspects que les autres pays, avec un nombre moyen d'éléments, y compris dans leurs études et formation, compris entre cinq et six.

Le fait de limiter l'analyse aux enseignants qui ont achevé leurs études ou formation au cours des cinq dernières années met en lumière le caractère complet des systèmes actuels de formation des enseignants. Parmi les pays et économies dont les données sont disponibles, la France et l'Espagne sont les deux pays où les systèmes d'études et de formation des enseignants sont devenus plus complets, selon les deux indicateurs examinés (tableau I.4.14). Les changements en Espagne sont particulièrement marqués : la proportion d'enseignants formés aux contenus, à la pédagogie et à la pratique en classe dans certaines ou toutes les matières enseignées représente 68 % des enseignants ayant achevé leurs études ou formation au cours des cinq dernières années (au lieu de 48 % dans l'ensemble du corps enseignant) et une moyenne de 7.4 éléments ont fait partie de leurs études ou leur formation (au lieu de 5.2 dans l'ensemble du corps enseignant).

Encadré I.4.2 **Normes nationales régissant la formation des enseignants en Estonie**

L'Estonie a défini une approche stratégique pour améliorer la préparation initiale des enseignants en alignant les programmes de formation des enseignants sur les normes de compétences nationales. L'Estonie a mis en place de nouvelles normes pour les enseignants afin de permettre aux enseignants diplômés hautement qualifiés d'accéder à la profession. En Estonie, la fonction des normes applicables aux enseignants est de fournir un cadre de compétences aux enseignants, d'orienter le programme d'études des établissements d'enseignement et d'évaluer les candidats diplômés. À titre d'exemple, sept normes de compétences sont définies dans les normes relatives aux enseignants estoniens, chacune ayant des « paramètres d'activité » comme suit : tâches des enseignants dans un domaine ; connaissances requises pour effectuer ces tâches ; et méthodes d'évaluation utilisées pour mesurer l'acquisition des compétences.

Ces normes sont étroitement liées à la conception de la formation des enseignants. L'Université de Tartu, en Estonie, est l'une des principales institutions publiques de formation des enseignants qui a révisé son programme en 2012-13 en parallèle avec l'élaboration de nouvelles normes pour les enseignants. Le grand changement dans le programme d'études est survenu à la suite du constat que le programme de préparation des enseignants n'offrait pas « d'études professionnelles ». En conséquence, le programme d'études est désormais axé sur quatre domaines pédagogiques principaux : communication et commentaires au sein de l'établissement ; conception de l'apprentissage et de l'enseignement ; enseignement et réflexion ; et identité de l'enseignant et encadrement. L'Université a indiqué que tous les résultats d'apprentissage du programme avaient été comparés aux paramètres d'activité des normes nationales applicables aux enseignants et modifiés en conséquence, de manière à assurer la concordance entre les objectifs envisagés et la préparation des enseignants dans la pratique.

Outre un ancrage solide du programme scolaire dans les normes basées sur les compétences, la formation initiale des enseignants en Estonie comporte d'autres caractéristiques essentielles qui permettent aux nouveaux enseignants de prendre un bon départ. Celles-ci comprennent au moins 50 jours d'expérience pratique dans un établissement et un programme obligatoire d'initiation de 12 mois, ainsi que le soutien d'un tuteur formé possédant au moins trois ans d'expérience en enseignement. Le tuteur doit fournir des commentaires sur l'enseignant débutant à l'établissement d'enseignement, et l'enseignant débutant doit faire des exercices d'auto-évaluation pendant cette période.

Sources : Revai N. (2018[35]), "What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore", http://dx.doi.org/10.1787/f1cb24d5-en ; Santiago, P. et al. (2016[36]), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en.

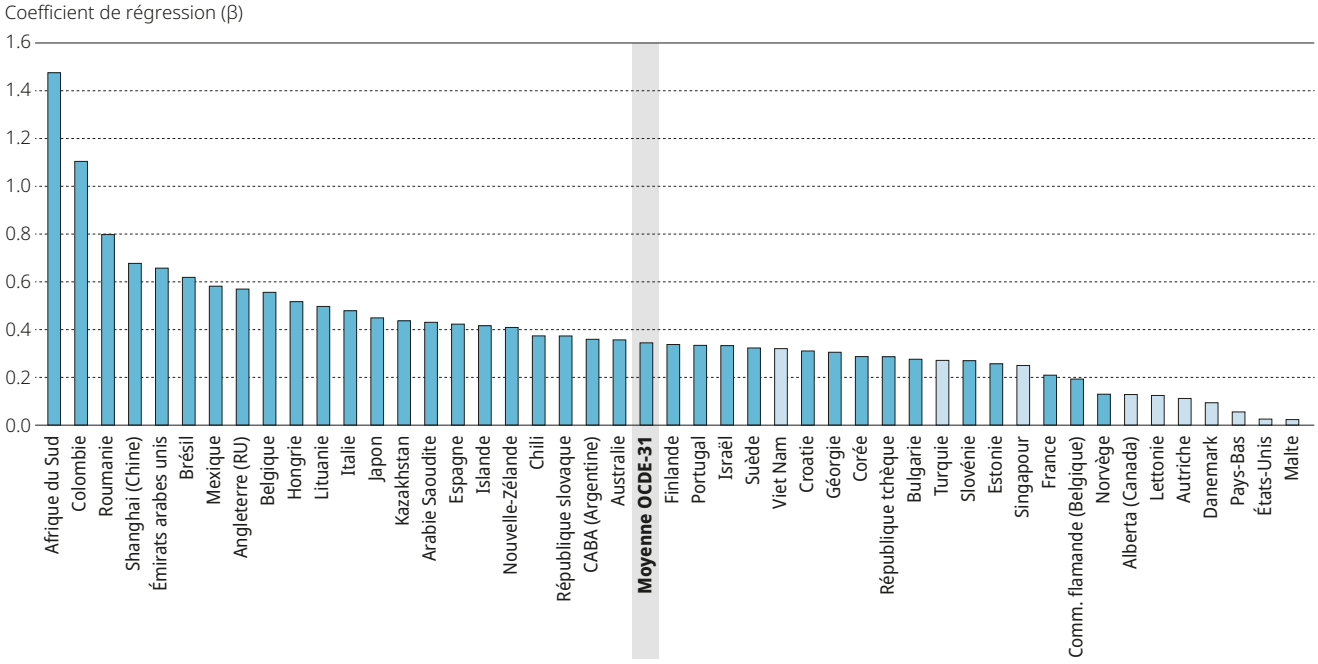
Outre le contenu, la pédagogie et la pratique en classe, les éléments souvent inclus dans les études et la formation des enseignants sont les suivants : gestion de la classe et du comportement des élèves (72 % de tous les enseignants dans les pays et économies de l'OCDE) ; suivi du développement et de l'apprentissage des élèves (69 %); enseignement de compétences transversales (65 %);

enseignement à des élèves de niveaux différents (62 %) ; et utilisation des TIC dans l'enseignement (56 %) (graphique I.4.4, tableau I.4.13)[7]. En comparaison, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est un élément plus rarement inclus dans les études ou la formation des enseignants. En effet, dans les pays et économies de l'OCDE en moyenne, seuls 35 % de tous les enseignants sont formés dans ce domaine, ce qui reflète le fait que le phénomène de la mondialisation des sociétés est apparu au cours des dernières décennies et n'a logiquement été inclus que récemment dans la formation des enseignants. On observe les pourcentages les plus faibles en Europe, notamment en Croatie (25 % des enseignants formés dans ce domaine), en Lituanie (23 %), au Portugal (21 %), en Hongrie (19 %), en République tchèque (16 %), en France (12 %) et en Slovénie (12 %), y compris dans les pays où le taux d'élèves issus de l'immigration est élevé, tels que la France et le Portugal (voir le chapitre 3). Cependant, la formation à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est courante dans les pays où l'anglais est la principale langue nationale et dans ceux où plusieurs langues sont officielles et/ou qui ont une tradition de multiculturalisme[8]. Il s'agit notamment de l'Alberta (Canada), de l'Australie, de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Nouvelle-Zélande, de Shanghai (Chine), de Singapour, de l'Afrique du Sud, des Émirats arabes unis et des États-Unis, où environ 60 à 80 % des enseignants ont reçu une formation dans ce domaine. Dans presque tous les pays dont les données sont disponibles, la formation dans ce domaine est en augmentation, les hausses les plus importantes étant observées dans les pays européens, étant donné que la proportion d'enseignants ayant terminé leur programme d'études ou de formation au cours des cinq années précédant l'Enquête sont plus souvent formés dans ce domaine que le reste de la population (tableau I.4.13).

Les analyses de régression qui s'appuient sur les données de TALIS montrent que, dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS, le contenu des études et de la formation des enseignants est important pour la qualité de l'enseignement. Après avoir contrôlé pour les caractéristiques des enseignants, telles que le sexe et l'expérience, on observe que les enseignants formés à la gestion de la classe et du comportement des élèves dans le cadre de leur programme d'études ou de formation ont également tendance à se sentir plus efficaces en matière de gestion de la classe dans la plupart des pays et économies participant à TALIS (graphique I.4.6, tableau I.4.17). On note une relation similaire concernant la formation et l'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement.

Graphique I.4.6 **Relation entre l'efficacité personnelle en gestion de la classe et la formation en gestion de la classe**

Changement d'indice d'efficacité personnelle en gestion de la classe associé à une formation en gestion de la classe[1, 2, 3]



1. Résultats de la régression linéaire sur la base des réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.
2. L'indicateur est une variable binaire : la catégorie de référence est que les études ou la formation n'incluait pas la « gestion de la classe et du comportement des élèves » dans les études ou la formation.
3. En contrôlant pour les caractéristiques suivantes de l'enseignant : sexe et années d'expérience en tant qu'enseignant.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du changement d'indice d'efficacité personnelle en gestion de la classe associé à une formation en gestion de la classe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.17.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944331

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE et dans la majorité des pays et économies participant à TALIS, les enseignants formés à l'utilisation des TIC sont également plus susceptibles d'indiquer qu'ils laissent les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe (tableau I.4.18). En ce qui concerne l'enseignement des classes multiculturelles, les enseignants formés à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ont également tendance à faire état d'une plus grande efficacité personnelle dans ce type d'environnement, dans tous les pays participants à l'Enquête TALIS dont les données sont disponibles, à l'exception de l'Alberta (Canada), du Chili et de l'Arabie saoudite, où aucune relation statistiquement significative n'a été constatée (tableau I.4.19).

De plus, les données de TALIS permettent d'identifier quel élément de la formation initiale des enseignants est important, en particulier pour l'efficacité personnelle des enseignants. L'efficacité personnelle globale des enseignants est évaluée par régression en fonction des indicateurs permettant de savoir si l'enseignant a été formé à chacun des dix éléments potentiellement inclus dans la formation initiale des enseignants. Les résultats montrent que, dans 37 pays et économies participant à TALIS et dont les données sont disponibles, les enseignants formés à l'enseignement de compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes par exemple) sont plus susceptibles d'indiquer des niveaux d'efficacité personnelle plus élevés. Une formation à l'enseignement en milieu multiculturel est également propice à une meilleure efficacité personnelle dans 20 pays et économies participant à TALIS (tableau I.4.46). Cela étant dit, les résultats de régression doivent être interprétés avec prudence, car le pouvoir explicatif des modèles estimés est généralement limité (comme l'indique le faible coefficient R^2).

Encadré I.4.3 **Formation initiale des enseignants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

La formation au contenu spécifique à une matière et à la pédagogie est un aspect important de la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire dans la plupart des pays participant à TALIS. Dans 6 pays sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, une proportion significativement plus élevée d'enseignants du primaire est formée à la pédagogie spécifique à une matière que les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, les différences les plus importantes étant observées en Espagne (26 points de pourcentage) et en France (13 points de pourcentage). En revanche, on observe qu'une proportion significativement faible d'enseignants du primaire est formée en ce sens par rapport à leurs homologues du premier cycle du secondaire au Danemark (94 %), en France (91 %) et en Espagne (86 %) (tableau I.4.15).

Les expériences pratiques constituent un élément crucial de la formation initiale des enseignants de tous les niveaux d'enseignement, mais dans certains pays, les possibilités de faire des stages varient d'un niveau d'enseignement à l'autre. Dans 5 systèmes éducatifs sur 13 pour lesquels les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles, une proportion plus importante d'enseignants du primaire que d'enseignants du premier cycle du secondaire sont formés à la pratique en classe, les différences les plus marquées étant observées en Espagne (19 points de pourcentage) et en France (13 points de pourcentage). Les expériences pratiques des enseignants sont moins courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans 8 systèmes d'enseignement sur 11 pour lesquels les données des niveaux 2 et 3 de la CITE sont disponibles, il y a moins d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui reçoivent une formation pratique que chez les enseignants du premier cycle du secondaire (tableau I.4.16), les différences les plus importantes étant observées en Slovénie (21 points de pourcentage), au Danemark (14 points de pourcentage) et en Croatie (13 points de pourcentage).

Dans les pays participants, les différences les plus importantes en matière de formation initiale des enseignants à différents niveaux d'enseignement résident dans les domaines d'enseignement à des élèves de niveaux différents, d'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue et dans le domaine du suivi du développement et de l'apprentissage des élèves. Dans 10 systèmes éducatifs sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, il y a davantage d'enseignants du primaire qui ont été formés pour suivre l'apprentissage et le développement des élèves que chez leurs homologues du premier cycle du secondaire.

Dans l'ensemble, le Japon, la Corée et l'Espagne présentent de grandes différences entre la formation des enseignants du premier cycle du secondaire et celle des enseignants du primaire, ce qui indique que la préparation initiale des enseignants du primaire est plus complète que celle des enseignants du premier cycle du secondaire (tableau I.4.15). Dans chacun de ces pays, les enseignants du primaire déclarent avoir reçu des niveaux de formation beaucoup plus élevés que ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des catégories relatives au contenu de la formation des enseignants.

Sentiment de préparation des enseignants à l'enseignement

Une autre façon d'évaluer la qualité de la formation initiale consiste à demander aux enseignants à quel point ils se sentaient bien préparés aux divers aspects de leur travail au moment où ils terminaient leurs études ou leur formation. Des recherches effectuées aux États-Unis ont en effet montré que les différents éléments de la formation initiale des enseignants sont très

souvent liés à leur propre sentiment de préparation (Ronfeldt and Reininger, 2012[37]; Ronfeldt, Reininger and Kwok, 2013[38]). Dans cette optique, TALIS demande aux enseignants dans quelle mesure (« pas du tout » ; « un peu » ; « bien » ; « très bien ») ils se sentaient préparés à différents éléments de l'enseignement, les mêmes 10 éléments que ceux potentiellement inclus dans leurs études ou formation. Conformément aux conclusions de recherches antérieures, le sentiment de préparation exprimé par les enseignants pour chacun de ces éléments correspond bien à la prévalence de chaque élément dans les études et la formation des enseignants (graphique I.4.4, tableau I.4.20). Cependant, pour tous les aspects, il y a toujours plus d'enseignants ayant reçu une formation que des enseignants qui se sentaient bien préparés ou très bien préparés par rapport à ces éléments.

Parmi les composantes essentielles de la formation initiale des enseignants – contenu de la matière, pédagogie dans la matière et pratique en classe – davantage d'enseignants ont déclaré maîtriser parfaitement le contenu de la matière (80 % des enseignants de l'OCDE se sentaient bien ou très bien préparés pour cela), par rapport à une forte maîtrise de la pédagogie dans la matière et de la pratique en classe de cette matière (71 % se sentaient bien ou très bien préparés) (graphique I.4.4). Dans certains pays – l'Autriche, la République tchèque, la France, l'Islande, l'Italie et le Japon – plus de 50 % des enseignants se sentaient sous-préparés relativement à la pédagogie dans la matière ou la pratique en classe. Toutefois, les enseignants nouvellement formés font état de niveaux de préparation légèrement supérieurs dans l'un des éléments ou les deux par rapport au reste du personnel enseignant dans certains de ces pays – en Autriche, en France et en Islande (tableau I.4.20).

L'aspect de l'enseignement qui présente la plus grande variation entre la formation reçue et le sentiment de préparation des enseignants est l'enseignement à des élèves de niveaux différents[9]. En outre, la proportion d'enseignants qui se sentaient préparés à cet élément varie considérablement d'un pays à l'autre : elle varie de moins de 25 % en République tchèque et en Estonie à plus de 75 % en Hongrie et en Roumanie et même à plus de 85 % aux Émirats arabes unis. Dans 25 pays et économies participant à TALIS, plus de 50 % des enseignants se sentaient sous-préparés pour enseigner à des élèves de niveaux différents à la fin de leurs études ou de leur formation. Lorsqu'on limite l'analyse aux enseignants qui ont terminé leur formation d'enseignant au cours des cinq années précédant l'Enquête TALIS, on fait le même constat pour 21 pays et économies sur 41 dont les données sont disponibles (tableau I.4.20).

Tout cela suggère que certains enseignants ont le sentiment que la formation qu'ils ont reçue n'a pas complètement réussi à les préparer à certains aspects de leur travail. Cela peut indiquer qu'il y a matière à améliorations dans la formation fournie, mais peut également être un moyen pour les enseignants de reconnaître l'importance d'acquérir une certaine expérience d'enseignement sur une longue période pour qu'ils se sentent très bien préparés. Cela suggère qu'il est possible de faire plus pour améliorer la formation dans ce domaine et que la pratique réelle est cruciale pour développer ces compétences.

Les enseignants qui étudient à l'étranger

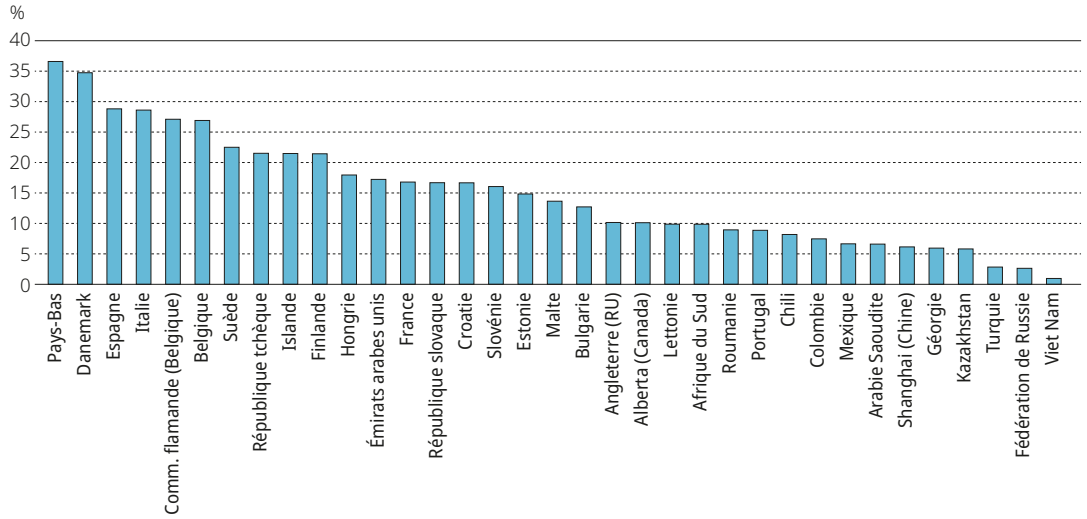
Outre des connaissances professionnelles dans un certain nombre de domaines et une expérience pratique en classe, les enseignants doivent également posséder un ensemble de compétences variées, y compris des compétences transversales telles que la communication, afin de répondre aux attentes complexes auxquelles ils sont confrontés. Lorsqu'ils passent du temps à l'étranger dans le cadre de leurs études, les futurs enseignants s'exposent à différentes méthodes d'enseignement, ce qui peut élargir leur répertoire pédagogique et leur compréhension des autres cultures. Une telle expérience peut être utile lorsque, en tant qu'enseignants en exercice, ils devront faire face aux défis de l'enseignement à des élèves issus de milieux multiculturels divers. Un rapport sur l'impact des études à l'étranger pour les étudiants traditionnels a révélé que ceux qui étudient à l'étranger modifiaient davantage leurs compétences en communication interculturelle après un semestre à l'étranger que les étudiants qui restent sur leur campus d'origine, et que l'exposition à diverses cultures est le plus grand prédicteur des compétences en communication interculturelle, de l'adaptabilité et de la sensibilité culturelles (Rundstrom Williams, 2005[39]).

Pour cette raison, TALIS 2018 offrait l'option d'administrer plusieurs questions sur la mobilité des enseignants à l'étranger, y compris pendant leur formation initiale. Plus spécifiquement, TALIS demande aux enseignants s'ils ont été à l'étranger en tant qu'étudiants dans le cadre de leurs études ou de leur formation. Trente-sept pays et économies participant à TALIS ont répondu à cette question facultative. Le pourcentage d'enseignants ayant été à l'étranger dans le cadre de leurs études ou de leur formation varie de 1 % au Viet Nam à 37 % aux Pays-Bas (graphique I.4.7 et tableau I.4.23). Les pays et économies appartenant à l'Union européenne présentent les proportions les plus élevées. Cela peut en partie s'expliquer par la possibilité d'étudier à l'étranger dans l'Union européenne, comme avec le programme Erasmus+, soutenu par la Commission européenne, qui offre aux étudiants la possibilité d'étudier à l'étranger et aux enseignants d'enseigner à l'étranger[10]. Lors de l'interprétation des résultats de TALIS, il convient de garder à l'esprit qu'être à l'étranger en tant que professeur stagiaire peut en réalité recouvrir un large éventail d'activités, allant d'excursions de courte durée dans un établissement à l'étranger à des études d'une année complète dans le programme de formation des enseignants d'un autre pays.

Des recherches antérieures sur la durée des études à l'étranger ont conclu que plus longtemps c'est mieux, c'est-à-dire que plus les étudiants étudient longtemps à l'étranger, plus les avantages académiques, de développement culturel et de croissance personnelle qui en découlent sont importants. Une étude suggère que les études à l'étranger pendant une année complète ont eu plus d'impact sur les étudiants dans les domaines de la transmission des langues, de la réussite scolaire, du développement interculturel et personnel et des choix de carrière par rapport à un programme court d'été ou à un semestre (Dwyer, 2004[40]). Bien que cette étude ne soit pas spécifique aux futurs enseignants, ces résultats sont liés à des facteurs associés à un enseignement de qualité, comme indiqué dans d'autres parties de ce rapport.

Graphique I.4.7 **Séjour à l'étranger pendant la formation initiale**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont allés à l'étranger pendant leur formation initiale d'enseignant



Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont allés à l'étranger pendant leur formation initiale d'enseignant.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.23.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944350

TALIS fournit des informations partielles sur la durée du séjour à l'étranger de professeurs stagiaires. TALIS a interrogé les enseignants sur la durée totale (« pendant moins de trois mois » ; « pendant trois à douze mois » ou « pendant plus d'un an ») de leur séjour à l'étranger, tous objectifs confondus (« Pendant ma formation initiale d'enseignant » ; « comme enseignant(e), dans le cadre d'un programme européen » ; « comme enseignant(e), dans le cadre d'un programme régional ou national » ; « comme enseignant(e), dans le cadre d'un programme organisé par un établissement ou un arrondissement scolaire » ; et « comme enseignant(e), de ma propre initiative »). Malheureusement, pour les enseignants qui déclarent être restés à l'étranger à plusieurs fins, notamment dans le cadre de leurs études ou de leur formation, il n'est pas possible d'identifier la durée de leur séjour à l'étranger dans le cadre de leurs études ou de leur formation uniquement. Par conséquent, pour avoir une idée de la durée type du séjour à l'étranger d'un enseignant en formation initiale, les analyses restantes se limitent aux enseignants qui se sont rendus l'étranger dans le cadre de leurs études ou de formation uniquement. Cette approche présente certaines limites, car ces enseignants ne sont probablement pas représentatifs des enseignants qui ont été à l'étranger dans le cadre de leur formation ; ils ne représentent en réalité qu'un sous-ensemble d'enseignants ayant étudié à l'étranger (tableau I.4.23). Dans 27 des 30 pays et économies dont les données sont disponibles, la durée la plus fréquente de séjour des enseignants à l'étranger dans le cadre de leur formation est de moins de trois mois. En Alberta (Canada) et en France, la durée la plus fréquente d'études à l'étranger est de trois à douze mois. Ces résultats suggèrent que les séjours des futurs enseignants à l'étranger sont relativement courts, en moyenne et peut-être trop courts pour avoir une influence significative sur le développement des compétences en langues étrangères et autres compétences interculturelles.

COMMENT LES DIRIGEANTS SCOLAIRES SONT-ILS FORMÉS POUR DEVENIR CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ?

En 2018, TALIS permet d'examiner non seulement la formation initiale des enseignants, mais également les formations suivies par les chefs d'établissement avant leur prise de fonctions. Comme le souligne une étude sur la direction des établissements, il est possible de créer des programmes de formation initiale qui aident les chefs d'établissement à développer les compétences nécessaires pour s'engager efficacement dans de nombreuses pratiques associées à la réussite scolaire : culture d'une vision et de pratiques partagées ; direction ; amélioration des pratiques pédagogiques ; développement de la capacité organisationnelle ;

et gestion du changement (Darling-Hammond et al., 2007[41]). Les chefs d'établissement jouent en effet un rôle essentiel pour jeter les bases de la réussite de l'établissement, mais les connaissances sur la meilleure façon de préparer et de développer des candidats hautement qualifiés sont encore rares. Cette section examine la préparation des chefs d'établissement à leur rôle en tant que tel, dans une perspective comparative d'un pays à l'autre.

TALIS interroge les chefs d'établissement sur le niveau de qualification le plus élevé qu'ils ont atteint, en s'appuyant sur la CITE 2011 (voir l'annexe B pour plus d'informations). Les chefs d'établissement détiennent généralement des diplômes plus élevés que les enseignants. Ils sont généralement titulaires d'une maîtrise (graphique I.4.3), alors que les enseignants sont généralement titulaires d'une licence. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 63 % des chefs d'établissement (contre 44 % des enseignants) ont déclaré avoir une maîtrise ou un diplôme équivalent, notamment une spécialisation plus poussée et avoir étudié un contenu plus complexe qu'une licence (niveau 7 de la CITE), comme plus haut niveau de formation (tableau I.4.24). C'est également le niveau de formation atteint par plus de 90 % des chefs d'établissement en Bulgarie, en Croatie, en Estonie, en Finlande, au Portugal, en République slovaque et en Slovénie. Environ un autre tiers (31 %) des chefs d'établissement de l'OCDE a obtenu une licence ou un diplôme équivalent (niveau 6 de la CITE), leur plus haut niveau d'éducation. Mais il s'agit du niveau du diplôme le plus élevé pour 75 % des chefs d'établissement au Brésil, au Danemark, au Japon, au Kazakhstan, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), en Turquie et au Viet Nam. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement sont également plus de deux fois davantage susceptibles que les enseignants de détenir un doctorat. Au moins 10 % des chefs d'établissement détiennent un doctorat en République tchèque, au Mexique et aux Émirats arabes unis, tandis qu'il n'y a pratiquement aucun titulaire de doctorat parmi les chefs d'établissement au Brésil, à CABA (Argentine), en Islande, au Japon, en Norvège et au Viet Nam. La forte proportion de titulaires de doctorat observée en Italie, en Corée et au Mexique parmi les chefs d'établissement est consécutive à une augmentation du nombre de diplômés à ce niveau entre 2008 et 2018, en particulier depuis 2013 (tableau I.4.24). Enfin, les 3 % restants de chefs d'établissement dans les pays et économies de l'OCDE ont achevé tout au plus un programme d'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE et inférieur). L'Autriche se démarque avec près de 50 % de ses chefs d'établissement n'ayant suivi qu'un programme d'éducation en cycle court. La proportion de chefs d'établissement indiquant un cycle court comme le plus haut niveau d'éducation a considérablement diminué en Autriche et au Brésil depuis 2008 et en Islande depuis 2013 (tableau I.4.24).

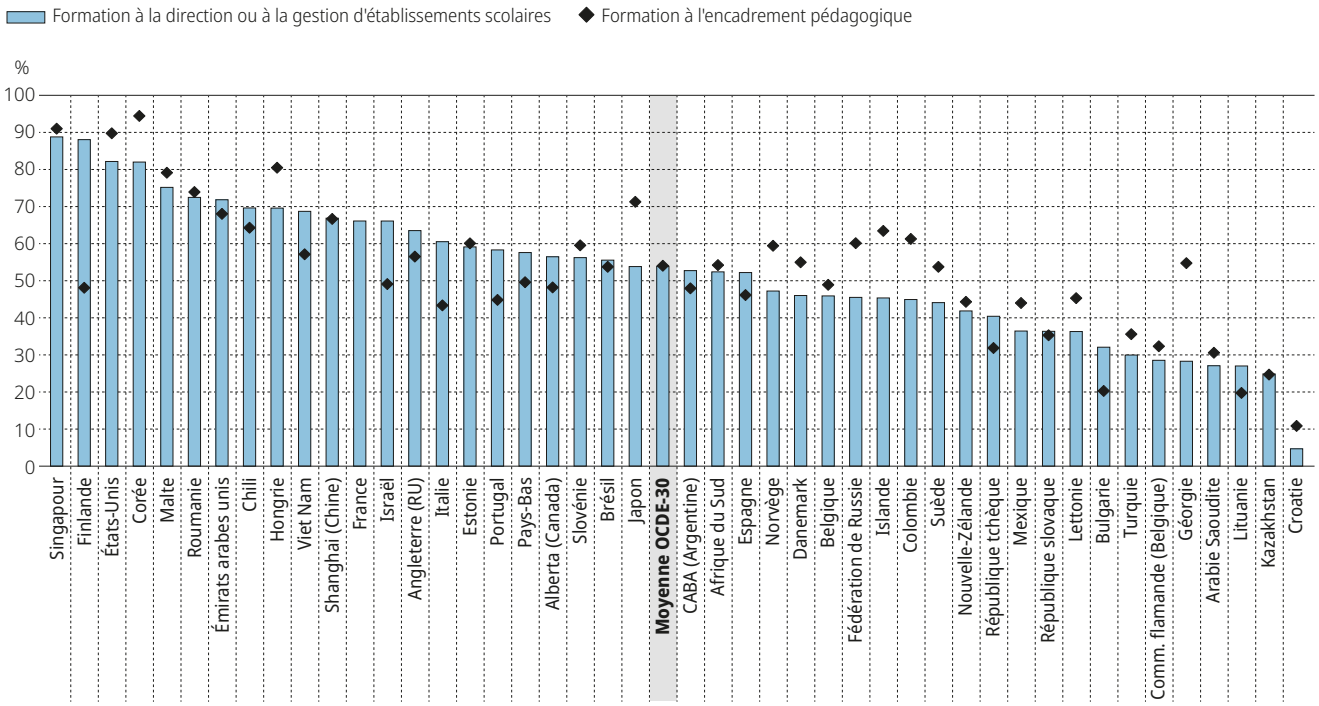
Au-delà du niveau du diplôme des chefs d'établissement, le contenu de leur formation est essentiel pour les préparer à cette fonction. Dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, 85 % des chefs d'établissement ont suivi un programme de formation ou d'éducation des enseignants avant de devenir chefs d'établissement. Cela concorde avec le fait que beaucoup d'entre eux exercent simultanément des fonctions d'enseignant ou ont été enseignants auparavant. Ils sont 5 % à avoir reçu une formation en enseignement, mais seulement après être devenus chefs d'établissement, et les 10 % restants n'en ont reçu aucune. Plus de 15 % des chefs d'établissement déclarent n'avoir jamais été formés pour l'enseignement au moment de l'Enquête en Italie, en Lituanie et en Arabie saoudite, contre plus de 25 % en Croatie, en République tchèque, au Mexique et au Portugal (tableau I.4.28). Cela peut être le résultat d'une politique délibérée du pays consistant à recruter des chefs d'établissement d'une autre manière que celle des enseignants et à considérer leur rôle davantage comme gestionnaire, mais cela peut aussi être un signe qu'il y a des difficultés de recrutement dans ces pays. En outre, cela semble souligner les différents rôles que jouent les chefs d'établissement dans différents pays, qu'ils soient responsables pédagogiques et administratifs ou dirigeants administratifs seulement. Dans les cas de la République tchèque, de l'Italie et du Portugal, ces résultats sont inattendus car, en vertu de la loi, tous les chefs d'établissement ont été formés en tant qu'enseignants. Cela peut vouloir dire que les chefs d'établissement ont répondu à propos de la formation reçue spécifiquement pour devenir chef d'établissement.

Un problème émergent dans de nombreux pays est le défi croissant que pose le recrutement des personnes prêtes à travailler en tant que chefs d'établissement et la formation appropriée à leur donner pour qu'ils assument cette fonction. Des études menées aux États-Unis sur les effets des programmes de préparation à la direction révèlent que les chefs d'établissement qui ont été mieux formés à l'encadrement pédagogique et organisationnel font plus souvent appel à ces pratiques d'encadrement dans leurs établissements (Orr and Orphanos, 2011[42]). Ces pratiques d'encadrement sont, à leur tour, associées à une plus grande collaboration des enseignants, à des équipes d'enseignants dans l'établissement aux qualifications plus élevées (Fuller, Young and Baker, 2011[43]) et au progrès de l'établissement (Orphanos and Orr, 2014[44]). Le rapport TALIS 2013 intitulé *School Leadership for Learning,* a également révélé que les chefs d'établissement ayant suivi une formation ou suivi un cours d'encadrement pédagogique étaient, en moyenne, plus fréquemment impliqués dans des actions d'encadrement pédagogique au sein de leur établissement (OCDE, 2016, p. 66[45]).

TALIS demande aux chefs d'établissements si leurs études ou formation classique comprenait des éléments supplémentaires utiles à leur fonction de chef d'établissement, sous la forme d'une formation à la direction, ou à la gestion d'établissements scolaires, ou d'une formation ou d'un cours sur l'encadrement pédagogique. Comme ce chapitre traite de la préparation et de la formation initiales, les analyses suivantes portent principalement sur la proportion totale des chefs d'établissement ayant reçu une formation spécifique au moins une fois avant de devenir chefs d'établissement (c'est-à-dire uniquement avant ou avant et après leur prise de fonction). Cependant, la formation spécifique dispensée aux nouveaux chefs d'établissement présente également un intérêt et est également examinée, bien que les résultats de TALIS ne permettent pas d'identifier le moment choisi pour cette formation.

Graphique I.4.8 **Formation des chefs d'établissement avant leur entrée en fonction**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire pour lesquels les formations suivantes ont été incluses dans leur études avant leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement[1]



1. Les données se réfèrent à la somme des pourcentages de chefs d'établissement formés « avant leur entrée en fonction » et « avant et après la prise de fonction » en tant que chef d'établissement.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire pour lesquels la formation à la direction ou à la gestion d'établissements scolaires a été incluse dans leur études dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.28.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944369

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, un peu plus de la moitié des chefs d'établissement (54 %) déclarent avoir suivi une formation à la direction ou à la gestion d'établissements scolaires, au moins une fois avant d'occuper leur poste de chef d'établissement, la même proportion ayant suivi une formation en encadrement pédagogique (graphique I.4.8). Ce chiffre est assez faible comparé à l'immense majorité des enseignants qui reçoivent une formation spécifique à leur profession (formation dans la matière, formation pédagogique, etc.). Il existe d'importantes variations d'un pays à l'autre quant au degré de formation des chefs d'établissement dans ces domaines au moins une fois avant d'occuper cette fonction. Les taux de formation reçue au moins une fois avant de prendre la fonction de chef d'établissement dans les deux domaines sont égaux ou supérieurs à 75 % en Corée, à Malte, à Singapour et aux États-Unis et inférieurs à 35 % en Bulgarie, en Croatie, dans la Communauté flamande de Belgique, au Kazakhstan, en Lituanie et en Arabie saoudite (tableau I.4.28). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 33 % des chefs d'établissement ont été formés en administration d'établissement scolaires ou sur les responsabilités d'un chef d'établissement qu'une fois devenus chefs d'établissement. Même s'il est vrai que cette formation a eu lieu peu de temps après qu'ils sont devenus chefs d'établissement, les résultats de TALIS ne permettent pas de le dire. En outre, environ 13 % ont déclaré qu'ils n'avaient jamais suivi une telle formation au moment de la réalisation de l'Enquête. Davantage de chefs d'établissement – 17 % en moyenne dans les pays de l'OCDE – déclarent n'avoir jamais été formés à l'encadrement pédagogique. Cette part représente au moins 30 % des chefs d'établissement à CABA (Argentine), en Croatie, en République tchèque, en Angleterre (Royaume-Uni), en Israël, en Italie et en Lituanie. L'encadré I.4.4 met en lumière la manière dont les nouveaux chefs d'établissement à Singapour sont formés pour piloter les améliorations et les innovations au niveau de l'établissement.

Si l'on examine les tendances dans le temps, la formation des chefs d'établissement est plutôt stable au cours des cinq dernières années dans la plupart des pays dont les données sont disponibles depuis 2013 (tableau I.4.31). Pourtant, la proportion totale des chefs d'établissement formés à l'encadrement pédagogique a augmenté dans quelques pays – Finlande, Lettonie, Portugal, Singapour, République slovaque et Espagne – de même que la proportion des chefs d'établissement formés à la gestion des établissements scolaires, dans certains pays – Danemark, Finlande, Lettonie, Nouvelle-Zélande, Portugal et Roumanie.

Encadré I.4.4 **Programme « Leaders in Education » à Singapour**

À Singapour, divers organismes nationaux d'éducation, dont le ministère de l'Éducation, proposent aux enseignants de développer des compétences en gestion et en encadrement à plusieurs étapes de leur carrière et les incitent à le faire. Singapour encourage ses enseignants à se préparer à des rôles d'encadrement au début de leur carrière, grâce à un parcours bien identifié. Les enseignants qui souhaitent devenir des chefs d'établissement dans les années à venir peuvent assumer des rôles et des responsabilités spécifiques dans le cycle d'amélioration de l'établissement. Par conséquent, l'identification de dirigeants potentiels et les possibilités de démontrer des capacités en matière d'encadrement sont des précurseurs importants pour la sélection et l'apport des compétences et des connaissances requises pour le rôle de chef d'établissement à Singapour.

Pour les nouveaux chefs d'établissement, l'Institut national de l'éducation de Singapour, en collaboration avec le Ministère de l'éducation, a mis sur pied « Leaders in Education » (LEP), un programme de formation préalable d'une durée de six mois. « Le programme vise à développer une capacité d'encadrement qui soit fondée sur des valeurs, déterminée, innovante et tournée vers l'avenir, s'appuyant à la fois sur un personnel et un encadrement pédagogique solides, sur des compétences en gestion stratégique et une appréciation de la manière dont les chefs d'établissement pourraient travailler efficacement dans un environnement complexe ». Le programme a été mis en œuvre en 2001 pour remplacer le diplôme en administration de l'éducation, afin d'offrir une préparation plus solide, concrète et pertinente qui permette aux chefs d'établissement de mieux diriger leurs établissements scolaires. Le LEP met l'accent sur l'innovation et la création de nouvelles connaissances, les chefs d'établissement étant considérés comme déterminants dans la création de connaissances collectives et collaboratives adaptées au contexte de leurs établissements. À titre d'exemple, les projets *Creative Action Projects* (CAP) menés par les participants à la promotion de 2017 comprenaient des trousses à outils développées par les élèves en vue de favoriser l'apprentissage social et émotionnel au sein de l'établissement, et un projet intitulé « Empathie » visant à développer les compétences des élèves en matière d'encadrement et de développement du caractère.

La conception du LEP est axée sur des modules attrayants et basés sur des projets, tels qu'un projet de recherche-action scolaire parrainé par les candidats à la fonction de chef d'établissement dans leurs établissements scolaires, des études de cas, des visites de sites scolaires et industriels, des séances de gestion, des dialogues avec le ministère de l'Éducation et une visite internationale de deux semaines. En tant qu'instrument politique, le programme doit obligatoirement être mis en œuvre par tous les chefs d'établissement adjoints spécialement sélectionnés avant leur entrée en fonction en tant que chefs d'établissement. Le fait que les participants soient à la fois salariés et entièrement financés témoigne de l'énorme investissement du pays dans le développement du capital humain.

Source : National Institute of Education (Institut national d'éducation) (n.d.[46]), *Leaders in Education Programme*, www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep.

COMMENT LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS SONT-ILS SOUTENUS AU COURS DES PREMIÈRES ANNÉES DE LEUR CARRIÈRE ?

Parallèlement à la formation initiale et à la certification des enseignants, l'expérience de travail de ces derniers contribue à façonner leurs aptitudes et leurs compétences. Les années d'expérience peuvent être particulièrement importantes au début de la carrière d'un enseignant. Il a été prouvé que chaque année supplémentaire d'expérience est liée à une meilleure performance des élèves, les gains étant particulièrement importants au cours des cinq premières années de la profession (Harris and Sass, 2011[47]; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005[48]; Rockoff, 2004[49]). Plus encore, les conditions de travail, le soutien et la formation continue initiale que connaissent les enseignants débutants au cours de leurs premières années sont des éléments importants leur permettant de confirmer leur choix de carrière et de rester dans la profession (Paniagua and Sánchez-Martí, 2018[50]). Dans la plupart des 15 études examinées, Ingersoll et Strong (2011[51]) ont démontré de manière empirique que le soutien et l'aide aux enseignants débutants ont une influence positive sur des résultats tels que l'engagement et la rétention des enseignants, les pratiques pédagogiques en classe et la réussite des élèves. Au niveau du système, il est crucial que les investissements réalisés dans la formation initiale des enseignants génèrent des résultats positifs à moyen et à long terme. Cela n'est possible que si les enseignants débutants se sentent capables de dispenser un enseignement de qualité et, par conséquent, de poursuivre leur carrière dans la profession. Les systèmes éducatifs et leurs établissements doivent donc apporter un soutien important aux enseignants au cours de leurs premières années d'enseignement.

Cette section examine ce que les enseignants débutants (définis comme des enseignants ayant au maximum cinq ans d'expérience en enseignement) pensent de leur travail, en termes d'efficacité personnelle et de satisfaction, et du soutien qu'ils reçoivent de

leur établissement pendant les premières années de leur carrière. Les enseignants débutants représentent 19 % du corps enseignant dans les pays et économies de l'OCDE, mais moins de 10 % dans trois pays : Viet Nam (9 %), Lituanie (7 %) et Portugal (3 %) (tableau I.4.32). Les sections suivantes comparent les enseignants débutants au reste du corps enseignant.

Efficacité personnelle et satisfaction professionnelle des enseignants débutants

Les analyses rapportées au chapitre 2 indiquent que les enseignants débutants sont en général moins susceptibles d'avoir confiance en leurs compétences pédagogiques que leurs pairs plus expérimentés (enseignants de plus de cinq ans d'expérience), en particulier dans leur capacité à gérer leur classe et à utiliser diverses pratiques (tableau I.2.20). En outre, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants débutants ont tendance à être légèrement moins satisfaits de leurs résultats dans leur établissement que les enseignants plus expérimentés (90 % des enseignants débutants par rapport à 93 % des enseignants plus expérimentés) (tableau I.4.33).

En outre, TALIS pose en réalité des questions sur la mesure dans laquelle les enseignants ont tendance à être en désaccord ou en accord (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ») avec des affirmations relatives à leur satisfaction quant à leur environnement de travail et à leur profession. Les résultats montrent que les enseignants débutants sont généralement légèrement plus satisfaits de leur choix de carrière et de la profession enseignante que les enseignants plus expérimentés (tableau I.4.34). Cependant, il existe une dimension de l'environnement de travail qui présente un schéma différent : les enseignants qui souhaitent changer d'établissement (tableau I.4.33). Plus précisément, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 22 % des enseignants débutants et 19 % des enseignants plus expérimentés souhaiteraient changer d'établissement si cela était possible. Un écart important est constaté en faveur des enseignants débutants dans 14 pays et économies et est particulièrement prononcé en Autriche, en France, en Corée, en Lettonie, au Mexique, en Arabie Saoudite, en Slovénie, en Turquie et aux Émirats arabe unis. Cela pourrait être lié au fait que les enseignants débutants ont des choix limités en ce qui concerne l'établissement dans lequel ils travaillent et au fait qu'ils travaillent souvent dans des établissements plus difficiles (Mostafa and Pál, 2018[52]) (tableau I.4.32). Néanmoins, vouloir changer d'établissement n'est pas nécessairement un signe de mécontentement vis-à-vis de l'environnement scolaire, mais peut aussi être l'expression des aspirations des enseignants en matière de progression de carrière.

Le reste de cette section examine la manière dont les enseignants débutants sont aidés pour faire face au mieux à leurs nouvelles tâches. Il explore en particulier quatre leviers potentiels permettant d'obtenir ce soutien : l'affectation scolaire des enseignants ; l'offre d'activités d'initiation ; la diminution de la charge de travail ; et le tutorat.

Affectation scolaire des enseignants débutants

Les enseignants débutants ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles, qui comptent une plus forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique et d'élèves immigrants (graphique I.4.9 et tableau I.4.32). En moyenne dans les pays de l'OCDE, 22 % des enseignants sont des débutants dans des établissements à forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique, et dans les écoles à forte concentration d'élèves immigrants, la proportion d'enseignants débutants est de 23 %. Dans les établissements à faible concentration d'élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique, 19 % des enseignants sont des débutants, soit la même proportion que dans les établissements à faible concentration d'élèves immigrants.

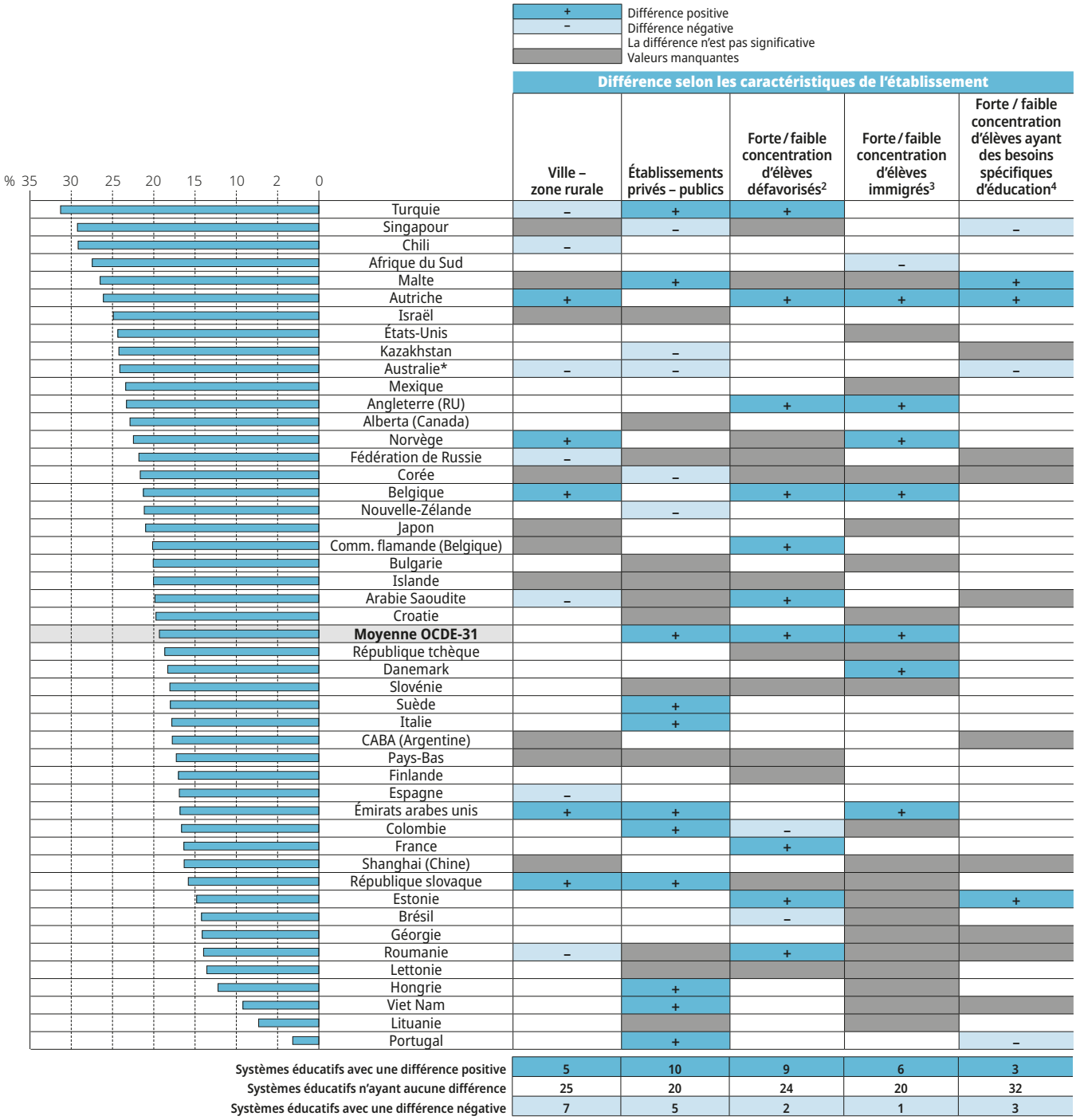
Cela met en évidence un problème plus général d'affectation des enseignants dans les établissements. L'inégalité d'accès des élèves défavorisés à des enseignants expérimentés est un réel problème. Un rapport récent de l'OCDE concluait que les écarts de performance des élèves liés au statut socio-économique étaient plus grands dans les pays où les établissements défavorisés sur le plan socio-économique employaient moins d'enseignants qualifiés et expérimentés que les établissements favorisés. Cette tendance pourrait résulter de différents taux de rétention des enseignants dans les établissements ou de programmes de mobilité grâce auxquels les enseignants ayant plus d'années de service ont plus de chances d'aller dans l'établissement de leur choix. (OCDE, 2018, p. 101[5]).

Programmes d'initiation

Quelle que soit la qualité de la formation initiale des enseignants, on ne peut pas s'attendre à ce qu'elle prépare les enseignants à tous les défis auxquels ils sont confrontés lors de leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant. Parmi les trois aspects communs à tous les systèmes éducatifs performants et équitables, celui concernant une période de pratique obligatoire et prolongée en classe dans le cadre de la formation initiale des enseignants ou de la période d'initiation a été identifié par le récent rapport de l'OCDE sur des politiques efficaces pour les enseignants. En effet, « les candidats au métier d'enseignant dans des pays très performants reçoivent généralement une *formation clinique* approfondie leur permettant de faire le lien entre théorie et pratique au début de leur carrière d'enseignant ; lorsque le stage inclus dans les programmes initiaux de préparation des enseignants est court, les enseignants débutants bénéficient de programmes d'initiation ou de tutorat intensifs pour les aider » (OCDE, 2018, p. 45[5]).

Graphique I.4.9 **Enseignants débutants, selon les caractéristiques de l'établissement**

Pourcentage d'enseignants débutants[1] du premier cycle du secondaire



	Différence selon les caractéristiques de l'établissement				
	Ville – zone rurale	Établissements privés – publics	Forte / faible concentration d'élèves défavorisés[2]	Forte / faible concentration d'élèves immigrés[3]	Forte / faible concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[4]
Turquie	–	+	+		
Singapour		–			–
Chili	–				
Afrique du Sud				–	
Malte		+			+
Autriche	+		+	+	+
Israël					
États-Unis					
Kazakhstan		–			
Australie*	–	–			–
Mexique					
Angleterre (RU)			+	+	
Alberta (Canada)					
Norvège	+			+	
Fédération de Russie	–				
Corée		–			
Belgique	+		+	+	
Nouvelle-Zélande		–			
Japon					
Comm. flamande (Belgique)			+		
Bulgarie					
Islande					
Arabie Saoudite	–		+		
Croatie					
Moyenne OCDE-31		+	+	+	
République tchèque					
Danemark				+	
Slovénie					
Suède		+			
Italie		+			
CABA (Argentine)					
Pays-Bas					
Finlande					
Espagne	–				
Émirats arabes unis	+	+		+	
Colombie		+	–		
France			+		
Shanghai (Chine)					
République slovaque	+	+			
Estonie			+		+
Brésil			–		
Géorgie					
Roumanie	–		+		
Lettonie					
Hongrie		+			
Viet Nam		+			
Lituanie					
Portugal		+			–
Systèmes éducatifs avec une différence positive	5	10	9	6	3
Systèmes éducatifs n'ayant aucune différence	25	20	24	20	32
Systèmes éducatifs avec une différence négative	7	5	2	1	3

* Pour ce pays, les estimations pour les sous-groupes et les différences estimées entre les sous-groupes doivent être interprétées avec beaucoup de prudence. Voir l'annexe A pour plus d'informations.

1. Les enseignants débutants sont des enseignants ayant jusqu'à cinq ans d'expérience.

2. La forte concentration d'élèves défavorisés concerne les établissements comptant plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

3. La forte concentration d'élèves immigrés concerne les établissements comptant plus de 10 % d'élèves immigrés.

4. La forte concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation concerne les établissements comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de la proportion moyenne d'enseignants débutants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.32.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944388

Les résultats de TALIS 2013 ont également montré que la participation aux activités d'initiation était positivement liée au rôle de tuteur et à la participation à la formation continue en cours d'emploi[11], suggérant un cycle vertueux pour l'apprentissage continu des enseignants – voir le chapitre 4 du rapport *Résultats de TALIS 2013* (OCDE, 2014[12]).

Les résultats des deux derniers cycles de TALIS ont montré que, dans un petit nombre de pays, les activités d'initiation destinées aux enseignants du système ou de l'établissement local (ou des deux) étaient soit inexistantes, soit très limitées. Cependant, l'impact positif des activités d'initiation destinées aux enseignants sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves a été démontré dans diverses études (Ingersoll and Strong, 2011[51]). En particulier, des recherches empiriques montrent que les élèves qui ont cours avec des enseignants bénéficiant d'un soutien complet durant leur initiation présentent des résultats d'apprentissage plus importants que ceux qui ont cours avec des enseignants qui ne bénéficient pas d'un tel soutien – voir par exemple Glazerman et al. (2010[53]) et Helms-Lorenz, Slof et van de Grift (2013[54]).

TALIS 2018 a affiné la définition de l'initiation utilisée dans TALIS 2013. La nouvelle définition considère que les activités d'initiation visent non seulement à faciliter l'entrée des nouveaux enseignants dans la profession, mais également à aider les enseignants expérimentés qui viennent d'intégrer un établissement. Les activités d'initiation peuvent être présentées via des programmes structurés formels (par exemple, un encadrement régulier par le chef d'établissement, une diminution de la charge de travail ou un tutorat formel par des enseignants expérimentés), ou peuvent être organisées de manière informelle en tant qu'activités distinctes destinées à soutenir les nouveaux enseignants[12].

Selon les déclarations des chefs d'établissement, l'accès aux activités d'initiation informelles dans leur établissement est plus courant que l'accès aux activités formelles. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 54 % des chefs d'établissement déclarent que les nouveaux enseignants ont accès à des activités d'initiation formelles, tandis que 74 % d'entre eux déclarent avoir accès à des activités d'initiation informelles (tableau I.4.35). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 13 % des établissements n'offrent pas aux enseignants l'accès à quelque type d'activité d'initiation que ce soit. Cette proportion concerne moins de 1 % des établissements en Angleterre (Royaume-Uni), dans la Communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) et à Singapour, plus de 30 % des établissements à CABA (Argentine), au Chili, en Lituanie, au Mexique et en Espagne, et plus de 40 % des établissements au Brésil, en Géorgie et en Hongrie. Au Chili, depuis avril 2016, un nouveau système de formation continue des enseignants a été créé par la loi (loi 20.903), qui comprend, entre autres, le lancement du Système national d'insertion des enseignants débutants, dont les avantages devraient se voir dans les années à venir (Santiago et al., 2017, p. 228[55]).

TALIS demande également à tous les enseignants s'ils ont participé à des activités d'initiation au cours de leur premier emploi et dans leur établissement actuel. Environ 62% des enseignants, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, indiquent qu'ils n'ont participé à aucune activité d'initiation, formelle ou informelle, dans leur premier emploi (tableau I.4.38). Cette proportion tombe à 58 % lorsque l'on fait référence à la participation à n'importe quel type d'activité d'initiation dans l'établissement actuel d'un enseignant (tableau I.4.39).

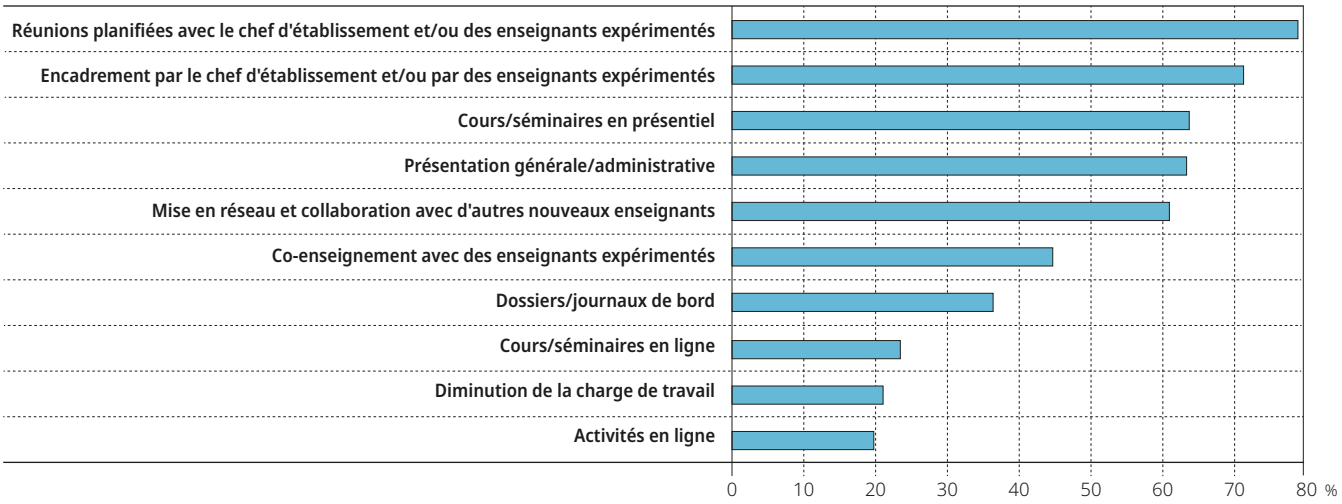
S'agissant de leur premier emploi, les enseignants indiquent qu'ils ont plus souvent participé à des activités d'initiation formelles (34 % des enseignants de l'OCDE) qu'à des activités informelles (24 %) (tableau I.4.38). On observe la tendance inverse lorsque l'on se réfère à leur établissement actuel : les enseignants déclarent avoir participé plus souvent à des activités d'initiation informelles (35 %) qu'à un programme d'initiation formel (29 %) (tableau I.4.39). Ces tendances restent similaires lorsqu'on limite les analyses aux enseignants débutants, ce qui suggère que ces différences ne sont pas imputables à des changements récents dans les pratiques d'initiation au niveau de l'établissement. Cela pourrait signifier que l'initiation formelle est davantage destinée aux enseignants débutants, tandis que l'initiation informelle aux spécificités d'un établissement s'adresse davantage aux enseignants nouveaux dans l'établissement. De plus, les enseignants débutants sont plus susceptibles que les enseignants plus expérimentés de participer à des activités d'initiation formelles et informelles dans leur établissement actuel (tableau I.4.39).

L'écart manifeste entre la disponibilité commune des programmes d'initiation, tel que signalé par les chefs d'établissement (tableau I.4.35), et la participation effective des enseignants à ces programmes, telle que signalée par les enseignants (tableaux I.4.38 et I.4.39), a été discuté dans le rapport des *Résultats de TALIS 2013* (OCDE, 2014, pp. 88-93[12]) et s'observe encore en 2018. Cet écart peut résulter de plusieurs facteurs. Il peut d'abord provenir de différentes échelles de temps dans les réponses des enseignants et des chefs d'établissement. Les chefs d'établissement décrivent l'offre éducative actuelle de l'établissement, tandis que les enseignants décrivent ce qui s'est passé quand ils ont commencé à enseigner dans l'établissement. En outre, toutes les dispositions ne sont pas nécessairement offertes à tous les nouveaux enseignants d'un établissement. Par exemple, la diminution de la charge de travail pourrait être la norme pour les enseignants débutants au cours de leurs premières années, mais pas pour les autres. Il est possible que les chefs d'établissement ou le personnel scolaire n'informent pas suffisamment l'ensemble de leur personnel de l'existence de tels programmes ou qu'ils ne les encouragent pas tous à y participer (en particulier les enseignants les plus expérimentés), ou encore, que les enseignants soient bien informés de l'existence de tels programmes, mais qu'ils ne pas sont pas en mesure d'y participer ou décident de ne pas y participer pour diverses raisons.

TALIS interroge également les enseignants ayant participé aux activités d'initiation dans leur établissement actuel[13] sur les dispositions qui étaient incluses dans leurs activités d'initiation. (graphique I.4.10, tableau I.4.42). Selon les enseignants, l'initiation comprend généralement : des réunions planifiées avec le chef d'établissement et/ou des enseignants expérimentés (79 % des enseignants de l'OCDE) ; la supervision du chef d'établissement et/ou d'enseignants expérimentés (71 %) ; des cours ou séminaires en présentiel suivis par l'enseignant (64 %) ; une présentation générale ou administrative (63 %) ; et la mise en réseau et la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants (61 %). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les activités d'initiation incluent plus rarement : le co-enseignement avec des enseignants expérimentés (45 % des enseignants de l'OCDE) ; et l'existence ou l'utilisation de dossiers, ou de journaux de bord (36 %). Le co-enseignement (enseignement par une équipe d'enseignants travaillant ensemble) avec des enseignants expérimentés lors de l'initiation des enseignants est particulièrement rare en Europe, notamment en Belgique (et dans la Communauté flamande), en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande, en France, aux Pays-Bas et en Suède. En règle générale, très peu d'enseignants ont participé à des séances d'initiation composées de cours et de séminaires en ligne (23 %) ou d'activités en ligne (20 %), mais l'initiation en ligne est assez courante dans la partie orientale du globe, notamment en Israël, au Kazakhstan et en Corée, en Fédération de Russie, à Shanghai (Chine), en Turquie, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam. Enfin, seuls 21 % des enseignants de l'OCDE déclarent que l'initiation dans leur établissement actuel implique une diminution de la charge de travail pour eux, à l'exception de la Nouvelle-Zélande, de l'Arabie saoudite et de Singapour, où ils sont un peu plus de 50 % selon les déclarations de leurs enseignants.

Graphique I.4.10 **Activités d'initiation pour les enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les prestations suivantes faisaient partie de l'initiation des enseignants dans leur établissement actuel[1] (moyenne OCDE-30)



1. L'échantillon est restreint aux enseignants qui ont participé aux activités d'initiation dans l'établissement actuel en fonction des réponses des enseignants et qui ont également accès à des activités d'initiation sur la base des réponses des chefs d'établissement.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant que les prestations suivantes faisaient partie de l'initiation des enseignants dans leur établissement actuel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.42.

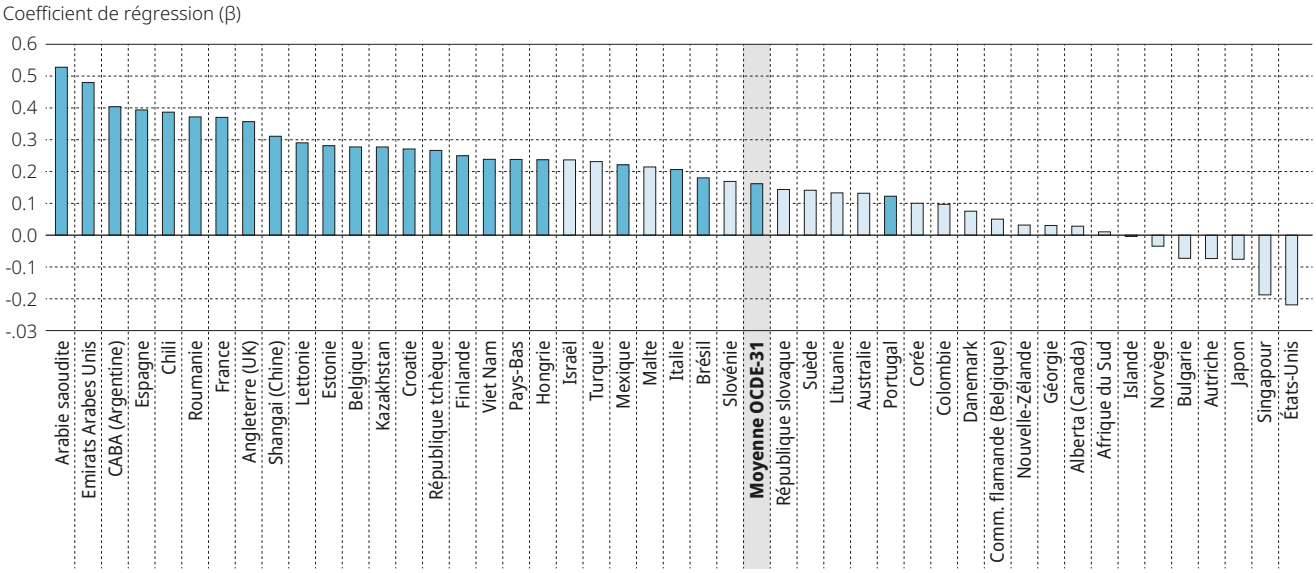
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944407

L'initiation des enseignants est importante pour promouvoir la qualité de l'enseignement et la satisfaction professionnelle. Les données recueillies aux États-Unis montrent que l'exhaustivité des programmes d'initiation est associée à une rétention accrue des enseignants parmi les nouveaux enseignants (encadré I.4.5). Une analyse de régression basée sur les données TALIS montre que les enseignants qui participent à une activité d'initiation, formelle ou informelle, ont également tendance à faire état d'une plus grande efficacité personnelle (tableaux I.4.45 et I.4.47) et de satisfaction professionnelle (tableaux I.4.49 et I.4.51) en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE. Cela concorde avec les études antérieures selon lesquelles les enseignants débutants qui participaient à une forme quelconque d'initiation présentaient une satisfaction, un engagement ou un maintien en poste plus élevés (Ingersoll and Strong, 2011[51]). Dans 11 pays et économies participant à TALIS, on signale que l'initiation s'accompagne d'une augmentation de l'efficacité personnelle lorsqu'elle est suivie au cours du premier emploi (tableau I.4.45), et dans 24 pays et économies lorsque l'initiation est entreprise au sein de l'établissement actuel (graphique I.4.11, tableau I.4.47)[14]. On observe une tendance similaire encore plus accentuée dans le cas de la satisfaction professionnelle. Une fois les caractéristiques des enseignants contrôlées, on dénombre 12 pays et économies participant à TALIS où les enseignants

ayant suivi une initiation lors du premier emploi ont également tendance à être plus satisfaits de leur travail (tableau I.4.49). Une relation similaire entre l'initiation dans l'établissement actuel et la satisfaction professionnelle existe dans la plupart des pays et économies participant à TALIS (tableau I.4.51). L'initiation au sein de l'établissement où travaillent actuellement les enseignants semble donc avoir de l'importance pour qu'ils soient satisfaits de leur emploi actuel. Cependant, encore une fois, il faut interpréter les résultats de régression avec prudence, car le pouvoir explicatif des modèles estimés reste limité (avec les coefficients de détermination – R^2 – ayant des valeurs faibles).

Graphique I.4.11 **Relation entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation dans l'établissement actuel**

Changement d'indice d'efficacité personnelle[1] associé à la participation à des prestations d'initiation dans l'établissement actuel[2, 3, 4]



1. L'indice d'efficacité personnelle mesure l'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la classe, l'enseignement et la participation des élèves.

2. Résultats de la régression linéaire sur la base des réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.

3. L'indicateur est une variable binaire : la catégorie de référence est de n'avoir pris part à aucune activité d'initiation (formelle ou informelle) dans l'établissement actuel.

4. En contrôlant pour les caractéristiques suivantes de l'enseignant : sexe et années d'expérience en tant qu'enseignant.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du changement de l'indice d'efficacité personnelle associé à la participation à une prestation d'induction (formelle ou informelle) dans l'établissement actuel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.47.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944426

De plus, l'analyse de régression confirme également l'idée que certaines dispositions relatives à l'initiation peuvent être particulièrement importantes pour renforcer l'efficacité personnelle des enseignants et leur satisfaction professionnelle. Le co-enseignement avec des enseignants expérimentés semble être particulièrement prometteur. Dans la plupart des pays et économies participant à TALIS, les enseignants pour qui le co-enseignement avec des enseignants expérimentés faisait partie des activités d'initiation dans leur établissement actuel ont également tendance à faire état d'une plus grande efficacité personnelle (tableau I.4.53) et d'une plus grande satisfaction professionnelle (tableau I.4.54). Ceux ayant bénéficié d'une diminution de la charge de travail au cours de leur initiation dans l'établissement actuel ont également tendance à faire état de niveaux plus élevés d'efficacité personnelle (tableau I.4.55) et de satisfaction professionnelle (tableau I.4.56) dans 12 des pays et économies participant à TALIS.

Ces résultats correspondent tout à fait à ceux mis en évidence par des études antérieures. La majorité des études examinées par Ingersoll et Strong (2011[51]) ont montré que les enseignants débutants qui participaient à une quelconque initiation obtenaient de meilleurs résultats dans divers aspects de l'enseignement, notamment le maintien de l'attention des élèves sur leur tâches, l'élaboration de plans de cours réalisables, l'utilisation de méthodes de questionnement efficaces, la réorientation des activités en classe afin de susciter l'intérêts des élèves, le maintien d'une atmosphère de classe positive et une gestion de classe réussie. En outre, presque toutes les études ont montré que les élèves des enseignants débutants qui ont suivi une quelconque forme d'initiation avaient des notes plus élevées ou des résultats plus satisfaisants aux tests de réussite scolaire.

Encadré I.4.5 **Données sur l'initiation des enseignants aux États-Unis**

Aux États-Unis, le nombre d'enseignants débutants participant à des programmes d'initiation ou de tutorat a considérablement augmenté au cours des trois dernières décennies (de 50 % en 1990 à 91 % en 2008). L'un des principaux avantages des programmes d'initiation pour les enseignants débutants est la rétention en début de carrière. Les données recueillies aux États-Unis, fondées sur des données nationales représentatives de l'Enquête sur les établissements scolaires et la dotation en personnel, montrent que cet avantage repose sur des composants spécifiques de l'initiation auxquels un enseignant a participé. Le fait d'avoir un tuteur ou de participer à des activités de collaboration avec d'autres enseignants dans le cadre de l'initiation a des effets positifs importants sur le roulement des enseignants débutants. Il apparaît également que les programmes d'initiation les plus complets, qui combinent diverses activités (structures de communication avec les chefs d'établissement et les chefs de département, planification commune avec les enseignants, participation à des séminaires et diminution de la charge de travail en plus d'un tuteur) ont les effets positifs les plus importants sur la rétention des enseignants.

Source : Ingersoll, R. et T. Smith (2004[56]), "Do teacher induction and tuteuring matter?", *NASSP Bulletin*, Vol. 88/638, pp. 2840, https://doi.org/10.1177/019263650408863803; Ingersoll, R. (2012[57]), "Beginning teacher induction: What the data tell us", *Phi Delta Kappan*, Vol. 93/8, pp. 4751 https://doi.org/10.1177/003172171209300811.

Diminution de la charge de travail

La diminution de la charge de travail, qu'il s'agisse d'une offre formelle d'initiation ou non, peut aider les nouveaux enseignants à gérer leur travail. Par exemple, les enseignants débutants peuvent utiliser ce temps libre pour mieux planifier et préparer leurs cours ou pour analyser le travail de leurs élèves, améliorant ainsi leur enseignement. À première vue, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants débutants travaillent au total une heure de moins par semaine que les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience (tableau I.4.57). Cependant, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, et après ajustement en fonction du statut des enseignants à temps plein ou à temps partiel, il n'y a plus de différence entre le nombre total d'heures de travail déclaré par les enseignants débutants et ceux plus expérimentés (tableau I.4.59). En effet, les enseignants débutants ont tendance à travailler plus souvent à temps partiel que les enseignants expérimentés. Cependant, la moyenne OCDE dissimule diverses tendances selon les pays. Après ajustement du statut des enseignants à temps plein ou à temps partiel, les enseignants débutants travaillent moins d'heures que les enseignants plus expérimentés dans 12 pays et économies. À CABA (Argentine), au Kazakhstan et en Roumanie, les enseignants débutants travaillent environ 4 heures de moins par semaine que les enseignants plus expérimentés et près de 7 heures de moins au Portugal. En revanche, après ajustement du temps de travail (temps plein ou partiel), dans 10 autres pays et économies, les enseignants débutants travaillent une heure ou plus par semaine que les enseignants expérimentés. En Alberta (Canada) et aux États-Unis, les enseignants débutants travaillent 5 heures de plus par semaine que les enseignants expérimentés, avant et après ajustement (tableaux I.4.57 et I.4.59).

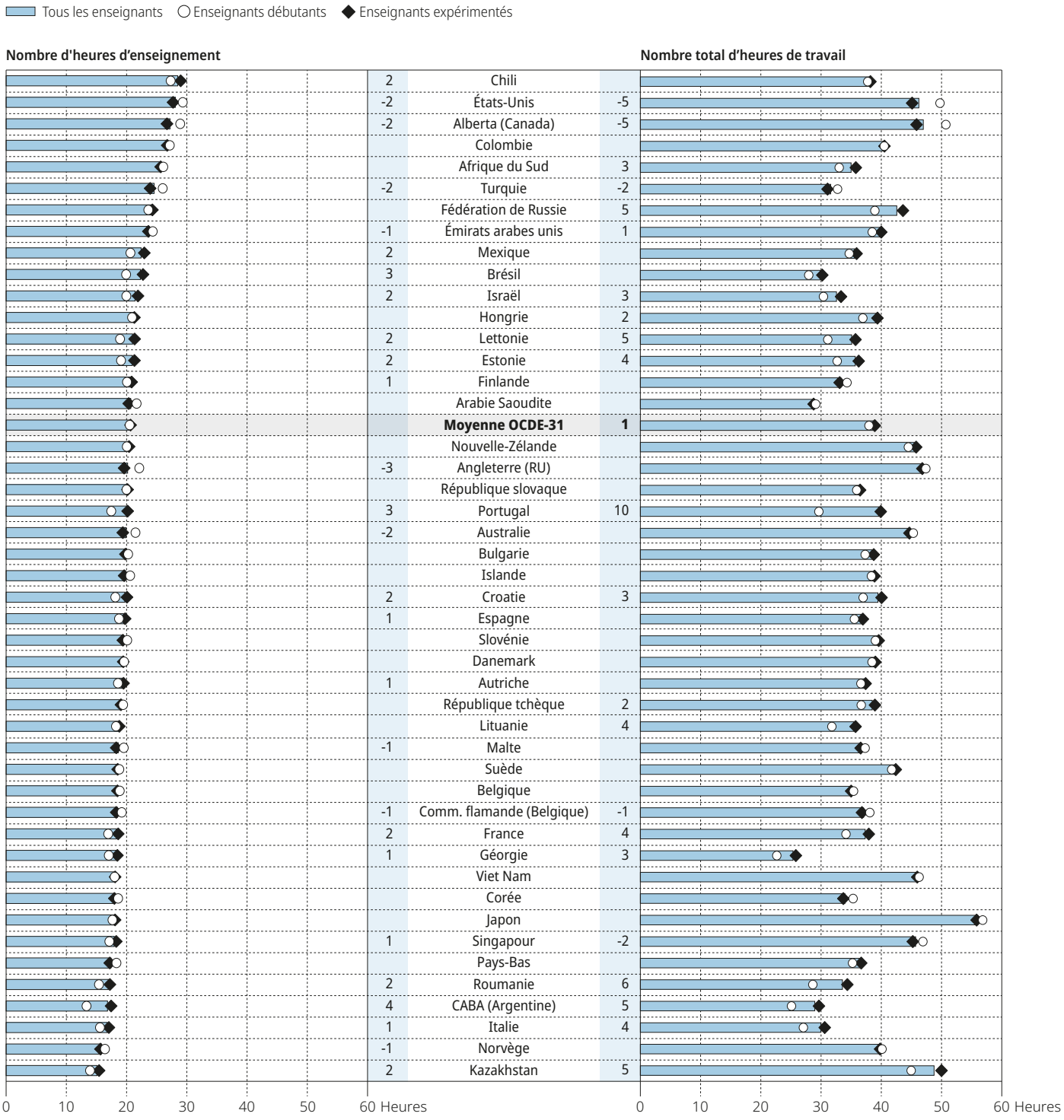
En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants débutants déclarent enseigner à peu près le même nombre d'heures que les enseignants plus expérimentés (graphique I.4.12 et tableau I.4.57). Il existe également d'importantes variations d'un pays à l'autre à cet égard. Les enseignants débutants déclarent consacrer moins d'heures d'enseignement par semaine dans 18 pays et économies. Au Brésil, à CABA (Argentine), en Estonie, en Lettonie, au Mexique et au Portugal, les enseignants novices enseignent deux heures ou plus de moins par semaine que leurs collègues plus expérimentés. Dans 10 autres pays et économies, on observe la tendance inverse. Par exemple, en Alberta (Canada), en Australie, en Angleterre (Royaume-Uni) et en Turquie, les enseignants débutants enseignent deux heures ou plus supplémentaires par semaine que des enseignants expérimentés. La diminution de la charge de travail se traduit généralement par une réduction du nombre total d'heures de travail, à l'exception toutefois de Singapour, où les enseignants débutants enseignent environ une heure de moins par semaine, mais travaillent près de deux heures de plus par semaine. Cela peut être dû au fait que les enseignants débutants apprennent toujours les ficelles du métier et consacreraient plus de temps à la réalisation de leurs tâches professionnelles. Des analyses supplémentaires[15] indiquent qu'à Singapour, les enseignants débutants consacrent plus de temps que les enseignants expérimentés à la notation et à la correction du travail des élèves, et à la réalisation d'activités parascolaires.

Tutorat

Les nouveaux enseignants peuvent être aidés au début de leur carrière par un tuteur qui leur est affecté. TALIS définit le tutorat comme une structure de soutien dans les établissements où des enseignants plus expérimentés soutiennent des enseignants moins expérimentés. Cette structure peut impliquer tous les enseignants de l'établissement ou seulement les enseignants débutants.

Graphique I.4.12 **Charge de travail des enseignants, selon l'expérience**

Nombre moyen d'heures de travail des enseignants du premier cycle du secondaire, en tout et consacré à l'enseignement[1]



1. Fait référence aux activités de la dernière semaine de travail complète. Comprend également les tâches effectuées pendant les fins de semaine, les soirées ou en dehors des heures de classe.

Note : Les différences statistiquement significatives entre les enseignants expérimentés (avec plus de 5 ans d'expérience) et les enseignants débutants (avec 5 ans d'expérience ou moins) sont indiquées à côté du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'heures d'enseignement des enseignants du premier cycle du secondaire au cours de la dernière semaine de travail complète.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.57.

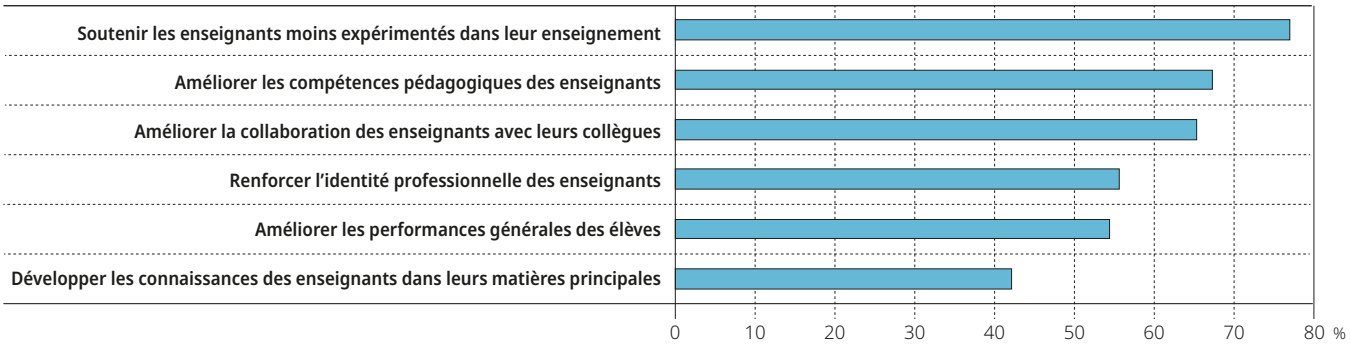
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944445

Le tutorat est souvent considéré comme faisant partie intégrante de l'enseignement. Les données probantes montrent qu'il existe une forte relation entre les mesures de la qualité du tutorat et l'évaluation par les enseignants de l'impact des tuteurs sur leur réussite en classe, et une association modérée entre le nombre d'heures de tutorat effectué par l'enseignant et les résultats de l'élève. Cela confirme l'idée que le temps passé avec un tuteur améliore les compétences pédagogiques (Rockoff, 2008[58]). Dans les pays de l'OCDE, environ deux tiers des établissements proposent un tel programme de tutorat, que ce soit à tous leurs enseignants, aux seuls nouveaux enseignants dans l'établissement ou aux seuls enseignants débutants (tableau I.4.60). La prévalence du tutorat varie considérablement d'un pays à l'autre. Moins de 10 % des chefs d'établissement indiquent que les enseignants de leur établissement n'ont pas accès à un programme de tutorat en Croatie, en Angleterre (Royaume-Uni), en Israël, au Kazakhstan, aux Pays-Bas, dans la Fédération de Russie, à Shanghai (Chine), à Singapour et aux États-Unis, contre 60 % en Autriche, en CABA (Argentine), au Chili, en Finlande, en Lettonie et en Arabie Saoudite.

TALIS interroge les chefs d'établissement dont l'établissement propose un tutorat sur l'importance générale du tutorat pour les enseignants et les établissements, en leur demandant de faire un choix parmi quatre options : « pas important du tout » ; « peu important » ; « important » ; ou « très important ». Compte tenu des pourcentages très élevés obtenus en considérant uniquement les chefs d'établissement qui estiment que le tutorat est important ou très important, l'analyse qui suit se concentre uniquement sur ces chefs d'établissement qui accordent une importance primordiale au tutorat. (graphique I.4.13 et tableau I.4.63). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, de nombreux chefs d'établissement offrant le tutorat estiment que celui-ci est d'une grande importance parce qu'il aide les enseignants moins expérimentés dans leur enseignement (77 %), il améliore les compétences pédagogiques des enseignants (67 %), il améliore la collaboration des enseignants avec leurs collègues (65 %), il renforce l'identité professionnelle des enseignants (56 %) et améliore les performances générales des élèves (54 %). En outre, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 42 % seulement des chefs d'établissement dont l'établissement offre un tutorat considèrent que ces activités revêtent une grande importance en ce qu'elles élargissent les connaissances des enseignants dans leur matière.

Graphique I.4.13 **Importance du tutorat**

Pourcentage des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant déclaré que les aspects suivants du tutorat sont « très importants »[1] (moyenne OCDE-30)



1. L'échantillon est restreint aux chefs d'établissement indiquant que les enseignants ont accès à un programme de tutorat à l'école.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant que les aspects suivants du tutorat sont « très importants ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.63.

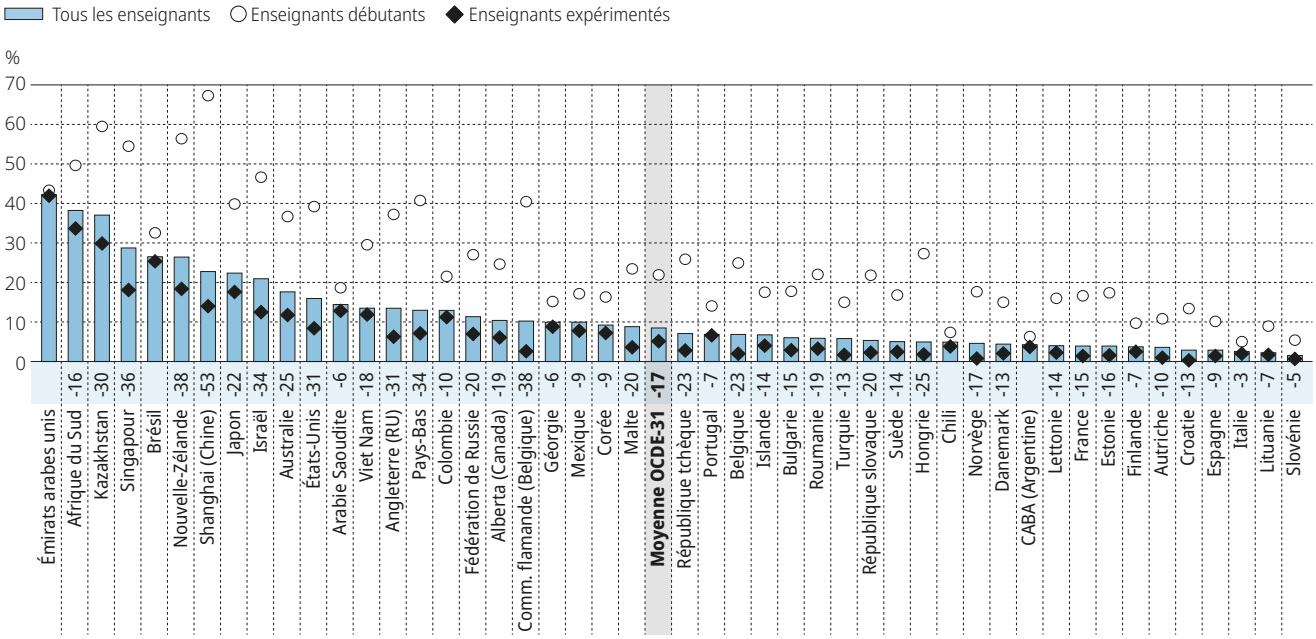
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944464

Alors que la majorité des chefs d'établissement considèrent que le tutorat est très important dans le travail des enseignants et les performances des élèves, seuls 22 % des enseignants comptant au plus cinq années d'expérience dans l'enseignement ont un tuteur attitré, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE (graphique I.4.14, tableau I.4.64). Cependant, la prévalence des programmes de tutorat pour enseignants débutants varie considérablement d'un pays à l'autre. Seulement 5 % à 10 % des enseignants débutants ont un tuteur assigné à CABA (Argentine), au Chili, en Espagne, en Finlande, en Italie, en Lituanie et en Slovénie. Cependant, dans quatre pays et économies, plus de 50 % des enseignants débutants ont un tuteur assigné : le Kazakhstan, la Nouvelle-Zélande, Shanghai (Chine) et Singapour (graphique I.4.14 et tableau I.4.64). Au cours des cinq dernières années, la proportion d'enseignants parrainés a légèrement augmenté dans quatre pays, malgré la définition plus stricte du tutorat utilisée dans TALIS 2018 par rapport au cycle de 2013 : en République tchèque, en Géorgie, au Portugal et en Suède (tableau I.4.67)[16].

Les données montrent que les caractéristiques du tuteur d'un enseignant ont une incidence sur la qualité de son travail de tuteur (Simmie et al., 2017[59]; Spooner-Lane, 2017[60]). Une étude menée à New York dans les années 2000 a mis en évidence le fait que les taux de rétention dans un établissement donné sont plus élevés lorsqu'un tuteur a déjà travaillé dans cet établissement, suggérant que le tutorat peut contribuer en grande partie à la transmission de connaissances spécifiques à un établissement (Rockoff, 2008[58]). TALIS demande aux enseignants s'ils sont le tuteur assigné d'au moins un enseignant au moment de l'Enquête. Il est possible par conséquent de décrire les profils des tuteurs. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 13 % des enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience et 6 % des enseignants débutants sont les tuteurs d'au moins un enseignant. Les enseignants expérimentés ont donc environ deux fois plus de chances d'être des tuteurs que les enseignants débutants (tableau I.4.64). Les enseignants expérimentés représentant plus de 80 % du corps enseignant des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS (tableau I.4.32), ce qui signifie que la plupart des tuteurs sont des enseignants expérimentés. Cependant, les systèmes éducatifs, les établissements scolaires ou les enseignants eux-mêmes peuvent également délibérément choisir d'affecter des enseignants relativement nouveaux à des enseignants débutants, afin qu'ils puissent partager leur expérience récente en matière de gestion des défis qui se posent dans les premières années de carrière.

Graphique I.4.14 **Tutorat par les pairs, selon l'expérience dans l'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire bénéficiant de l'encadrement d'un tuteur désigné dans le cadre d'un dispositif formel à l'école[1]



1. Le tutorat est défini comme une structure de soutien dans les établissements où des enseignants plus expérimentés soutiennent des enseignants moins expérimentés. Cette structure peut s'adresser à l'ensemble des enseignants ou bien seulement aux nouveaux enseignants.

Note : Les différences statistiquement significatives entre les enseignants expérimentés (avec plus de 5 ans d'expérience) et les enseignants débutants (avec moins de 5 ans d'expérience) sont indiquées à côté du nom du pays / de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire bénéficiant de l'encadrement d'un tuteur désigné dans le cadre d'un dispositif formel à l'école.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.64.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944483

Encadré I.4.6 **Systèmes de soutien pour les nouveaux enseignants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Les résultats de TALIS indiquent des différences dans l'offre de systèmes de soutien (tels que l'initiation et le tutorat) entre les niveaux d'éducation de certains pays, sur la base des données disponibles de 13 pays des niveaux 1 et 2 de la CITE et de 11 pays des niveaux 2 et 3 de la CITE. Des données antérieures de l'OCDE indiquent que le soutien des nouveaux enseignants pourrait constituer une priorité politique plus importante pour les enseignants du secondaire que pour ceux du primaire (OCDE, 2017[61]).

• • •

Dans 4 systèmes éducatifs sur 13 dont les données sont disponibles, il y a moins d'établissements primaires offrant l'accès à un certain type d'activités d'initiation que d'établissements du premier cycle du secondaire (tableau I.4.36), parmi lesquels la France (environ 60 % des établissements d'enseignement primaire) qui présente la plus grande différence (23 points de pourcentage). La tendance inverse est observée uniquement au Danemark, où l'accès aux activités d'initiation est plus répandu dans les établissements d'enseignement primaire (99 %) que dans ceux du premier cycle du secondaire (91 %). Dans l'ensemble, l'initiation des enseignants du primaire est moins répandue à CABA (Argentine) (67 %), en Espagne (61 %) et en France (59 %). Cependant, la diminution de la charge de travail est plus fréquente parmi les enseignants du primaire, plus de 21 % (moyenne de l'OCDE au premier cycle du secondaire) d'entre eux l'ayant indiqué dans huit systèmes éducatifs (tableau I.4.43).

Dans 7 des 11 systèmes éducatifs dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, un plus grand nombre d'enseignants du deuxième cycle du secondaire ont participé à une activité d'initiation par rapport à leurs homologues du premier cycle du secondaire (trableau I.4.41). On observe la plus grande différence au Danemark (24 points de pourcentage), qui présente l'un des taux les plus élevés de participation aux activités d'initiation parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire (61 %).

Notes

1 La moyenne OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, avec des données adjugées.

2 Selon la CITE 2011, ces programmes d'éducation conçus pour fournir aux participants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles et/ou universitaires de niveau intermédiaire consistent généralement en trois à quatre années d'études à temps plein (niveau 6 de la CITE).

3 En raison d'une modification des classifications de la CITE entre TALIS 2013 et TALIS 2018, il n'est pas possible de distinguer le changement du pourcentage d'enseignants titulaires d'un baccalauréat et de celui d'un enseignant titulaire d'une maîtrise. Toutefois, le pourcentage d'enseignants titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise a augmenté dans plus d'un tiers des pays et économies participant à TALIS depuis 2008 ou 2013, selon les données disponibles.

4 La durée d'un programme d'enseignement supérieur de cycle court est d'environ deux ans. Pourtant, dans certains pays comme la Slovénie, ce programme d'étude peut durer trois ans et équivaut à une licence.

5 Teach for Australia, qui a formé 800 enseignants en 10 ans, est un exemple de ce programme accéléré de formation des enseignants (de plus amples informations sont disponibles sur : www.teachforaustralia.org/).

6 Des analyses supplémentaires, non présentées dans ce rapport, ont été menées sur les données de TALIS 2018 afin de déterminer si les enseignants n'ayant pas reçu de formation au contenu avaient tendance à enseigner certaines matières plus que d'autres, par rapport aux enseignants formés au contenu. Les analyses montrent qu'aucun sujet particulier ne se démarque réellement au niveau transnational. Les enseignants qui n'ont pas été formés au contenu de la matière qu'ils enseignent ne sont que légèrement plus susceptibles d'enseigner des matières telles que la technologie et les disciplines pratiques et professionnelles, que leurs homologues, en moyenne parmi les participants à l'OCDE et à TALIS. Cependant, certaines matières se distinguent au niveau national comme étant plus susceptibles d'être enseignées par des enseignants qui n'ont pas reçu de formation dans cette matière : par exemple, les mathématiques en Alberta (Canada), les compétences technologiques et professionnelles en Belgique ou les langues étrangères modernes en Islande.

7 La formation dans tous ces domaines est également plus souvent incluse dans les programmes actuels d'études et de formation suivis par les enseignants au cours des cinq dernières années (c'est-à-dire depuis 2013) qu'elle ne l'était dans le passé. On observe les plus fortes augmentations dans le domaine de la formation à l'utilisation des TIC.

8 D'un point de vue multiculturel, les expressions de la diversité sont prises en compte et acceptées.

9 La marge est estimée comme le rapport entre 1) la différence entre le pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien » ou « très bien préparés » pour un élément et 2) le pourcentage d'enseignants pour lesquels cet élément était inclus dans leur formation dans le cadre institutionnel.

10 Pour plus d'informations, voir : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities_en.

11 TALIS définit la formation professionnelle en cours d'exercice comme les activités auxquelles les enseignants participent pour améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier, et qui ont été effectuées après des études ou une formation initiales.

12 Bien que le questionnaire ne contienne aucune définition de ce qu'est l'initiation informelle, voici quelques exemples d'activités d'initiation informelles : la collaboration informelle avec les pairs et avec d'autres nouveaux enseignants ou un manuel de bienvenue pour les nouveaux enseignants.

13 TALIS interroge également les chefs d'établissement sur les dispositions relatives à l'initiation des enseignants dans leur établissement et leurs déclarations sont relativement conformes à celles des enseignants (tableau I.4.42).

14 On peut se demander si la participation à l'initiation ajoute de la valeur à la formation initiale des enseignants en ce qui concerne leur efficacité personnelle. Cette question est examinée en ajoutant les éléments inclus dans la formation des enseignants en tant que variables de contrôle dans les régressions de l'efficacité personnelle des enseignants. La relation positive constatée dans 11 pays et économies entre la participation à des activités d'initiation au cours du premier emploi et l'efficacité personnelle est toujours valable dans 9 pays et économies, après contrôle de tous les éléments inclus dans les études ou la formation des enseignants (tableau I.4.46). On obtient des résultats similaires lorsqu'on reproduit cette approche pour la participation aux activités d'initiation dans l'établissement actuel, avec 21 pays et économies pour lesquels le lien positif constaté entre la participation à des activités d'initiation à l'établissement actuel et l'efficacité personnelle subsiste après contrôle du contenu de la formation initiale des enseignants (tableau I.4.48).

15 Non présentées dans ce rapport.

16 Certaines des différences substantielles observées dans le tableau I.4.67 entre 2013 et 2018 (dont la plupart sont négatives) seraient imputables au fait qu'en 2018 il est spécifié que les activités de tutorat font « partie d'un accord formel ». L'absence de cette spécification en 2013 a peut-être amené les répondants à inclure également des activités de tutorat informelles.

Références

Baumert, J. et al. (2010), « Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress », *American Educational Research Journal*, vol. 47/1, pp. 133-180, http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157. [16]

Blömeke, S., J. Gustafsson and **R. Shavelson** (2015), « Beyond dichotomies », *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 223/1, pp. 3-13, http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194. [15]

Blömeke, S. and **G. Kaiser** (2012), « Homogeneity or heterogeneity? Profiles of opportunities to learn in primary teacher education and their relationship to cultural context and outcomes », *ZDM*, vol. 44/3, pp. 249-264, http://dx.doi.org/10.1007/s11858-011-0378-6. [20]

Blömeke, S., G. Kaiser et **R. Lehmann** (éd.) (2010), *TEDS–M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich [Cross-National Comparison of the Professional Competency of and Learning Opportunities for Future Secondary School Teachers of Mathematics]*, Waxmann, Münster. [7]

Boyd, D. et al. (2009), « Teacher preparation and student achievement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31/4, pp. 416-440, http://dx.doi.org/10.3102/0162373709353129. [33]

Chudgar, A., M. Chandra et **A. Razzaque** (2014), « Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature », *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, pp. 150-161, http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.10.009. [14]

Clotfelter, C., H. Ladd and **J. Vigdor** (2007), « Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects », *Economics of Education Review*, vol. 26/6, pp. 673-682, http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002. [28]

Cochran-Smith, M. et **K. Zeichner** (éd.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [26]

Constantine, J. et al. (2009), *An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification: Final Report (NCEE 2009-4043)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094043.pdf. [29]

Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8/1, pp. 1-44, http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000. [1]

Darling-Hammond, L. et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf. [41]

Dwyer, M. (2004), « More is better: The impact of study abroad program duration », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10/Fall, pp. 151-163, https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/DWYER-FrontiersX-MoreIsBetter.pdf. [40]

Fuller, E., M. Young and **B. Baker** (2011), « Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47/1, pp. 173-216, http://dx.doi.org/10.1177/0011000010378613. [43]

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., Washington, DC, https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf. [53]

Golsteyn, B., S. Vermeulen et **I. de Wolf** (2016), « Teacher literacy and numeracy skills: International evidence from PIAAC and ALL », *De Economist*, vol. 164/4, pp. 365-389, http://dx.doi.org/10.1007/s10645-016-9284-1. [8]

Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en. [25]

Hanushek, E., J. Kain et **S. Rivkin** (1998), « Teachers, Schools, and Academic Achievement », *NBER Working Paper Series*, No. 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w6691. [2]

Hanushek, E., M. Piopiunik and **S. Wiederhold** (2014), « The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance », *NBER Working Paper Series*, No. 20727, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w20727. [10]

Harris, D. et **T. Sass** (2011), « Teacher training, teacher quality and student achievement », *Journal of Public Economics*, vol. 95/7-8, pp. 798-812, http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009. [47]

Heath, A. et al. (2016), « Attitudes towards Immigration and their Antecedents », *ESS Topline Results Series*, No. 7, European Social Survey ERIC, London, www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7_toplines_issue_7_immigration.pdf. [13]

Helms-Lorenz, M., B. Slof et **W. van de Grift** (2013), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/4, pp. 1265-1287, http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y. [54]

Hill, H., B. Rowan et **D. Ball** (2005), « Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 42/2, pp. 371-406, https://doi.org/10.3102/00028312042002371. [17]

Ingersoll, R. (2012), « Beginning teacher induction: What the data tell us », *Phi Delta Kappan*, vol. 93/8, pp. 47-51, http://dx.doi.org/10.1177/003172171209300811. [57]

Ingersoll, R. et **T. Smith** (2004), « Do teacher induction and mentoring matter? », *NASSP Bulletin*, vol. 88/638, pp. 28-40, http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863803. [56]

Ingersoll, R. et **M. Strong** (2011), « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 81/2, pp. 201-233, http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323. [51]

Instituto Nacional de Formación Docente (2007), *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documentos de Formación Docente [National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training, Teacher Training Documents]*, Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación, Buenos Aires, https://cedoc.infd.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf. [23]

Kersting, N. et al. (2012), « Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning », *American Educational Research Journal*, vol. 49/3, pp. 568-589, http://dx.doi.org/10.3102/0002831212437853. [18]

König, C. et **R. Mulder** (2014), « A change in perspective: Teacher education as an open system », *Frontline Learning Research*, vol. 2/5, pp. 26-45, http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i4.109. [3]

Meroni, E., E. Vera-Toscano et **P. Costa** (2015), « Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA », *Journal of Policy Modeling*, vol. 37/2, pp. 308-323, http://dx.doi.org/10.1016/J.JPOLMOD.2015.02.006. [11]

Ministero della Giustizia (2017), « Decreto Legislativo 13 aprile 2017 , n. 59 », *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreti legislativi attuativi della legge 13 luglio 2015, n. 107*, vol. 112/Supplemento ordinario N. 23/L, pp. 1-27, www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf. [32]

Mostafa, T. et **J. Pál** (2018), « Science teachers' satisfaction : Evidence from the PISA 2015 teacher survey », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 168, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en. [52]

Musset, P. (2010), « Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 48, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en. [24]

National Institute of Education, Singapore (n.d.), *Leaders in Education Programme (LEP)*, www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep (accessed on 4 April 2019). [46]

National Research Council (2010), *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*, The National Academies Press, Washington, DC, http://dx.doi.org/10.17226/12882. [30]

OCDE (2019), *A Flying Start : Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en. [34]

OCDE (2018), *Educational attainment and labour-force status*, Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC (accessed on 2 April 2019). [22]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [5]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [61]

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [6]

OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en. [45]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [12]

Orphanos, S. et **M. Orr** (2014), « Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42/5, pp. 680-700, http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187. [44]

Orr, M. et **S. Orphanos** (2011), « How Graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47/1, pp. 18-70, http://dx.doi.org/10.1177/0011000010378610. [42]

Paniagua, A. et **A. Sánchez-Martí** (2018), « Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 190, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en. [50]

Révai, N. (2018), « What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 174, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/f1cb24d5-en. [35]

Rivkin, S., E. Hanushek et **J. Kain** (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73/2, pp. 417-458, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x. [48]

Roberts-Hull, K., B. Jensen et **S. Cooper** (2015), *A new approach: Reforming teacher education*, Learning First, Melbourne, Australia, https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2017/12/Anewapproach.pdf. [4]

Rockoff, J. (2008), « Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City », *NBER Working Paper Series*, No. 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w13868. [58]

Rockoff, J. (2004), « The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data », *American Economic Review*, vol. 94/2, pp. 247-252, http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244. [49]

Ronfeldt, M. et **M. Reininger** (2012), « More or better student teaching? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 28/8, pp. 1091-1106, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003. [37]

Ronfeldt, M., M. Reininger et **A. Kwok** (2013), « Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching », *Journal of Teacher Education*, vol. 64/4, pp. 319-337, http://dx.doi.org/10.1177/0022487113488143. [38]

Rundstrom Williams, T. (2005), « Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity », *Journal of Studies in International Education*, vol. 9/4, pp. 356-371, http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681. [39]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en. [55]

Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en. [36]

Schmidt, W., S. Blömeke et **M. Tatto** (2011), *Teacher Education Matters: A Study of Middle School Mathematics Teacher Preparation in Six Countries*, Teachers College Press, New York, NY, www.tcpress.com/teacher-education-matters-9780807751626. [21]

Shulman, L. (1986), « Those who understand: Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, vol. 15/2, pp. 4-14, https://doi.org/10.3102/0013189X015002004. [31]

Simmie, G. et al. (2017), « Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014 », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45/5, pp. 505-519, http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598. [59]

Spooner-Lane, R. (2017), « Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review », *Professional Development in Education*, vol. 43/2, pp. 253-273, http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624. [60]

Stark, J. et **L. Lattuca** (1997), *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*, Allyn & Bacon, Boston, MA. [19]

Tatto, M. et al. (2012), *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS–M)*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam. [9]

Wilson, S., R. Floden et **J. Ferrini-Mundy** (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations: A Research Report*, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA, www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf. [27]



Offrir des opportunités de formation continue

Le développement professionnel continu est un élément essentiel du cheminement de carrière des enseignants et des chefs d'établissement, car il offre une formation pouvant affecter les pratiques en classe et au sein de l'établissement. Ce chapitre examine les taux de participation à la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement et traite des différents types de formations qui s'offrent à eux. Il présente également le point de vue des enseignants sur les caractéristiques d'une formation efficace. Après avoir exploré le contenu des activités de formation suivies par les enseignants et les chefs d'établissement, il compare les niveaux de participation aux besoins de formation continue. Le chapitre se termine par un examen des obstacles à la participation à la formation ainsi que du soutien dont bénéficient les enseignants et les chefs d'établissement pour les surmonter.

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.

Faits marquants

- Les enseignants et les chefs d'établissements suivent couramment une forme de formation continue dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, plus de 90 % d'entre eux ayant participé à au moins une activité de développement professionnel continu (DPC) au cours de l'année précédant l'Enquête.
- Le type de formation suivie par les enseignants et les chefs d'établissement varie selon les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Environ 40 % seulement des enseignants suivent une formation basée sur l'apprentissage et le réseautage avec leurs pairs, ce qui est relativement modeste par rapport au taux de participation à des types de formations extra-scolaires, tels que la participation à des cours ou à des séminaires, qui est supérieur à 70%.
- Plus de 80 % des enseignants déclarent que leur formation a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques. Les formations qui ont davantage d'impact sur les enseignants sont celles qui s'appuient sur la matière et le contenu du programme, la collaboration et l'intégration d'approches d'apprentissage actives et collaboratives en matière d'enseignement.
- Les enseignants qui déclarent avoir participé à une formation efficace ont tendance à afficher des niveaux d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle plus élevés. De plus, les enseignants participant à une formation axée sur l'enseignement à des classes diversifiées ont tendance à faire état de niveaux élevés d'efficacité personnelle dans l'enseignement en milieux multiculturels. En outre, les enseignants participant à une formation axée sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques ont tendance à signaler qu'ils mettent plus souvent en œuvre des pratiques efficaces.
- Étant donné que plus de 70 % des enseignants suivent déjà une formation axée sur l'acquisition de connaissances (à la fois disciplinaires et pédagogiques), le besoin en formation de ce type est particulièrement faible dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Les enseignants signalent plutôt un fort besoin de perfectionnement en technologies de l'information et de la communication (TIC), en méthodes d'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue et en méthodes d'enseignement pour les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Le taux de participation et le besoin en formation dans ces domaines ont augmenté au cours des cinq dernières années.
- Les chefs d'établissement dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS manifestent un vif intérêt envers l'amélioration de l'organisation scolaire et des pratiques de leurs enseignants. Plus de 70 % d'entre eux suivent une formation pour devenir responsable pédagogique. Leurs principaux besoins en matière de formation vont de l'utilisation des données en vue de prendre des décisions éclairées à l'amélioration de la collaboration entre leurs enseignants.
- Environ la moitié des enseignants et des chefs d'établissement déclarent que les freins à la participation au développement professionnel sont les conflits d'emploi du temps et le manque d'incitations. Alors que les mécanismes de soutien dans certains pays et économies participant à TALIS sont associés à des taux de participation plus élevés, dans d'autres contextes, le soutien semble toujours insuffisant.

INTRODUCTION

La préoccupation majeure des systèmes éducatifs d'aujourd'hui est de faire en sorte que les élèves acquièrent les aptitudes et les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans la société. Cette tâche est difficile dans notre monde en mutation rapide, où l'instabilité de l'emploi, les migrations, la transformation démographique et la mondialisation de l'économie redéfinissent constamment les besoins et les exigences de la société (OCDE, 2018[1]). Face à ces changements, les enseignants doivent continuellement valider et mettre à jour leurs compétences pour aider les élèves à devenir des adultes compétents, compétitifs et intégrés sur le plan social (OCDE, 2006[2]). Les systèmes éducatifs ont cherché à aider leurs enseignants en concevant, en mettant en œuvre et en promouvant diverses formes de développements professionnels continus (DPC) (Akiba, 2013[3] ; Villegas-Reimers, 2003[4]).

Le développement professionnel se définit globalement comme des activités suivies par des personnes « pour améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier d'enseignant » ou de chef d'établissement (OCDE, 2009, p. 49[5]). Cette définition englobe toutes les étapes de la formation des enseignants et des chefs d'établissement, allant de la formation initiale aux possibilités de formation continue. Ce chapitre examine le *développement professionnel continu*, qui s'entend comme étant des activités prenant la forme d'activités de formation continue allant au-delà des programmes de formation initiale et d'intégration[1].

Les concepts qui sous-tendent l'idée d'un DPC efficace reposent sur l'hypothèse que les enseignants et les chefs d'établissement sont des apprenants à vie, ayant des besoins professionnels différents tout au long de leur carrière. Il incombe aux parties prenantes et aux autorités responsables agissant au sein des systèmes éducatifs d'identifier avec précision ces besoins et de

garantir l'accès à une formation appropriée (OCDE, 2006[2]). En même temps, les enseignants et les chefs d'établissement ont la responsabilité professionnelle de chercher et d'identifier des activités de formation et de les suivre quand elles sont offertes. Il est donc crucial d'identifier le type de formation qui a le plus grand impact sur les pratiques des enseignants et des chefs d'établissement, les domaines dans lesquels les enseignants et les chefs d'établissement ressentent le plus grand besoin de formation et les obstacles à leur participation.

Les activités de DPC permettent aux enseignants de développer des compétences qui seront bénéfiques pour leur apprentissage, leurs pratiques pédagogiques et le développement de leurs élèves (Desimone, 2009[6] ; Hattie, 2009[7]). En effet, des programmes de DPC efficaces peuvent avoir un impact sur les compétences et les dispositions des enseignants (Borko, 2004[8] ; Garet et al., 2016[9] ; Youngs, 2001[10]), leurs pratiques en classe (Fischer et al., 2018[11]) et leurs convictions (Guskey, 2002[12] ; Nir et Bogler, 2008[13] ; OCDE, 2014[14]). Ils peuvent également contribuer à la création de communautés d'apprentissage professionnelles (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017[15] ; OCDE, 2017[16]). Il a même été démontré que le développement professionnel est un mécanisme efficace pour prévenir l'épuisement professionnel des enseignants (Kyriacou, 2001[17]). La participation des enseignants au DPC peut également avoir un impact positif direct, même s'il est modeste, sur l'amélioration du rendement des élèves (Yoon et al., 2007[18]) et la réduction de l'écart de performance entre eux (Meissel, Parr et Timperley, 2016[19]).

On estime que le DPC qui a lieu au sein de l'établissement est crucial pour la création d'une culture axée sur l'amélioration et le développement d'une vision commune de l'apprentissage au sein du corps enseignant et du personnel chargé de la gestion de l'établissement (Jensen et al., 2016[20] ; OCDE, 2017[16]). Les chefs d'établissement doivent non seulement offrir des possibilités de DPC, mais également participer à ces activités, afin de renforcer leurs compétences en matière de gestion et de direction (Sparks, 2002[21] ; Zepeda, Parylo et Bengtson, 2013[22] ; OCDE, 2016[23]).

En outre, les activités de DPC sont un élément fondamental du succès de toute réforme majeure de l'éducation dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015[24]). Le DPC aide les enseignants à acquérir les compétences nécessaires pour être des récepteurs éclairés et critiques de tels efforts politiques (Kennedy, 2005[25]). De récents examens des politiques ont en effet reconnu les stratégies de DPC comme étant un attribut essentiel des systèmes éducatifs très performants (Darling-Hammond, 2017[26] ; Jensen et al., 2016[20] ; OCDE, 2018[27]).

Compte tenu de la pertinence du DPC pour l'amélioration du potentiel des enseignants et des chefs d'établissement, ce chapitre cherche à donner un aperçu de la participation des enseignants et des chefs d'établissement aux activités de DPC. Il commence par examiner les taux de participation, le type de formation suivie par les enseignants et l'évolution de ces taux de participation en fonction des caractéristiques des enseignants et des établissements. Il explore ensuite les caractéristiques des activités de formation que les enseignants considèrent comme ayant un impact positif sur leur enseignement et dans quelle mesure elles sont associées à leur efficacité personnelle et à leur satisfaction professionnelle. Le chapitre examine ensuite le contenu des activités de DPC auxquelles assistent les enseignants et les chefs d'établissements, et décrit leurs besoins en matière de formation continue. Enfin, le chapitre examine les obstacles à la participation des enseignants et des chefs d'établissement aux activités de DPC et le soutien qu'ils reçoivent pour y participer.

OFFRIR DES POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE AUX ENSEIGNANTS ET AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La formation continue, par le biais des activités de DPC, fait partie intégrante de la professionnalisation du corps enseignant, car elle offre aux enseignants des possibilités de perfectionnement et d'amélioration tout au long de leur carrière (Guerriero, 2017[28]). L'inclusion de la participation au DPC en tant qu'indicateur des objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies (ONU) témoigne de la pertinence croissante de la formation continue pour le développement des enseignants (United Nations, 2015[29]).

Plus spécifiquement, l'UNESCO a défini la participation aux activités de DPC comme un moyen de contribuer à la réalisation de l'Objectif 4.c : « D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement »[2] (United Nations, 2015, p. 17[29]). L'indicateur TALIS de participation aux activités de DPC s'aligne bien sur l'indicateur ODD (voir l'encadré I.5.1 pour les détails).

Cette section commence par examiner la participation globale au DPC des enseignants et des chefs d'établissements. Elle évalue ensuite si les taux de participation diffèrent, en étudiant une série de caractéristiques des enseignants et des établissements. La section se termine par un examen du type de DPC suivi par les enseignants et les chefs d'établissement.

Participation au développement professionnel continu

Un indicateur de participation totale au DPC a été construit à partir d'enseignants et de chefs d'établissement ayant suivi au moins l'un des dix types de formation possibles énumérés dans les questionnaires destinés aux enseignants et aux chefs

d'établissement (encadré I.5.1). Cet indicateur montre un élargissement indéniable de la participation au développement professionnel dans l'ensemble des pays et économies. En moyenne, dans les pays et les économies de l'OCDE[3], 94 % des enseignants ont participé à au moins un type de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'Enquête (graphique I.5.1, tableau I.5.1). Les pays et économies couverts par TALIS dont 99 % des enseignants participent au DPC sont l'Alberta (Canada), l'Australie, l'Autriche, la Lettonie, la Lituanie et Shanghai (Chine). Même les pays ayant une proportion relativement faible d'enseignants participant au DPC, tels que l'Arabie saoudite (86%) et la France (83%), affichent malgré tout des taux de participation assez élevés.

Encadré I.5.1 **Les indicateurs de développement durable et les indicateurs TALIS 2018 pour le développement professionnel des enseignants**

Les objectifs de développement durable des Nations Unies ont reconnu l'importance de la mise en œuvre d'un programme de DPC adéquat comme levier politique essentiel pour assurer l'apprentissage et le perfectionnement des enseignants tout au long de leur carrière. En conséquence, l'UNESCO a défini la stratégie suivante pour les systèmes éducatifs : « Examiner, analyser et améliorer la qualité de la formation des enseignants (formation initiale et continue) et fournir à tous les enseignants une formation initiale de qualité ainsi qu'un développement professionnel continu et un soutien » (p. 55).

Pour aider les systèmes à mener à bien cette stratégie, l'objectif 4.c. des ODD englobe une série d'indicateurs mesurables sur le travail et la formation des enseignants. L'indicateur de développement professionnel, aligné sur l'indicateur TALIS, est défini comme suit : « Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois, selon le type de formation ».

Dans TALIS 2018, le pourcentage de participation à la formation est calculé sur la base des enseignants ayant au moins participé à l'un des types de développement professionnel suivants au cours des 12 mois précédant l'Enquête :

- cours/séminaires en présentiel
- cours/séminaires en ligne
- conférences pédagogiques
- programmes de qualification institutionnels
- visites d'observation dans d'autres établissements
- visites d'observation dans des entreprises, des organisations publiques ou des organisations non gouvernementales
- observation de collègues ou de moi-même et accompagnement
- participation à un réseau d'enseignants
- lecture d'ouvrages spécialisés
- autres types d'activités de développement professionnel

Grâce à son indicateur de développement professionnel, TALIS s'engage à aider les pays à surveiller et à rendre compte de leurs travaux en vue de la réalisation et de la pérennisation des ODD.

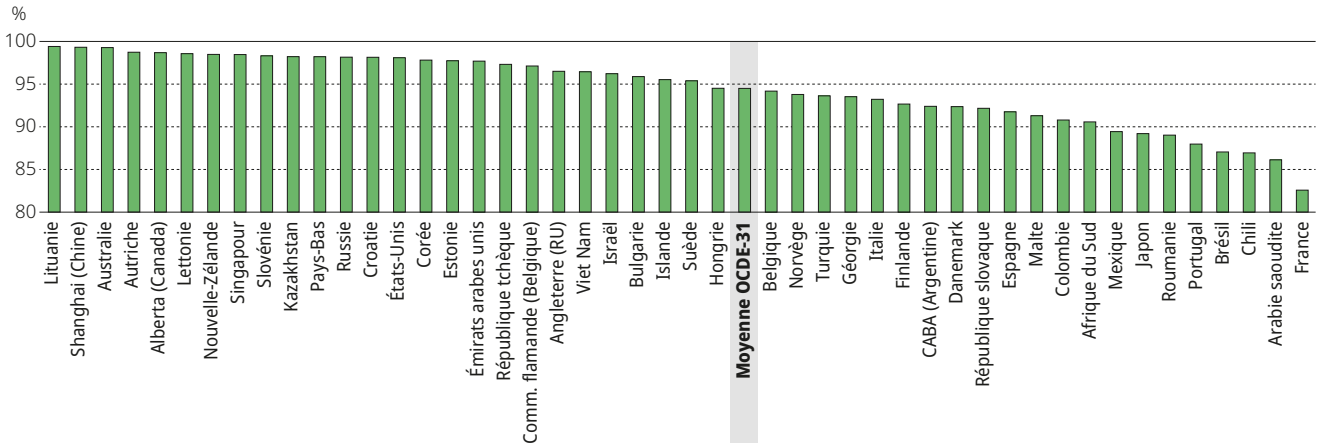
Source : UNESCO (2016[30]), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf.

Pour les chefs d'établissement, la participation à la formation continue est presque universelle : en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 99 % des chefs d'établissement déclarent participer à ces activités (tableau I.5.10). Les pays et économies participant à TALIS où 100 % des chefs d'établissement ont déclaré avoir participé à au moins une activité de développement professionnel continu au cours des 12 derniers mois sont les suivants : l'Autriche, la Bulgarie, la Croatie, la République tchèque, l'Estonie, la Hongrie, l'Italie, le Kazakhstan, la Lettonie, la Lituanie, Malte, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Fédération de Russie, Shanghai (Chine), Singapour, la Slovénie, l'Espagne, la Suède, les États-Unis et le Viet Nam.

Ces résultats reflètent le fait que le développement professionnel est devenu une étape cruciale du cheminement de carrière des chefs d'établissements et des enseignants. Pour les enseignants, de nombreux systèmes ont transformé le développement professionnel en une composante obligatoire intégrée au cheminement de carrière des enseignants (encadré I.5.2).

Graphique I.5.1 **Participation à des activités de développement professionnel**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de développement professionnel[1]



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel au cours des 12 précédant l'Enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.1.

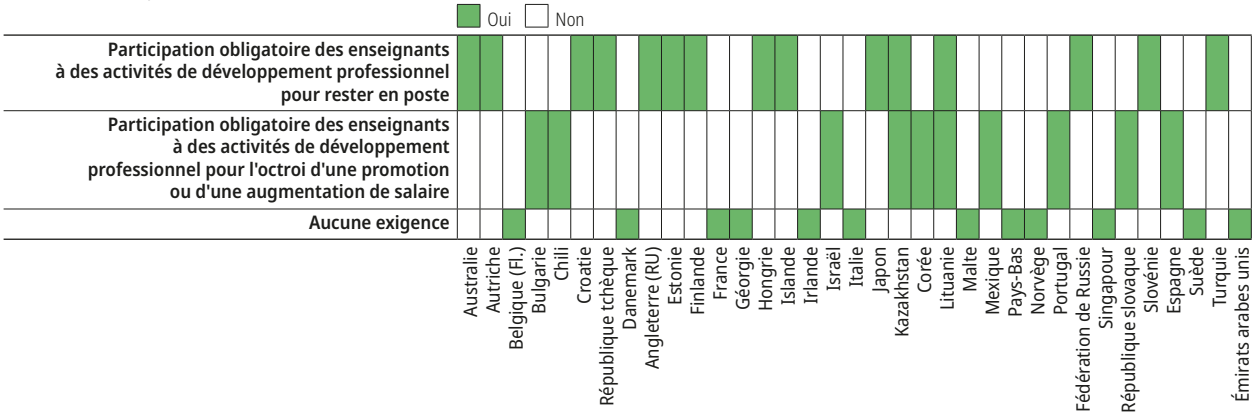
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944502

Encadré I.5.2 **Conditions requises pour la participation au développement professionnel**

Le DPC est obligatoire pour les enseignants du premier cycle du secondaire, que ce soit pour conserver leur emploi ou pour bénéficier d'une promotion/d'une augmentation de salaire, dans 23 des 35 pays et économies participants dont les données sont disponibles (graphique I.5.2).

Graphique I.5.2 **Conditions requises pour le développement professionnel des enseignants dans les établissements publiques**

Pour les enseignants enseignant des matières générales dans des établissements publics du premier cycle du secondaire, 2013



Note : Données recueillies par l'étude PISA 2015.

Source : Basé sur OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en, tableau II.6.57.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944521

Les politiques exigeant une participation obligatoire au DPC peuvent refléter les efforts d'un système particulier visant à garantir que chaque membre de son personnel ait accès à ces opportunités. Par exemple, la Lituanie est l'un des deux seuls pays où le DPC est obligatoire en vue de maintenir l'emploi et dans un but de promotion. C'est aussi le pays qui compte le plus grand nombre d'enseignants ayant accès à des activités de formation (graphique I.5.1). Cependant, les politiques

...

obligatoires peuvent également signaler un système de formation hautement centralisé, laissant ainsi peu de marge au libre arbitre des enseignants dans leur choix du type de DPC qui correspond à leurs besoins et à leurs préférences (Scheerens, 2010[32] ; Scribner, 1999[33]).

De plus, les politiques obligatoires ne devraient pas être considérées comme le seul moyen de garantir la participation au DPC. Singapour n'a pas de politique visant à rendre les activités de DPC obligatoires, mais c'est l'un des pays où le taux de participation à la formation est le plus élevé (graphique I.5.1). Une explication possible est qu'à Singapour, le DPC fait partie intégrante de la vision commune de l'établissement relative à l'apprentissage professionnel. Les enseignants ont 100 heures par an à investir dans la formation, et reçoivent des conseils pour prendre leurs décisions en matière de formation ainsi qu'un accès aux réseaux d'enseignants (OCDE, 2011[34]). En conséquence, les activités de DPC sont plus qu'un mécanisme de renouvellement ou de promotion des enseignants ; elles font partie du travail quotidien et des tâches scolaires habituelles des enseignants.

Participation au développement professionnel continu, selon les caractéristiques des enseignants et des établissements

Étant donné que la participation aux activités de DPC est presque universelle dans la majorité des pays et économies participant à TALIS, la question suivante est de savoir s'il existe une différence dans la participation au DPC en fonction du type d'établissement dans lequel travaillent les enseignants. Quel que soit le type d'établissement où ils sont inscrits, tous les élèves devraient avoir un accès égal à des enseignants qualifiés, afin de garantir la qualité du système éducatif dans son ensemble (OCDE, 2018[27]). La répartition équitable des opportunités de DPC dans les établissements est un facteur important pour assurer un enseignement équitable de qualité dans l'ensemble du système éducatif (Darling-Hammond et Sykes, 2003[35]). En offrant des possibilités d'apprentissage aux enseignants dans un grand nombre d'établissements, on permet aux élèves de différents milieux d'en bénéficier.

Cette section examine également s'il existe une différence de participation au DPC dans les caractéristiques sociodémographiques du corps enseignant. Des données empiriques ont montré que, dans certains pays et économies, l'accès à différentes formes de formation professionnelle est lié au sexe des enseignants et à l'achèvement de la formation initiale (Barrera-Pedemonte, 2016[36]). Comme indiqué au chapitre 3, les profils des enseignants varient en fonction de leur âge, de leur expérience et de leur sexe. Il est pertinent de déterminer si on observe une distribution similaire des caractéristiques chez les enseignants participant à la formation en DPC. Enfin, cette section se termine par une exploration du lien entre la motivation des enseignants à devenir enseignant et leur participation à différentes formes d'activités de DPC.

En ce qui concerne les différences de participation fondées sur les caractéristiques des établissements, il est rassurant de constater, à partir des résultats de TALIS, que, dans la grande majorité des pays et des économies, il n'existe aucune différence significative dans la participation au DPC selon le type d'établissement, l'emplacement ou la composition sociodémographique (tableau I.5.2). Ces résultats peuvent indiquer que, dans l'ensemble, les caractéristiques de l'établissement où travaillent les enseignants ne se traduisent pas en obstacles à la participation.

Cependant, pour quelques pays sélectionnés, certaines tendances intéressantes méritent d'être soulignées. Au Chili, les enseignants des établissements ayant une concentration relativement élevée d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (plus de 30 %) affichent un niveau de participation plus élevé aux opportunités de DPC que les enseignants d'établissements comptant moins d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Les enseignants brésiliens des établissements ayant une concentration relativement élevée d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (plus de 10 %) participent davantage à la formation en DPC que leurs collègues des établissements ayant une faible concentration d'élèves avec des besoins spécifiques d'éducation (tableau I.5.2). Les enseignants de ces types d'établissements rencontrent plus de difficultés en matière d'enseignement et d'apprentissage que ceux d'autres établissements, car ils s'occupent d'une population d'élèves vulnérables. Cela peut pousser les enseignants à rechercher une formation supplémentaire (Choy et al., 2006[37]).

En ce qui concerne les différences sociodémographiques dans l'accès aux activités de DPC, en général dans les pays de l'OCDE, il n'y a pas de différences majeures en ce qui concerne la participation au DPC selon le sexe, l'âge ou l'expérience des enseignants (tableau I.5.1). Ces résultats font écho aux résultats du cycle 2013 de TALIS : le sexe, l'expérience, le type et l'emplacement de l'établissement ne constituaient des facteurs de participation importants que dans quelques pays. Bien qu'en moyenne dans les pays et les économies de l'OCDE les enseignantes participent davantage à la formation en cours d'emploi que leurs collègues masculins et que les enseignants plus expérimentés y participent plus souvent que les enseignants débutants, ces différences sont marginales (environ 1 point de pourcentage).

Une autre caractéristique clé des enseignants jouant un rôle moteur dans la participation des enseignants à la formation en DPC est leur niveau et leur type de motivation concernant leur travail (Scribner, 1999[33]). Les systèmes éducatifs ont généralement mis en place des incitations à la progression de carrière (promotion, augmentations de salaire, primes) pour promouvoir la participation à la formation en DPC (OCDE, 2013[38]). Bien que ces incitations aient connu un certain succès, elles risquent de transformer la formation en DPC en un simple moyen d'assurer la stabilité professionnelle. De plus, une intervention « externe » visant à améliorer les performances, telle que des incitations financières, peut en réalité réduire la participation, car elles pourraient être perçues comme des programmes de contrôle perturbant le travail des enseignants (Jacobsen, Hvitved et Andersen, 2014[39]). Des recherches empiriques ont montré qu'une forte dépendance à l'égard de récompenses externes, telles que des incitations monétaires, peut en réalité affecter la motivation intrinsèque des employés, en particulier leur besoin d'appartenance, de compétence et d'autonomie. (Kohn, 1998[40]).

La participation au DPC est motivée non seulement par cette vision « utilitaire », mais également par le désir sincère des enseignants d'acquérir de meilleures compétences pour aider et soutenir leurs élèves (Scribner, 1999[33]). La motivation du service au public – c'est-à-dire celle qui vise à faire du bien à autrui et à la société (Perry, Hondeghem et Wise, 2010[41]) – peut améliorer les performances individuelles sur le lieu de travail, car elle accroît l'engagement des enseignants dans leurs tâches (Andersen, Heinesen et Pedersen, 2014[42]). Les personnes qui manifestent un niveau élevé de motivation pour le service au public sont disposées à faire des efforts supplémentaires en vue d'améliorer la qualité de leur travail, car elles ont l'impression que les résultats obtenus ont des implications sur les progrès des autres et sur l'amélioration de la société en général (Perry et Wise, 1990[43]). Dans le cadre de la participation au DPC, ces efforts supplémentaires liés au travail pourraient être interprétés comme une participation à une formation en cours d'emploi. En conséquence, il est intéressant d'observer comment différents types de motivation sont liés à la participation à la formation en DPC.

L'analyse suivante examine la relation entre la motivation à devenir enseignants et la participation à un certain nombre d'activités de DPC différentes (tableaux I.5.5 et I.5.6). Le cycle 2018 de TALIS a interrogé les enseignants sur leurs principales motivations qui les ont poussés à devenir enseignant (voir le chapitre 4 pour une description détaillée des résultats). Deux indices ont été construits à partir des réponses des enseignants : un indice de valeur d'utilité personnelle et un indice de valeur d'utilité sociale. L'indice de valeur d'utilité personnelle comprend les motivations qui poussent à devenir enseignant, telles que « l'enseignement proposait une carrière professionnelle stable » et « l'enseignement assurait un revenu stable ». L'indice de valeur d'utilité sociale correspond au concept de motivation de service public, car il inclut des motivations telles que « l'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens » et « l'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées ».

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants, les personnes accordant une valeur plus élevée à l'indice d'utilité sociale (enseignants motivés à devenir enseignants en raison de la contribution sociale que représente l'enseignement) ont tendance à participer à davantage d'activités de DPC. Cela est vrai pour tous les pays et économies participant à TALIS, à l'exception de l'Alberta (Canada), de l'Arabie saoudite et de l'Afrique du Sud (tableau I.5.5). Inversement, la relation entre les motivations d'utilité personnelle des enseignants à entrer dans leur carrière et leur niveau de participation aux activités de DPC n'est statistiquement significative que dans environ un quart des pays et économies participants à TALIS (tableau I.5.6). En outre, aucune tendance claire ne se dégage au sein de ce groupe car, dans six de ces pays et économies, les enseignants accordant une valeur plus élevée à l'indice d'utilité personnelle sont plus susceptibles de participer à davantage d'activités de DPC, tandis que pour les sept autres pays, les enseignants accordant une valeur plus élevée à l'indice d'utilité personnelle signalent une participation à moins d'activités de DPC.

Ces résultats soulignent l'importance de la motivation sociétale pour que les enseignants participent à une formation complémentaire. Plus encore, la motivation des enseignants en matière d'utilité sociale peut être affectée et encouragée par le personnel chargé de la gestion de l'établissement (Jacobsen, Hvitved et Andersen, 2014[39]). En conséquence, le personnel scolaire et le personnel en charge de la gestion devraient avoir la responsabilité de nourrir cette motivation intrinsèque, tandis que les gouvernements et les institutions dispensant une formation en DPC devraient prendre en compte ces aspects de la motivation lorsqu'ils cherchent à promouvoir la participation des enseignants et à concevoir les incitations correspondantes.

Types de formation en développement professionnel continu

La ventilation de l'indicateur TALIS relativement à la participation au DPC donne des informations pertinentes sur le format de cette formation (voir l'encadré I.5.1 pour les dix types d'activités de DPC). Ces formats vont d'activités formellement structurées (conférences, ateliers, participation à un programme de qualification institutionnel, par exemple) à des activités informelles (mise en réseau, collaboration au sein de l'établissement, lecture d'ouvrages spécialisés) (Avalos, 2011[44]).

Les études indiquent que la formation est potentiellement plus efficace lorsque les enseignants sont capables de participer à un large éventail de formats (Jensen et al., 2016[20] ; Hoban et Erickson, 2004[45] ; Scheerens, 2010[32]). Certains formats, tels

que la participation à des cours ou des séminaires ou la lecture d'ouvrages spécialisés, peuvent développer des compétences basées sur les connaissances (Hoban et Erickson, 2004[45]), tandis que d'autres, tels que la participation aux activités des réseaux professionnels ou l'accompagnement, favorisent les compétences collaboratives et sociales (Kraft, Blazar et Hogan, 2018[46]). Ces caractéristiques aident à établir un profil plus complet des enseignants et des chefs d'établissement (Chen et McCray, 2012[47]).

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants ont participé à environ quatre types d'activités de DPC au cours des 12 mois précédant l'Enquête (tableau I.5.7). Il existe d'importantes variations d'un pays à l'autre entre les pays et économies participant à TALIS en ce qui concerne le nombre d'activités auxquelles participent les enseignants. En moyenne, les enseignants assistent à six activités de DPC différentes au Kazakhstan, en Lituanie, dans la Fédération de Russie et à Shanghai (Chine), mais à moins de trois activités au Chili, en France et au Portugal (tableau I.5.7). La participation à plusieurs formes de DPC est plus élevée chez les chefs d'établissement. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les chefs d'établissement ont participé à environ six formes différentes de formation en DPC au cours des 12 mois précédant l'Enquête. En moyenne, parmi les pays et les économies participant à TALIS, les chefs d'établissement du Kazakhstan, de la Corée, de la Fédération de Russie et de Shanghai (Chine) ont participé à plus de sept types de formation différents, tandis que les chefs d'établissement en France, au Japon et en Suède ont participé à moins de cinq activités (tableau I.5.10).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les types de formation continue les plus populaires, selon les enseignants, sont les suivants : « cours/séminaires en présentiel » (76 %) ; « lecture d'ouvrages spécialisés » (72 %) ; et « conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives » (49 %) (graphique I.5.3).

Graphique I.5.3 **Type de développement professionnel suivi par les enseignants et les chefs d'établissement**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (moyenne OCDE)[1, 2]



1. La moyenne OCDE couvre 31 pays pour les enseignants et 30 pays pour les chefs d'établissement (voir annexe B).
2. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Note : La figure ne comprend que les éléments communs aux questionnaires destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement.
Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé aux activités de développement professionnel suivantes.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.7 et I.5.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944540

Comme dans le cas des résultats de TALIS 2013 (OCDE, 2014[14]), la participation à ces formes de DPC varie considérablement selon les pays et les économies participants. En Australie, en Autriche, en Lettonie, en Lituanie, à Singapour et en Slovénie, plus de 90 % des enseignants participent à des « cours/séminaires en présentiel », contre moins de 50 % en France, au Japon et en Roumanie. En Alberta (Canada), en Croatie, en Lettonie et à Shanghai (Chine), 70 % ou plus des enseignants participent à des « conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives », contre moins de 30 % en République tchèque, en Géorgie, en Arabie saoudite

et en République slovaque. Enfin, en Croatie, en Estonie, en Lituanie, dans la Fédération de Russie, à Shanghai (Chine), en Slovénie et au Viet Nam, 90 % ou plus des enseignants se lancent dans la « lecture d'ouvrages spécialisés », contre moins de 50 % au Chili, en France, en Italie, à Malte, en Arabie saoudite et en Espagne (tableau I.5.7).

La participation à des cours et à des séminaires a souvent été critiquée comme étant une approche traditionnelle, car ces programmes ont tendance à considérer les enseignants comme des bénéficiaires passifs de connaissances plutôt que comme des coconstructeurs de leur propre formation (Avalos, 2011[44] ; Clarke et Hollingsworth, 2002[48]). Bien que ces types de programmes soient nécessaires et qu'ils se soient avérés efficaces pour fournir aux enseignants le contenu et les connaissances nécessaires pour améliorer leurs compétences (Hoban et Erickson, 2004[45]), ils sont généralement déconnectés du contexte des établissements dans lesquelles travaillent les enseignants et de la réalité quotidienne de leurs salles de classe (Borko, 2004[8]).

Au lieu de cela, les critiques ont proposé une approche intégrée des activités de DPC dans les établissements. Le développement professionnel intégré à l'établissement peut prendre en compte l'expérience d'enseignement, le contexte scolaire et la collégialité des enseignants afin d'améliorer leur enseignement (Borko, 2004[8] ; Opfer, 2016[49] ; Opfer et Pedder, 2011[50]). La formation en DPC est plus susceptible d'affecter les pratiques pédagogiques si les enseignants peuvent associer le contenu de leur formation à leur travail quotidien dans leurs établissements et leurs salles de classe. De plus, étant donné que le développement professionnel intégré à l'établissement repose sur les capacités et le savoir-faire au sein de l'établissement (climat scolaire, mise en réseau, relations de qualité, par exemple), il peut constituer un moyen rentable d'aider les enseignants et les chefs d'établissement (Kraft, Blazar et Hogan, 2018[46]).

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la participation au développement professionnel intégré à l'établissement est inférieure à celle des approches traditionnelles de la formation. C'est le cas pour « l'observation de collègues ou de moi-même et l'accompagnement dans le cadre d'un dispositif scolaire formel » (44 %) (graphique I.5.3). « L'observation de collègues ou de moi-même et l'accompagnement » sont une forme efficace de collaboration entre les enseignants qui s'inscrit dans la culture de l'établissement (OCDE, 2016[23]). Cela peut faire partie des tâches scolaires régulières nécessitant la participation de tous les membres de la communauté scolaire (Borko, 2004[8] ; Villegas-Reimers, 2003[4]). En effet, des études ont montré que les enseignants qui collaborent dans leur travail sont plus ouverts à d'autres activités de DPC (Loxley et al., 2007[51]). Comme pour les autres types de DPC décrits, il y a une grande variabilité de la participation quant à « l'observation de collègues ou de moi-même et l'accompagnement » selon les pays, allant de plus de 85 % des enseignants du Kazakhstan, de Shanghai (Chine) et des Émirats arabes unis à moins de 20 % des enseignants en Finlande, en France et en Espagne (tableau I.5.7). L'encadré I.5.3 décrit les initiatives brésiliennes et sud-africaines d'activités de DPC qui sont ancrées dans une approche d'accompagnement.

Encadré I.5.3 **L'accompagnement en tant que forme efficace de développement professionnel : cas du Brésil et de l'Afrique du Sud**

Brésil

Le programme *Ceará* au Brésil a été conçu comme une réponse à deux problèmes clés affectant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au Brésil : le temps d'enseignement limité et le faible niveau d'engagement des élèves. Le programme d'accompagnement, d'une durée de neuf mois, destiné aux enseignants du secondaire a fourni un soutien et des stratégies pratiques en matière de planification de cours, de gestion de la classe et de maintien de l'engagement des élèves. Le programme comprenait également des coordonnateurs pédagogiques au niveau de l'établissement qui fournissaient aux enseignants des commentaires à partir des observations en classe et des ressources d'auto-assistance, telles que des livres et des vidéos en ligne. De plus, l'accompagnement individuel avec les coordonnateurs pédagogiques se fait via Skype, logiciel de vidéoconférence, ce qui rend le programme très rentable. Une évaluation de l'impact du programme a révélé que l'intervention avait eu pour résultat : 1) un gain de temps pour l'enseignement en classe, l'enseignant réduisant le temps consacré à la gestion de la classe ; 2) l'utilisation plus fréquente de stratégies interactives pour améliorer le degré d'engagement des élèves ; 3) et une amélioration générale des résultats scolaires des élèves aux tests nationaux.

Afrique du Sud

Une étude expérimentale menée en Afrique du Sud a comparé les effets de deux formes de formation continue des enseignants sur l'évolution des pratiques des enseignants de l'enseignement primaire et sur la réussite des élèves. Les deux formes de développement professionnel étaient les suivantes : 1) une formation dans un lieu centralisé (formation) ; et 2) la visite en classe d'accompagnateurs qui observent les enseignants, fournissent des commentaires et mènent des actions correctives (accompagnement). En outre, ces deux formes de développement professionnel offraient des ressources complémentaires, telles que des livrets de lecture adaptés pour chaque niveau et des plans de cours. Les résultats ont montré que les enseignants qui ont bénéficié d'un développement professionnel sous forme d'accompagnement étaient plus susceptibles de mettre en œuvre la « lecture dirigée en groupe » (une stratégie difficile à mettre en place) que ceux ayant suivi une formation classique de développement professionnel, ou que les enseignants n'en ayant suivi aucune.

• • •

En outre, les élèves dont les enseignants ont bénéficié d'un développement professionnel sous forme d'accompagnement ont considérablement amélioré leurs compétences en lecture par rapport aux enseignants ayant participé à une formation classique de développement professionnel. Les résultats montrent qu'un programme pédagogique structuré fondé sur l'accompagnement en personne a été déterminant en permettant aux enseignants d'utiliser efficacement les ressources mises à leur disposition et en suscitant un changement de comportement dans leurs pratiques pédagogiques.

Sources : S Bruns B., L. Costa and N. Cunha (2018[52]), « Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? », *Economics of Education Review, Vol. 64, pp. 214250* https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003 ; Cilliers, J. et al. (2019[53]), « How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and inclassroom coaching », *The Journal of Human Resources*, https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1.

TALIS montre une tendance globale mitigée quant à la participation plus fréquente d'enseignants expérimentés ou débutants à l'activité d'« observation de collègues ou de moi-même et l'accompagnement ». La proportion d'enseignants moins expérimentés participant à ce type de formation est nettement inférieure à celle de leurs homologues plus expérimentés dans neuf pays et économies. Cependant, dans 11 pays et économies, la proportion des enseignants débutants participant à l'activité d'« observation de collègues ou de moi-même et l'accompagnement » est nettement supérieure à celle des enseignants plus expérimentés (tableau I.5.7). Pour ces 11 pays et économies, la différence pourrait provenir du fait que la formation sous forme d'accompagnement et d'observation des collègues fait souvent partie des activités d'initiation ou de tutorat. En effet, comme le montre le chapitre 4, selon les déclarations des enseignants, « l'encadrement par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés » et « la mise en réseau ou la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants » figurent parmi les dispositions les plus courantes de l'initiation. En outre, les enseignants débutants, surtout s'ils sont nouveaux dans un établissement, peuvent être plus enclins à demander de l'aide au personnel chargé de la gestion et/ou aux enseignants expérimentés (OCDE, 2017[54]).

A l'instar du développement professionnel intégré à l'établissement, la participation à des réseaux professionnels a également été identifiée comme une forme innovante et efficace de développement professionnel (Trust, Krutka et Carpenter, 2016[55]). Ce type de formation crée un environnement collégial dans lequel les enseignants et les chefs d'établissement sont encouragés à collaborer et à échanger leurs idées. Les occasions de mise en réseau permettent la coconstruction de connaissances, fournissent un soutien qui répond mieux aux besoins réels des enseignants et encouragent l'innovation pédagogique (Paniagua et Istance, 2018[56])[4].

Cependant, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 40 % seulement des enseignants déclarent avoir participé « à un réseau d'enseignants axé sur le développement professionnel des enseignants » (graphique I.5.3). Parmi les pays et les économies participant à TALIS, au moins 65 % des enseignants participent à des réseaux au Kazakhstan, en Corée, dans la Fédération de Russie, à Singapour, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, contre moins de 25 % en Autriche, à CABA (Argentine), au Chili, en République tchèque, au Portugal, en République slovaque et en Espagne. Les résultats indiquent que, pour 20 pays et économies, les enseignants expérimentés participent davantage à ce type de formation que les enseignants débutants. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les réseaux s'appuient sur des contacts professionnels acquis en fonction des années d'expérience professionnelle. Toutefois, les enseignants débutants participent davantage aux réseaux que leurs homologues plus expérimentés en Alberta (Canada), en Angleterre (Royaume-Uni), à Malte et à Shanghai (Chine) (tableau I.5.7).

Parmi les chefs d'établissements, comme chez les enseignants, les types d'activités de DPC les plus fréquents sont : la « lecture d'ouvrages spécialisés » (87 %) ; les « cours/séminaires en présentiel » (77 %) ; et les « conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives » (75 %) (graphique I.5.3). Lorsqu'on compare la participation des enseignants et des chefs d'établissement à chaque type de formation, on découvre que les enseignants participent moins que les chefs d'établissement à toutes les formes de DPC. Il est intéressant de noter que, la proportion de chefs d'établissement participant à certains types de formation est assez élevée par rapport aux enseignants. C'est le cas en ce qui concerne la participation à des « conférences pédagogiques » (75 % des chefs d'établissement contre 49 % des enseignants) et la « participation à un réseau axé sur le développement professionnel des enseignants » (61 % des chefs d'établissement contre 40 % des enseignants). Pour les réseaux de développement professionnel, la différence peut être due au fait que les chefs d'établissement ont plus d'années d'expérience que les enseignants et ont donc accumulé plus de contacts professionnels avec lesquels travailler en réseau (Sparks, 2002[21]). En Croatie, en Israël, au Kazakhstan, en Corée, aux Pays-Bas, dans la Fédération de Russie, à Singapour et en Slovénie, au moins 80 % des chefs d'établissement ont fait partie de réseaux professionnels. La participation des chefs d'établissement à l'activité d'« observation des collègues ou de moi-même et à l'accompagnement » est plus faible (47 %).

Cependant, en Hongrie, au Kazakhstan, en Corée et dans la Fédération de Russie, plus de 80 % des chefs d'établissement ont participé à des activités d'accompagnement (tableau I.5.10).

Dans l'ensemble, il semble que les chefs d'établissement se voient offrir plus d'occasions que les enseignants de suivre une formation continue ou qu'ils en profitent davantage. On observe qu'il y a de larges écarts de participation à certains types d'activités (participation à des réseaux et à des conférences pédagogiques), que les chefs d'établissement participent davantage à des activités de DPC que les enseignants (en moyenne, quatre activités pour les enseignants contre six activités pour les chefs d'établissement) et que la participation globale au DPC est plus élevée chez les chefs d'établissement (95 % des enseignants contre 99 % chez les chefs d'établissement (voir la section « Participation au développement professionnel continu »)[5].

Encadré I.5.4 **Types de développement professionnel et participation du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

La participation des enseignants au DPC est presque universelle, quel que soit leur niveau d'enseignement. Cependant, les enseignants du primaire ont tendance à participer un peu plus souvent aux activités de DPC que les enseignants du premier cycle du secondaire dans 6 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (tableau I.5.3). C'est en France qu'on trouve la plus grande différence dans la participation au DPC (14 points de pourcentage). C'est également en France que le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire (83 %) participant au DPC est le plus faible de tous les pays et économies participant à TALIS (le taux de participation dépasse 90 % dans la plupart d'entre eux) (tableau I.5.2).

En revanche, lorsque l'on compare les taux de participation au DPC des enseignants du deuxième cycle du secondaire avec ceux de leurs homologues du premier cycle du secondaire, il y a peu de différence entre les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE (tableau I.5.4).

Les activités de DPC englobent divers types d'activités. Les plus populaires sont de loin les « cours/séminaires en présentiel » et la « lecture d'ouvrages spécialisés », auxquels ont participé environ trois enseignants sur quatre dans les pays de l'OCDE. En revanche, moins de la moitié des enseignants ont déclaré avoir participé à l'un des huit autres types d'activités de DPC (tableau I.5.7). Dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire ont tendance à participer plus souvent aux différents types d'activités de DPC que leurs pairs du premier cycle du secondaire. Dans 8 pays sur 11, il y a plus d'enseignants du primaire que du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir souvent assisté à des cours/séminaires en présentiel, les différences les plus marquées étant observées en France (21 points de pourcentage) et en Angleterre (Royaume-Uni) (15 points de pourcentage) (tableau I.5.8). Sept pays sur 13 ont la même tendance à participer à des activités telles que les conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives, les visites d'observation dans d'autres établissements, l'observation de collègues ou de moi-même et l'accompagnement dans le cadre d'un dispositif scolaire formel, ainsi que la participation à un réseau axé sur le développement professionnel des enseignants.

Au deuxième cycle du secondaire, certains types de DPC sont plus populaires. Par exemple, dans 10 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, les enseignants du deuxième cycle du secondaire effectuent davantage de visites d'observation dans des entreprises, des organisations publiques ou des organisations non gouvernementales (tableaux I.5.7 et I.5.9). En Croatie et en Suède, la fréquence a augmenté de plus de 15 points de pourcentage. Malgré une forte augmentation, le pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire ayant effectué cette activité reste inférieur à 40 % dans la majorité des pays.

EXPLORATION DE L'IMPACT DE FORMES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Partout dans le monde, les systèmes éducatifs s'efforcent de trouver les mécanismes les plus rentables pour dispenser une formation professionnelle (Kraft, Blazar et Hogan, 2018[46]). En conséquence, cette question intéresse grandement les politiques qui cherchent à déterminer si la participation au DPC affecte les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves et si certains types d'activités sont plus efficaces que d'autres. (Desimone, 2009[6] ; Hattie, 2009[7] ; Ingvarson, Meiers et Beavis, 2005[57] ; Timperley et al., 2007[58] ; Yoon et al., 2007[18]).

TALIS démontre que les activités de DPC ont un impact en donnant aux enseignants la possibilité d'exprimer leurs opinions sur leur formation. Cette section commence par décrire la proportion d'enseignants qui signalent que leurs activités de formation

ont un impact positif et dans quelle mesure cet impact se reflète sur trois type de résultats professionnels chez les enseignants : l'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle et les pratiques d'activation cognitive. L'Enquête aborde ensuite les caractéristiques qui ont rendu la formation efficace.

Impact des activités de développement professionnel continu

Nous avons demandé aux enseignants si l'une des activités de formation qu'ils avaient entreprises au cours des 12 mois précédant l'Enquête avait eu une incidence sur leurs pratiques pédagogiques. Il est important de demander aux enseignants eux-mêmes quel est l'impact de leur formation, car ils doivent comprendre et croire que leur formation est essentielle à l'efficacité des activités de DPC. (Scribner, 1999[33]).

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 82 % des enseignants déclarent que leur participation aux activités de DPC a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques (Table I.5.15). Cependant, il existe des variations importantes entre les pays et les économies participant à TALIS. Plus de 90 % des enseignants déclarent que leur formation a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques en Alberta (Canada), en Australie, à CABA (Argentine), au Japon et à Singapour. Inversement, moins de 75 % des enseignants signalent un impact positif en Belgique, en Bulgarie, au Danemark, en France, à Malte, en Arabie saoudite, en Suède et en Turquie.

Des recherches antérieures de l'OCDE ont montré que les activités de DPC apportent non seulement aux enseignants les compétences nécessaires, mais améliorent également leur sentiment de confiance et de satisfaction (OCDE, 2016[59] ; OCDE, 2014[14]). Ainsi, en stimulant à la fois l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle, les activités de DPC peuvent également être des mécanismes efficaces pour retenir les enseignants. Les résultats de TALIS 2018 montrent qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants, les enseignants qui déclarent que leur formation au cours des 12 mois précédant l'Enquête a eu une incidence sur leurs pratiques pédagogiques ont des niveaux de satisfaction professionnelle supérieurs à ceux des enseignants qui déclarent que leur formation n'a eu aucun impact sur leurs pratiques pédagogiques (graphique I.5.4, tableau I.5.13). Cela est vrai pour 46 pays et économies participant à TALIS. L'association est particulièrement forte en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, à Singapour, aux Émirats arabes unis et aux États-Unis.

En ce qui concerne la relation avec l'efficacité personnelle, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants, on peut observer que les enseignants qui déclarent que leur formation au cours des 12 mois précédant l'Enquête a eu une incidence sur leurs pratiques pédagogiques ont des niveaux plus élevés d'efficacité personnelle. On observe cette association positive dans 33 pays et économies participant à TALIS, Shanghai (Chine), l'Afrique du Sud et les Émirats arabes unis affichant la plus forte association (tableau I.5.14).

Bien que les arguments de causalité soient à prendre avec prudence, ces résultats peuvent indiquer que les enseignants signalant que leur formation a eu un impact positif ont également tendance à être plus satisfaits de leur travail, ont une plus grande confiance dans la conduite de leur enseignement en classe et appliquent plus souvent des pratiques efficaces. Ainsi, ces résultats démontrent l'importance du développement professionnel dans l'augmentation du niveau de satisfaction des enseignants à l'égard de leur travail et dans l'amélioration de leur estime de soi.

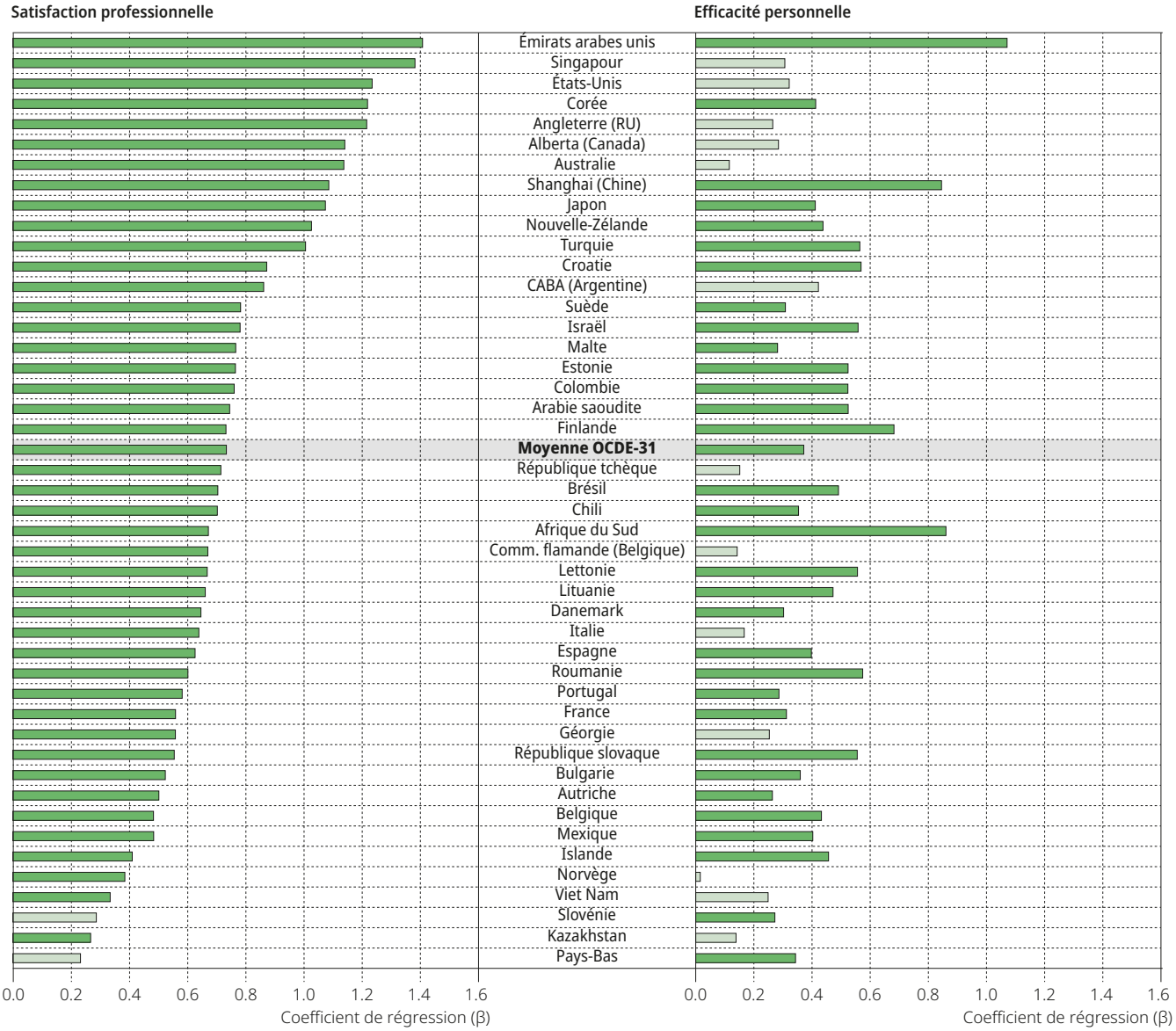
Caractéristiques des activités de développement professionnel continu à fort impact

La détermination des caractéristiques ou des combinaisons de caractéristiques qui définissent des activités de DPC efficaces est l'un des principaux défis politiques à relever afin d'assurer une formation continue de qualité. Les examens des politiques ont souvent tendance à souligner les effets limités des programmes de développement professionnel sur les pratiques des enseignants en critiquant les faiblesses de leur conception ou de leur adéquation (Garet et al., 2001[60]). TALIS permet d'interroger les professionnels qui participent à cette formation – les enseignants eux-mêmes – sur les caractéristiques du programme qui a eu le plus grand impact positif sur leur enseignement. Les enseignants ont été invités à sélectionner les caractéristiques pertinentes dans une liste de 12 éléments identifiés dans la littérature spécialisée comme étant les caractéristiques essentiels d'une formation efficace. Celles-ci ont été classées en quatre groupes complets et distincts : « accent sur le contenu », « apprentissage actif et collaboratif », « durée de la formation » et « formation intégrée à l'établissement » (graphique I.5.5). Seuls les enseignants qui ont déclaré que leur formation avait un impact positif ont été invités à évaluer ces caractéristiques (83 % de l'échantillon initial provenant des pays et économies participant à TALIS) (tableau I.5.15).

Parmi les enseignants signalant que leur formation a eu un impact positif, l'une des caractéristiques les plus fréquemment mentionnées est liée au contenu de la formation. La littérature spécialisée convient que les programmes de DPC efficaces doivent être axées sur le contenu, avec des composants fondés sur les matières et les programmes permettant aux enseignants de mieux comprendre leur matière (Borko, 2004[8] ; Guskey et Yoon, 2009[61]). Ces programmes doivent également tenir compte de l'expérience et être compatibles avec les connaissances et les expériences d'apprentissage antérieures des enseignants, ainsi qu'avec leurs besoins spécifiques en matière de formation (Desimone, 2009[6]). En outre, il est important que la formation ait une structure cohérente reliant l'expérience antérieure des enseignants aux pratiques en classe et aux résultats mesurables (Clarke et Hollingsworth, 2002[48]).

Graphique I.5.4 **Relation entre la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants, et la participation à une activité de développement professionnel efficace**

Changement dans l'indice d'efficacité personnelle[1] et l'indice de satisfaction professionnelle[2] associé au fait d'avoir participé à une activité développement professionnel efficace[3, 4, 5]



1. L'indice d'efficacité personnelle mesure l'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la classe, l'enseignement et l'implication des élèves.

2. L'indice de satisfaction professionnelle mesure la satisfaction des enseignants par rapport à leur environnement de travail actuel et par rapport à leur profession.

3. Résultats de la régression linéaire sur la base des réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.

4. Le prédicteur est une variable binaire : la catégorie de référence est « les activités de développement professionnel menées au cours des 12 mois précédant l'Enquête n'ont pas eu d'impact positif sur les pratiques pédagogiques ».

5. En contrôlant les caractéristiques suivantes de l'enseignant : sexe, travail à plein temps, années d'expérience en tant qu'enseignant ; et les caractéristiques de classe suivantes : part d'élèves peu performants, part des élèves ayant des problèmes de comportement et effectif de la classe.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans l'indice d'efficacité personnelle associé au fait d'avoir participé à une activité de développement professionnel à fort impact.

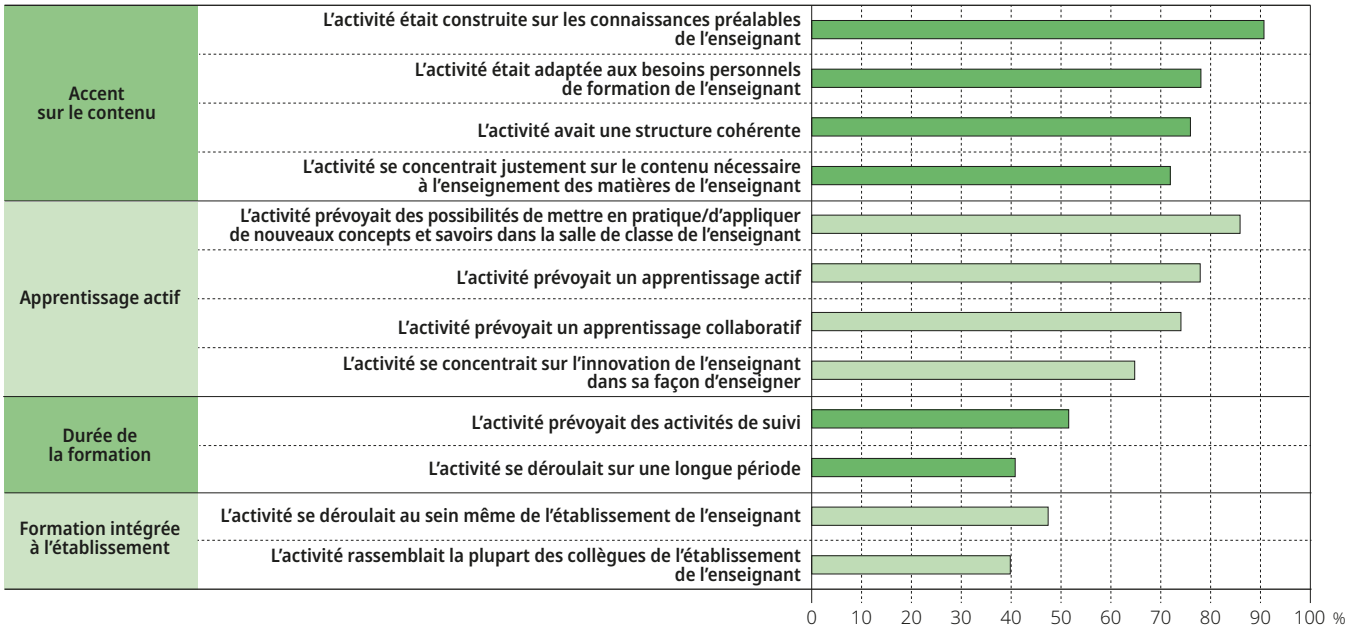
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.13 et I.5.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944559

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, parmi les enseignants qui ont jugé que leur formation avait eu un fort impact, ces caractéristiques correspondent à quatre éléments : 1) « construite sur [les] connaissances préalables [de l'enseignant] » (91 %) ; 2) « adaptée [aux] besoins personnels de formation [de l'enseignant] » (78 %) ; 3) « avait une structure cohérente » (76 %) ; et 4) « se concentrait justement sur le contenu nécessaire à l'enseignement [des] matières [de l'enseignant] » (72 %) (graphique I.5.5, tableau I.5.15). Les pays et les économies participant à TALIS affichant, en moyenne, la plus forte proportion d'enseignants ayant déclaré que ces quatre caractéristiques liées au contenu faisaient partie de leur formation effective sont Shanghai (Chine), l'Afrique du Sud et le Viet Nam, tandis que la Bulgarie et le Japon présentent la plus faible proportion d'enseignants déclarant ces caractéristiques comme faisant partie de leur formation (tableau I.5.15).

Graphique I.5.5 **Caractéristiques du développement professionnel efficace, selon les enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels les activités de développement professionnel les plus efficaces présentaient les caractéristiques suivantes[1] (moyenne OCDE-31)



1. Comprend les enseignants qui rendent compte de l'activité de développement professionnel qui a eu le plus grand impact positif sur leur enseignement au cours des 12 mois précédant l'Enquête. Les enseignants déclarant qu'aucune des activités de développement professionnels suivies au cours des 12 derniers mois n'a eu d'impact positif sur leur pratique pédagogique ont été filtrés et ne sont pas inclus dans la figure.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant des caractéristiques des activités de développement professionnel les plus efficaces telles que rapportées par les enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944578

Un autre ensemble de caractéristiques mentionnées par les enseignants qui ont trouvé que leur formation avait un fort impact concerne l'apprentissage actif et la collaboration. L'apprentissage actif renvoie aux approches pédagogiques qui placent les apprenants au centre de l'enseignement (OCDE, 2014[14]). Les examens de politiques et la littérature de recherche ont recommandé d'intégrer cette approche dans la formation en DPC, car elle considère les enseignants comme coconstructeurs de leur propre apprentissage et fournit des stratégies interactives permettant de contextualiser l'enseignement à l'échelle locale (Desimone, 2009[6] ; Garet et al., 2001[60] ; Villegas-Reimers, 2003[4]). De plus, un élément crucial des approches d'apprentissage actif est la collaboration entre pairs (OCDE, 2014[14]). La collaboration incite à l'apprentissage entre pairs et à des modalités d'accompagnement favorisant un apprentissage plus flexible et plus efficace pour les enseignants. (Avalos, 2011[44] ; Cordingley et al., 2003[62] ; Jensen et al., 2016[20]). La collaboration est souvent considérée comme une approche du développement professionnel plus rentable que d'autres initiatives, telles que des cours ou des séminaires, dans la mesure où elle permet que l'apprentissage des enseignants s'appuie sur des réseaux informels au sein des établissements. (Trust, Krutka et Carpenter, 2016[55]).

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants qui déclarent que leur formation a eu un fort impact mettent en avant les caractéristiques suivantes de la formation : 1) « l'activité prévoyait des possibilités de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans [leur] propre salle de classe » (86 %) ; 2) « l'activité prévoyait un apprentissage actif » (78 %) ;

3) « l'activité prévoyait un apprentissage collaboratif » (74 %) ; et 4) « l'activité se concentrait sur l'innovation dans [leur] façon d'enseigner » (65 %) (graphique I.5.5). Parmi les pays et les économies participant à TALIS ayant le taux le plus élevé d'enseignants qui signalent en moyenne ces quatre caractéristiques d'apprentissage actif et collaboratif comme faisant partie de leur formation effective, on retrouve la Colombie, l'Afrique du Sud, les Émirats arabes unis et le Viet Nam. Parmi les pays et économies ayant le taux le plus faible d'enseignants qui déclarent que ces caractéristiques faisaient partie de leur formation effective, se trouvent la République tchèque, le Danemark, l'Islande et le Japon (voir le tableau I.5.15).

La durée prolongée du développement professionnel a été identifiée comme l'une des principales caractéristiques des programmes de DPC pouvant influer sur les pratiques pédagogiques (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017[15] ; Desimone, 2009[6] ; OCDE, 2014[14] ; Villegas-Reimers, 2003[4]). Dans les pays et économies de l'OCDE, parmi les enseignants qui ont déclaré avoir suivi une formation effective, seuls 41 % d'entre eux ont déclaré que leur formation en DPC « se déroulait sur une longue période » et seulement 52 % d'entre eux « qu'elle prévoyait des activités de suivi » (graphique I.5.5). En comparaison, les pays et économies participant à TALIS ayant la proportion la plus élevée d'enseignants qui déclarent que les caractéristiques de longue durée faisaient partie de leur formation effective sont Israël et le Viet Nam, tandis que la Belgique, la France et le Japon font partie des systèmes ayant la plus faible proportion d'enseignants rapportant ces éléments comme faisant partie de leur formation (tableau I.5.15).

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'offre d'activités de DPC dans l'établissement de l'enseignant est un autre attribut essentiel d'un DPC efficace (Opfer, 2016[49]). Étant donné que le contexte de l'établissement et les caractéristiques des antécédents pédagogiques façonnent les pratiques en classe, ces deux éléments devraient être ancrés dans le contenu d'un DPC efficace (Fischer et al., 2018[11]). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, seuls 47 % des enseignants ont déclaré que leur formation « se déroulait au sein même de l'établissement de l'enseignant » et 40 %, qu'elle rassemblait « la plupart des collègues de l'établissement de l'enseignant » (graphique I.5.5). Les pays et les économies participant à TALIS ayant une proportion exceptionnellement élevée d'enseignants qui déclarent que les caractéristiques inhérentes à l'établissement faisaient partie de leur formation efficace sont les Émirats arabes unis et le Viet Nam, tandis que L'Autriche, la Croatie et la France font partie des pays et économies où la proportion d'enseignants mentionnant ces caractéristiques est la plus faible (tableau I.5.15).

Il est intéressant d'observer le nombre relativement faible de déclarations sur les caractéristiques liées à la durée prolongée et au développement professionnel intégré à l'établissement. Il se peut que ces caractéristiques ne soient pas du tout présentes dans leur formation ou que les enseignants ne les considèrent pas comme une formation à fort impact. Cependant, ces résultats montrent clairement que les enseignants citent plus souvent les caractéristiques liées au contenu, à l'apprentissage actif et collaboratif que celles liées à la durée de la formation ou aux approches intégrées à l'établissement comme les principaux attributs de la formation ayant eu le plus d'impact pour eux.

Encadré I.5.5 **Caractéristiques des activités efficaces de développement professionnel continu du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, les enseignants indiquent que l'activité de développement professionnel la plus efficace est axée sur le contenu : « construite sur [les] connaissances préalables de [l'enseignant] » (91 %) ; « prévoyait des possibilités de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans la salle de classe de [l'enseignant] » (86 %) ; ou « adaptée aux besoins personnels de formation de [l'enseignant] » (78 %) (tableau I.5.15). La proportion d'enseignants rapportant ces caractéristiques comme faisant partie d'un développement professionnel ayant un impact a tendance à diminuer à mesure que leur niveau d'éducation augmente. Selon la caractéristique concernée, dans 7 à 9 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire sont plus susceptibles que leurs pairs du premier cycle du secondaire de signaler l'un des composants axés sur le contenu du DPC comme caractéristique essentielle d'une formation efficace (tableau I.5.16). De plus, dans 9 à 10 pays et économies, le DPC offrant des possibilités « d'apprentissage collaboratifs » ou des « activités de suivi », ainsi que le DPC impliquant « la plupart des collègues de l'établissement de l'enseignant » sont plus souvent jugés efficaces par les enseignants du primaire que par leurs pairs du premier cycle du secondaire.

Le point de vue des enseignants du deuxième cycle du secondaire sur les caractéristiques importantes du DPC tend à être davantage similaire à celui des enseignants du premier cycle du secondaire dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. Cependant, il existe encore de légères différences. Par exemple, dans 7 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, la proportion d'enseignants soulignant l'importance de prévoir « des possibilités de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans la salle de classe de l'enseignant » a diminué entre le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire (tableau I.5.17).

EXPLORER LE CONTENU DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET SA NÉCESSITÉ

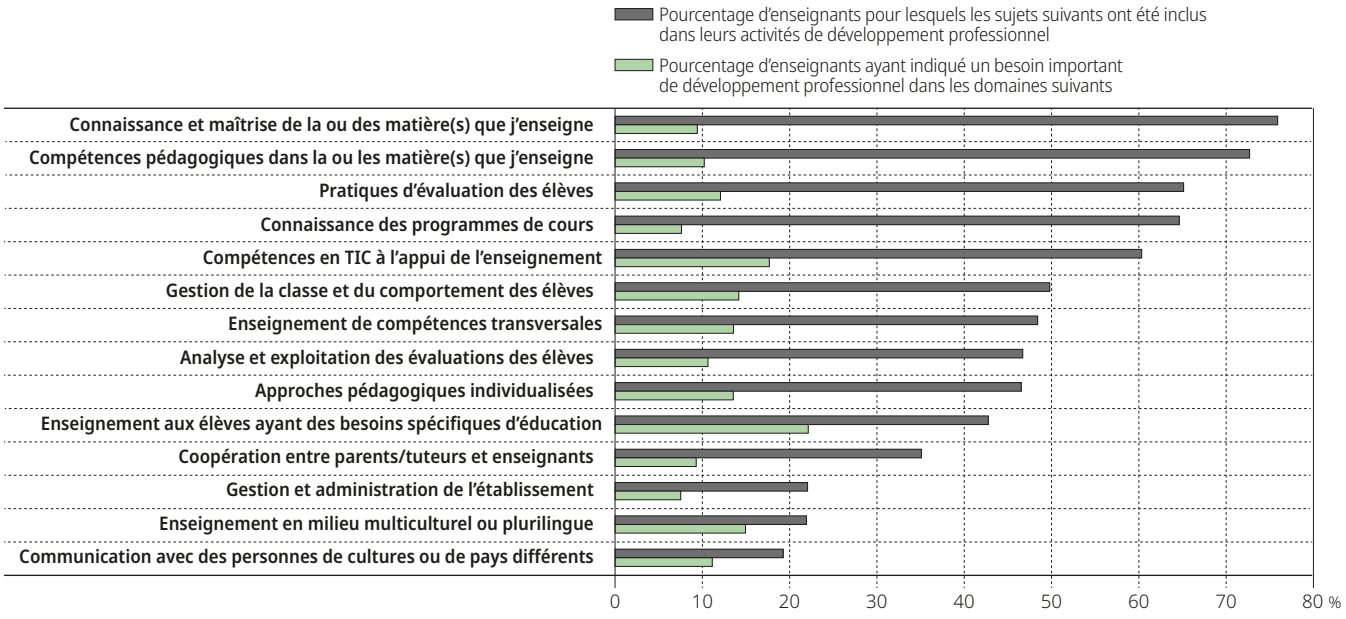
La collecte d'informations sur le contenu des activités de DPC auxquelles assistent les enseignants et les chefs d'établissement peut fournir aux décideurs politiques des informations précieuses sur les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés dans leurs établissements et leurs salles de classe. En outre, l'identification des besoins est une condition préalable essentielle à la mise en œuvre d'un développement professionnel efficace, car elle permet de concevoir des possibilités de formation alignées sur les demandes des enseignants (Opfer et Pedder, 2011[50]). Cette section fournit des informations sur ces deux domaines. Elle décrit le contenu de la formation et les besoins spécifiques de développement ultérieur, et détermine ensuite si la participation à une formation sur certains sujets ou le besoin ressenti pour cette formation sont liés aux différences entre les enseignants et aux caractéristiques de l'établissement. Enfin, cette secction analyse les évolutions dans le temps du contenu du DPC et les besoins y afférant et examine la manière dont la participation à un contenu de DPC spécifique est associée à l'efficacité personnelle et à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques.

Contenu de la formation des enseignants et besoins

TALIS a demandé aux enseignants de sélectionner les sujets abordés dans leurs activités de DPC à partir d'une liste de 14 éléments. Pour chacun des éléments, les enseignants ont également été invités à indiquer le niveau de leur besoin en formation, en choisissant parmi : « aucun besoin actuellement » ; « faible besoin » ; « besoin moyen » ; et « grand besoin » (graphique I.5.6). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants ont tendance à participer à des activités de DPC axées sur une matière ou un contenu qui se concentrent sur des domaines spécifiques, la pédagogie de la matière et des thèmes pédagogiques généraux. La participation à des programmes de DPC axés sur les compétences et outils pratiques et permettant de faire face à des situations concrètes dans leurs classes est moins fréquente.

Graphique I.5.6 **Participation en développement professionnel des enseignants et leurs besoins**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (moyenne OCDE-31)



Note : TIC (Technologies de l'information et de la communication).

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants pour lesquels les éléments suivants ont été inclus dans leurs activités de développement professionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.18 et I.5.21.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944597

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants signalent une participation plus fréquente aux activités de DPC dans lesquelles figuraient la « connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne » (76 %) et des « compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne » (73 %) (tableau I.5.18). Plus de 90 % des enseignants déclarent avoir participé à des formations sur chacun de ces sujets en Lettonie, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam. Ces deux sujets ont également rassemblé le plus grand nombre d'enseignants dans le cycle 2013 de TALIS (OCDE, 2014[14]). La popularité de ces programmes peut s'expliquer par le fait que la formation en DPC est souvent liée à des réformes éducatives à grande échelle qui ont apporté des changements dans le contenu des matières et le contenu pédagogique (Avalos, 2011[44] ; Kennedy, 2005[25] ; Little, 1993[63]).

Les activités de DPC couvrant « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (22 %) et « la communication avec des personnes de cultures ou de pays différents » (19 %) connaissent les taux de participation les plus bas (graphique I.5.6). Ces résultats peuvent refléter la lutte des systèmes éducatifs pour faire face à la diversité croissante liée à l'expansion de la couverture éducative et aux courants migratoires (OCDE, 2010[64]). En fait, les pays ayant une longue tradition d'enseignement dans des milieux multiculturels ont des taux de participation comparativement plus élevés dans les formations multiculturelles ou multilingues (OCDE, 2015[65]). C'est le cas en Alberta (Canada), en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine), en Afrique du Sud, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis et au Viet Nam, où plus de 40 % des enseignants participent à ces activités. Les enseignants des Émirats arabes unis affichent une participation exceptionnellement élevée : 65 % d'entre eux ayant déclaré participer à une formation multiculturelle ou multilingue (tableau I.5.18)[6]. Il est particulièrement pertinent d'examiner le besoin élevé en DPC, car c'est un moyen d'avoir accès à une connaissance directe des demandes de formation des enseignants. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, Les trois domaines dans lesquels une grande partie des enseignants signalent des besoins importants sont : l'« enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (22 %) ; les « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » (18 %) ; l'« enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (15 %) (graphique I.5.6). La plus forte proportion d'enseignants ressentait les mêmes besoins lors du cycle 2013 de TALIS (OCDE, 2014[14]). Ces résultats sur « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifique d'éducation » et la formation à « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » pourraient refléter la pression et les exigences qui sont imposées aux enseignants pour qu'ils enseignent dans des classes de plus en plus diversifiées[7] (tableau I.5.21) (UNESCO, 2016[30] ; OCDE, 2018[1]). En particulier, les récentes tendances migratoires ont affecté la composition des effectifs scolaires de plusieurs pays européens de l'OCDE. Certains d'entre eux, comme l'Italie et l'Espagne, qui étaient traditionnellement les pays d'origine des immigrants, sont devenus des pays de destination pour les immigrants (OCDE, 2018[66]).

Le besoin de formation pour enseigner « aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » semble être particulièrement urgent dans les pays d'Amérique latine, puisque les cinq participants au programme TALIS de cette région présentent une proportion exceptionnellement élevée d'enseignants ayant déclaré des besoins élevés : le Brésil (58 %), la Colombie (55 %), le Mexique (53 %), le Chili (38 %), et CABA (Argentine) (36 %). On observe également des valeurs élevées au Japon (46 %) et en Afrique du Sud (39 %), ainsi qu'en Croatie (36 %), en Roumanie (35 %) et en France (34 %). Le même groupe de pays d'Amérique latine, à l'exception de CABA (Argentine), affiche également les valeurs les plus élevées en termes de besoins pour enseigner « en milieu multiculturel ou plurilingue » (tableau I.5.21). Deux raisons peuvent expliquer la grande priorité accordée aux besoins dans ces domaines dans les pays et économies d'Amérique latine. Premièrement, au cours des dernières décennies, on a assisté à une prolifération dans la région de programmes d'établissements scolaires inclusifs visant à créer des salles de classe plus diversifiées, qui se sont traduits par un besoin croissant de formation des enseignants à la gestion de classes diversifiées (OCDE, 2016[67] ; OCDE, 2018[68] ; Santiago et al., 2017[69]). Deuxièmement, les pays d'Amérique latine ont récemment constaté une augmentation notable de la diversité culturelle de leurs salles de classe, en raison de l'afflux récent de migrants (OCDE, 2015[65]).

L'incorporation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la salle de classe est un autre des principaux défis auxquels sont actuellement confrontés les systèmes éducatifs (OCDE, 2018[1]). Les résultats de l'OCDE ont montré que l'exposition à la technologie n'améliorait pas l'apprentissage des élèves sans la médiation et la formation des enseignants (OCDE, 2015[70]). La formation dans ce domaine semble être une demande majeure chez les enseignants vietnamiens, 55 % d'entre eux signalant un besoin important en formation aux TIC. Les autres pays et économies participant à TALIS présentant une forte proportion d'enseignants ayant déclaré des besoins importants dans ce domaine sont : le Japon (39 %), la Colombie (34 %), la Géorgie (33 %), l'Afrique du Sud (32 %), Shanghai (Chine) (30 %) et le Kazakhstan (30 %) (tableau I.5.21).

Le contraste entre les proportions de participation et les proportions de besoins élevés pour des activités de DPC permet de mieux comprendre cette situation (graphique I.5.6). Les activités sur des thèmes affichant une forte participation montrent également une proportion plus faible de besoins élevés, telles que : la formation en « connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne » (9 % des enseignants signalent des besoins élevés, tandis que 76 % déclarent avoir participé à cette formation) ; et en ce qui concerne les « compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne » (10 % indiquent des besoins élevés alors que 73 % ont participé à cette formation). Inversement, des thèmes tels que « l'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue » affichent un faible taux de participation mais un niveau de besoins relativement élevé (15 % des enseignants signalent un niveau élevé de besoins dans ce domaine et 22 % indiquent une participation à la formation). Il est possible que les thèmes pour lesquels les niveaux de participation sont les plus hauts soient aussi ceux pour lesquels les niveaux de besoins sont plus faibles, et ceci pourrait être dû au fait que la participation à une seule session de DPC satisferait le besoin, si bien qu'on n'observerait alors aucune demande supplémentaire.

Cependant, un groupe de thèmes montre des niveaux de participation relativement élevés (supérieurs à 40 %) et des besoins élevés (supérieurs à 13 %) : Les « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » ; la « gestion de la classe et du comportement des élèves » ; l'« enseignement de compétences transversales » ; les « approches pédagogiques individualisées » ; et l'« enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation »[8]. Une forte participation et un besoin important de

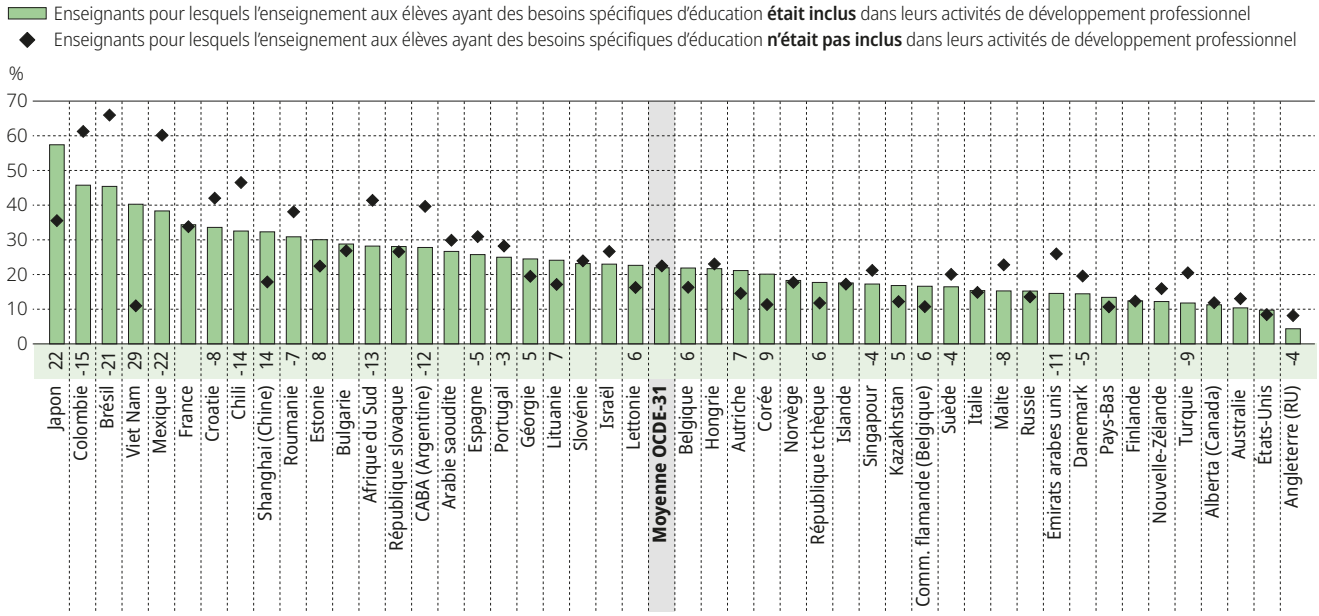
formation sur un thème donné peuvent s'expliquer par un désir de perfectionnement, même si les enseignants ont déjà participé à une formation sur ce thème. Le besoin de formation sur un thème spécifique ne doit donc pas être interprété uniquement comme un manque de participation à la formation sur ce thème (Cooc, 2018[71]). Les enseignants peuvent souhaiter davantage de formation sur un thème qu'ils ont déjà exploré parce qu'ils ne sont pas satisfaits de la qualité de leur formation initiale ou qu'ils souhaitent y consacrer plus de temps. En outre, le domaine des connaissances dans des activités telles que les « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » ou « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » évolue rapidement après l'élaboration de nouveaux cadres pédagogiques. Ainsi, les enseignants peuvent présenter un « besoin » constant de se tenir au courant des dernières découvertes dans ces domaines.

Afin d'explorer plus avant la relation entre la participation à la formation continue et les besoins, TALIS a examiné les trois domaines présentant les besoins les plus élevés (l'« enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation », l'« enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » et les « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement »), afin de voir si le besoin de formation dans ces domaines sont également présents ou non chez les enseignants ayant participé à la formation continue et ceux n'y ayant pas participé (graphique I.5.7, tableau I.5.24).

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, il est possible d'observer que, en ce qui concerne le développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, il n'existe pas de différence significative entre les pourcentages d'enseignants participants qui indiquent toujours avoir des besoins élevés et le pourcentage de ceux n'y ayant pas participé et qui ont des besoins élevés (graphique I.5.7). Ces résultats semblent suggérer que les besoins des enseignants sont persistants, qu'ils aient ou non déjà participé à une formation dans ce domaine. Le besoin de formation peut découler non seulement d'un accès précédent à la formation, mais aussi d'une réponse aux demandes concrètes de l'établissement et de la classe et/ou des exigences de la politique (pour en savoir plus sur la question, consulter la section « Contenu du développement professionnel continu et besoins, perspective des tendances »).

Graphique I.5.7 **Besoin en développement professionnel des enseignants dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon la participation des enseignants au développement professionnel[1]**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui signalent un besoin en développement professionnel important dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[2]



1. Désigne les activités de développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

2. Les élèves ayant des « besoins spécifiques d'éducation » sont ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui ont participé à une activité de développement professionnel consistant à enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et qui signalent un besoin de développement professionnel important dans ce domaine.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.24.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944616

Cependant, il existe d'importantes variations entre les pays qu'il convient de reconnaître. Par exemple, dans la plupart des pays asiatiques participant à TALIS 2018, le pourcentage d'enseignants qui ont participé à la formation continue portant sur « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » tout en signalant des besoins élevés de ladite formation est nettement supérieur à celui de ceux qui n'y ont pas participé et qui signalent des besoins élevés. C'est le cas du Japon (57 % des enseignants participants signalent des besoins élevés contre 36 % des enseignants non participants ayant des besoins élevés), de Shanghai (Chine) (32 % des enseignants participants signalent des besoins élevés contre 18 % des enseignants non participants ayant des besoins élevés) et du Viet Nam (40 % des enseignants participants signalent des besoins élevés contre 11 % des enseignants non participants ayant des besoins élevés). Inversement, dans la plupart des pays et des économies d'Amérique latine, la proportion d'enseignants qui n'ont pas participé à « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » et qui ont des besoins élevés est supérieure au pourcentage de ceux qui ont participé et qui ressentent encore un besoin élevé. C'est le cas du Brésil (45 % des enseignants participants signalent des besoins élevés contre 66 % des enseignants non participants ayant des besoins élevés), de la Colombie (46 % des enseignants participants signalent des besoins élevés contre 61 % des enseignants non participants ayant des besoins élevés) et du Mexique (38 % des enseignants participants signalent des besoins élevés contre 60 % des enseignants non participants ayant des besoins élevés). On observe une tendance similaire pour les deux autres domaines de formation (tableau I.5.24).

Il est possible, dans le cas des pays asiatiques, que la conception et la mise en œuvre de la formation continue suscitent en réalité chez les enseignants le désir de bénéficier d'une formation complémentaire. Dans le cas des pays et économies d'Amérique latine, il est intéressant de noter que, malgré cet écart, le pourcentage d'enseignants qui signalent des besoins élevés est assez élevé, aussi bien chez les enseignants participants que chez les enseignants non participants. Cela donne à penser que les problèmes d'enseignement des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, de l'enseignement dans des classes multiculturelles ou multilingues et de l'utilisation des compétences en TIC sont assez présents dans ces systèmes. Cependant, le fait que le besoin des enseignants latino-américains qui n'y ont pas participé soit si criant indique qu'il faudrait redoubler d'efforts pour fournir un accès à la formation dans ces domaines et la promouvoir.

Encadré I.5.6 **Contenu du développement professionnel continu et besoins, du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire**

Contenu des activités de développement professionnel continu

Dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, les deux types d'activités de DPC les plus populaires sont celles qui incluent la « connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne » et les « compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne », avec des taux de participation supérieurs à 70 % dans la plupart des pays (tableau I.5.18). Cependant, dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire ont tendance à signaler des taux de participation plus élevés à ces activités de DPC que ceux du premier cycle du secondaire, avec une baisse significative des niveaux de participation dans 7 ou 8 pays, selon le programme (tableau I.5.19). On rencontre les différences les plus importantes en Angleterre (Royaume-Uni), avec une diminution de 18 points de pourcentage du niveau de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à la formation sur la « connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne », et en France, avec une diminution de 12 points de pourcentage pour les enseignants du premier cycle du secondaire ayant suivi une formation sur les « compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne ». De plus, la tendance générale à la diminution de la participation aux activités de DPC entre le primaire et le premier cycle du secondaire se reflète dans la plupart des 13 autres types de DPC. Par exemple, dans 9 à 11 pays et économies, on constate une diminution significative des taux de participation au DPC sur la « gestion de la classe et du comportement des élèves », les « approches pédagogiques individualisées », « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » et « l'enseignement de compétences transversales ». On retrouve les différences les plus importantes au Japon (selon l'élément, une diminution jusqu'à 17 points de pourcentage pour les enseignants du premier cycle du secondaire).

Dans le deuxième cycle du secondaire, les niveaux de participation ont tendance à diminuer davantage, dans les onze pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, bien qu'à un rythme plus lent. La diminution la plus importante concerne la formation sur « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » : dans neuf pays, les enseignants du premier cycle du secondaire participant plus souvent que les enseignants du deuxième cycle du secondaire, avec une diminution de 15 points de pourcentage ou plus en Croatie et en Turquie (tableau I.5.20).

• • •

Besoins de différents types d'activités de développement professionnel continu

En moyenne dans les pays de l'OCDE, parmi les enseignants du premier cycle du secondaire, les besoins les plus élevés en matière de formation sont signalés pour les activités suivantes : enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (22 %) ; « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » (18 %) ; « enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (15 %) (tableau I.5.21). Dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire ont tendance à signaler un niveau élevé de besoin pour ces types de formation plus souvent que leurs pairs du premier cycle du secondaire. La baisse la plus importante pour les enseignants du premier cycle du secondaire, significative dans 7 pays, concerne la formation dans « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation », l'écart dépassant 10 points de pourcentage dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France, au Japon et au Viet Nam (tableau I.5.22). En outre, on observe dans 7 à 8 pays un besoin similaire en activités sur la « gestion de la classe et du comportement des élèves », « les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » et les « approches pédagogiques individualisées ». La diminution des besoins en formation en gestion de la classe est conforme à la baisse signalée entre le primaire et le premier cycle du secondaire dans l'utilisation des pratiques pédagogiques en gestion de la classe (voir le chapitre 2).

On observe une diminution supplémentaire du niveau des besoins, pour au moins certains des programmes de DPC, au niveau du deuxième cycle du secondaire. En particulier, dans 7 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, on constate une diminution significative du pourcentage d'enseignants qui signalent un besoin important d'activités de formation sur la « coopération entre parents/tuteurs et enseignants », avec la plus forte diminution au Viet Nam (13 points de pourcentage pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire). Par ailleurs, le niveau exprimé des besoins en formation sur la « gestion de la classe et du comportement des élèves » et « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » diminue de nouveau dans 6 pays (tableau I.5.23).

En ce qui concerne les chefs d'établissement, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 73 % ont participé à des « cours/séminaires sur l'encadrement » (graphique I.5.1). La proportion de chefs d'établissement ayant participé à ce type de formation est particulièrement élevée en Corée (96 %), à Singapour (96 %), en Croatie (94 %) et en Géorgie (92 %), tandis que CABA (Argentine) (40 %) et la Fédération de Russie (35 %) ont le pourcentage le plus faible de chefs d'établissement participant à ce type de formation (tableau I.5.10). Ce résultat pourrait refléter la valeur que les chefs d'établissement accordent à la formation pour les aider à devenir de meilleurs dirigeants dans leurs établissements, ainsi que la formation offerte par les institutions et les systèmes éducatifs. (OCDE, 2016[23]).

De même, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 72 % des chefs d'établissement ont participé à des « cours/séminaires sur la matière, les méthodes d'enseignement ou d'autres aspects en rapport avec la pédagogie » (graphique I.5.8). Comme le montrent les résultats de TALIS 2013 (OCDE, 2016[23]), le profil des responsables pédagogiques (les chefs d'établissement qui consacrent du temps à améliorer la qualité pédagogique de leurs enseignants) se développe dans tous les systèmes éducatifs. Le Kazakhstan, la Lettonie, la Lituanie et la Norvège sont les pays où la proportion de chefs d'établissement accédant à ce type de formation est la plus élevée (tableau I.5.10). Les pays et économies participant à TALIS et affichant des taux de participation à ce type de formation comparativement faibles sont la France, la Hongrie, l'Arabie saoudite et la Turquie, avec un taux de participation compris entre 43 et 47 % des chefs d'établissement.

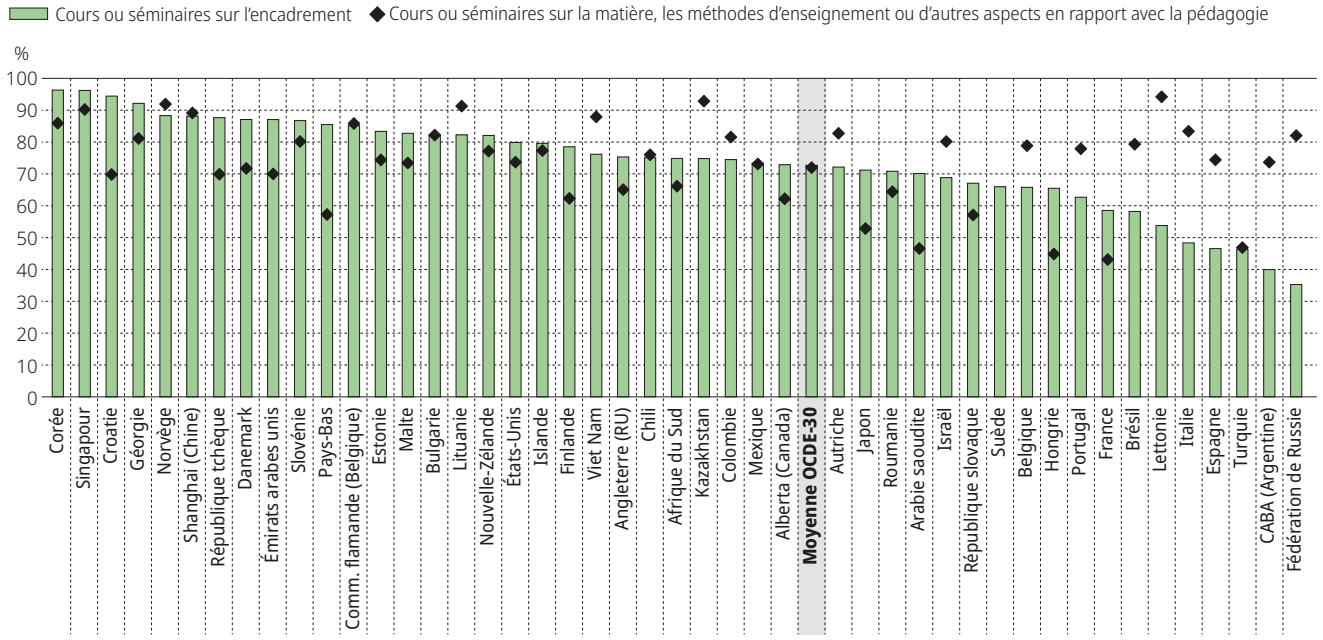
Cependant, dans 5 pays, les chefs d'établissement semblent participer davantage à des « cours/séminaires sur l'encadrement » qu'à des « cours/séminaires sur la matière, les méthodes d'enseignement ou d'autres aspects en rapport avec la pédagogie » (une différence de plus de 20 points de pourcentage). C'est le cas de la Croatie, de la Hongrie, des Pays-Bas, et de l'Arabie saoudite. Inversement, on observe une plus forte participation à des « cours/séminaires sur la matière, les méthodes d'enseignement ou d'autres aspects en rapport avec la pédagogie » qu'à des « cours/séminaires sur l'encadrement » au Brésil, CABA (Argentine), en Italie, en Lettonie, dans la Fédération de Russie et en Espagne (tableau I.5.10). Les différences dans la participation à cette formation pourraient être dues au fait que les systèmes scolaires ou les chefs d'établissement eux-mêmes donnent priorité à certains profils. Bien que la formation à l'encadrement cherche généralement à renforcer les compétences des chefs d'établissement dans la direction de leurs établissements, la formation sur « la matière, les méthodes d'enseignement ou d'autres aspects en rapport avec la pédagogie » vise particulièrement à fournir les compétences nécessaires pour devenir un responsable pédagogique capable de soutenir ses enseignants dans leurs besoins de développement ainsi que dans leur travail en classe (OCDE, 2016[23])

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur le niveau des besoins (« aucun besoin » ; « faible besoin » ; « besoin moyen » ; et « grand besoin ») sur 11 sujets de DPC. Les résultats peuvent refléter le fait que les chefs d'établissement doivent être compétents dans plusieurs rôles, comme d'assurer la stabilité financière de leur établissement jusqu'à l'encadrement pédagogique (Zepeda, Parylo et Bengtson, 2013[22]) (tableau I.5.32). Le principal domaine de développement retenu concerne la promotion du travail collaboratif.

Dans les pays et économies participant à TALIS, 26 % des chefs d'établissement signalent un fort besoin de développement professionnel pour développer la collaboration entre enseignants. Au Japon, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam, plus de 50 % des chefs d'établissement signalent un fort besoin de formation pour développer la collaboration entre enseignants. Les programmes de formation basés sur le travail collaboratif se sont avérés être un élément clé de l'encadrement pédagogique (OCDE, 2016[23]). En effet, les programmes de DPC qui forment les chefs d'établissement à renforcer la confiance dans leurs établissements et à promouvoir l'apprentissage des enseignants ont été considérés comme des étapes cruciales dans la création d'établissements en tant que structures d'apprentissage, et contribuent à la constitution de communautés d'apprentissage professionnelles (Kools et Stoll, 2016[72] ; Youngs et Bruce King, 2002[73]). Les résultats révèlent également que, dans les pays et économies de l'OCDE, 24 % des chefs d'établissement signalent un besoin important en formation à l'utilisation des données en vue d'améliorer la qualité de l'établissement et 23 % des chefs d'établissement signalent un besoin important en formation à la gestion financière.

Graphique I.5.8 **Participation des chefs d'établissement à des cours ou séminaires de développement professionnel**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant participé aux activités de développement professionnel suivantes[1]



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ayant participé à des participé à des cours/séminaires sur l'encadrement au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.10.

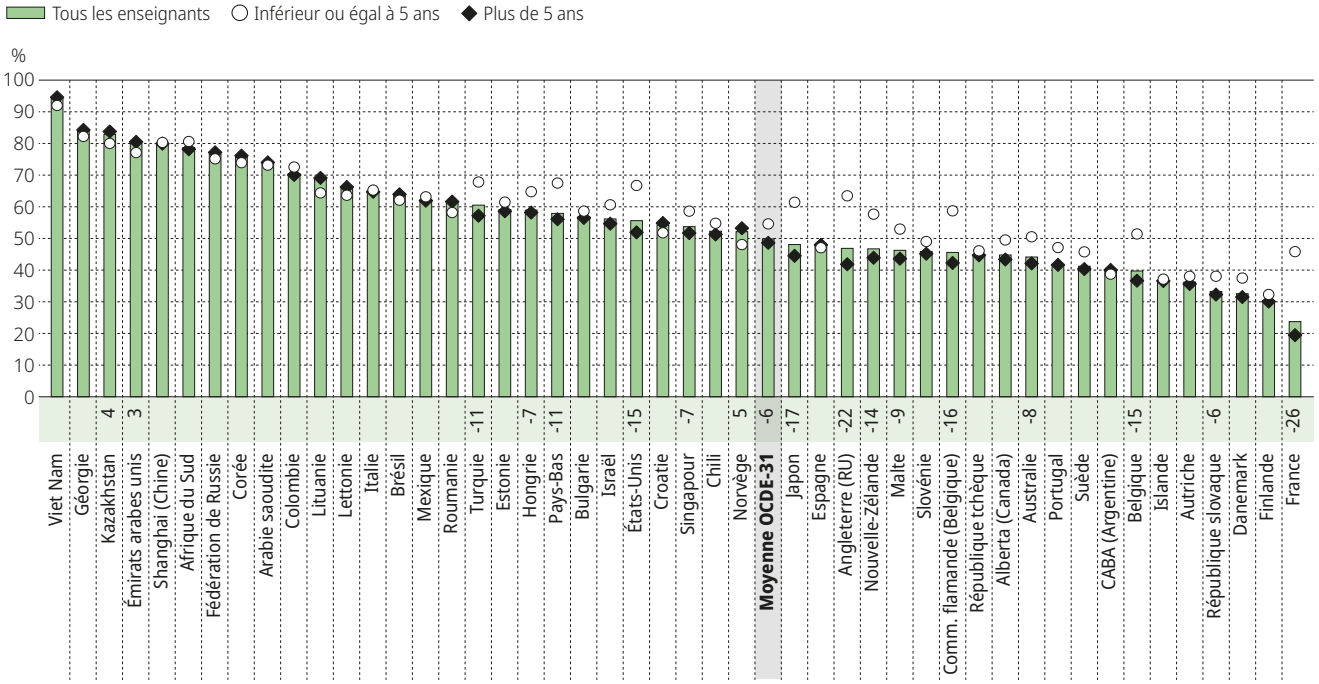
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944635

Contenu du développement professionnel continu et besoins, selon les caractéristiques des enseignants

Les résultats de TALIS font apparaître des différences intéressantes dans le contenu des cours de DPC suivis par les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques, en particulier de leur niveau d'expérience. Le thème « gestion de la classe et du comportement des élèves » est la formation pour laquelle l'écart entre les taux de participation entre enseignants ayant moins d'expérience et ceux avec plus d'expérience est le plus important (écart moyen de 6 points de pourcentage) (graphique I.5.9). Les enseignants débutants ont participé plus souvent à cette formation que leurs collègues plus expérimentés dans 14 pays, les écarts les plus importants ayant été observés en France (26 points de pourcentage), en Angleterre (22 points de pourcentage) et au Japon (17 points de pourcentage) (tableau I.5.18). En d'autres termes, les enseignants les moins expérimentés suivent une formation sur la gestion de leur classe en plus grand nombre que les enseignants plus expérimentés. Comme le montrent les études, les enseignants moins expérimentés sont généralement affectés à des établissements plus difficiles en termes de composition sociodémographique des élèves (OCDE, 2014[14] ; OCDE, 2018[27]), ce qui peut se traduire par une participation plus importante des enseignants débutants à la formation en gestion de la classe par rapport à leurs pairs plus expérimentés. Étant donné le temps qu'ils ont passé dans leurs salles de classe, les enseignants plus expérimentés pourraient avoir déjà développé ces compétences en gestion de la classe[9].

Graphique I.5.9 **Participation des enseignants au développement professionnel en matière de gestion de la classe, selon leur expérience dans l'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels la gestion de la classe et du comportement des élèves a été incluse dans leurs activités de développement professionnel[1]



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Note : Les différences statistiquement significatives entre les enseignants de plus de 5 ans et de moins de 5 ans d'expérience sont indiquées à côté du nom du pays/économie (voir annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels la gestion de la classe et du comportement des élèves a été incluse dans leurs activités de développement professionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.18.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944654

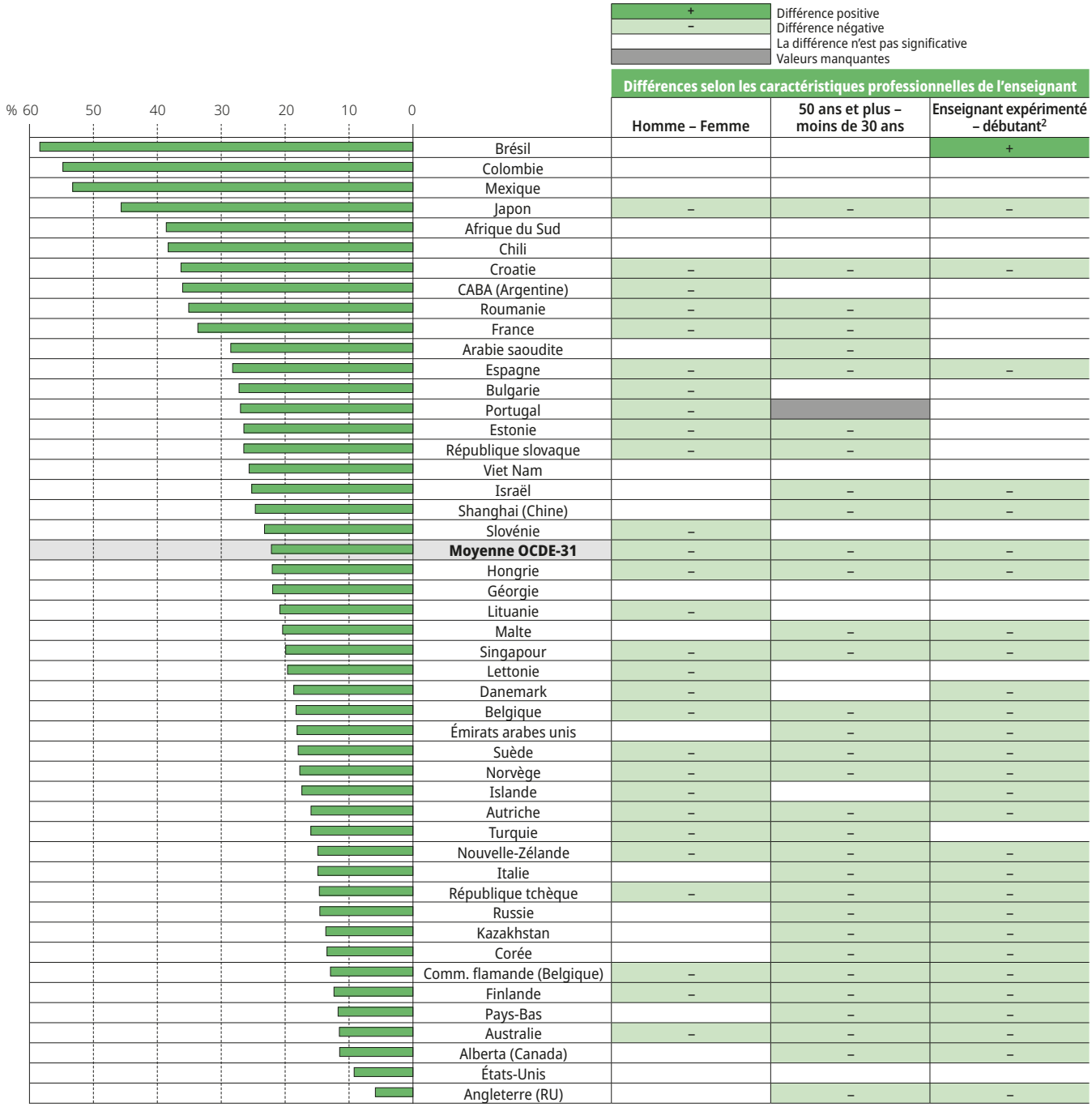
En outre, les enseignants débutants sont plus susceptibles que les enseignants plus expérimentés d'assister aux activités de DPC suivantes : « communication avec des personnes de cultures ou de pays différents » (écart de 1.5 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE) ; « enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (écart de 1.6 point de pourcentage) ; et « enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (écart de 3.6 points de pourcentage) (tableau I.5.18).

Il y a des différences sociodémographiques également prononcées dans les besoins en matière de développement professionnel dans le cadre de la formation sur « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ». En moyenne, dans les pays et les économies de l'OCDE, la proportion d'enseignants exprimant un fort besoin de formation en « enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » est plus grande chez les enseignantes que chez leurs collègues de sexe masculin, chez les enseignants de moins de 30 ans que ceux âgés de 50 ans ou plus, et chez les enseignants débutants que chez les plus expérimentés. Les besoins de formation des enseignantes sur ce sujet diffèrent considérablement de ceux des enseignants dans 27 pays et économies, la Croatie, la France et le Japon affichant un écart de 14 points de pourcentage. La proportion d'enseignants plus jeunes faisant état de besoins importants sur ce thème est nettement supérieure à celle d'enseignants plus âgés dans 32 pays et économies, avec la Hongrie (22 points de pourcentage), l'Italie (20 points de pourcentage) et l'Espagne (20 points de pourcentage) affichant la plus grande différence en faveur des enseignants plus jeunes. Enfin, dans 28 pays, le besoin de formation sur ce thème varie considérablement selon l'expérience des enseignants, la proportion d'enseignants débutants étant supérieure à celle d'enseignants plus expérimentés. Les écarts sont particulièrement importants en Norvège (13 points de pourcentage), en Islande (12 points de pourcentage) et en Nouvelle-Zélande (11 points de pourcentage) (graphique I.5.10 tableau I.5.25).

Dans 8 pays et économies, la proportion d'enseignants qui déclarent avoir besoin de suivre une formation en « enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » est nettement plus élevée parmi les enseignants des établissements ayant une concentration relativement élevée (plus de 10 %) d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, par rapport à celle des enseignants des établissements à concentration plus faible d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableau I.5.26).

Graphique I.5.10 **Besoin en développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon les caractéristiques de l'enseignant**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui signalent un besoin en développement professionnel important dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[1]



	Différences selon les caractéristiques professionnelles de l'enseignant		
	Homme – Femme	50 ans et plus – moins de 30 ans	Enseignant expérimenté – débutant[2]
Brésil			+
Colombie			
Mexique			
Japon	–	–	–
Afrique du Sud			
Chili			
Croatie	–	–	–
CABA (Argentine)	–		
Roumanie	–	–	
France	–	–	
Arabie saoudite		–	
Espagne	–	–	–
Bulgarie	–		
Portugal	–		
Estonie	–	–	
République slovaque	–	–	
Viet Nam			
Israël		–	–
Shanghai (Chine)		–	–
Slovénie	–		
Moyenne OCDE-31	–	–	–
Hongrie	–	–	–
Géorgie			
Lituanie	–		
Malte		–	–
Singapour	–	–	–
Lettonie	–		
Danemark	–		–
Belgique	–	–	–
Émirats arabes unis		–	–
Suède	–	–	–
Norvège	–	–	–
Islande	–		–
Autriche	–	–	–
Turquie	–	–	
Nouvelle-Zélande	–	–	–
Italie		–	–
République tchèque	–	–	–
Russie		–	–
Kazakhstan		–	–
Corée		–	–
Comm. flamande (Belgique)	–	–	–
Finlande	–	–	–
Pays-Bas		–	–
Australie	–	–	–
Alberta (Canada)		–	–
États-Unis			
Angleterre (RU)		–	–
Système éducatif avec une différence positive	**0**	**0**	**1**
Système éducatif n'ayant aucune différence	**20**	**15**	**19**
Système éducatif avec une différence négative	**27**	**31**	**27**

1. Les élèves ayant des « besoins spécifiques d'éducation » sont ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels.

2. Les enseignants expérimentés sont des enseignants ayant plus de 5 ans d'expérience.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants déclarant un besoin élevé de développpement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.25.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944673

Les différences sont particulièrement importantes en Autriche et au Japon, avec 9 points de pourcentage. Cependant, en Colombie, la proportion d'enseignants qui déclarent avoir besoin de cette formation est plus élevée chez ceux qui fréquentent des établissements à faible concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation que chez les enseignants des écoles à forte concentration (12 points de pourcentage). Ce résultat pourrait refléter le fait que les enseignants colombiens qui enseignent dans des établissements ayant une forte concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation reçoivent un soutien adéquat, mais que les enseignants travaillant dans des établissements ayant une faible concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ne bénéficient pas d'un soutien suffisant.

Contenu du développement professionnel continu et besoins, perspective des tendances

Étant donné le rythme rapide des réformes des politiques éducatives (Akiba, 2013[3] ; OCDE, 2015[24]), on peut s'attendre à des changements dans le temps en ce qui concerne la participation à certains thèmes du DPC et les besoins élevés qui en découlent. Les données de TALIS permettent de comparer les changements dans la participation entre 2013 et 2018 pour 11 des 14 sujets énumérés dans le cycle 2018 (tableau I.5.27). En ce qui concerne les besoins en formation, des comparaisons sont possibles pour 2008, 2013 et 2018 pour 5 des 14 thèmes (tableau I.5.28).

Entre 2013 et 2018, il y a eu une augmentation globale de la participation à tous les thèmes de DPC dont les données sont disponibles. Les thèmes de DPC qui présentent le plus grand nombre de pays et économies affichant une augmentation significative sont : 1) « pratiques d'évaluation des élèves » (la participation a augmenté dans 28 pays et économies dont les données sont disponibles) ; 2) « enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (la participation a augmenté dans 27 pays et économies dont les données sont disponibles) ; 3) « enseignement des activités transversales » (la participation a augmenté dans 27 pays et économies dont les données sont disponibles) ; 4) « gestion de la classe et du comportement des élèves » (la participation a augmenté dans 27 pays et économies dont les données sont disponibles) (tableau I.5.27). Aucun des thèmes abordés ne comptait plus de cinq pays et économies affichant une baisse significative de la participation.

En ce qui concerne les changements dans les besoin élevés de DPC sur des thèmes spécifiques, entre 2013 et 2018, les thèmes présentant la plus forte augmentation des besoins sont les suivants : 1) « enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » (augmentation dans 21 pays et économies pour lesquels des données sont disponibles) ; 2) « enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » (augmentation dans 20 pays et économies pour lesquels des données sont disponibles). La formation aux « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » présente un schéma complexe : bien qu'il y ait une augmentation significative dans 10 pays et économies pour lesquels des données sont disponibles, il y a également une diminution significative dans 8 pays et économies (tableau I.5.28).

Un contraste direct entre les changements dans la participation et le besoin élevé de contenus particuliers peut apporter des informations supplémentaires sur la manière dont les exigences de développement professionnel ont varié au fil du temps. L'analyse menée dans le reste de cette section est basée sur les trois thèmes pour lesquels les besoins sont les plus élevés en 2013 et 2018 : « enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » ; « enseignement en milieu multiculturel et plurilingue ; et « compétences en TIC à l'appui de l'enseignement ».

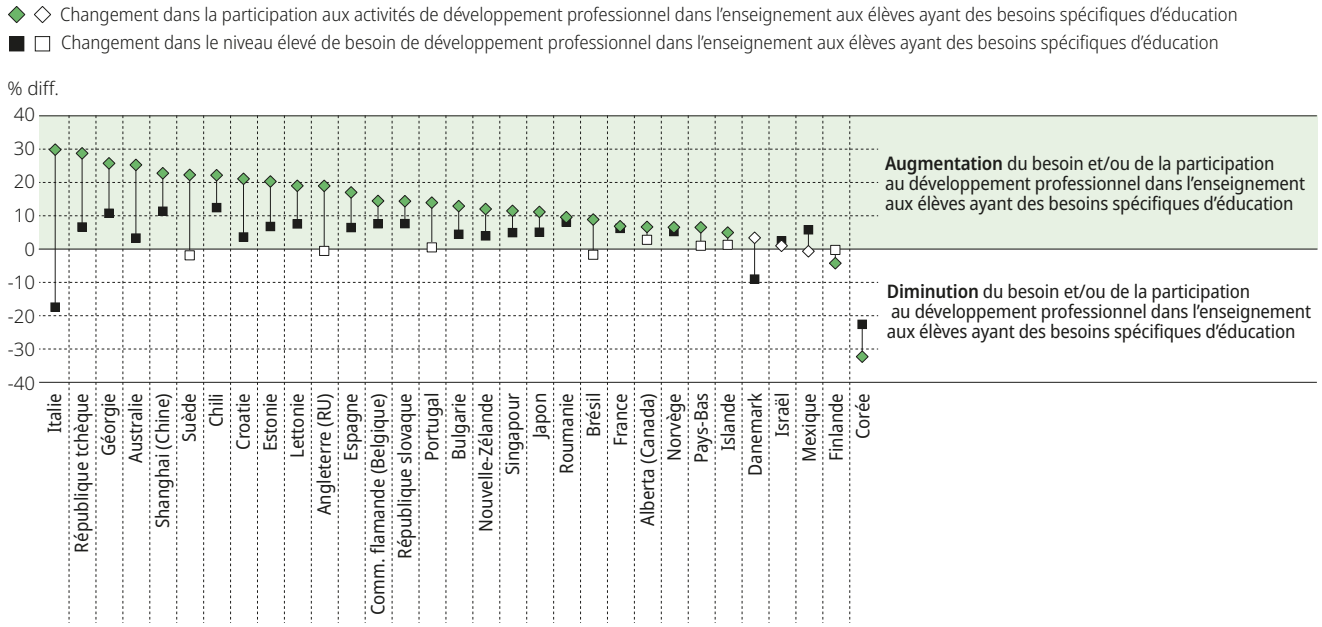
La participation à la formation en DPC sur « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » a augmenté entre 2013 et 2018 dans 27 pays et économies, tandis que le besoin en matière de DPC sur ce sujet a également augmenté dans 20 des 32 pays et économies dont les données sont disponibles (graphique I.5.11). L'Italie est l'un des pays qui a enregistré la plus forte augmentation de la participation au DPC sur « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ». Toutefois, le niveau de besoin élevé a diminué, ce qui pourrait indiquer que la demande pour ce type de formation a été satisfaite. Inversement, 18 pays ont également enregistré une forte augmentation de la participation au DPC sur les besoins spécifiques d'éducation, mais le besoin de formation dans ce domaine a en fait augmenté. La Finlande et la Corée sont les seuls pays à avoir enregistré une baisse significative de la participation à la formation dans ce domaine.

Les changements observés entre 2013 et 2018 en termes de participation et de besoins importants de développement professionnel concernant l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation pourraient être attribués à la mise en œuvre d'une législation, de réformes ou d'initiatives nationales spécifiques. Une réforme peut être à l'origine d'une augmentation de la participation des enseignants en fournissant ou en élargissant l'accès à des thèmes spécifiques du développement professionnel. Dans le même temps, les réformes tendent à répondre aux besoins concrets d'un système éducatif et, au fur et à mesure de la mise en œuvre de la formation, les besoins déclarés en matière d'accès à une formation spécialisée peuvent également être élevés. Par exemple, la République tchèque, qui figure parmi les pays enregistrant la plus forte augmentation en termes de participation et de besoins de formation importants dans ce domaine (graphique I.5.11) a adopté une législation en 2016 garantissant le droit des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation à pouvoir bénéficier de mesures de soutien dans les établissements ordinaires. L'application de cette nouvelle législation en République tchèque aurait pu se traduire par une augmentation de la participation du fait que les enseignants ont accès à une formation spécialisée

afin de fournir le soutien requis par la législation. Dans le même temps, une augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les établissements ordinaires aurait pu renforcer les besoins déclarés en matière de formation (Shewbridge et al., 2016[74]). Un autre exemple est celui du Chili qui, depuis 2013, a élaboré et mis en œuvre des initiatives d'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les établissements (*Programas de Integración Escolar*). Cela pourrait expliquer la hausse de la participation et des besoins importants en matière de développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au Chili entre 2013 et 2018 (OCDE, 2017[75]).

Graphique I.5.11 **Changement dans la participation et le besoin en développement professionnel dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation de 2013 à 2018**

Différences en points de pourcentage entre 2018 et 2013 dans la proportion d'enseignants (i) ayant participé[1] (ii) et signalant un niveau élevé de besoin en développement professionnel pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation[2]



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

2. Les élèves ayant des « besoins spécifiques d'éducation » sont ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels.

Notes : Les valeurs supérieures à zéro traduisent une augmentation de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018, tandis que les valeurs inférieures à zéro traduisent une diminution de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018.

Les valeurs statistiquement significatives sont marquées d'un ton plus foncé (voir annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans le pourcentage d'enseignants déclarant que l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation était inclus dans leurs activités de développement professionnel (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.27 et I.5.28.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944692

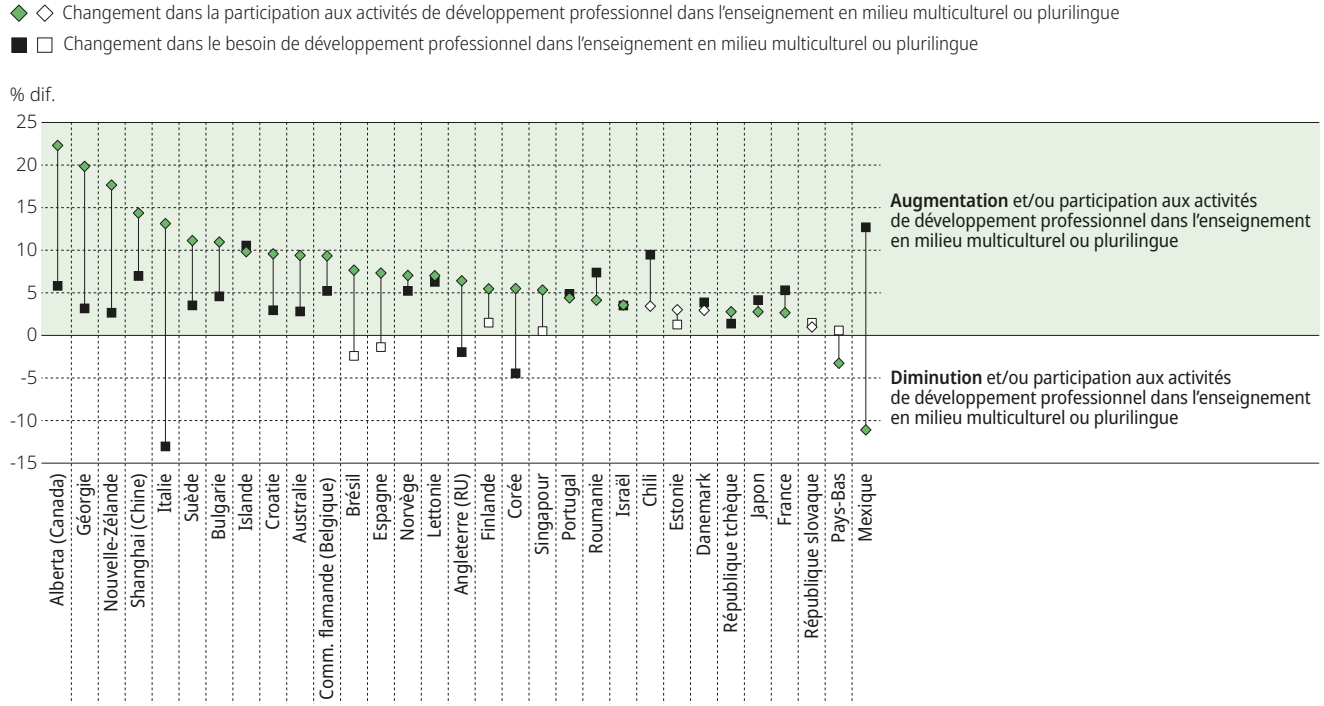
Pour certains pays et économies, les changements dans la participation à la formation et les besoins des enseignants pourraient également s'expliquer par la variation de la proportion d'établissements accueillant des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation entre 2013 et 2018 (chapitre 3, tableau I.3.31). Le Chili, la République tchèque et l'Italie comptent parmi les pays enregistrant la plus forte augmentation d'enseignants dans les établissements comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Ils font également partie des pays affichant la plus forte augmentation dans la participation à la formation sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (graphique I.5.11). En Angleterre (Royaume-Uni), en Islande et en Suède, la proportion d'enseignants dans les établissements comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation a diminué et, bien que la participation à la formation sur ce sujet ait augmenté, le besoin important y afférant ne montre aucun changement important qui pourrait impliquer que l'offre de formation a suffisamment satisfait la demande. La Corée a également connu une baisse significative de l'enseignement dans les établissements avec plus de 10 % d'élèves. Toutefois, contrairement aux pays susmentionnés, elle a enregistré l'une des baisses les plus fortes de la participation (-32 points de pourcentage) et, en même temps, affiche l'une des baisses les plus importantes des besoins importants en formation (-23 points de pourcentage) (tableaux I.5.27 et I.5.28).

En ce qui concerne la participation au DPC sur « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue », il est également possible d'observer un accroissement à la fois de la participation et du besoin (graphique I.5.12), ce qui indique une fois de plus que, même si l'offre a augmenté, la demande de formation est encore assez forte. Les résultats montrent qu'il y a eu une augmentation de la participation dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles et un besoin accru de formation professionnelle continue sur l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue dans 21 des 32 pays et économies dont les données sont disponibles. Les pays et économies enregistrant la plus forte augmentation de la participation sont l'Alberta (Canada), la Géorgie, l'Italie, la Nouvelle-Zélande et Shanghai (Chine) (tableau I.5.27). Les pays et économies participant à TALIS qui ont connu une diminution des besoins en formation de ce type sont l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Italie et la Corée (tableau I.5.28).

Pour certains pays et économies participant à TALIS, l'augmentation de la participation et le besoin de formation sur « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » pourraient également refléter des changements dans la proportion d'établissements accueillant des élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langue(s) d'enseignement (chapitre 3, tableau I.3.29). Par exemple, la Bulgarie, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique, l'Islande, le Portugal et la Suède, qui affichent tous une augmentation de la participation et des besoins (graphique I.5.12), ont également connu, à un moment donné au cours des dix dernières années, une augmentation de la proportion des enseignants exerçant dans des établissements ayant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langue(s) d'enseignement. Les pays et les économies affichant une augmentation de la participation à la formation, mais pas une augmentation significative des besoins, comme le Brésil, Singapour et l'Espagne, ont connu une diminution significative du nombre d'enseignants exerçant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langue (s) d'enseignement.

Graphique I.5.12 **Changement dans la participation et le besoin en développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue de 2013 à 2018**

Différences en points de pourcentage entre 2018 et 2013 dans la proportion d'enseignants (i) ayant participé[1] et (ii) signalant un niveau élevé de besoin en développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Notes : Les valeurs supérieures à zéro traduisent une augmentation de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018, tandis que les valeurs inférieures à zéro traduisent une diminution de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018.

Les valeurs statistiquement significatives sont marquées d'un ton plus foncé (voir annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans le pourcentage d'enseignants déclarant que l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue était inclus dans leurs activités de développement professionnel (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.27 et I.5.28.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944711

Le Mexique présente une situation intéressante, puisque c'est le pays qui affiche l'une des baisses les plus importantes du nombre d'enseignants exerçant dans les établissements ayant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langue(s) d'enseignement entre 2008 et 2018 (12 points de pourcentage) (chapitre 3, tableau I.3.29). Cependant, le Mexique a connu la plus forte augmentation des besoins (+13 points de pourcentage) et la plus forte diminution de la participation (-11 points de pourcentage) (tableaux I.5.27 et I.5.28). Une diminution de la proportion d'enseignants travaillant dans des établissements comptant plus de 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langue(s) d'enseignement pourrait indiquer un effet de déségrégation, étant donné que les élèves issus de différents milieux multiculturels ou multilingues sont répartis plus équitablement entre les établissements. En 2014, 10 % seulement de la population autochtone âgée de 15 à 17 ans étaient inscrits dans un établissement et, au cours des dernières années, le Mexique a déployé des efforts considérables pour accroître les niveaux d'inclusion de ces jeunes (OCDE, 2018[76]). De ce fait, les établissements qui traditionnellement n'accueillaient pas d'élèves de divers horizons peuvent désormais devoir faire face à une nouvelle population d'élèves. Par conséquent, les enseignants de ces établissements pourraient avoir davantage besoin de formation dans de nouveaux domaines, tels que l'enseignement aux élèves issus de milieux multiculturels ou multilingues (voir le chapitre 3 pour une interprétation plus détaillée des changements dans la composition des effectifs scolaires, la ségrégation scolaire et les changements démographiques des pays). L'Alberta (Canada) et la Suède présentent des exemples intéressants de mécanismes de développement professionnel pour aborder l'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue (encadré I.5.7).

Encadré I.5.7 **Renforcement des capacités des enseignants pour divers environnements éducatifs en Alberta (Canada) et en Suède**

Alberta (Canada)

Pour ses éducateurs, le gouvernement de l'Alberta accorde la priorité à la sensibilisation, à la compréhension et à la nécessité de soutenir les élèves de diverses origines ethniques et culturelles. Cette question est soulignée dans le préambule de l'arrêté ministériel sur l'apprentissage des élèves et s'aligne sur les outils de développement professionnel des enseignants. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta offre aux enseignants en poste une série de ressources leur permettant d'en apprendre davantage sur les communautés autochtones du Canada (Premières nations, Métis et Inuits) et de comprendre les problèmes contemporains touchant les élèves de ces communautés. Il soutient également les enseignants en fournissant un outil de développement de programme, *Guiding Voices*, pour l'intégration des perspectives autochtones dans l'ensemble du programme scolaire. Ainsi, cet outil guide les enseignants afin qu'ils intègrent l'histoire et les réalités contemporaines des peuples autochtones dans leurs programmes d'études, leurs évaluations et leurs ressources d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, la trousse comprend des exemples de récits et d'images de groupes de Premières nations, de métis, d'Inuits et autres groupes autochtones pouvant être utilisés lors de l'enseignement de certaines matières en classe. Elle fournit également des indications sur la manière dont les enseignants, par le biais de leurs pratiques en classe, peuvent prévenir l'exclusion sociale parmi les élèves. Ce mécanisme de soutien se distingue par la création d'un socle solide de connaissances et de sensibilisation chez les enseignants, et par des stratégies pédagogiques concrètes et des ressources à des fins de référence en vue d'encourager la mise en œuvre éclairée de pratiques recommandées.

Suède

En Suède, la capacité des enseignants à enseigner dans divers environnements se développe comme un continuum allant de la formation initiale aux opportunités de développement professionnel continu. Les enseignants ont la possibilité de s'exercer et d'apprendre des stratégies pour gérer la diversité une fois qu'ils commencent à enseigner. L'Agence nationale suédoise propose des cours dans le domaine de l'enseignement à des enfants nouvellement arrivés et multilingues, avec pour objectif de soutenir les enseignants dans l'orientation professionnelle des élèves nouvellement arrivés, l'enseignement spécifique à une matière et l'acquisition du suédois comme deuxième langue. Ces zones de contenu sont des éléments importants du développement professionnel des enseignants suédois pour enseigner dans des environnements multiculturels et multilingues.

Sources : Alberta Education (2015[77]), *Guiding Voices*, www.learnalberta.ca/content/fnmigv/index.html (consulté le 1er mars 2019); Cerna, L. et al. (2019[78]), « Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 194, https://doi.org/10.1787/059ce467-en.

La tendance est moins claire en ce qui a trait à la relation entre les changements dans la participation et le besoin de formation aux compétences en TIC (graphique I.5.13). On peut observer une augmentation significative de la participation dans 20 pays et économies, alors que 8 des 32 pays et économies pour lesquels des données sont disponibles font état d'une diminution significative des besoins importants en formation, et 10 de ces 32 pays signalent une augmentation significative des besoins

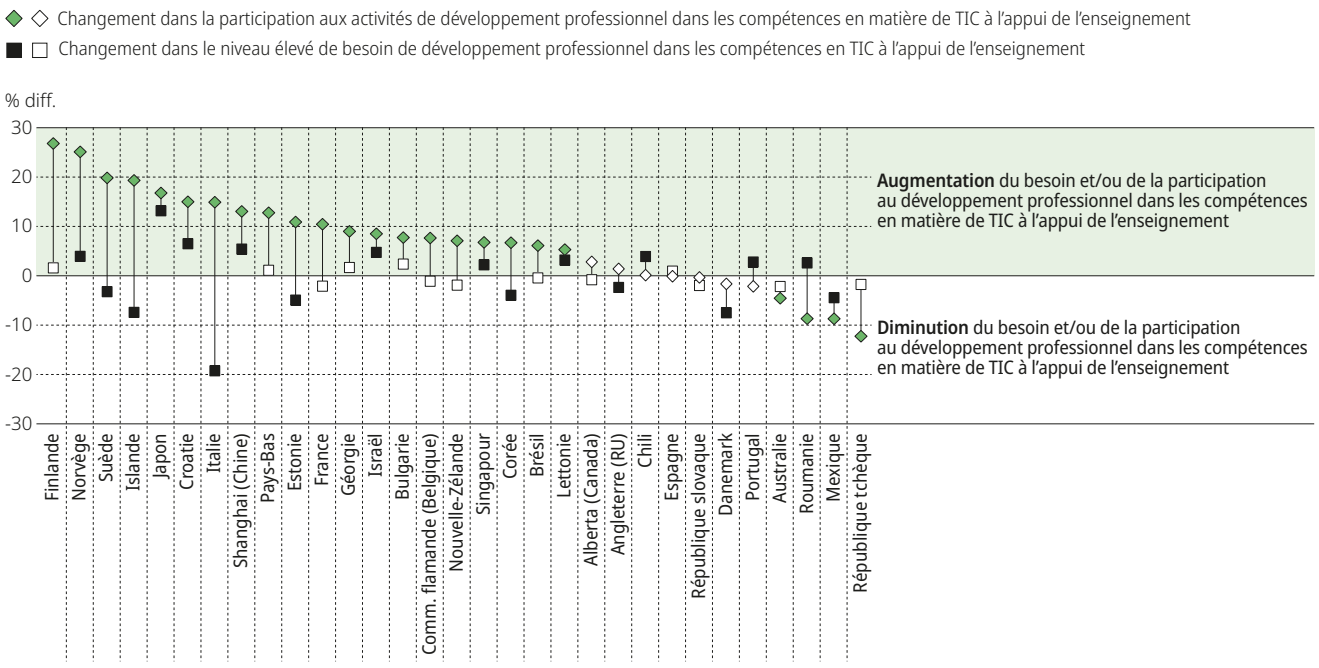
importants en formation. La Finlande (+27 points de pourcentage) et la Norvège (+25 points de pourcentage) enregistrent les plus fortes augmentations de la participation (tableau I.5.27). L'Estonie, l'Islande, l'Italie, la Corée et la Suède affichent une augmentation de la participation et une diminution des besoins importants. L'Australie, la République tchèque, la Roumanie et le Mexique enregistrent une baisse de la participation à la formation aux TIC, le Mexique enregistrant également une diminution significative des besoins.

Les pays nordiques présentent une situation intéressante lorsqu'on compare les changements dans la participation et les besoins en matière de formation aux TIC aux changements dans la proportion des enseignants qui laissent, souvent ou toujours, les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe (chapitre 2, tableau I.2.4). Entre 2013 et 2018, la Finlande, l'Islande et la Suède font partie des pays qui enregistrent la plus forte augmentation de la proportion d'enseignants utilisant les technologies numériques pour soutenir l'apprentissage des élèves. Dans le même temps, ces trois pays enregistrent également la plus forte augmentation de la proportion des enseignants participant à la formation aux TIC (graphique I.5.13). On pourrait soutenir que la formation en Islande et en Suède a été efficace car, parallèlement à l'augmentation du nombre d'enseignants utilisant la technologie en classe, le besoin de formation dans ce domaine a également diminué de manière significative.

La mise sur pied de réformes politiques favorisant l'utilisation des TIC en classe pourrait expliquer l'augmentation de la participation et les besoins dans de cette formation dans quelques pays. Par exemple, la réforme du programme d'enseignement de la Finlande en 2016 a mis l'accent sur la fourniture de ressources numériques aux éducateurs pour soutenir leur enseignement. En Estonie, la stratégie pour l'éducation et la formation tout au long de la vie pour 2020 a mis en évidence la nécessité d'appliquer les technologies numériques modernes au processus d'apprentissage (OCDE, 2015[24]). La mise en œuvre de ces initiatives, évidentes dans l'offre concrète de programmes en TIC, pourrait expliquer la participation accrue à ce type de formation en Finlande et en Estonie.

Graphique I.5.13 **Changement dans la participation et le besoin en développement professionnel dans les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement de 2013 à 2018**

Différences en points de pourcentage entre 2018 et 2013 dans la proportion d'enseignants (i) ayant participé[1] et (ii) signalant un niveau élevé de besoin en développement professionnel dans les compétences en TIC[2] à l'appui de l'enseignement



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.
2. TIC (Technologies de l'information et de la communication).

Notes : Les valeurs supérieures à zéro traduisent une augmentation de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018, tandis que les valeurs inférieures à zéro traduisent une diminution de la participation ou des besoins entre 2013 et 2018.
Les valeurs statistiquement significatives sont marquées d'un ton plus foncé (voir annexe B).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans le pourcentage d'enseignants déclarant que les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement étaient incluses dans leurs activités de développement professionnel (TALIS 2018 – TALIS 2013).
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.27 et I.5.28.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944730

Contenu du développement professionnel continu, efficacité personnelle et pratiques efficaces en classe

En plus de décrire le contenu du DPC suivi par les enseignants, il est utile d'évaluer si la formation correspondante est associée à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques. Comme indiqué précédemment dans ce chapitre, l'objectif des activités de DPC est de fournir aux enseignants des possibilités de formation dans l'espoir que la formation aura un impact sur leurs pratiques pédagogiques et influencera les résultats des élèves. La section « Impact des activités de développement professionnel continu » présentait déjà une association positive entre la formation en DPC ressentie comme étant efficace par les enseignants, et leurs niveaux de satisfaction professionnelle, et l'efficacité personnelle a été abordée précédemment dans ce chapitre. Cette section cherche à explorer davantage ces relations en examinant l'association de la participation des enseignants à des domaines de contenu spécifiques du DPC avec les niveaux d'efficacité personnelle et les pratiques des enseignants dans ces domaines. Des modèles de régression ont notamment été utilisés pour examiner les relations entre : 1) la participation à la formation en DPC sur les pratiques pédagogiques et la mise en œuvre de pratiques efficaces en classe ; 2) la participation à la formation en DPC sur la gestion de classe et le niveau d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de la classe ; 3) la participation à une formation en DPC sur l'enseignement en milieu multilingue et plurilingue » et les niveaux d'efficacité personnelle des enseignants en matière d'enseignement dans des environnements multiculturels.

La première relation examinée est l'association entre la participation à au moins une des trois activités de formation en DPC axées sur les pratiques pédagogiques (« compétences pédagogiques dans la matière que j'enseigne », « approches pédagogiques individualisées » et « enseignement de compétences transversales ») et la mise en œuvre de pratiques efficaces dans la salle de classe (en fonction de l'échelle des pratiques pédagogiques englobant des éléments de pratiques efficaces de clarté de l'enseignement, d'activation cognitive et de gestion de la classe). Après avoir tenu compte des caractéristiques des enseignants (telles que le sexe et l'expérience dans l'enseignement), dans presque tous les pays et économies participant à TALIS, les enseignants qui ont participé à au moins une des activités de formation aux pratiques pédagogiques ont plus de chances de mettre en œuvre des pratiques efficaces que ceux qui n'ont pas participé à ce type de formation. La relation est particulièrement forte en Colombie, au Kazakhstan, en Corée, en Afrique du Sud, et dans la Fédération de Russie (tableau I.5.29).

La deuxième relation concerne l'association entre la participation des enseignants à la formation en DPC sur la « gestion de la classe et du comportement des élèves » et l'ampleur de l'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la classe. Après avoir tenu compte des caractéristiques des enseignants, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants qui ont participé à une activité de DPC axée sur la gestion de la classe ont davantage tendance à indiquer des niveaux d'efficacité personnelle plus élevés en matière de gestion de la classe que ceux qui n'ont pas suivi ce type de formation. Cela est vrai pour les enseignants de trois pays et économies sur cinq participant à TALIS. L'association entre la formation en gestion de la classe et l'efficacité personnelle dans ce domaine est particulièrement forte en Géorgie, en Israël, au Kazakhstan, à Shanghai (Chine), en Afrique du Sud et aux Émirats arabes unis (tableau I.5.30).

La dernière relation explorée est l'association entre la participation à au moins une des deux activités de formation axées sur le multiculturalisme (« enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » et « communication avec des personnes de cultures ou de pays différents ») et l'ampleur de l'efficacité personnelle des enseignants dans des environnements multiculturels. Après avoir tenu compte des caractéristiques des enseignants, dans 41 pays, les enseignants qui ont participé à au moins une des activités de formation sur l'enseignement en milieu multiculturel affichent des niveaux d'efficacité personnelle plus élevés dans ce domaine que les enseignants qui n'ont participé à aucune de ces deux activités de formation. La relation est particulièrement forte en Corée et à Shanghai (Chine), tandis que les seuls pays et économies où cette association est non significative sont l'Alberta (Canada), le Chili, l'Islande, les Pays-Bas, l'Arabie saoudite et la République slovaque (tableau I.5.31).

Ces résultats donnent à penser que pour les enseignants de la plupart des pays et économies, la participation au développement professionnel est associée à la mise en œuvre de pratiques efficaces et au renforcement de la confiance en soi nécessaires à leur travail. Bien qu'il faille être prudent lorsqu'on établit un lien de causalité, ces résultats reflètent les conclusions précédentes sur la relation entre la formation, l'efficacité personnelle et les pratiques pédagogiques (Barrera-Pedemonte, 2016[36] ; Fischer et al., 2018[11]). La relation entre la formation et l'efficacité personnelle ne doit pas être négligée, car influer sur les convictions des enseignants concernant leurs pratiques est un premier pas vers l'amélioration de leur enseignement en classe (Guskey et Yoon, 2009[61]).

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Une grande partie du succès des activités de DPC repose sur leur conception et leur mise en œuvre (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017[15]). Le contenu doit être lié au programme, tenir compte de l'expérience des enseignants et correspondre à leurs besoins (Opfer et Pedder, 2011[50]). Mais aucun programme de développement professionnel ne peut réussir si les enseignants et les chefs d'établissement n'y participent pas. Ainsi, les décideurs doivent prendre en compte les obstacles éventuels à la participation des enseignants à ces offres de formation et déterminer des mécanismes de soutien facilitant leur participation.

En effet, la participation aux programmes de DPC ne devrait pas être considérée comme une responsabilité incombant uniquement aux enseignants et aux chefs d'établissement. Les systèmes éducatifs les plus performants conseillent et aident les enseignants et les chefs d'établissement à choisir la formation qui leur convient le mieux et à y participer à (Darling-Hammond et al., 2017[79] ; Jensen et al., 2016[20]). Cette section décrit les principaux obstacles à l'accès à la formation, tels que déclarés par les enseignants et les chefs d'établissement. Elle examine ensuite le niveau de soutien reçu par les enseignants et le lien avec la participation effective aux programmes de formation.

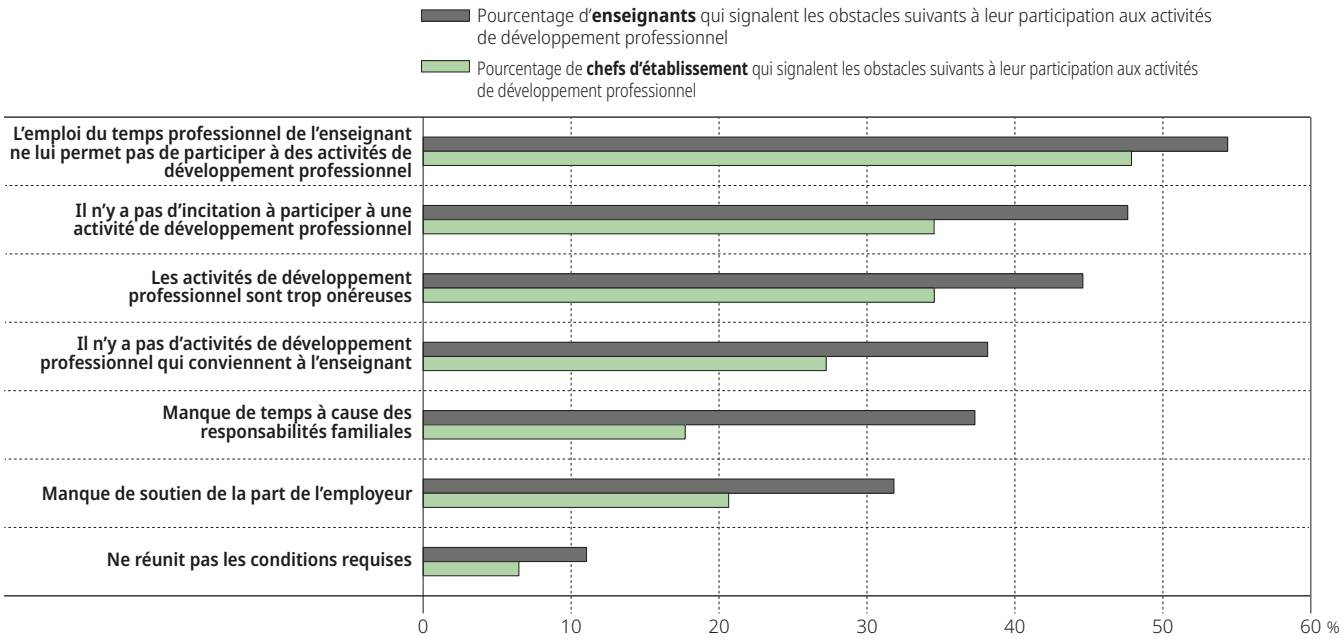
Obstacles à la participation au développement professionnel continu

TALIS a présenté aux enseignants et aux chefs d'établissement une liste de sept obstacles possibles à la participation à la formation en DPC et leur a demandé dans quelle mesure ils étaient d'accord pour dire que ces problèmes constituaient un obstacle à la participation au moment de l'Enquête (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord »). En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la plupart des enseignants (54 %) et des chefs d'établissement (48 %) sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » sur le fait que la question des « conflits d'emploi du temps professionnel de l'enseignant / du chef d'établissement » constituait un obstacle (graphique I.5.14). Le pourcentage d'enseignants signalant un « conflit avec l'emploi du temps professionnel » varie considérablement selon les pays et les économies participant à TALIS, allant de valeurs particulièrement élevées en Corée (88 %) et au Japon (87 %) à un très faible pourcentage en Géorgie (20 %) (tableau I.5.36). Le Japon se place à nouveau au sommet de l'échelle, 82 % des enseignants signalant que les conflits d'emploi de temps sont un obstacle, tandis qu'en Croatie, 7 % seulement d'entre eux signalent cet obstacle (tableau I.5.40).

Ces résultats ne devraient pas être une surprise, car le temps alloué à la formation a été pointé comme étant l'un des principaux défis de la mise en œuvre d'une DPC efficace (Scribner, 1999[33] ; Sparks, 2002[21]). Les systèmes doivent s'efforcer d'allouer quelques heures aux enseignants et aux chefs d'établissement pour qu'ils participent à la formation dans le cadre de leurs horaires de travail habituels, que ce soit par des canaux formels (tels que la participation à des cours ou des séminaires) ou informels (tels que la collaboration avec des collègues) (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017[15] ; Jensen et al., 2016[20]).

Graphique I.5.14 **Types d'obstacles à la participation des enseignants et des chefs d'établissement au développement professionnel**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (moyenne OCDE)[1, 2]



1. La moyenne OCDE couvre 31 pays pour les enseignants et 30 pays pour les chefs d'établissement (voir annexe B).
2. Comprend les enseignants et les chefs d'établissement qui sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les éléments suivants constituent des obstacles à leur participation aux activités de développement professionnel.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui signalent les obstacles suivants à leur participation aux activités de développement professionnel.

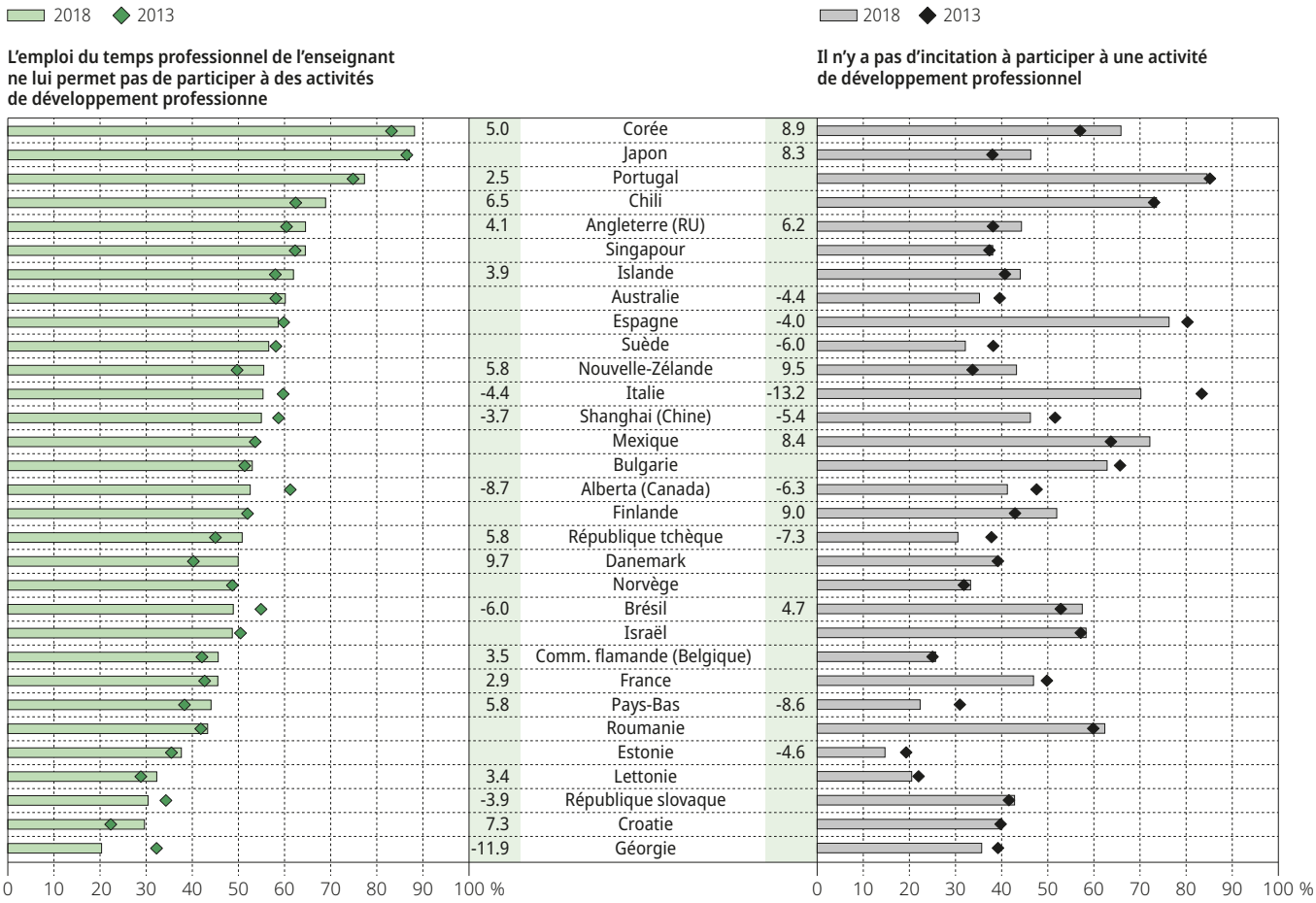
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.36 et I.5.40.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944749

Le deuxième obstacle le plus important signalé à la fois par les enseignants (48 %) et les chefs d'établissement (35 %) est qu'« il n'y a pas d'incitation à participer au développement professionnel » (graphique I.5.14). La variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne le signalement du « manque d'incitations » en tant qu'obstacle à la participation aux activités de DPC est élevée, 85 % des enseignants au Portugal et en Arabie saoudite signalant ce problème contre seulement 15 % des enseignants en Estonie et au Kazakhstan (tableau I.5.36). En ce qui concerne les chefs d'établissement, 84 % des chefs d'établissement en Arabie saoudite signalent que « le manque d'incitations » constitue un obstacle, contre seulement 4 % seulement des chefs d'établissement à Singapour (tableau I.5.40).

Graphique I.5.15 **Changement dans les obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui signalent les obstacles suivants à leur participation aux activités de développement professionnel[1]



1. Comprend les enseignants qui sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les éléments suivants constituent des obstacles à leur participation aux activités de développement professionnel.

Notes : Seuls les pays et économies pour lesquels des données sont disponibles pour 2013 et 2018 sont présentés.

Des changements statistiquement significatifs entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) se retrouvent à côté de la catégorie et du nom du pays/économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui signalent que l'emploi du temps professionnel de l'enseignant ne lui me permet pas de participer à des activités de développement professionnel, ce qui constitue un obstacle à leur participation aux activités de développement professionnel en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.39.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944768

La question des incitations à participer au DPC est liée à la question de savoir ce qui motive les enseignants et les chefs d'établissement à poursuivre leur formation (Richter et al., 2011[80]). L'avancement dans la carrière est un aspect important de la participation à la formation en DPC, car la plupart du temps, la participation au DPC se traduit par une accumulation de crédits qui comptent pour la promotion de carrière (OCDE, 2013[38]). Cependant, la formation en DPC ne devrait pas être comprise uniquement

comme un mécanisme d'avancement professionnel ; elle devrait également être considéré comme un moyen d'apprentissage et de perfectionnement. De nombreux enseignants et chefs d'établissements sont attirés par le DPC, car il offre la possibilité de s'attaquer à des situations ou à des problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie quotidienne (Scribner, 1999[33]). L'une des grandes intentions des programmes de DPC est de développer une offre dans laquelle le contenu est aligné sur les besoins des enseignants et des chefs d'établissement (Opfer et Pedder, 2011[50]).

TALIS permet de montrer les obstacles à la formation en DPC pour les enseignants entre 2013 et 2018 (graphique I.5.15). Les enseignants, dans 14 pays et économies pour lesquels les données sont disponibles, déclarent de plus en plus que les « conflits d'emploi du temps professionnel de l'enseignant » sont un obstacle à la participation. Les hausses les plus importantes ont été observées au Danemark (+10 points de pourcentage) et en Croatie (+7 points de pourcentage). Cependant, 6 des 33 pays et économies pour lesquels des données sont disponibles affichent une baisse significative dans ce domaine : La Géorgie (12 points de pourcentage) et l'Alberta (Canada) (-9 points de pourcentage) affichent les baisses les plus marquées entre 2013 et 2018 (tableau I.5.39).

En ce qui concerne les changements dans le temps lié au « manque d'incitations » qui freine la participation aux activités de DPC, on peut constater que 9 des 33 pays pour lesquels les données sont disponibles font état d'une diminution significative du nombre d'enseignants indiquant le manque d'incitations. La baisse est particulièrement forte en Italie (-13 points de pourcentage), aux Pays-Bas (-9 points de pourcentage) et en République tchèque (-7 points de pourcentage). Toutefois, dans 6 des 33 pays pour lesquels les données sont disponibles, la proportion d'enseignants indiquant que le « manque d'incitations » est un obstacle est en nette augmentation. Les pays avec les plus fortes augmentations sont : la Nouvelle-Zélande (+10 points de pourcentage), la Finlande (+9 points de pourcentage), la Corée (+9 points de pourcentage) et le Mexique (+8 points de pourcentage).

Les efforts déployés pour réduire les obstacles empêchant les enseignants d'accéder au développement professionnel dans des pays comme la Géorgie (-12 points de pourcentage de la proportion d'enseignants ayant déclaré « un conflit d'emploi de temps comme une barrière »), et en Italie (-4.4 points de pourcentage de la proportion d'enseignants déclarant « des conflits d'emploi de temps comme une barrière ») (tableau I.5.39), peuvent prendre la forme d'initiatives concrètes visant à renforcer l'implication des enseignants dans la formation continue (encadré I.5.8).

Encadré I.5.8 **Aligner les incitations et les opportunités sur les besoins de développement professionnel des enseignants en Géorgie et en Italie**

Géorgie

Le programme de développement professionnel des enseignants en Géorgie est un élément clé du programme global de recrutement, d'évaluation, de développement et d'avancement professionnels des enseignants (2015). Le programme offre aux enseignants géorgiens des possibilités d'avancement professionnel en différenciant leur statut : praticien, enseignant chevronné, enseignant principal et tuteur. Tous les nouveaux enseignants et les enseignants en poste doivent réussir un examen de certification pour obtenir le statut d'enseignant principal. Les enseignants sont tenus de participer à un certain nombre d'activités de développement professionnel obligatoires et facultatives pour obtenir des crédits et ainsi maintenir ou améliorer leur statut. L'un des principaux composants du programme, mis en place en 2016, est l'augmentation du nombre d'activités facultatives remplaçant les activités obligatoires pour les enseignants. Cela donne plus de flexibilité aux enseignants pour adapter leur développement professionnel en fonction de leurs besoins et intérêts. En outre, les enseignants ont un intérêt financier à améliorer leur statut en participant à des activités de développement professionnel, car ils reçoivent des salaires plus élevés en fonction de leur statut d'avancement. Le programme se distingue également en offrant aux enseignants la possibilité de faire une introspection par le biais d'une auto-évaluation, notamment la conception d'un plan de travail individuel par l'enseignant, l'auto-évaluation des performances et l'identification des besoins en matière de développement professionnel.

Italie

Le gouvernement italien met l'accent sur l'autonomie au niveau de l'établissement en tant que levier essentiel du progrès de l'éducation. Reflétant cette orientation, les dispositions en matière de développement professionnel continu au niveau des établissements et choisies par les enseignants sont un élément clé de la réforme de la Bonne école (La Buona Scuola), mise en place en 2015. Cette réforme a rendu la formation continue obligatoire, permanente et structurelle. Ces dispositions ont été conçues pour répondre à la faible participation des enseignants italiens aux activités de développement professionnel.

• • •

Dans un premier temps, le gouvernement italien a réalisé un important investissement financier (1.5 milliard d'euros) exclusivement pour la formation dans les domaines des compétences du système (autonomie scolaire, évaluation et enseignement innovant) et les compétences du XXIe siècle (telles que les compétences numériques, les programmes de travail scolaire) et les compétences en matière d'éducation inclusive. Deuxièmement, le programme se distingue par son approche sur mesure et l'étendue des choix permettant aux enseignants de participer au développement professionnel en fonction de leurs besoins. Pour ce faire, les enseignants reçoivent un montant de 500 EUR par an sur leur « carte d'enseignant » pour participer à des activités de formation, acheter des ressources (livres, tickets de conférence, etc.) et proposer des processus de mise en correspondance permettant d'aligner les offres de formation sur les demandes de formation via une plateforme numérique.

Sources : Gouvernement de Géorgie (2015[81]), [Décret du Gouvernement de Géorgie no. 68 : portant institution des activités pour les enseignants, et approbation du programme de développement professionnel et de progression de carrière, chapitre V], https://matsne.gov.ge/document/view/2739007?publication=0 (consulté le 8 avril 2019) ; OCDE (2017[82]), *Education Policy Outlook: Italy*, www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf.

Pour les chefs d'établissement, il n'y a eu que quelques changements significatifs entre 2013 et 2018 dans la proportion de ceux qui signalent des obstacles à la formation en DPC (tableau I.5.43). Dans 5 des 33 pays et économies pour lesquels les données sont disponibles, on observe une augmentation significative de la part des chefs d'établissement qui signalent les conflits d'emploi du temps comme étant un obstacle à la participation au DPC : République tchèque (+22 points de pourcentage), Finlande (+17 points de pourcentage), Norvège (+17 points de pourcentage), Communauté flamande de Belgique (+15 points de pourcentage) et République slovaque (+15 points de pourcentage). En outre, dans 5 des 33 pays et économies pour lesquels les données sont disponibles, on observe une augmentation significative de la proportion des chefs d'établissement signalant le manque d'incitations comme un obstacle à la participation : Corée (+15 points de pourcentage), Japon (+14 points de pourcentage), Géorgie (+9 points de pourcentage), Communauté flamande de Belgique (+8 points de pourcentage) et Shanghai (Chine) (+8 points de pourcentage).

L'augmentation du nombre de déclaration faisant état d'un « manque d'incitations » et de « conflits d'emploi du temps professionnel » comme étant une barrière au fil des années, pourrait partiellement s'expliquer par les réductions budgétaires engagées par de nombreux pays (OCDE, 2015[24]). Un manque de ressources financières pourrait se traduire par un manque de ressources humaines, une augmentation de la charge de travail du personnel en poste et un obstacle au développement professionnel. Par ailleurs, le manque de fonds limite la possibilité de créer des compensations concrètes pour que les enseignants et les chefs d'établissement s'engagent dans des activités de développement professionnel.

Encadré I.5.9 **Obstacles à la participation des enseignants aux activités de développement professionnel**

Bien que la participation aux activités de DPC soit généralement élevée, environ la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire (en moyenne dans les pays de l'OCDE) sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que le programme de formation « est en conflit avec l'emploi du temps professionnel de l'enseignant » (54 %), qu'« il n'y a pas d'incitation à participer au développement professionnel » (48 %) ou que les programmes de formation sont « trop onéreux » (45 %) (tableau I.5.36). En revanche, les obstacles à la participation aux activités de DPC sont moins nombreux chez les enseignants du primaire que chez leurs pairs du premier cycle du secondaire. En particulier, selon la catégorie, dans 7 à 8 pays et économies sur 13 dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les enseignants du primaire sont moins susceptibles d'être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » sur le fait qu'« il n'y a pas d'incitation à participer au développement professionnel » ou que « le développement professionnel est en conflit avec l'emploi de temps professionnel de l'enseignant » (tableau I.5.37). Les différences les plus importantes en ce qui concerne les conflits d'emploi du temps sont observées à CABA (Argentine) (-11 points de pourcentage pour les enseignants du primaire) et en Angleterre (-17 points de pourcentage pour les enseignants du primaire). La tendance inverse s'observe en France, où le pourcentage d'enseignants rapportant que les conflits d'emploi du temps professionnel sont un obstacle à la formation passe de 61 % dans le primaire à 46 % dans le premier cycle du secondaire, soit une différence de 15 points de pourcentage. En fait, les conflits d'emploi du temps professionnel, le manque de soutien de la part des employeurs et le sentiment qu'il n'y a pas d'incitation à participer au développement professionnel sont fortement corrélés entre les pays et les économies (tableau I.5.36). Dans ce sens, il n'est pas surprenant qu'en France, parallèlement à la réduction de la différence entre les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire relativement aux conflits d'emploi du temps professionnel,

• • •

on constate également une diminution de l'écart entre les deux niveaux d'enseignement en ce qui a trait au « manque de soutien de la part des employeurs » (-19 points de pourcentage) et du manque « d'incitations à participer à une activité de développement professionnel » (-5 points de pourcentage).

Au niveau du deuxième cycle du secondaire, en fonction de l'obstacle, les changements vont dans des directions différentes et il ne se dégage aucune tendance unique. Cependant, on observe une augmentation remarquable du pourcentage d'enseignants rapportant des « conflits avec l'emploi du temps professionnel de l'enseignant » comme étant un obstacle à la formation dans 5 pays et économies sur 11 dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, la différence la plus importante étant en Alberta (Canada) et au Danemark (tous deux supérieurs de 9 points de pourcentage pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire) (tableau I.5.38).

Soutien disponible pour la participation des enseignants au développement professionnel continu

Une fois les obstacles au DPC identifiés, il est crucial d'aider les enseignants à les surmonter. Ces efforts de soutien englobent toutes les composantes des systèmes éducatifs, de l'administration centrale au personnel chargé de la gestion des établissements scolaires locaux (Jensen et al., 2016[20]). Les *Résultats de TALIS 2013* ont montré l'importance du soutien financier pour la participation au développement professionnel (OCDE, 2014[14]), mais un soutien approprié peut également revêtir la forme de temps alloué à la formation ou des conseils en matière de formation continue. (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017[15]).

Les pays et les économies participant à TALIS avaient la possibilité de choisir une question sur les mécanismes permettant de soutenir la participation au DPC. Parmi les pays et économies participants, 44 ont choisi de l'inclure dans le questionnaire. Les enseignants ont été invités à sélectionner les mécanismes de soutien qu'ils reçoivent pour leur formation en DPC à partir d'une liste de huit options. En moyenne, parmi le groupe de participants à TALIS ayant inclus cette question, les options les plus fréquemment soulignées par les enseignants étaient les suivantes : « aménagement de mon emploi du temps pour participer à des activités pendant mes heures de travail habituelles » (48 % des enseignants) ; « fourniture du matériel nécessaire » (38 %) ; et « paiement ou remboursement des frais » (34 %). L'option la moins mentionnée était « augmentation de salaire » (10 % des enseignants) (tableau I.5.44).

Un indicateur récapitulatif a été mis au point pour indiquer si l'enseignant a énuméré au moins une des huit options de soutien possibles. Globalement, parmi ces 44 participants à TALIS, plus de 75 % des enseignants déclarent avoir reçu au moins un type de soutien leur permettant de participer à des activités de développement professionnel au cours des mois précédant l'Enquête (tableau I.5.45). Neuf enseignants sur dix déclarent avoir reçu une aide quelconque en République tchèque (93 %), en Estonie (93 %), en Lettonie (93 %), au Viet Nam (91 %) et en Australie (91 %). Les pays où la proportion d'enseignants déclarant une forme de soutien est relativement plus faible sont l'Espagne (59 %), l'Italie (54 %), le Mexique (47 %) et le Portugal (44 %).

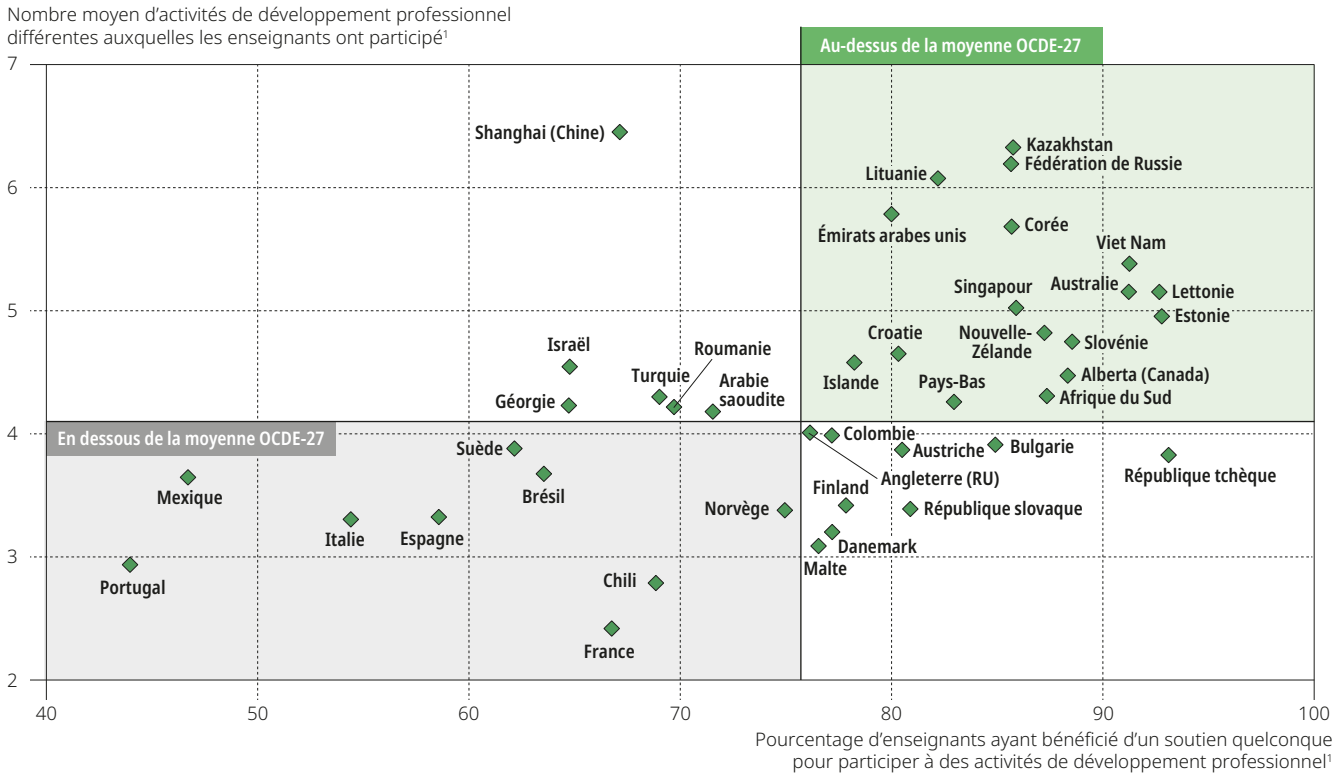
En outre, dans 13 pays, les enseignants d'établissements privés déclarent avoir reçu plus souvent une aide quelconque pour participer à la formation au DPC que les enseignants d'établissements publics (tableau I.5.45). L'écart est particulièrement marqué au Mexique (+26 points de pourcentage dans les établissements privés), en Turquie (+17 points de pourcentage), en Espagne (+12 points de pourcentage) et en Norvège (+11 points de pourcentage). Pour 13 pays et économies, la proportion d'enseignants des établissements en zone rurale bénéficiant d'au moins un type de soutien est nettement supérieure à celle des enseignants des établissements en zone urbaine. L'écart est particulièrement marqué au Brésil (+12 points de pourcentage en faveur des enseignants des établissements en zone rurale), en Alberta (Canada) (+11 point de pourcentage), en Espagne (+11 points de pourcentage), en Croatie (+11 points de pourcentage) et en Nouvelle-Zélande (+10 points de pourcentage).

Cette section a commencé avec l'idée qu'il est important que les enseignants bénéficient d'un soutien pour participer au DPC. Le graphique I.5.16 explore cette association en examinant l'association au niveau des pays entre la participation à différentes activités de DPC et le soutien reçu pour cette participation. Les résultats montrent une corrélation positive entre le soutien reçu par les enseignants et la participation globale aux activités de DPC (le coefficient de corrélation linéaire r est r = 0.59 dans les pays de l'OCDE et r = 0.50 dans les 43 pays participant à TALIS). Des niveaux de pourcentage supérieurs à la moyenne de l'OCDE en termes de participation et de soutien sont observés pour 12 pays. Inversement, on observe des pourcentages significativement inférieurs à la moyenne de l'OCDE pour le soutien et la participation dans 17 pays.

Les pays du quadrant supérieur gauche affichent des taux de participation élevés malgré des niveaux de soutien comparativement faibles, comme en Israël, en Roumanie, en Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), en Suède et en Turquie. La participation au DPC au sein de ces systèmes peut être obligatoire ou alors ces derniers pourraient offrir de fortes incitations afin de motiver les enseignants à participer au DPC. Étant donné la proportion d'enseignants déclarant bénéficier d'un soutien pour leur formation, les pays et économies figurant dans le quadrant inférieur droit (tels que la Colombie, la Finlande et le Danemark) devraient avoir des niveaux plus élevées de participation aux activités de DPC. Il est possible que des facteurs autres que le soutien, tels que la motivation à poursuivre une formation ou des obstacles subsistants, soient un obstacle à des niveaux de participation plus élevés.

Graphique I.5.16 **Participation aux activités de développement professionnel et niveau de soutien reçu**

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Notes : Seuls les pays et économies disposant de données sur le nombre moyen d'activités de développement professionnel auxquelles participent des enseignants et sur le pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'un soutien quelconque pour leur participation à des activités de développement professionnel sont indiqués.

La moyenne OCDE-28 comprend tous les pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS 2018, à l'exception de la Belgique, des États-Unis, de la Hongrie et du Japon.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.5.7 et I.5.45.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933944787

Les huit types de soutien peuvent être regroupés en deux groupes distincts : le soutien financier et le soutien non financier[10]. Des analyses plus poussées au niveau des enseignants permettent de mieux comprendre la relation entre ces différents types de soutien et la participation à différents types de développement professionnel. Les résultats de TALIS ont montré que, dans les 43 pays et économies pour lesquels des données étaient disponibles, après avoir contrôlé le caractéristiques des enseignants, les enseignants qui déclarent avoir reçu au moins un type de soutien non financier ont tendance à participer à davantage d'activités de développement professionnel (tableau I.5.16). De même, dans 40 pays et économies, les enseignants qui déclarent avoir reçu au moins un type de soutien financier tendent également à participer à davantage d'activités de développement professionnel (tableau I.5.46). Les recherches démontrent l'importance que revêtent les deux types de soutien dans la promotion de la participation des enseignants aux activités de DPC. En effet, les résultats donnent à penser que les enseignants bénéficient d'un soutien financier et non financier. Ainsi, les systèmes ne doivent pas seulement tenir compte des incitations financières pour augmenter la participation, telles que l'augmentation du salaire, mais aussi des facteurs non financiers, tels que l'établissement d'horaires de participation flexibles ou la fourniture du matériel nécessaire aux activités.

Notes

1. Le développement professionnel, au sens large, englobe toutes les possibilités de formation, de la formation initiale à la formation continue. À des fins d'analyse, TALIS a divisé l'analyse de ces possibilités de formation en différents chapitres. Le chapitre 4 se concentre sur les activités de formation initiale et les possibilités de formation (initiation et tutorat) pour les nouveaux enseignants dans la profession ou dans l'établissement. Le chapitre 5 est consacré aux activités de formation en cours d'emploi récentes (définies comme ayant eu lieu au cours des 12 mois précédant l'Enquête) associant enseignants et chefs d'établissement.

2. Pour une description complète des objectifs de développement stratégiques des Nations Unies et de leur lien avec l'Enquête TALIS, veuillez vous reporter à « Qu'est-ce que TALIS ».

3. La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, avec des données évaluées.

4. La participation à un réseau d'enseignants permet non seulement de diffuser des connaissances et de soutenir des domaines concrets du travail des enseignants, mais également d'élargir les possibilités d'innovation pédagogique – voir, par exemple, le Réseau des enseignants de mathématiques. (https://completemaths.com/events/mtn) et le réseau AMICO Robot (OCDE, 2018, p. 5[83]).

5. La forte participation des chefs d'établissement au développement professionnel pourrait s'expliquer en partie par le manque de formation initiale qu'ils reçoivent dans les tâches spécifiques à leur rôle. Seulement 53 % des chefs d'établissement ont suivi une formation à la direction ou à la gestion d'établissements scolaires avant d'occuper leur poste de chef d'établissement, la même proportion ayant suivi une formation en encadrement pédagogique. Pour plus d'informations, voir le chapitre 4.

6. Ces résultats reflètent également les conclusions du chapitre 3 qui montrent que la proportion d'enseignants ayant déclaré des niveaux élevés d'efficacité personnelle est passée à 59 % lorsqu'il s'agit d'adapter leur enseignement à la diversité culturelle des élèves, c'est-à-dire beaucoup moins que pour les aspects liés à la promotion de relations et d'interactions positives entre des élèves de différents milieux (graphique I.3.11, tableau I.3.38).

7. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 31 % des enseignants travaillent dans des établissements comptant au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, 30 % dans des établissements comptant au moins 1 % d'élèves réfugiés, 21 % dans les établissements comptant au moins 10 % d'élèves dont la langue maternelle est différente de la ou des langues d'enseignement, 20 % dans les établissements comptant au moins 30 % d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique et 17 % dans les établissements d'au moins 10 % d'élèves issus de l'immigration. Pour plus d'informations, voir le chapitre 3.

8. Il est également intéressant de noter que plus de la moitié des enseignants ont déclaré que « la gestion de la classe et du comportement des élèves », « l'enseignement de compétences transversales » et « l'utilisation des TIC pour l'enseignement » étaient inclus dans la formation initiale des enseignants. Cela peut indiquer qu'il existe une demande constante pour développer davantage ces domaines, indépendamment de la formation précédente reçue par les enseignants. Pour plus d'informations, voir le chapitre 4.

9. Les résultats reflètent les conclusions du chapitre 2, où il a été démontré que 78 % des enseignants débutants estiment pouvoir contrôler les comportements perturbateurs en classe, tandis que 87 % des enseignants expérimentés déclarent pouvoir le faire. Conformément à des recherches antérieures, cela confirme la théorie que l'expérience aide les enseignants à développer des compétences et des routines pour mieux gérer leur classe et à expérimenter diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation des élèves.

10. Le soutien financier fait référence aux enseignants qui déclarent avoir reçu au moins l'un des éléments suivants : « Paiement ou remboursement des frais », « Soutien non financier pour participer à des activités en dehors de mes heures de travail », « Augmentation de salaire ». Le soutien non financier fait référence aux enseignants qui déclarent avoir reçu au moins l'un des éléments suivants : « Aménagement de mon emploi du temps pour participer à des activités pendant mes heures de travail habituelles », « Fourniture du matériel nécessaire », « Compensation non financière », « Avantages professionnels non financiers ».

Références

Akiba, M. (dir. pub.) (2013), *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes*, Emerald Publishing Limited, Bingley. [3]

Alberta Education (2015), *Guiding Voices*, www.learnalberta.ca/content/fnmigv/index.html (consulté le 1 mars 2019). [77]

Andersen, L., E. Heinesen et **L. Pedersen** (2014), « How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? », *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 24/3, pp. 651-671, http://dx.doi.org/10.1093/jopart/mut082. [42]

Avalos, B. (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007. [44]

Barrera-Pedemonte, F. (2016), « High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices : Evidence from Talis 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 141, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en. [36]

Borko, H. (2004), « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, vol. 33/8, pp. 3-15, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003. [8]

Bruns, B., L. Costa et **N. Cunha** (2018), « Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? », *Economics of Education Review*, vol. 64, pp. 214-250, http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003. [52]

Cerna, L. et al. (2019), « Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 194, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en. [78]

Chen, J. et **J. McCray** (2012), « A conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach », *NHSA Dialog*, vol. 15/1, pp. 8-23, http://dx.doi.org/10.1080/15240754.2011.636491. [47]

Choy, S. et al. (2006), *Teacher Professional Development in 1999-2000: What Teachers, Principals, and District Staff Report*, National Center for Education Statistics, Washington, DC, https://nces.ed.gov/pubs2006/2006305.pdf. [37]

Cilliers, J. et al. (2019), « How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching », *The Journal of Human Resources*, http://dx.doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1. [53]

Clarke, D. et **H. Hollingsworth** (2002), « Elaborating a model of teacher professional growth », *Teaching and Teacher Education*, vol. 18/8, pp. 947-967, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7. [48]

Cooc, N. (2018), « Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 181, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en. [71]

Cordingley, P. et al. (2003), *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: How Does Collaborative Continuing Professional Development (CPD) for Teachers of the 5-16 Age Range Affect Teaching and Learning?*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London, http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD_rv1.pdf. [62]

Darling-Hammond, L. (2017), « Teacher education around the world: What can we learn from international practice? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399. [26]

Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco. [79]

Darling-Hammond, L., M. Hyler et **M. Gardner** (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf. [15]

Darling-Hammond, L. et **G. Sykes** (2003), « Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11/3, http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003. [35]

Desimone, L. (2009), « Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures », *Educational Researcher*, vol. 38/3, pp. 181-199, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140. [6]

Fischer, C. et al. (2018), « Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform », *Teaching and Teacher Education*, vol. 72, pp. 107-121, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011. [11]

Garet**, M.** et al. (2016), *Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development (NCEE 2016-4010)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569154.pdf. [9]

Garet**, M.** et al. (2001), « What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers », *American Educational Research Journal*, vol. 38/4, pp. 915-945, https://doi.org/10.3102/00028312038004915. [60]

Government of Georgia (2015), *[Decree of the Government of Georgia no. 68: Initiating teacher activities, approving professional development and career progression scheme, Chapter V]*, https://matsne.gov.ge/document/view/2739007?publication=0 (consulté le 8 avril 2019). [81]

Guerriero, S. (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en. [28]

Guskey, T. (2002), « Professional development and teacher change », *Teachers and Teaching*, vol. 8/3, pp. 381-391, http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512. [12]

Guskey, T. et **K. Yoon** (2009), « What works in professional development? », *Phi Delta Kappan*, vol. 90/7, pp. 495-500, https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000709. [61]

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [7]

Hoban, G. et **G. Erickson** (2004), « Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical context », *Journal of In-service Education*, vol. 30/2, pp. 301-324, www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247. [45]

Ingvarson, L., M. Meiers et **A. Beavis** (2005), « Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13/10, pp. 1-28, http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005. [57]

Jacobsen, C., J. Hvitved et **L. Andersen** (2014), « Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation », *Public Administration*, vol. 92/4, pp. 790-806, http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024. [39]

Jensen, B. et al. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC, http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf. [20]

Kennedy, A. (2005), « Models of continuing professional development: A framework for analysis », *Journal of In-Service Education*, vol. 31/2, pp. 235-250, www.tandfonline.com/doi/10.1080/13674580500200277. [25]

Kohn, A. (1998), « Challenging behaviorist dogma: Myths about money and motivation », *Compensation & Benefits Review*, vol. 30/2, pp. 27-37, https://doi.org/10.1177/088636879803000206. [40]

Kools, M. et **L. Stoll** (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en. [72]

Kraft, M., D. Blazar et **D. Hogan** (2018), « The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence », *Review of Educational Research*, vol. 88/4, pp. 547-588, https://doi.org/10.3102/0034654318759268. [46]

Kyriacou, C. (2001), « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, vol. 53/1, pp. 27-35, http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628. [17]

Little, J. (1993), « Teachers' professional development in a climate of educational reform », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15/2, pp. 129-151, https://doi.org/10.3102/01623737015002129. [63]

Loxley, A. et al. (2007), « The role of whole-school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development », *Journal of In-Service Education*, vol. 33/3, pp. 265-285, http://dx.doi.org/10.1080/13674580701487034. [51]

Meissel, K., J. Parr et **H. Timperley** (2016), « Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, pp. 163-173, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013. [19]

Nir, A. et **R. Bogler** (2008), « The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24/2, pp. 377-386, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002. [13]

OCDE (2018), *Education Policy Outlook: Mexico*, OCDE, Paris, www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Mexico-2018.pdf. [76]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [27]

OCDE (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr. [66]

OCDE (2018), *Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS*, OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf. [68]

OCDE (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OCDE, www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf. [1]

OCDE (2018), « Tour d'horizon des innovations pédagogiques », *L'enseignement à la loupe*, n° 21, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/36b298bb-fr. [83]

OCDE (2017), *Education in Chile*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en. [75]

OCDE (2017), *Education Policy Outlook: Italy*, OCDE, Paris, www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf. [82]

OCDE (2017), « Encourager la création de communautés d'apprentissage parmi les enseignants », *L'enseignement à la loupe*, n° 4, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/81112fcf-fr. [16]

OCDE (2017), « Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement ? », *L'enseignement à la loupe*, n° 17, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/3ef7981d-fr. [54]

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [31]

OCDE (2016), *Education in Colombia*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en. [67]

OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en. [23]

OCDE (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en. [59]

OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en. [65]

OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr. [24]

OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en. [70]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [14]

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en. [38]

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en. [34]

OCDE (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en. [64]

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en. [5]

OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [2]

Opfer, D. (2016), « Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 138, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en. [49]

Opfer, V. et **D. Pedder** (2011), « Conceptualizing teacher professional learning », *Review of Educational Research*, vol. 81/3, pp. 376-407, http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609. [50]

Paniagua, A. et **D. Istance** (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en. [56]

Perry, J., A. Hondeghem et **L. Wise** (2010), « Revisiting the motivational bases of public service: Twenty years of research and an agenda for the future. », *Public Administration Review*, vol. 70/5, pp. 681-690, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02196.x. [41]

Perry, J. et **L. Wise** (1990), « The motivational bases of public service », *Public Administration Review*, vol. 50/3, pp. 367-373. [43]

Richter, D. et al. (2011), « Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 116-126, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008. [80]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en. [69]

Scheerens, J. (dir. pub.) (2010), *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/63494. [32]

Scribner, J. (1999), « Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning », *Educational Administration Quarterly*, vol. 35/2, pp. 238-266, https://doi.org/10.1177/0013161X99352004. [33]

Shewbridge, C. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Czech Republic 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264262379-en. [74]

Sparks, D. (2002), *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council , Oxford, OH. [21]

Timperley, H. et al. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, New Zealand: Ministry of Education, Wellington. [58]

Trust, T., D. Krutka et **J. Carpenter** (2016), « 'Together we are better': Professional learning networks for teachers », *Computers & Education*, vol. 102, pp. 15-34, http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007. [55]

UNESCO (2016), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4,* UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf. [30]

United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY, www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. [29]

Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010. [4]

Yoon, K. et al. (2007), « Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement », *Issues & Answers Report, REL 2007*, n° 033, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf. [18]

Youngs, P. (2001), « District and state policy influences on professional development and school capacity », *Educational Policy*, vol. 15/2, pp. 278-301, http://dx.doi.org/10.1177/0895904801015002003. [10]

Youngs, P. et **M. Bruce King** (2002), « Principal leadership for professional development to build school capacity », *Educational Administration Quarterly*, vol. 38/5, pp. 643-670, http://dx.doi.org/10.1177/0013161X02239642. [73]

Zepeda, S., O. Parylo et **E. Bengtson** (2013), « Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory », *Professional Development in Education*, vol. 40/2, pp. 295-315, http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.821667. [22]

ANNEXE A

Notes techniques sur l'échantillonnage, les taux de réponse et l'adjudication de TALIS 2018

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 l'échantillonnage, les taux de réponse et l'adjudication de TALIS 2018

PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE ET TAUX DE RÉPONSES

L'objectif de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) en 2018 était d'obtenir, dans chacun des pays et économie participant, un échantillon représentatif d'enseignants pour chaque niveau de la CITE auquel le pays et l'économie ont participé. En outre, un échantillon représentatif d'enseignants dispensant des enseignements à des élèves d'âges appropriés dans les établissements sélectionnés pour le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018, a été exigé pour chaque pays et économie ayant décidé de participer au lien TALIS-PISA. L'Enquête TALIS 2018 a mis en lumière les problèmes stratégiques qui concernent les salles de classe, les enseignants, les établissements et la direction d'établissement ; si bien que la couverture de TALIS 2018 s'est étendue à tous les enseignants de chaque niveau de la CITE concernés et aux chefs d'établissement où ils enseignent. Le plan d'échantillonnage international élaboré pour l'Enquête TALIS 2018 s'est servi d'un plan d'échantillonnage probabiliste stratifié à deux degrés. En d'autres termes, les enseignants (unités d'échantillonnage du second degré ou secondaires) ont été choisis au hasard dans la liste des enseignants couverts par le champ d'application pour chacun des établissements choisis au hasard (unités d'échantillonnage du premier degré ou primaire). Une description plus détaillée de la conception de l'Enquête et de sa mise en œuvre figure dans le *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019[1]).

Un enseignant des niveaux 1, 2 ou 3 de la CITE est un enseignant qui, dans le cadre de ses fonctions habituelles au sein de son établissement, dispense des enseignements dans des programmes de ce niveau de la CITE. Les enseignants qui enseignent dans des programmes mixtes à différents niveaux de la CITE au sein de l'établissement cible sont inclus dans le champ de l'Enquête TALIS. Aucun seuil minimal n'a été fixé concernant le nombre de cours que doivent dispenser ces enseignants dans l'un de ces trois niveaux de la CITE.

La population cible internationale de l'Enquête TALIS 2018 est restreinte à ces enseignants, qui font régulièrement cours dans des établissements ordinaires, et aux chefs de ces établissements. Les enseignants dispensant des enseignements aux adultes et ceux travaillant dans les établissements exclusivement réservés aux enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation ne font pas partie de la population cible internationale et ne sont donc pas considérés dans le cadre de l'Enquête. Toutefois, contrairement à l'Enquête TALIS 2008, les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans un environnement scolaire normal ont été considérés comme faisant partie du champ d'application des enquêtes TALIS 2013 et 2018. Lorsqu'un établissement est composé exclusivement de ce type d'enseignants, il est déclaré comme exclu du champ d'application de l'enquête. Les aides-enseignants, le personnel de soutien pédagogique (conseillers d'orientation et bibliothécaires, par exemple) et le personnel de soutien social et de santé (médecins, infirmiers, psychiatres, psychologues, ergothérapeutes et assistants sociaux) n'ont pas été considérés comme des enseignants et ne faisaient donc pas partie de la population cible internationale de TALIS.

Pour des raisons nationales, les pays participants pouvaient choisir de restreindre la couverture de leur mise en œuvre nationale de l'Enquête TALIS 2018 à certaines parties du pays. Par exemple, une province ou un État confronté à des troubles civils ou une région frappée par une catastrophe naturelle pouvait être retiré de la population cible internationale pour créer une population cible nationale n'incluant pas ceux-ci. Les pays participants ont été invités à limiter au minimum ces exclusions en gardant la population de l'enquête nationale à au moins 95 % d'enseignants.

TALIS 2018 a reconnu que la conduite des enquêtes auprès des enseignants dans de très petits établissements peut s'avérer inefficace et difficile. Pour chaque niveau de la CITE, mener l'enquête auprès des enseignants des établissements n'ayant pas plus de trois enseignants à un niveau spécifique de la CITE et auprès de ceux qui enseignent dans des établissements situés dans des zones géographiquement éloignées pouvait être un exercice coûteux, long et inefficace sur le plan statistique. Par conséquent, les pays participants ont été autorisés à exclure ces enseignants de la collecte de données de l'Enquête TALIS 2018, créant ainsi une population d'enquête nationale différente de la population nationale cible. Le gestionnaire de projet national de chaque pays était tenu de documenter les raisons de l'exclusion, la taille, la localisation, la population cible, etc., de chaque établissement exclu. Ce document était requis pour chaque niveau de la CITE auquel participait le pays. Les établissements exclus du lien TALIS-PISA étaient les mêmes que ceux du PISA 2018.

Au sein d'un établissement inclus dans le champ de l'enquête, les catégories suivantes d'enseignants ont été exclues de l'échantillon :

- les enseignants dispensant des enseignements dans les établissements exclusivement réservés aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
- les enseignants remplissant également la fonction de chef d'établissement : aucune donnée n'a été collectée sur l'enseignant, seulement sur le chef d'établissement
- les enseignants suppléants, de secours ou occasionnels
- les enseignants en congé de longue durée
- les enseignants dispensant des enseignements exclusivement aux adultes
- les enseignants ayant participé à l'essai sur le terrain de l'Enquête TALIS 2018

EXIGENCES RELATIVES À LA TAILLE DE L'ÉCHANTILLON

Pour chaque niveau de la CITE, on a établi les mêmes exigences concernant la taille de l'échantillon et la précision des estimations. Pour favoriser la fiabilité de l'estimation et de la modélisation, tout en tenant compte d'une certaine quantité de non-réponses, la taille minimale de l'échantillon a été fixée à 20 enseignants dans chaque établissement participant. Un échantillon minimal de 200 établissements devait être sélectionné parmi la population d'établissements inclus dans le champ de l'Enquête. Ainsi, la taille nominale de l'échantillon international était d'au moins 4 000 enseignants pour chaque niveau de la CITE auquel un pays ou une économie a participé. Les pays et économies participants pouvaient choisir d'élargir leur échantillon national, soit en sélectionnant davantage d'établissements, soit en sélectionnant davantage d'enseignants dans chaque établissement sélectionné, soit en augmentant les deux. On a demandé à certains pays et économies d'élargir leur échantillon au sein de chaque établissement pour contrebalancer l'effet de la sélection d'un trop grand nombre d'établissements comptant moins de 20 enseignants. La taille de l'échantillon a été réduite pour certains pays et économies participants en raison du nombre réduit d'établissements disponibles pour l'échantillonnage. Dans quelques cas, étant donné que le nombre moyen d'enseignants dans les établissements était inférieur à celui prévu dans le plan international, le nombre d'établissements échantillonnés a été augmenté pour assurer un nombre total minimal d'enseignants participants.

Dans de nombreux pays, la séparation des années d'études dans les niveaux de la CITE ne correspond pas à une séparation physique des bâtiments ou des administrations scolaires : Les établissements qui vont de la 8e à la 12e année chevauchent les niveaux 2 et 3 de la CITE, mais l'ensemble du niveau 2 de la CITE n'est pas couvert par ces établissements. Dans les pays et les économies ayant participé à plus d'un niveau de la CITE, des dispositions ont été prises en collaboration avec le gestionnaire de projet national et son équipe pour optimiser la sélection de l'échantillon scolaire en réduisant au minimum le chevauchement des échantillons respectifs (sélection d'un établissement pour participer à un seul niveau de la CITE) ou en maximisant le chevauchement des échantillons (sélection d'un établissement qui contribue à tous les niveaux de la CITE concernés). Toutefois, dans le cas d'un chevauchement maximal, les enseignants qui enseignent à plus d'un niveau n'étaient invités à participer qu'à un seul.

DÉFINITION DU TERME « ENSEIGNANT »

À l'instar des cycles précédents, l'Enquête TALIS 2018 a adopté, à des fins d'échantillonnage et d'analyse, la définition du terme enseignant issue de la collecte de données du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) :

> *« Un enseignant (CITE 0-4) est par définition une personne dont l'activité professionnelle suppose de planifier, d'organiser et de conduire des activités de groupe, grâce auxquelles les étudiants acquièrent les savoirs, savoir-faire et attitudes stipulés dans les programmes d'enseignement. »* (OCDE, 2019, p. 43[2]).

PROCESSUS DE D'ADJUDICATION

Le principe de base qui guide l'adjudication est de déterminer, pour chaque pays/économie participant et pour chacune des options TALIS, si les données communiquées aux pays et aux économies sont de nature à fournir des indicateurs et des analyses, de nature internationale, solides et pertinents sur les stratégies concernant les enseignants et l'enseignement, en temps opportun et de manière rentable.

Afin de garantir leur adaptation à l'usage, un certain nombre de processus d'assurance qualité ont été conçus et mis en œuvre tout au long du processus de l'Enquête. Certains processus reposaient sur des conseils et des avis d'experts, d'autres sur des données qualitatives et des jugements éclairés, d'autres encore sur des données quantitatives. Pour de plus amples informations, veuillez consulter le *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019[1]).

Au cours de la séance d'adjudication, chaque ensemble de données, à savoir la combinaison des pays/économies participants, des options d'enquête et des types de questionnaires, a été soumis au même examen. Pour la première fois dans un cycle TALIS, les données principales ont été évaluées séparément. En d'autres termes, les données sur les chefs d'établissement et les enseignants ont fait l'objet d'une évaluation distincte par option TALIS et par pays/économie.

Les questions évaluées concernaient l'adaptation du questionnaire au contexte national, la traduction et la vérification, la qualité de l'échantillonnage, le traitement des unités hors champ et des unités de refus (c'est-à-dire les enseignants et/ou les établissements), l'échantillonnage en milieu scolaire, la collecte des données, le nettoyage des données, les rapports des observateurs de la qualité, les taux de participation et le respect général des normes techniques. Après évaluation de chaque processus d'enquête, une recommandation de notes, tenant compte des taux de participation et de toute question non résolue, a été formulée.

Les règles d'adjudication, fondées sur les taux de participation des chefs d'établissement et enseignants, figurent dans les tableaux A I.A.1 et A I.A.2.

Tableau A I.A.1 **Règles de sélection applicables aux données sur les établissements ou les chefs d'établissement dans l'Enquête TALIS 2018**

Participation de l'établissement (questionnaires à l'intention des chefs d'établissement retournés)		Risque de biais de non-réponse de l'établissement	Note
Avant le remplacement	Après le remplacement		
≥75 %	≥75 %		Bien
50 % - 75 %	≥75 %		Passable (A)
	50 % - 75 %	Bas	Passable (C)
		Élevé	Médiocre (D)
< 50 %			Insuffisant

Tableau A I.A.2 **Règles de sélection applicables aux données sur les enseignants dans l'Enquête TALIS 2018**

Participation de l'établissement (participation minimale des enseignants)		Participation des enseignants après le remplacement de l'établissement	Risque de biais de non-réponse des enseignants	Note
Before replacement	After replacement			
≥75 %	≥75 %	≥75 %		Bien
		50 % - 75 %		Passable (A)
50 % - 75 %	≥75 %	≥75 %		Passable (B)
		50 % - 75 %	Bas	Passable (C)
			Élevé	Médiocre (D)
50 % - 75 %	50 % - 75 %			Médiocre (E)
< 50 %	≥75 %			Médiocre (F)
< 50 %	< 75 %			Insuffisant

La liste suivante se veut un simple guide visant à aider les utilisateurs de données à comprendre les limites d'utilisation ou de qualité :

- **Bien :** les données du pays/de l'économie participant(e) peuvent être utilisées à toutes fins d'établissement de rapports et d'analyses et on peut les inclure dans les comparaisons internationales.
- **Passable (A) :** on peut effectuer des estimations nationales et infranationales ; certaines caractéristiques des enseignants peuvent souffrir d'une erreur-type plus importante (er.-t), d'où l'avertissement « passable », et aucun avertissement supplémentaire aux utilisateurs ne semble nécessaire.
- **Passable (B, uniquement pour l'adjudication des données sur les enseignants) :** on peut effectuer des estimations nationales et infranationales ; certaines estimations infranationales peuvent être moins précises (erreurs-types plus grandes) si la taille de l'échantillon est faible au niveau local, d'où l'avertissement « passable », et aucun avertissement supplémentaire aux utilisateurs ne semble nécessaire.
- **Passable (C) :**
  - On peut effectuer des estimations nationales et infranationales.
  - Certaines estimations infranationales peuvent être moins précises (erreurs-types plus grandes) si la taille de l'échantillon est faible au niveau local, d'où l'avertissement « Passable », mais une note sur la qualité des données indiquant le résultat de l'analyse du biais de non-réponse pourrait apparaître.
  - Étant donné que la participation de l'établissement est un peu plus faible que sous (B), la comparaison des estimations infranationales doit être effectuée avec prudence, car certains de ces résultats sont basés sur quelques établissements.
  - La comparaison de estimations infranationales marginales avec des groupes similaires d'autres pays est susceptible de révéler des différences significatives sur le plan statistique, en raison de l'erreur-type probablement trop importante.

- **Médiocre (D) :**
  - Outre les avertissements émis pour la catégorie précédente, une note devrait avertir les utilisateurs des indications de biais de non-réponse dans certaines estimations.
  - Les comparaisons d'estimations infranationales devraient se limiter aux groupes ayant les plus grandes tailles d'échantillons.
  - À ce stade, l'échantillon représente entre 37 % et 56 % du personnel enseignant, à partir d'un échantillon assez restreint d'établissements.
  - Il ne serait pas conseillé d'effectuer des comparaisons avec des groupes similaires dans des pays étrangers.
- **Médiocre (E, uniquement pour l'adjudication des données pour les enseignants) :** les estimations infranationales ne seraient pas recommandées ; une note devrait souligner la difficulté à obtenir un échantillon représentatif d'établissements.
- **Médiocre (F, uniquement pour l'adjudication des données pour les enseignants) :** limites semblables à celles de la ligne E, mais une note devrait souligner la difficulté à obtenir une participation d'au moins 50 % de l'échantillon des établissements sélectionnés ; risques d'obtenir un échantillon non représentatif d'établissements.
- **Insuffisant :** les pondérations ne devraient pas être calculées dans les tableaux officiels ; par conséquent, les données ne doivent pas être incorporées dans les tableaux, modèles, moyennes, etc. internationaux.

Les taux de participation et la note d'évaluation par pays/économie participant et par niveau de la CITE sont présentés dans les tableaux A I.A.3 à A I.A.8[1].

NOTES CONCERNANT L'UTILISATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

La présente section énumère les problèmes à relever, lors de l'échantillonnage ou des opérations sur le terrain, qui doivent être pris en compte lors de l'interprétation des données communiquées pour ces pays.

- **Alberta (Canada) :**
  - Collecte de données TALIS lors d'un conflit de travail.
  - L'analyse du biais de non-réponse ne montre aucun signe de risque élevé de biais de non-réponse de l'établissement sur les variables étudiées concernant les enseignants ou les chefs d'établissement des niveaux 2 ou 3 de la CITE et, à ce titre, leur note est passée de « médiocre » à « passable ».
- **Australie :**
  - Pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, la fenêtre de collecte de données pour les enseignants et les directeurs d'école a été prolongée de la fin de l'année scolaire 2017 au début de l'année scolaire suivante en 2018.
  - Pour les chefs d'établissement et les enseignants du niveau 1 de la CITE et pour les chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE, les données de l'Australie se trouvent en dessous de la ligne dans certains tableaux du présent rapport et ne sont pas incluses dans les calculs de la moyenne internationale. En effet, comme le montrent les tableaux A I.A.3 à A I.A.8, l'Australie n'a pas respecté les normes internationales en matière de taux de participation.
- **Colombie :** l'analyse du biais de non-réponse ne montre aucun signe de risque élevé de biais de non-réponse de l'établissement sur les variables étudiées concernant les enseignants ou les chefs d'établissement et, à ce titre, leur note est passée de « médiocre » à « passable ».
- **République tchèque :** les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
- **Danemark :** l'analyse du biais de non-réponse ne montre aucun signe de risque élevé de biais de non-réponse de l'établissement sur les variables étudiées concernant les enseignants ou les chefs d'établissement des niveaux 1, 2 ou 3 de la CITE et, à ce titre, leur note est passée de « médiocre » à « passable ».
- **Communauté flamande de Belgique :** pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les entrées de l'échantillonnage sont des unités administratives et non des « établissements » au sens qui leur est généralement attribué ; un « établissement » peut être composé d'une ou plusieurs unités administratives, et le chef d'établissement devrait répondre pour l'établissement et pas seulement pour l'unité administrative sélectionnée ; les utilisateurs doivent donc faire preuve de prudence lors de l'analyse et de la comparaison des statistiques des établissements.
- **Géorgie :**
  - Les indicateurs repris des questionnaires de TALIS 2013 (nommés ci-après « les indicateurs de tendance ») doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
  - Certains problèmes de traduction pourraient subsister dans les versions géorgienne et azerbaïdjanaise des questionnaires.

- **Israël :** la couverture passe en dessous de 95 %, après exclusion *post-facto* des établissements ultraorthodoxes, en raison de faibles taux de réponse, rendant la couverture identique à celle de TALIS 2013. En raison des problèmes de traduction qui pourraient subsister dans les indicateurs de tendance, les utilisateurs doivent faire preuve de prudence lors de la comparaison des résultats d'un cycle TALIS à l'autre.
- **Italie :** les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
- **Lettonie :**
  - Les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
  - Certains problèmes de traduction pourraient encore subsister dans les instruments nationaux susceptibles d'avoir une incidence sur les données.
- **Corée :** concernant le niveau 2 de la CITE, dans quatre établissements, les listes d'enseignants se sont révélées incorrectes ; ces établissements ont donc été considérés comme « non-participants ».
- **Pays-Bas :**
  - Concernant les niveaux 1 et 2 de la CITE, les Pays-Bas ont bénéficié d'un démarrage anticipé de six semaines et d'un délai de collecte prolongé.
  - Concernant les niveaux 1 et 2 de la CITE, les Pays-Bas disposaient d'un protocole de collecte non approuvé qui a abouti à l'inclusion d'une cinquantaine d'établissements « nationaux » qui n'étaient pas inclus dans l'ensemble de données internationales, mais laissés sur l'ensemble de données nationales ; les taux de participation ont été calculés à partir de l'ensemble des données internationales.
  - Concernant les chefs d'établissement et les enseignants du niveau 1 de la CITE, les données des Pays-Bas se trouvent en dessous de la ligne dans les tableaux de résultats du présent rapport. En effet, comme le montrent les tableaux A I.A.3 à A I.A.8, les Pays-Bas n'ont pas respecté les normes internationales en matière de taux de participation.
- **Nouvelle-Zélande :** la couverture a été étendue aux petits établissements (établissements ayant quatre enseignants ou moins). Même si l'impact de cette mesure sur la population cible d'enseignants a été négligeable, l'impact sur la population cible de chefs d'établissement est important, car, par rapport à l'Enquête TALIS 2013, la taille de la population cible de chefs d'établissement a presque doublé. Les résultats de l'Enquête TALIS 2018 présentés dans les tableaux de résultats sur les changements survenus depuis 2013 pour la Nouvelle-Zélande ont été estimés après exclusion de l'échantillon TALIS 2018 de la Nouvelle-Zélande des établissements comptant quatre enseignants admissibles ou moins. Cette mesure a été prise afin de garantir la comparabilité avec les résultats de l'Enquête TALIS 2013 (à ce titre, les petits établissements ont été exclus de l'échantillonnage de l'Enquête TALIS 2013). Par conséquent, ces résultats peuvent différer de ceux présentés pour l'ensemble de l'échantillon TALIS 2018, en particulier ceux tirés des données sur les établissements et/ou les chefs d'établissement.
- **Russie :** la couverture passe en dessous de 95 % après l'exclusion de la ville de Moscou.
- **Arabie Saoudite :** la couverture passe en dessous de 95 % après exclusion de l'échantillonnage de deux provinces limitrophes du Yémen.
- **Espagne :** les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
- **Émirats arabes unis :**
  - Les comparaisons avec l'Enquête TALIS 2013 doivent se limiter à Abou Dabi.
  - En raison de la sélection des établissements à plusieurs niveaux, les données sur les chefs d'établissement ont été reprises du questionnaire initial à l'intention des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE et reportées sur les formulaires correspondants des niveaux 1 et 3 de la CITE, sauf pour la question 17 du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement.

Tableau A I.A.3 **Participation des chefs d'établissement du niveau 1 de la CITE et notes recommandées**

	Nombre de chefs d'établissement participants	Participation des chefs d'établissement avant le remplacement (%)	Participation des chefs d'établissement après le remplacement (%)	Note recommandée
Australie	223	48.8	77.9	Insuffisant
Communauté flamande (Belgique)	185	70.1	92.0	Passable
CABA (Argentine)*	175	85.0	87.5	Bien
Danemark	145	56.6	73.2	Passable
Angleterre (RU)	161	76.4	89.5	Bien
France	178	89.3	91.5	Bien
Japon	197	97.2	99.5	Bien
Corée	161	78.0	80.5	Bien
Pays-Bas	135	40.7	69.6	Insuffisant
Espagne	436	98.2	98.2	Bien
Suède	166	84.7	87.4	Bien
Taipei chinois	200	99.8	100.0	Bien
Turquie	171	99.3	99.3	Bien
Émirats arabes unis	502	90.6	90.6	Bien
Viet Nam	194	100.0	100.0	Bien

* CABA (Argentine) correspond à la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau A I.A.4 **Participation des enseignants du niveau 1 de la CITE et notes recommandées**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Taille estimée de la population d'enseignants	Participation de l'établissement avant le remplacement (%)	Participation de l'établissement après le remplacement (%)	Participation des enseignants au sein des établissements participants (%)	Participation générale des enseignants	Note recommandée
Australie	213	3 030	133 915	48.8	74.0	76.4	56.5	Insuffisant
Communauté flamande (Belgique)	178	2 672	30 204	67.2	88.6	92.0	81.5	Passable
CABA (Argentine)*	167	2 514	16 236	81.0	83.5	86.9	72.5	Bien
Danemark	154	2 592	34 185	58.6	77.8	87.5	68.1	Fair
Angleterre (RU)	152	2 009	225 2	66.3	80.0	85.7	68.6	Fair
France	178	1 429	209 981	88.6	91.2	92.1	84.0	Bien
Japon	197	3 308	355 655	97.0	99.5	98.8	98.3	Bien
Corée	182	3 207	128 94	86.0	91.0	91.9	83.6	Bien
Pays-Bas	130	2 019	68 672	39.3	67.3	87.2	58.7	Insuffisant
Espagne	442	7 246	210 627	99.3	99.5	95.4	95.0	Bien
Suède	178	2 404	57 237	90.0	93.7	78.8	73.8	Bien
Taipei chinois	200	3 494	89 694	99.5	100.0	97.6	97.6	Bien
Turquie	172	3 204	213 362	99.4	99.4	98.5	97.9	Bien
Émirats arabes unis	552	9 188	16 417	99.6	99.6	96.6	96.2	Bien
Viet Nam	194	3 991	386 062	100.0	100.0	98.3	98.3	Bien

* CABA (Argentine) correspond à la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau A I.A.5 **Participation des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE et notes recommandées**

	Nombre de chefs d'établissement participants	Participation des chefs d'établissement avant le remplacement (%)	Participation des chefs d'établissement après le remplacement (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	129	54.4	66.2	Médiocre
Australie	230	49.0	75.7	Insuffisant
Autriche	277	96.0	100.0	Bien
Belgique	311	86.5	95.7	Bien
Communauté flamande (Belgique)	192	82.4	93.7	Bien
Brésil	184	88.0	95.4	Bien
Bulgarie	200	97.5	100.0	Bien
Chili	170	78.9	87.6	Bien
CABA (Argentine)*	121	77.5	86.2	Bien
Colombie	141	68.8	70.9	Médiocre
Croatie	188	95.0	95.6	Bien
Chypre[1,2]	88	88.9	88.9	Bien
République tchèque	216	99.0	99.0	Bien
Danemark	140	51.5	71.4	Médiocre
Angleterre (RU)	157	71.9	81.8	Médiocre
Estonie	201	88.6	100.0	Bien
Finlande	148	100.0	100.0	Bien
France	195	97.6	98.0	Bien
Géorgie	182	91.7	91.7	Bien
Hongrie	182	91.2	94.3	Bien
Islande	101	74.3	74.3	Médiocre
Israël	184	90.9	93.7	Bien
Italie	190	92.4	98.6	Bien
Japon	195	93.9	99.4	Bien
Kazakhstan	331	100.0	100.0	Bien
Corée	150	68.1	77.8	Médiocre
Lettonie	136	80.4	91.9	Bien
Lituanie	195	100.0	100.0	Bien
Malte	54	93.1	93.1	Bien
Mexique	193	90.6	97.0	Bien
Pays-Bas	125	58.1	86.3	Médiocre
Nouvelle-Zélande	189	71.7	92.0	Médiocre
Norvège	162	67.5	81.0	Médiocre
Portugal	200	97.7	100.0	Bien
Roumanie	199	100.0	100.0	Bien
Fédération de Russie	230	99.1	100.0	Bien
Arabie Saoudite	192	96.5	96.5	Bien
Shanghai (Chine)	198	100.0	100.0	Bien
Singapour	167	97.0	98.8	Bien
République slovaque	180	84.4	90.5	Bien
Slovénie	119	74.8	79.3	Bien
Afrique du Sud	169	92.3	92.3	Bien
Espagne	396	98.7	99.2	Bien
Suède	171	85.9	89.1	Bien
Taipei chinois	202	100.0	100.0	Bien
Turquie	196	99.0	99.0	Bien
Émirats arabes unis	476	91.4	91.4	Bien
États-Unis	164	63.1	77.6	Médiocre
Viet Nam	196	100.0	100.0	Bien

*CABA (Argentine) correspond à la Ciuda Autónoma de Buenos Aires, Argentine**.**

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

Tableau A I.A.6 **Participation des enseignants du niveau 2 de la CITE et classements recommandés**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Taille estimée de la population d'enseignants	Participation de l'établissement avant le remplacement (%)	Participation de l'établissement après le remplacement (%)	Participation des enseignants au sein des établissements participants (%)	Participation générale des enseignants (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	122	1 077	9 991	51.8	62.6	83.0	52.0	Passable
Australie	233	3 573	116 679	50.3	76.6	77.7	59.6	Passable
Autriche	246	4 255	45 882	85.9	88.8	84.4	75.0	Bien
Belgique	306	5 333	34 494	86.0	95.1	86.8	82.6	Bien
Communauté flamande (Belgique)	186	3 198	18 746	80.0	90.7	84.3	76.5	Bien
Brésil	185	2 447	568 719	89.9	96.6	94.9	91.6	Bien
Bulgarie	200	2 862	21 221	97.1	100.0	98.3	98.3	Bien
Chili	180	1 971	55 979	82.6	91.5	94.3	86.2	Bien
CABA (Argentine)*	130	2 099	10 219	81.3	86.7	88.6	76.8	Bien
Colombie	154	2 398	164 143	73.9	77.4	93.4	72.3	Passable
Croatie	188	3 358	15 762	95.4	96.2	87.0	83.7	Bien
Chypre[1]	88	1 611	3 861	89.8	89.8	90.3	81.0	Bien
République tchèque	219	3 447	42 354	100.0	100.0	93.8	93.8	Bien
Danemark	141	2 001	22 492	51.1	72.0	86.8	62.5	Passable
Angleterre (RU)	149	2 376	193 195	72.7	81.5	83.6	68.1	Passable
Estonie	201	3 083	7 248	88.6	100.0	95.4	95.4	Bien
Finlande	148	2 851	18 938	100.0	100.0	96.2	96.2	Bien
France	176	3 006	197 013	87.3	87.8	88.1	77.3	Bien
Géorgie	198	3 214	38 150	99.5	99.5	95.9	95.4	Bien
Hongrie	189	3 245	44 013	94.9	97.7	95.0	92.8	Bien
Islande	122	1 277	1 864	89.7	89.7	75.5	67.8	Bien
Israël	172	2 627	32 603	85.3	87.3	84.9	84.9	Bien
Italie	190	3 612	190 447	91.7	99.0	93.5	92.5	Bien
Japon	196	3 555	231 118	92.4	99.5	99.0	98.5	Bien
Kazakhstan	331	6 566	195 659	100.0	100.0	99.8	99.8	Bien
Corée	163	2 931	75 848	70.5	81.5	92.2	75.1	Passable
Lettonie	135	2 315	12 006	77.1	91.2	87.9	80.2	Bien
Lituanie	195	3 759	19 861	100.0	100.0	97.4	97.4	Bien
Malte	55	1 656	1 941	94.8	94.8	86.5	82.0	Bien
Mexique	193	2 926	255 079	90.4	96.3	94.3	90.8	Bien
Pays-Bas	116	2 584	66 491	58.3	80.2	80.8	64.7	Passable
Nouvelle-Zélande	184	2 255	23 411	62.6	79.3	79.6	63.2	Passable
Norvège	185	4 154	21 828	77.4	92.6	83.2	77.0	Bien
Portugal	200	3 676	39 703	97.9	100.0	92.7	92.7	Bien
Roumanie	199	3 658	66 078	100.0	100.0	98.3	98.3	Bien
Fédération de Russie	230	4 011	647 381	98.7	100.0	99.9	99.9	Bien
Arabie Saoudite	179	2 744	99 693	89.7	89.7	86.0	77.1	Bien
Shanghai (Chine)	198	3 976	38 876	100.0	100.0	99.5	99.5	Bien
Singapour	169	3 280	11 546	98.2	100.0	99.2	99.2	Bien
République slovaque	176	3 015	24 756	82.4	88.9	95.4	84.7	Bien
Slovénie	132	2 094	7 422	82.2	88.0	91.5	80.5	Bien
Afrique du Sud	170	2 046	92 127	92.3	92.9	89.1	82.3	Bien
Espagne	399	7 407	186 187	99.5	100.0	94.6	94.6	Bien
Suède	180	2 782	31 435	89.1	93.9	81.3	76.3	Bien
Taipei chinois	200	3 835	53 243	99.0	99.0	97.2	96.2	Bien
Turquie	196	3 952	277 675	99.0	99.0	98.5	97.5	Bien
Émirats arabes unis	521	8 648	14 510	100.0	100.0	96.0	96.0	Bien
États-Unis	165	2 560	1 145 071	60.1	76.8	89.6	68.8	Passable
Viet Nam	196	3 825	295 532	100.0	100.0	96.3	96.3	Bien

*CABA (Argentine) correspond à la Ciuda Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

1. Consulter les notes 1 et 2 du tableau A I.A.5.

Tableau A I.A.7 **Participation des chefs d'établissement du niveau 3 de la CITE et notes recommandées**

	Nombre de chefs d'établissement participants	Participation des chefs d'établissement avant le remplacement (%)	Participation des chefs d'établissement après le remplacement (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	115	51.8	59.6	Passable
Brésil	187	91.4	97.5	Bien
Croatie	145	96.7	96.7	Bien
Danemark	96	58.3	70.8	Passable
Portugal	195	98.0	99.5	Bien
Slovénie	103	69.6	69.6	Passable
Suède	174	91.6	93.8	Bien
Taipei chinois	151	100.0	100.0	Bien
Turquie	448	98.0	98.0	Bien
Émirats arabes unis	366	89.7	89.7	Bien
Viet Nam	199	100.0	100.0	Bien

Tableau A I.A.8 **Participation des enseignants du niveau 3 de la CITE et notes recommandées**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Taille estimée de la population d'enseignants	Participation de l'établissement avant le remplacement (%)	Participation de l'établissement après le remplacement (%)	Participation des enseignants au sein des établissements participants (%)	Participation générale des enseignants (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	112	1 094	7 819	51.6	56.6	80.2	45.4	Médiocre
Brésil	186	2 828	421 208	92.2	97.4	94.5	92.0	Bien
Croatie	147	2 661	14 818	97.9	97.9	89.7	87.9	Bien
Danemark	111	1 670	16 739	65.5	79.9	85.7	68.5	Médiocre
Portugal	195	3 551	36 194	99.0	99.7	91.3	91.0	Bien
Slovénie	119	2 200	5 401	80.4	80.4	87.8	70.6	Bien
Suède	181	2 933	26 916	95.3	97.8	81.7	79.9	Bien
Taipei chinois	148	2 800	41 246	98.1	98.1	95.8	94.1	Bien
Turquie	457	8 342	252 770	100.0	100.0	98.0	98.0	Bien
Émirats arabes unis	405	6 118	10 163	99.3	99.3	95.7	95.0	Bien
Viet Nam	199	3 884	175 317	100.0	100.0	97.7	97.7	Bien

Notes

1. Les tableaux AI.A.3 à AI.A.8 présentent les estimations du taux de participation qui étaient les plus favorables à la note d'évaluation. Les estimations les plus favorables auraient pu être pondérées ou non pondérées en fonction des caractéristiques du pays/de l'économie, de la population d'enseignants et de chefs d'établissement et du niveau d'éducation.

Références

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [2]

OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris. [1]

ANNEXE B

Notes techniques sur les analyses du présent volume

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 sur les analyses du présent volume

UTILISATION DES PONDÉRATIONS POUR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTABLISSEMENTS

Les statistiques présentées dans ce rapport sont tirées de données obtenues à partir d'échantillons d'établissements, de chefs d'établissement et d'enseignants. L'échantillon a été prélevé selon une méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié à deux degrés. En d'autres termes, les enseignants (unités d'échantillonnage du second degré ou secondaires) ont été choisis au hasard dans la liste des enseignants couverts par le champ d'application pour chacun des établissements choisis au hasard (unités d'échantillonnage du premier degré ou primaire). Pour que ces statistiques soient pertinentes pour un pays, elles doivent refléter l'ensemble de la population dont elles sont tirées et pas seulement l'échantillon utilisé pour les collecter. D'où la nécessité d'utiliser des pondérations d'enquête afin d'obtenir des estimations non biaisées des paramètres de la population ou du modèle.

Les pondérations finales permettent de produire des estimations au niveau des pays à partir des données d'échantillonnage observées. La pondération de l'estimation indique combien d'unités de population sont représentées par unité échantillonnée. La pondération finale est la combinaison de plusieurs facteurs reflétant les probabilités de sélection aux différentes étapes de l'échantillonnage et la réponse obtenue à chaque étape. D'autres facteurs peuvent également entrer en ligne de compte en fonction des conditions particulières qui permettent d'assurer l'impartialité des estimations (p. ex. un ajustement pour les enseignants travaillant dans plus d'un établissement).

Les statistiques présentées dans ce rapport, fondées sur les réponses des chefs d'établissement qui contribuent aux estimations relatives aux chefs d'établissement, ont été estimées à l'aide des pondérations des établissements (SCHWGT). Les résultats fondés uniquement sur les réponses des enseignants ou sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement (c.-à-d. la fusion des réponses des chefs d'établissement avec celles des enseignants) ont été pondérés en fonction de la pondération des enseignants (TCHWGT).

UTILISATION DE VARIABLES ET D'ÉCHELLES COMPLEXES

Échelles

Dans le présent rapport, plusieurs indices d'échelle sont utilisés dans les analyses de régression. Les descriptions de l'établissement et de la validation de ces échelles sont disponibles dans le chapitre 11 du *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019[1]).

Ratios dérivés des données TALIS

Nombre d'élèves par enseignant – Le nombre d'élèves par enseignant a été calculé à partir des réponses des chefs d'établissement à une question sur le nombre d'employés (dénombrement des effectifs) travaillant actuellement dans l'établissement et le nombre total d'élèves (dénombrement des effectifs) de tous les niveaux d'études de l'établissement. Par conséquent, le calcul ne se limite pas à ceux qui enseignent ou apportent un soutien à l'enseignement du niveau 2 de la CITE dans l'établissement, mais il couvre l'enseignement dispensé à tous les niveaux dans l'établissement. On obtient le ratio en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants (ceux dont l'activité principale est de dispenser l'enseignement aux élèves). Les analyses faisant état de ce nombre au chapitre 3 ont été effectuées au niveau de l'établissement et, par conséquent, ont utilisé la pondération finale de l'estimation de l'établissement (SCHWGT).

Nombre d'enseignants par rapport au nombre de membres du personnel affectés au soutien pédagogique – On a calculé ce ratio en s'appuyant sur les réponses des chefs d'établissement à une question sur le nombre de membres du personnel (dénombrement des effectifs) travaillant actuellement dans l'établissement et il ne se limite donc pas à ceux qui enseignent ou apportent un soutien à l'enseignement du niveau 2 de la CITE dans l'établissement. On obtient ce ratio en divisant le nombre d'enseignants (ceux dont l'activité principale consiste à dispenser l'enseignement aux élèves) par le nombre de membres du personnel affectés au soutien pédagogique (y compris tous les aides-enseignants ou autres professionnels non enseignants qui dispensent l'enseignement ou apportent un appui aux enseignants). Les analyses faisant état de ce nombre au chapitre 3 ont été effectuées au niveau de l'établissement et, par conséquent, ont utilisé la pondération finale de l'estimation de l'établissement (SCHWGT). Conformément à l'approche adoptée dans le rapport TALIS 2013, pour ces rares observations où le nombre de personnes affectées au soutien pédagogique est de zéro, le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre de membres du personnel affectés au soutien pédagogique est considéré comme égal au nombre d'enseignants.

Nombre d'enseignants par rapport au nombre de membres du personnel administratif ou de direction de l'établissement – On a calculé ce nombre en s'appuyant sur les réponses des chefs d'établissement à une question sur le nombre de membres du personnel (dénombrement des effectifs) travaillant actuellement dans l'établissement. Par conséquent, le calcul ne se limite pas à ceux qui enseignent ou apportent un soutien à l'enseignement du niveau 2 de la CITE dans l'établissement, mais il couvre l'enseignement dispensé à tous les niveaux dans l'établissement. On obtient ce nombre en divisant le nombre d'enseignants (ceux dont l'activité principale consiste à dispenser l'enseignement aux élèves) par la somme des membres du personnel administratif ou de direction de l'établissement. Le personnel administratif de l'établissement comprend les réceptionnistes, les secrétaires et les assistants administratifs, tandis que le personnel de direction comprend les chefs d'établissement, les chefs d'établissement adjoints et les autres membres du personnel de direction dont la principale activité est la gestion. Les analyses faisant état de ce nombre ont été effectuées au niveau de l'établissement et, par conséquent, ont utilisé la pondération finale de l'estimation de l'établissement (SCHWGT).

Pratiques relatives à la clarté de l'enseignement – Cette variable est tirée des réponses des enseignants à une question sur la fréquence de recours à certaines pratiques pédagogiques dans la classe spécifique. La variable est conçue comme une variable binaire basée sur la moyenne arithmétique de trois pratiques d'enseignement : « Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu », « Se référer à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis » et « Donner aux élèves des exercices similaires jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le point abordé ». La variable prend la valeur 0 si la moyenne arithmétique des trois pratiques d'enseignement susmentionnées est inférieure à 0.5, et elle est égale à 1 si la moyenne arithmétique est supérieure à 0.5. Dans les rares cas où la moyenne arithmétique est égale à 0.5, la variable est considérée comme manquante.

MOYENNES INTERNATIONALES

Les moyennes de l'OCDE et de TALIS, calculées pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport, correspondent à la moyenne arithmétique des estimations nationales respectives. Lorsque les statistiques sont basées sur les réponses des enseignants, les moyennes de l'OCDE et de TALIS couvrent respectivement 31 et 48 pays et économies (voir tableau A I.B.1). Dans les cas où l'analyse est fondée sur les réponses des chefs d'établissement, les moyennes de l'OCDE et de TALIS couvrent, respectivement, 30 et 47 pays et économies.

Le total UE représente les 23 États membres de l'Union européenne qui ont également participé à l'Enquête TALIS 2018 en tant qu'entité unique et à laquelle chacun des 23 États membres de l'UE contribue proportionnellement au nombre d'enseignants ou de chefs d'établissement, en fonction de l'analyse réalisée. Le total UE est donc calculé sous la forme d'une moyenne arithmétique pondérée basée sur la somme des pondérations finales des enseignants (TCHWGT) ou des chefs d'établissement (SCHWGT) par pays, en fonction de la population cible.

Dans la présente publication, la moyenne de l'OCDE est généralement utilisée lorsqu'on veut mettre l'accent sur une tendance globale pour un indicateur et sur la comparaison de ses valeurs entre systèmes éducatifs. Dans le cas de certains pays et économies, les données peuvent ne pas être disponibles pour des indicateurs spécifiques, ou des catégories spécifiques peuvent ne pas s'appliquer. Par conséquent, les lecteurs doivent garder à l'esprit que le terme « moyenne de l'OCDE » fait référence aux pays et économies de l'OCDE inclus dans les comparaisons respectives. Dans les cas où les données ne sont pas disponibles ou ne s'appliquent pas à toutes les sous-catégories d'une population ou d'un indicateur donné, la « moyenne de l'OCDE » peut être cohérente dans chaque colonne d'un tableau, mais pas nécessairement dans toutes les colonnes d'un tableau.

ERREURS-TYPES ET TESTS DE SIGNIFICATION

Les statistiques présentées dans le présent rapport constituent des estimations fondées sur des échantillons d'enseignants et de chefs d'établissement, plutôt que des valeurs qui auraient pu être calculées si chaque enseignant et chaque chef d'établissement dans chaque pays avait répondu à chaque question. D'où l'importance d'évaluer le degré d'incertitude des estimations. Dans l'Enquête TALIS, chaque estimation est associée à un degré d'incertitude exprimé en erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de tirer des conclusions sur les moyennes et les proportions de la population d'une manière qui reflète l'incertitude associée aux estimations de l'échantillon. À partir d'une statistique de l'échantillon observée et en présumant une distribution normale, on peut déduire que le résultat de population correspondant se situerait dans l'intervalle de confiance dans 95 répétitions sur 100 de la mesure sur différents échantillons prélevés à partir de la même population. Les erreurs-types signalées ont été calculées à l'aide d'une méthode de répétition compensée (BRR).

Différences entre les sous-groupes

Les différences entre les sous-groupes d'enseignants (par exemple, les enseignantes et les enseignants) et les caractéristiques des établissements (par exemple, les établissements ayant une forte concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et ceux ayant une faible concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés) ont été testées pour déterminer leur signification statistique. Toutes les différences indiquées en gras dans les tableaux de données du présent rapport sont significativement différentes d'un point de vue statistique de 0 à un niveau de confiance de 95 %.

En cas de différences entre sous-groupes, l'erreur-type est calculée en tenant compte du fait que les deux sous-échantillons ne sont pas indépendants. Par conséquent, la valeur escomptée de la covariance peut différer de 0, ce qui mène à des estimations plus petites de l'erreur-type comparativement aux estimations de l'erreur-type calculées pour la différence entre des sous-échantillons indépendants.

Tableau A I. B.1 **Moyennes internationales des pays couverts dans le rapport TALIS 2018**

	Moyenne de TALIS-48 (enseignants)	Moyenne de TALIS-47 (chefs d'établissement)	Moyenne de l'OCDE-31 (enseignants)	Moyenne de l'OCDE-30 (chefs d'établissement)	Total UE-23
Alberta (Canada)	x	x	x	x	–
Australie	x	–	x	–	–
Autriche	x	x	x	x	x
Belgique	x	x	x	x	x
Communauté flamande (Belgique)	–	–	–	–	–
Brésil	x	x	–	–	–
Bulgarie	x	x	–	–	x
CABA (Argentine)*	x	x	–	–	–
Chili	x	x	x	x	–
Colombie[1]	x	x	x	x	–
Croatie	x	x	–	–	x
Chypre[2, 3]	x	x	–	–	x
République tchèque	x	x	x	x	x
Danemark	x	x	x	x	x
Angleterre (RU)	x	x	x	x	x
Estonie	x	x	x	x	x
Finlande	x	x	x	x	x
France	x	x	x	x	x
Géorgie	x	x	–	–	–
Hongrie	x	x	x	x	x
Islande	x	x	x	x	–
Israël	x	x	x	x	–
Italie	x	x	x	x	x
Japon	x	x	x	x	–
Kazakhstan	x	x	–	–	–
Corée	x	x	x	x	–
Lettonie	x	x	x	x	x
Lituanie	x	x	x	x	x
Malte	x	x	–	–	x
Mexique	x	x	x	x	–
Pays-Bas	x	x	x	x	x
Nouvelle-Zélande	x	x	x	x	–
Norvège	x	x	x	x	–
Portugal	x	x	x	x	x
Roumanie	x	x	–	–	x
Russie	x	x	–	–	–
Arabie saoudite	x	x	–	–	–
Shanghai (Chine)	x	x	–	–	–
Singapour	x	x	–	–	–
Slovaquie	x	x	x	x	x
Slovénie	x	x	x	x	x
Afrique du Sud	x	x	–	–	–
Espagne	x	x	x	x	x
Suède	x	x	x	x	x
Taipei chinois	x	x	–	–	–
Turquie	x	x	x	x	–
Émirats arabes unis	x	x	–	–	–
États-Unis	x	x	x	x	–
Viet Nam	x	x	–	–	–

*CABA (Argentine) correspond à la Ciuda Autónoma de Buenos Aires, Argentine**.**

1. Le 25 mai 2018, le Conseil de l'OCDE a invité la Colombie à devenir membre. Bien que la Colombie figure dans les moyennes de l'OCDE reportées dans cette publication, au moment de sa préparation, elle était sur le point d'achever ses procédures internes de ratification et le dépôt de son instrument d'adhésion à la Convention de l'OCDE était en suspens.

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

Différences entre les cycles

La signification statistique des différences entre les cycles TALIS (p. ex. changement entre 2013 et 2018) a été testée. Toutes les différences indiquées en gras dans les tableaux de données du présent rapport sont statistiquement significatives au niveau de 95 %. Étant donné que les échantillons de différents cycles de TALIS sont considérés comme indépendants, l'erreur-type pour toute comparaison entre cycles est calculée avec une valeur escomptée de la covariance égale à 0.

STATISTIQUES BASÉES SUR LES RÉGRESSIONS

Une analyse de régression a été effectuée pour explorer les relations entre les différentes variables. La régression linéaire multiple a été utilisée dans les cas où la variable dépendante (ou de résultat) était considérée comme continue. La régression logistique binaire a été utilisée lorsque la variable dépendante (ou résultat) était catégorielle binaire. Des analyses de régression ont été effectuées pour chaque pays séparément. À l'instar des autres statistiques présentées dans ce rapport, les moyennes de l'OCDE et de TALIS se réfèrent à la moyenne arithmétique des estimations au niveau des pays, tandis que le total UE est calculé comme une moyenne arithmétique pondérée basée sur la somme des pondérations finales des enseignants (TCHWGT) ou des chefs d'établissement (SCHWGT) par pays, selon la population cible.

Les variables de contrôle incluses dans un modèle de régression sont choisies en fonction d'un raisonnement théorique et, de préférence, limitées aux mesures les plus objectives ou à celles qui ne changent pas avec le temps. Le contrôle des caractéristiques des enseignants comprend le sexe, l'âge, le statut professionnel (c.-à-d. temps plein ou temps partiel) et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Le contrôle des caractéristiques des classes comprend : les variables de la composition de la classe (c.-à-d. la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, les élèves peu performants, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, les élèves ayant des problèmes de comportement, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, les élèves très doués, les élèves immigrés ou issus de l'immigration, les élèves réfugiés) et la taille des classes.

Dans le cas des modèles de régression fondés sur la régression linéaire multiple, le pouvoir explicatif des modèles de régression est également mis en évidence par le R au carré (R^2), qui représente la proportion de la variation observée de la variable dépendante (ou résultat) qui peut être expliquée par les variables indépendantes (ou explicatives).

Afin d'assurer la robustesse des modèles de régression, des variables indépendantes ont été introduites par étapes dans les modèles. Cette approche exigeait également que les modèles à chaque étape soient fondés sur le même échantillon. L'échantillon restreint utilisé pour les différentes versions du même modèle correspondait à l'échantillon de la version la plus étendue (c'est-à-dire avec le nombre maximum de variables indépendantes) du modèle. L'échantillon restreint de chaque modèle de régression excluait donc ces observations lorsque toutes les variables indépendantes avaient des valeurs manquantes.

Analyse de régression linéaire multiple

L'analyse de régression linéaire multiple donne un aperçu de la façon dont la valeur de la variable dépendante continue (ou de résultat) change lorsque l'une des variables indépendantes (ou explicatives) varie alors que toutes les autres variables indépendantes restent constantes. En général, et toutes choses étant égales par ailleurs, une augmentation d'une unité de la variable indépendante (X_i) augmente, en moyenne, la variable dépendante (Y) des unités représentées par le coefficient de régression (β_i) :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \ldots + \beta_j X_j + \varepsilon$$

En interprétant les coefficients de régression multiples, il est important de garder à l'esprit que chaque coefficient est influencé par les autres variables indépendantes dans un modèle de régression. L'influence dépend du degré de corrélation entre les variables indépendantes. Par conséquent, chaque coefficient de régression ne rend pas compte de l'effet total des variables indépendantes sur les variables dépendantes. Chaque coefficient représente plutôt l'effet additionnel de l'ajout de cette variable au modèle, si les effets de toutes les autres variables du modèle sont déjà pris en compte. Il est également important de noter que, puisque des données d'enquêtes transversales ont été utilisées dans ces analyses, on ne peut tirer aucune conclusion de type causal.

Les coefficients de régression en gras dans les tableaux de données présentant les résultats de l'analyse de régression sont significativement différents d'un point de vue statistique de 0 à un niveau de confiance de 95 %.

Analyse de régression logistique binaire

L'analyse de régression logistique binaire permet d'estimer la relation entre une ou plusieurs variables indépendantes (ou explicatives) et la variable dépendante (ou de résultat) avec deux catégories. Le coefficient de régression (ß) d'une régression logistique est l'augmentation estimée de la cote logarithmique du résultat par unité d'augmentation de la valeur de la variable prédictive.

De façon plus formelle, soit *Y* la variable binaire de résultat indiquant non/oui avec 0/1, et p la probabilité que *Y* soit 1, de sorte que p = prob(*Y*=1). Soit $X_1,...X_k$ est un ensemble de variables explicatives. Alors, la régression logistique de *Y* sur $X_1,...X_k$ estime les valeurs des paramètres pour $ß_0, ß_1, . . . , ß_k$ par la méthode du maximum de vraisemblance de l'équation suivante :

$$Logit(p) = log(p/(1-p)) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + ... + ß_k X_k$$

De plus, on obtient la fonction exponentielle du coefficient de régression (*exp(ß)*), qui est le rapport de cotes (RC) associé à une augmentation d'une unité dans la variable explicative. Ensuite, en termes de probabilités, l'équation ci-dessus se traduit comme suit :

$$p = exp(\beta_0 + \beta_1 X_1 + ... + ß_k X_k)/(1+exp(\beta_0 + \beta_1 X_1 + ... + ß_k X_k))$$

La transformation des cotes logarithmiques (ß) en rapports de cotes (*exp(ß)* ; RC) permet de mieux interpréter les données en termes de probabilité. Le rapport de cotes (RC) est une mesure de la probabilité relative d'un résultat particulier dans deux groupes. Le rapport de cotes pour l'observation du résultat en cas de présence d'un antécédent est :

$$RC = (p_{11}/p_{12})/(p_{21}/p_{22})$$

Où p_{11}/p_{12} représente la « probabilité » d'observer le résultat lorsque l'antécédent est présent, et p_{21}/p_{22} représente la « probabilité » d'observer le résultat lorsque l'antécédent est absent. Ainsi, un rapport de cotes indique dans quelle mesure une variable explicative est associée à une variable de résultat catégorique comportant deux catégories (p. ex. oui/non) ou plus. Un rapport de cotes inférieur à 1 dénote une association négative ; un rapport de cotes supérieur à 1 indique une association positive ; et un rapport de cotes égal à 1 signifie qu'il n'y a pas d'association. Par exemple, si on analyse l'association entre le fait d'être une enseignante et le fait d'avoir fait de l'enseignement son premier choix de carrière, les rapports de cotes suivants seraient interprétés comme suit :

- **0.2 :** Les enseignantes sont cinq fois moins susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **0.5 :** Les enseignantes sont deux fois moins susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **0.9 :** Les enseignantes sont 10 % moins susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **1 :** Les enseignantes et enseignants sont tout autant susceptibles d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **1.1 :** Les enseignantes sont 10 % plus susceptibles d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière que les enseignants.
- **2 :** Les enseignantes sont deux fois plus susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **5 :** Les enseignantes sont cinq fois plus susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.

Les rapports de cotes en gras indiquent que le ratio relatif risque/cote est significativement différent d'un point de vue statistique de 1 à un niveau de confiance de 95 %. Pour calculer la signification statistique autour de la valeur de 1 (hypothèse nulle), il est présumé que la statistique du rapport risque/ratio relatif suit une distribution log-normale, plutôt qu'une distribution normale, selon l'hypothèse nulle.

COEFFICIENT DE CORRÉLATION DE PEARSON

Le coefficient de corrélation mesure la force et la direction de l'association statistique entre deux variables. Les coefficients de corrélation varient entre -1 et 1 ; les valeurs autour de 0 indiquent une faible association, tandis que les valeurs extrêmes indiquent l'association négative ou positive la plus forte possible. Le coefficient de corrélation de Pearson (indiqué par la lettre r) mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables.

Dans le présent rapport, les coefficients de corrélation de Pearson sont utilisés pour quantifier les relations entre les statistiques nationales.

CHANGEMENTS ENTRE LES CYCLES TALIS ET IMPLICATIONS POUR LES ANALYSES

Changement dans la définition de la population cible entre les cycles TALIS

Le troisième cycle de TALIS (TALIS 2018) permet d'analyser les changements sur une période de 10 ans. Néanmoins, une telle analyse pose des défis particuliers et requiert donc de la prudence. Les différents défis à relever sont les suivants : la couverture des pays et la population cible dans un pays donné peuvent différer d'un cycle à l'autre ; les variables d'intérêt peuvent changer, en outre, en raison de modifications des questionnaires ; de plus, le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage peut également changer. Par conséquent, les comparaisons entre cycles doivent être interprétées avec prudence.

Tableau A I.B.2 **Correspondance entre les niveaux CITE 2011 et CITE-97 utilisés dans les publications TALIS 2018**

TALIS 2008 CITE-97	TALIS 2013 CITE-97	Catégories de la CITE-97	TALIS 2018 CITE 2011	Catégories de la CITE 2011
–	–	–	Niveau 0	**Éducation préprimaire** Fait référence aux programmes destinés aux jeunes enfants qui ont une composante d'éducation intentionnelle et qui visent à développer les compétences cognitives, physiques et socio-émotionnelles nécessaires à la participation à l'école et à la société. Les programmes à ce niveau sont souvent différenciés selon l'âge.
–	–	–	Niveau 01	*Développement de l'éducation préprimaire*
Niveau 0	Niveau 0	**Enseignement préprimaire** Première étape de l'instruction organisée, visant essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire.	Niveau 02	*Enseignement préprimaire*
Niveau 1	Niveau 1	**Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base** Normalement conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques.	Niveau 1	**Enseignement primaire** Conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi qu'une compréhension de base de certaines autres matières. Âge d'entrée : entre 5 et 7 ans. Durée type : 6 ans.
Niveau 2	Niveau 2	**Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base** Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge, en général, le programme de base du primaire, bien qu'il soit d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation.	Niveau 2	**Premier cycle de l'enseignement secondaire** Il vient en complément du programme de base du primaire, généralement d'une manière plus axée sur les disciplines, avec des enseignants plus spécialisés. Les programmes peuvent varier selon l'orientation, générale ou professionnelle, bien que cela soit moins fréquent qu'au deuxième cycle du secondaire. L'entrée se fait à la fin de l'enseignement primaire et la durée type est de 3 ans. Dans certains pays, la fin de ce cycle marque la fin de l'enseignement obligatoire.
Niveau 3	Niveau 3	**Enseignement secondaire de deuxième cycle** Il s'agit de la phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement est souvent plus organisé par discipline qu'au niveau 2 de la CITE et les enseignants doivent en général posséder un diplôme de niveau plus élevé, ou plus spécialisé, qu'au niveau 2[1] de la CITE.	Niveau 3	**Enseignement secondaire de deuxième cycle** La spécialisation est plus forte qu'au niveau du premier cycle du secondaire. Les programmes proposés sont différenciés par orientation : générale ou professionnelle. La durée type est de 3 ans.
Niveau 4	Niveau 4	**Enseignement post-secondaire non supérieur** Ces programmes se trouvent, du point de vue international, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement post-secondaire, même si, dans le contexte national, ils sont considérés comme relevant clairement du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire[2].	Niveau 4	**Enseignement post-secondaire non supérieur** Il sert à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, les aptitudes et les compétences acquises au deuxième cycle du secondaire. Les programmes peuvent être conçus pour accroître les possibilités offertes par le marché du travail aux participants, pour poursuivre des études supérieures, ou les deux. Habituellement, les programmes à ce niveau sont orientés vers la formation professionnelle.
Niveau 5	Niveau 5	**Premier cycle de l'enseignement supérieur** Les programmes de niveau 5 de la CITE ont des contenus d'enseignement plus approfondis que ceux proposés aux niveaux 3 et 4.	–	–
Niveau 5B	*Niveau 5B*	*Les programmes de niveau 5B de la CITE qui sont en général plus pratiques/techniques/professionnels que les programmes de niveau 5A de la CITE.*	Niveau 5	**Cycle court de l'enseignement supérieur** Il sert à approfondir les connaissances développées aux niveaux précédents par la transmission de techniques, concepts et idées nouveaux qui ne sont généralement pas couverts dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle.
Niveau 5A Licence	*Niveau 5A*	*Les programmes du niveau 5A de la CITE qui sont largement fondés sur un enseignement théorique et axés sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de pointe et à des professions exigeant de hautes compétences.*	Niveau 6	**Niveau licence ou équivalent** Conçu pour fournir aux participants des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une certification équivalente. Durée type : 3-4 ans d'études à temps plein.
Niveau 5A Master			Niveau 7	**Niveau master ou équivalent** Une spécialisation plus forte et des contenus plus complexe qu'au niveau licence. Conçu pour fournir aux participants des connaissances académiques et/ou professionnelles avancées. Peut comporter un important volet de recherche.
Niveau 6	Niveau 6	**Deuxième cycle de l'enseignement supérieur** Ce niveau est réservé aux programmes du supérieur qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	Niveau 8	**Niveau doctorat ou équivalent** Conçu pour conduire à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, et existent tant dans les domaines académiques que professionnels.

1. Il existe des différences substantielles dans la durée type des programmes de la CITE 3, d'un pays à l'autre, allant généralement de deux à cinq années de scolarité.

2. Ils ne sont souvent pas beaucoup plus avancés que les programmes de la CITE 3, mais ils servent à approfondir les connaissances des participants qui ont déjà achevé un programme au niveau 3. Les élèves sont généralement plus âgés que ceux des programmes de la CITE 3.

Source : UNESCO-USI (2012[2]), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011,* Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf.

Dans TALIS 2008, les enseignants dont l'enseignement s'adresse entièrement ou principalement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ne faisaient pas partie de la population cible. Cependant, la situation a changé pour TALIS 2013 et 2018 avec l'inclusion des enseignants d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans la population cible. Par conséquent, les estimations représentant le changement de 2008 à 2013 et de 2008 à 2018 doivent être interprétées avec prudence. Il est toutefois important de noter que les enseignants qui travaillent dans des établissements qui ne dispensent des enseignements qu'aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus de tous les cycles TALIS.

Dans le cas de la Nouvelle-Zélande, la définition de la population cible a changé entre TALIS 2013 et TALIS 2018. Alors qu'en 2013, les établissements comptant moins de quatre enseignants admissibles étaient exclus, ce n'est plus le cas en 2018. Par conséquent, une variable filtre (TALIS13POP), qui exclut les établissements comptant moins de quatre enseignants pour la Nouvelle-Zélande, a été utilisée pour estimer les statistiques de 2018 afin d'assurer la comparabilité des tableaux de données représentant les changements dans le temps. Par conséquent, ces résultats peuvent différer de ceux présentés pour l'ensemble de l'échantillon TALIS 2018 de la Nouvelle-Zélande, en particulier pour ceux fondés sur les déclarations des chefs d'établissement.

Modification des classifications CITE

La classification des niveaux d'enseignement repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument qui permet de recueillir des statistiques sur l'éducation au niveau international Dans TALIS 2008 et TALIS 2013, la CITE-97 a été utilisée pour rendre compte du niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement. La première classification, CITE-97, a été révisée et la nouvelle, CITE-2011, a été officiellement adoptée en novembre 2011. La CITE-2011 est la référence des niveaux d'études présentés dans les questionnaires TALIS 2018 destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement. Les tableaux de données sur le niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement figurant dans le présent rapport sont fondés sur la CITE-2011. Un tableau de correspondance (tableau AI.B.2) a été utilisé pour traduire les catégories d'éducation de la CITE-97 utilisées dans TALIS 2008 et TALIS 2013 en catégories correspondant à la nouvelle CITE-2011, afin de produire des tableaux faisant état de l'évolution du niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement de 2008 à 2018. Ce tableau de correspondance a été utilisé pour compiler les tableaux I.4.11 et I.4.27 du chapitre 4 du volume I. Toutefois, l'évolution dans le temps du niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement devra être interprétée avec prudence en raison de la modification des classifications.

Pour certains pays, la correspondance entre la CITE-97 et la CITE-2011 a été révisée pour tenir compte des spécificités nationales, par rapport à l'approche générale présentée dans le tableau AI.B.2. En conséquence, pour les tableaux I.4.11 et I.4.27, le niveau 5B de la CITE-97 a été reclassé au niveau 6 de la CITE-2011 pour l'Italie et la Communauté flamande de Belgique.

En Autriche, l'ancienne « Pädagogische Akadmie » (académie pédagogique, niveau 5B de la CITE-97) a été transformée en « Pädagogische Hochschule » (collège universitaire de formation d'enseignants, niveau 6 de la CITE-2011) en 2007. Ainsi, dans le cas de l'Autriche, le changement important entre 2008 et 2018 des niveaux 5 et 6 de la CITE dans les tableaux I.4.11 et I.4.27 n'est pas seulement dû à la modification des classifications CITE, mais aussi au changement du système de formation des enseignants.

Au Portugal, les enseignants titulaires d'une « maîtrise pré-Bologne » sont classés au niveau 6 de la CITE. La question est présentée de manière à empêcher la désagrégation entre la « maîtrise pré-Bologne » et le « doctorat ».

En Slovénie, les enseignants titulaires d'une « licence pré-Bologne » sont classés au niveau 5 de la CITE (qui correspond habituellement à un enseignement supérieur de courte durée). La question est présentée de manière à empêcher la désagrégation entre la « licence pré-Bologne » et la « licence ».

Références

OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris. [2]

UNESCO-USI (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [1]

ANNEXE C

Liste des tableaux disponibles en ligne

Les tableaux listés ci-après ne sont disponibles que sous forme électronique

Chapitre 2 Enseigner et apprendre pour l'avenir

https://doi.org/10.1787/888933944806

WEB	**Tableau I.2.1**	Pratiques pédagogiques
WEB	**Tableau I.2.2**	Pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.2.3**	Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.4**	Changement dans les pratiques pédagogiques de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.2.5**	Changement dans les pratiques pédagogiques relatives à la clarté de l'enseignement entre 2013 et 2018
WEB	**Tableau I.2.6**	Pratiques d'évaluation des enseignants
WEB	**Tableau I.2.7**	Pratiques d'évaluation des enseignants dans l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.2.8**	Pratiques d'évaluation des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.9**	Changement dans les pratiques d'évaluation des enseignants de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.2.10**	Utilisation du temps de classe pendant un cours type
WEB	**Tableau I.2.11**	Utilisation du temps de classe pendant un cours type de l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.2.12**	Utilisation du temps de classe pendant un cours type du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.13**	Temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, en fonction des caractéristiques de l'enseignant
WEB	**Tableau I.2.14**	Temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.2.15**	Lien entre le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage et les années d'expérience professionnelle
WEB	**Tableau I.2.16**	Lien entre le temps consacré à la gestion de la classe et l'efficacité personnelle en matière de gestion de la classe
WEB	**Tableau I.2.17**	Changement dans le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.2.18**	Changement dans le temps consacré à la gestion de classe de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.2.19**	Changement dans le temps consacré aux tâches administratives de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.2.20**	Efficacité personnelle des enseignants, selon leur expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.2.21**	Efficacité personnelle des enseignants du primaire
WEB	**Tableau I.2.22**	Efficacité personnelle des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.23**	Changement dans l'efficacité personnelle des enseignants de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.2.24**	Lien entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant
WEB	**Tableau I.2.25**	Lien entre l'efficacité personnelle et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant
WEB	**Tableau I.2.26**	Lien entre le temps consacré à la gestion de la classe et l'efficacité personnelle en matière de gestion de la classe
WEB	**Tableau I.2.27**	Horaires de travail des enseignants
WEB	**Tableau I.2.28**	Horaires de travail des enseignants du primaire
WEB	**Tableau I.2.29**	Horaires de travail des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.30**	Changement dans les horaires de travail des enseignants de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.2.31**	Temps de travail des chefs d'établissement
WEB	**Tableau I.2.32**	Temps de travail des chefs d'établissement du primaire
WEB	**Tableau I.2.33**	Temps de travail des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.34**	Changement dans le temps de travail des chefs d'établissement de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.2.35**	Opinion des enseignants sur les attitudes de leurs collègues à l'égard de l'innovation
WEB	**Tableau I.2.36**	Opinion des enseignants du primaire sur les attitudes de leurs collègues à l'égard de l'innovation
WEB	**Tableau I.2.37**	Opinion des enseignants du deuxième cycle du secondaire sur les attitudes de leurs collègues à l'égard de l'innovation
WEB	**Tableau I.2.38**	Ouverture des enseignants au changement, selon leurs caractéristiques
WEB	**Tableau I.2.39**	Innovation dans les pratiques scolaires
WEB	**Tableau I.2.40**	Innovation dans les pratiques scolaires dans l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.2.41**	Innovation dans les pratiques scolaires dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.2.42**	Ouverture de l'établissement aux nouvelles idées, selon les caractéristiques de l'établissement

Chapitre 3 L'enseignement : Un paysage qui change

https://doi.org/10.1787/888933944825

WEB **Tableau I.3.1** Âge des enseignants
WEB **Tableau I.3.2** Âge des enseignants du primaire
WEB **Tableau I.3.3** Âge des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.4** Changement dans l'âge des enseignants de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.5** Âge des chefs d'établissement
WEB **Tableau I.3.6** Âge des chefs d'établissement du primaire
WEB **Tableau I.3.7** Âge des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.8** Changement dans l'âge des chefs d'établissement de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.9** Expérience professionnelle des enseignants
WEB **Tableau I.3.10** Expérience professionnelle des enseignants du primaire
WEB **Tableau I.3.11** Expérience professionnelle des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.12** Changement dans l'expérience professionnelle des enseignants de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.13** Expérience professionnelle des chefs d'établissement
WEB **Tableau I.3.14** Expérience professionnelle des chefs d'établissement du primaire
WEB **Tableau I.3.15** Expérience professionnelle des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.16** Changement dans l'expérience professionnelle des chefs d'établissement en tant que chef d'établissement de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.17** Sexe des enseignants, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB **Tableau I.3.18** Sexe des enseignants du primaire
WEB **Tableau I.3.19** Sexe des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.20** Changement dans la proportion d'enseignantes de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.21** Sexe des chefs d'établissement, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB **Tableau I.3.22** Sexe des chefs d'établissement du primaire
WEB **Tableau I.3.23** Sexe des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.24** Changement dans la proportion de femmes chefs d'établissement de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.25** Composition de l'effectif scolaire
WEB **Tableau I.3.26** Composition de l'établissement du primaire
WEB **Tableau I.3.27** Composition de l'établissement de deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.28** Composition de la classe
WEB **Tableau I.3.29** Changement dans la concentration des élèves non locuteurs natifs de l'établissement de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.30** Changement dans la concentration des élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé entre 2013 et 2018
WEB **Tableau I.3.31** Changement dans la concentration des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans l'établissement de 2013 à 2018
WEB **Tableau I.3.32** Point de vue des chefs d'établissement sur les convictions des enseignants en matière d'équité
WEB **Tableau I.3.33** Point de vue des chefs d'établissement sur les convictions des enseignants en matière de diversité
WEB **Tableau I.3.34** Pratiques scolaires liées à l'équité
WEB **Tableau I.3.35** Pratiques scolaires liées à la diversité
WEB **Tableau I.3.36** Pratiques des établissements du primaire liées à la diversité
WEB **Tableau I.3.37** Pratiques des établissements du deuxième cycle du secondaire liées à la diversité
WEB **Tableau I.3.38** Efficacité personnelle dans des environnements multiculturels
WEB **Tableau I.3.39** Efficacité personnelle des enseignants du primaire dans des environnements multiculturels
WEB **Tableau I.3.40** Efficacité personnelle des enseignants du deuxième cycle du secondaire dans des environnements multiculturels
WEB **Tableau I.3.41** Relation entre l'efficacité personnelle dans les environnements multiculturels et les caractéristiques de l'enseignant
WEB **Tableau I.3.42** Sécurité dans les établissements
WEB **Tableau I.3.43** Sécurité des établissements du primaire
WEB **Tableau I.3.44** Sécurité des établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.45** Changement dans la sécurité des établissements de 2013 à 2018
WEB **Tableau I.3.46** Relations enseignant-élève
WEB **Tableau I.3.47** Relations enseignant-élève dans les établissements du primaire
WEB **Tableau I.3.48** Relations enseignant-élève dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.49** Changement dans les relations enseignant-élève de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.50** Discipline en classe
WEB **Tableau I.3.51** Discipline en classe dans les établissements du primaire
WEB **Tableau I.3.52** Discipline en classe dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB **Tableau I.3.53** Relation entre le climat de discipline en classe et les caractéristiques de la classe
WEB **Tableau I.3.54** Relation entre le climat de discipline en classe et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant
WEB **Tableau I.3.55** Changement dans la discipline en classe de 2008 à 2018
WEB **Tableau I.3.56** Relation entre l'efficacité personnelle et les caractéristiques de la classe
WEB **Tableau I.3.57** Relation entre l'efficacité personnelle et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant

WEB	**Tableau I.3.58**	Relation entre le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage et les caractéristiques de la classe
WEB	**Tableau I.3.59**	Relation entre le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant
WEB	**Tableau I.3.60**	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et le climat de discipline en classe
WEB	**Tableau I.3.61**	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et le climat de discipline en classe et les caractéristiques de la classe
WEB	**Tableau I.3.62**	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et le climat de discipline en classe et les caractéristiques de la classe et de l'enseignant
WEB	**Tableau I.3.63**	Impact du manque de ressources scolaires
WEB	**Tableau I.3.64**	Impact du manque de ressources dans les établissements du primaire
WEB	**Tableau I.3.65**	Impact du manque de ressources dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.3.66**	Priorités de dépenses en education selon les enseignants
WEB	**Tableau I.3.67**	Priorités de dépenses en education selon les enseignants du primaire
WEB	**Tableau I.3.68**	Priorités de dépenses en education selon les enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.3.69**	Augmenter les salaires des enseignants en priorité, en fonction des caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.3.70**	Salaires réels des enseignants par rapport aux gains des travailleurs de l'enseignement supérieur âgés de 26 à 64 ans (2016)
WEB	**Tableau I.3.71**	Salaires statutaires des enseignants, basés sur les qualifications les plus courantes à différents moments de leur carrière (2017)
WEB	**Tableau I.3.72**	Relation entre l'amélioration des salaires des enseignants en tant que priorité de dépenses et la motivation à devenir enseignant
WEB	**Tableau I.3.73**	Relation entre la réduction des effectifs des classes en tant que priorité de dépenses et les caractéristiques de la classe
WEB	**Tableau I.3.74**	Ressources en personnel de l'établissement
WEB	**Tableau I.3.75**	Ressources en personnel dans les établissements du primaire
WEB	**Tableau I.3.76**	Ressources en personnel dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.3.77**	Changement dans le ratio élèves/enseignant de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.3.78**	Effectifs des classes
WEB	**Tableau I.3.79**	Changement dans les effectifs des classes de 2008 à 2018

Chapitre 4 Attirer et préparer efficacement les candidats

https://doi.org/10.1787/888933944844

WEB	**Tableau I.4.1**	Motivation des enseignants à intégrer la profession, selon leur expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.2**	Motivation des enseignants du primaire à intégrer la profession
WEB	**Tableau I.4.3**	Motivation des enseignants du deuxième cycle du secondaire à intégrer la profession
WEB	**Tableau I.4.4**	L'enseignement comme premier choix de carrière, selon les caractéristiques de l'enseignant
WEB	**Tableau I.4.5**	Lien entre l'enseignement en tant que choix de carrière et la motivation à devenir enseignant
WEB	**Tableau I.4.6**	Lien entre l'enseignement en tant que premier choix de carrière et la satisfaction professionnelle
WEB	**Tableau I.4.7**	Lien entre l'enseignement en tant que premier choix de carrière et l'efficacité personnelle
WEB	**Tableau I.4.8**	Plus haut niveau d'études des enseignants
WEB	**Tableau I.4.9**	Plus haut niveau d'études des enseignants du primaire
WEB	**Tableau I.4.10**	Plus haut niveau d'études des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.11**	Changement dans le niveau d'études des enseignants de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.4.12**	Type de programme d'enseignement ou de formation des enseignants, selon l'année de fin d'études
WEB	**Tableau I.4.13**	Contenu de formation ou des études d'enseignant, selon l'année de fin d'études
WEB	**Tableau I.4.14**	Exhaustivité de la formation ou des études d'enseignant, selon l'année de fin d'études
WEB	**Tableau I.4.15**	Contenu du programme d'enseignement ou de formation des enseignants du primaire
WEB	**Tableau I.4.16**	Contenu du programme d'enseignement ou de formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.17**	Lien entre l'efficacité personnelle en gestion de la classe et la formation en gestion de la classe
WEB	**Tableau I.4.18**	Lien entre l'utilisation des TIC pour l'enseignement et la formation à l'utilisation des TIC pour l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.19**	Lien entre l'efficacité personnelle dans des environnements multiculturels et la formation en milieu multiculturel ou plurilingue
WEB	**Tableau I.4.20**	Sentiment de préparation à l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.21**	Sentiment de préparation des enseignants du primaire à l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.22**	Sentiment de préparation des enseignants du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.23**	Séjour à l'étranger pendant la formation pédagogique
WEB	**Tableau I.4.24**	Plus haut niveau de formation des chefs d'établissement
WEB	**Tableau I.4.25**	Plus haut niveau de formation des chefs d'établissement du primaire
WEB	**Tableau I.4.26**	Plus haut niveau de formation des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.27**	Changement dans le plus haut niveau de formation des chefs d'établissement de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.4.28**	Formation des chefs d'établissement dans le cadre institutionnel
WEB	**Tableau I.4.29**	Formation des chefs d'établissement du primaire dans le cadre institutionnel
WEB	**Tableau I.4.30**	Formation des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire dans le cadre institutionnel
WEB	**Tableau I.4.31**	Changement dans la formation des chefs d'établissement dans le cadre institutionnel de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.4.32**	Enseignants débutants, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.4.33**	Satisfaction professionnelle des enseignants à l'égard de leur environnement de travail, selon l'expérience dans l'enseignement

WEB	**Tableau I.4.34**	Satisfaction professionnelle des enseignants à l'égard de leur profession, selon l'expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.35**	Accès aux activités d'initiation
WEB	**Tableau I.4.36**	Accès aux activités d'initiation dans les établissements d'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.4.37**	Accès aux activités d'initiation dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.38**	Participation des enseignants aux activités d'initiation lors du premier emploi, selon leur expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.39**	Participation des enseignants aux activités d'initiation dans l'établissement actuel, selon leur expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.40**	Participation aux activités d'initiation dans les établissements d'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.4.41**	Participation aux activités d'initiation dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.42**	Type d'activités d'initiation
WEB	**Tableau I.4.43**	Type activités d'initiation dans les établissements d'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.4.44**	Type d'activités d'initiation dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.45**	Lien entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation lors du premier emploi
WEB	**Tableau I.4.46**	Lien entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation lors du premier emploi et contenu de l'éducation de l'enseignant
WEB	**Tableau I.4.47**	Lien entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation dans l'établissement actuel
WEB	**Tableau I.4.48**	Lien entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation dans l'établissement actuel et contenu de l'éducation de l'enseignant
WEB	**Tableau I.4.49**	Lien entre la satisfaction professionnelle et la participation à des activités d'initiation lors du premier emploi
WEB	**Tableau I.4.50**	Lien entre la satisfaction professionnelle et la participation à des activités d'initiation lors du premier emploi et contenu de l'éducation de l'enseignant
WEB	**Tableau I.4.51**	Lien entre l'efficacité personnelle et la participation à des activités d'initiation dans l'établissement actuel
WEB	**Tableau I.4.52**	Lien entre la satisfaction professionnelle et la participation à des activités d'initiation dans l'établissement actuel et contenu de l'éducation de l'enseignant
WEB	**Tableau I.4.53**	Lien entre l'efficacité personnelle et le co-enseignement avec des enseignants expérimentés dans le cadre de l'initiation
WEB	**Tableau I.4.54**	Lien entre la satisfaction professionnelle et le co-enseignement avec des enseignants expérimentés dans le cadre de l'initiation
WEB	**Tableau I.4.55**	Lien entre l'efficacité personnelle et la diminution de la charge de travail dans le cadre de l'initiation
WEB	**Tableau I.4.56**	Lien entre la satisfaction professionnelle et la diminution de la charge de travail dans le cadre de l'initiation
WEB	**Tableau I.4.57**	Charge de travail des enseignants, selon leur expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.58**	Lien entre le nombre d'heures de travail et l'expérience des enseignants
WEB	**Tableau I.4.59**	Lien entre le nombre d'heures de travail et l'expérience des enseignants et leur statut professionnel
WEB	**Tableau I.4.60**	Accès aux programmes de tutorat
WEB	**Tableau I.4.61**	Accès aux activités de tutorat dans les établissements d'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.4.62**	Accès aux programmes de tutorat dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.63**	Importance du tutorat
WEB	**Tableau I.4.64**	Tutorat par les pairs, selon l'expérience dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.4.65**	Le tutorat par les pairs dans les établissements d'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.4.66**	Le tutorat par les pairs dans les établissements du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.4.67**	Changement dans la participation aux programmes de tutorat de 2013 à 2018

Chapitre 5 Offrir des opportunités de formation continue

https://doi.org/10.1787/888933944863

WEB	**Tableau I.5.1**	Participation récente des enseignants au développement professionnel, selon les caractéristiques de l'enseignant
WEB	**Tableau I.5.2**	Participation récente des enseignants au développement professionnel, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.5.3**	Participation récente des enseignants du primaire au développement professionnel, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.5.4**	Participation récente des enseignants du deuxième cycle du secondaire au développement professionnel, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.5.5**	Lien entre la participation aux activités de développement professionnel et la valeur d'utilité sociale des enseignants pour accéder à la profession
WEB	**Tableau I.5.6**	Lien entre la participation aux activités de développement professionnel et les motivations d'utilité personnelle des enseignants pour accéder à la profession
WEB	**Tableau I.5.7**	Type de développement professionnel des enseignants, selon l'expérience de l'enseignant dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.5.8**	Type de développement professionnel dans l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.5.9**	Type de développement professionnel dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle
WEB	**Tableau I.5.10**	Type d'activités de développement professionnel entreprises par les chefs d'établissement
WEB	**Tableau I.5.11**	Type d'activités de développement professionnel entreprises par les chefs d'établissement du primaire
WEB	**Tableau I.5.12**	Type d'activités de développement professionnel entreprises par les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	**Tableau I.5.13**	Lien entre la satisfaction professionnelle globale des enseignants et la participation à à des activités de développement professionnel à fort impact
WEB	**Tableau I.5.14**	Lien entre l'efficacité personnelle globale des enseignants et leur participation à des activités de développement professionnel à fort impact
WEB	**Tableau I.5.15**	Caractéristiques d'un développement professionnel efficace, selon l'expérience des enseignants dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.5.16**	Caractéristiques d'activités de développement professionnel efficaces dans l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.5.17**	Caractéristiques du développement professionnel efficace dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle

WEB	**Tableau I.5.18**	Contenu du développement professionnel, selon l'expérience des enseignants dans l'enseignement
WEB	**Tableau I.5.19**	Contenu du développement professionnel dans l'enseignement primaire
WEB	**Tableau I.5.20**	Contenu du développement professionnel dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle
WEB	**Tableau I.5.21**	Besoins des enseignants en matière de développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.22**	Besoins des enseignants du primaire en matière de développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.23**	Besoins des enseignants du deuxième cycle du secondaire en matière de développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.24**	Besoins des enseignants en matière de développement professionnel, selon la participation des enseignants au développement professionnel dans cet élement
WEB	**Tableau I.5.25**	Besoins de développement professionnel des enseignants dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon les caractéristiques de l'enseignant
WEB	**Tableau I.5.26**	Besoins de développement professionnel des enseignants dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.5.27**	Changement dans le contenu du développement professionnel entrepris par les enseignants de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.5.28**	Changement dans les besoins des enseignants en matière de développement professionnel de 2008 à 2018
WEB	**Tableau I.5.29**	Relation entre l'utilisation de pratiques pédagogiques et la participation à des activités de développement professionnel sur les pratiques pédagogiques
WEB	**Tableau I.5.30**	Lien entre l'efficacité personnelle en matière de gestion de la classe et la participation à des activités de développement professionnel sur la gestion de la classe
WEB	**Tableau I.5.31**	Lien entre l'efficacité personnelle dans des environnements multiculturels et la participation à des activités de développement professionnel sur la diversité
WEB	**Tableau I.5.32**	Besoins des chefs d'établissement en matière de développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.33**	Besoins des chefs d'établissement du primaire en matière de développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.34**	Besoins des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire en matière de développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.35**	Besoins des chefs d'établissement en matière de développement professionnel pour développer la coopération entre enseignants, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.5.36**	Obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.37**	Obstacles à la participation des enseignants du primaire au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.38**	Obstacles à la participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.39**	Changement dans les obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.5.40**	Obstacles à la participation des chefs d'établissement au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.41**	Obstacles à la participation des chefs d'établissement du primaire au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.42**	Obstacles à la participation des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.43**	Changement dans les obstacles à la participation des chefs d'établissement au développement professionnel de 2013 à 2018
WEB	**Tableau I.5.44**	Soutien apporté aux enseignants participant au développement professionnel
WEB	**Tableau I.5.45**	Soutien total fourni aux enseignants participant au développement professionnel, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	**Tableau I.5.46**	Lien entre la participation à des activités de développement professionnel et le soutien financier à la participation



ANNEXE D

Liste des contributeurs à l'Enquête TALIS 2018

L'Enquête TALIS s'inscrit dans une démarche de collaboration et vise à mettre en commun l'expertise des pays participants 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 la troisième édition de l'Enquête TALIS. La collaboration avec les organes représentatifs des enseignants (Éducation international), ainsi que les entretiens et échanges de vues réguliers avec la Commission syndicale consultative (TUAC) auprès de l'OCDE, ont joué un rôle très important dans la conception et la mise en œuvre de l'Enquête TALIS. En particulier, 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 Comité directeur de TALIS a piloté le développement de l'Enquête TALIS et a fixé ses objectifs stratégiques, notamment les objectifs des analyses et des rapports, du cadre conceptuel et de l'élaboration des questionnaires TALIS. Le Comité directeur a également supervisé la mise en œuvre de l'Enquête et la préparation de ce rapport.

Au niveau national, dans les pays participants, l'Enquête TALIS a été mise en œuvre dans les centres de projets nationaux par l'intermédiaire des gestionnaires de projet nationaux (GPN), des gestionnaires de données nationaux (GDN) et des gestionnaires de l'échantillonnage nationaux, selon des procédures techniques et opérationnelles rigoureuses. Les GPN ont joué un rôle capital en facilitant la coopération avec les établissements, en supervisant l'adaptation, la traduction et la validation des questionnaires sur le plan national, en organisant la collecte et le traitement des données nationales, et en vérifiant les résultats de l'Enquête, tandis que les GDN ont coordonné le traitement des données au niveau national et leur nettoyage. Les gestionnaires de l'échantillonnage nationaux 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 chargé des questionnaires (GEQ) a été créé. Il était chargé de traduire les priorités stratégiques sous forme de questionnaires afin de traiter les questions et analyses stratégiques intéressant les pays et économies participants. Un groupe consultatif technique (GCT) 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 coordination et la gestion de la mise en œuvre étaient du ressort du sous-traitant désigné, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et les membres du Consortium, Statistique Canada (Ottawa, Canada) et le Conseil australien de recherche pédagogique (Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne, Australie). Le Consortium de TALIS comprenait du personnel des bureaux de l'IEA à Amsterdam et Hambourg, de Statistique Canada et d'ACER. Le Secrétariat de l'IEA à Hambourg était chargé de superviser la planification, l'administration et la gestion internationale des données de l'Enquête. L'IEA d'Amsterdam était chargé de superviser la vérification de la traduction et, plus généralement, du contrôle de la qualité. Statistique Canada, en tant que sous-traitant du Centre de traitement et de recherche sur les données de l'IEA, a élaboré le plan d'échantillonnage et prodigué des conseils aux pays relatif à son application, calculé les pondérations et contribué au calcul des erreurs d'échantillonnage. De plus, ACER était responsable du contrôle de qualité des tableaux du rapport final et de choisir les approches analytiques.

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 Comité directeur de TALIS.

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 D
Liste des contributeurs à l'Enquête TALIS 2018[1]

Membres du Comité directeur de TALIS

Président : João Costa ; Shinichi Yamanaka (ancien

Alberta (Canada) : Leslie Willey, Karen Andrews (ancienne)

Australie : Oon Ying Chin

Autriche : Andreas Grimm

Belgique : Isabelle Erauw ; Michèle Mombeek (remplaçante)

Brésil : Marcus Vinícius Carvalho Rodrigues (ancien) ; Maria Inês Fini (ancienne)

Bulgarie : Neda Kristanova

Chili : Juan Luis Cordero ; Eliana Chamizo Álvarez (remplaçante) ; Hugo Nervi (ancien)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) : Tamara Vinacur

Colombie : María Figueroa Cahnspeyer ; Ximena Dueñas (ancienne)

Croatie : Ana Markočić Dekanić ; Maja Jukić (ancienne) ; Michelle Braš Roth (ancienne)

République tchèque : Tomáš Zatloukal ; Josef Basl (remplaçant)

Danemark : Charlotte Rotbøll Sjøgreen ; Mette Hansen (ancienne)

Angleterre (Royaume-Uni) : Michele Weatherburn ; Libby Wright (remplaçante) ; Ian Taylor (ancien)

Commission européenne : Francesca Crippa

Estonie : Eneken Juurmann

Finlande : Kristiina Volmari

France : Axelle Charpentier ; Olivier Cosnefroy (ancien)

Géorgie : Giorgi Ratiani ; Natia Andguladze (ancienne)

Hongrie : Ildikó Balázsi ; Laszló Ostorics (remplaçant) ; Csilla Stéger (ancienne)

Islande : Sonja Dögg Pálsdóttir, Sigurjón Mýrdal (ancien)

Israël : Hagit Glickman

Italie : Antonietta d'Amato ; Roberto Ricci (remplaçant) ; Antonio Panaggio (remplaçant) ; Francesca Brotto (ancienne)

Japon : Koji Yanagisawa ; Kojiro Sato (ancien) ; Shinichi Yamanaka (ancien)

Kazakhstan : Yerlikzhan Sabyruly ; Dilyara Tashibaeva (ancienne) ; Serik Irsaliyev (ancien)

Corée : Dongyup Lee ; Hyunjung Kim (ancien) ; Heesuk An (ancien)

Lettonie : Gunta Arāja

Lituanie : Audronė Albina Razmantienė

Malte : Louis Scerri

Mexique : Roberto Peña Resendiz ; Otto Granados Roldán (ancien) ; Ana Maria Aceves Estrada (ancienne remplaçante)

Pays-Bas : Hans Ruesink ; Loes Leget (remplaçant).

Nouvelle-Zélande : Barclay Anstiss ; Charlotte Harris-Miller (ancienne)

Norvège : Anne Magdalena Solbu Kleiven ; Siv Hilde Lindstrøm (ancienne)

Portugal : João Costa ; Luísa Canto e Castro Loura (remplaçante et ancienne déléguée au CDT)

Roumanie : Roxana Mihail (intérim) ; Silviu Cristian Mirescu (ancien)

Fédération de Russie : Sergey Kravtsov

Arabie saoudite : Faisal Almishari Al Saud ; Al Baraa Taiba (ancien)

Shanghai (Chine) : Minxuan Zhang

Singapour : Siew Hoong Wong

République slovaque : Romana Kanovská

Slovaquie : Andreja Schmuck

Afrique du Sud : Shunmugam Govindasam Padayachee

Espagne : Carmen Tovar Sánchez

Suède : Tomas Matti ; Katalin Bellaagh (ancien)

Turquie : Adnan Boyaci ; Semih Aktekin (ancien)

Émirats arabes unis : Masood Badri

États-Unis : Mary Coleman

Vietnam : My Ha Le

Gestionnaires de projet nationaux de TALIS

Alberta (Canada) : Janusz Zieminski

Australie : Sue Thomson ; Petra Lietz (ancienne) ; Katherine Dix (ancienne)

Autriche : Juliane Schmich ; Simone Breit (ancienne)

Belgique : Filip Van Droogenbroeck ; Valérie Quittre ; Isabelle Eauw (ancienne)

Brésil : Juliana Marques da Silva ; Rachel Pereira Rabelo (adjoint) ; Daniel Capistrano de Oliveira (ancien)

Bulgarie : Marina Mavrodieva

Chili : Paula Andrea Guardia Gutiérrez ; Carla Guazzini Galdames (ancienne)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) : Lorena Landeo ; Carolina Meschengieser ; Pía Otero (ancienne)

Colombie : Natalia González Gómez ; Ximena Dueñas (ancienne) ; Andres Gutierrez (ancienne)

Croatie : Ana Markočić Dekanić ; Michelle Brasroth (ancienne)

Chypre[2, 3] : Yiasemina Karagiorgi

République tchèque : Josef Basl

Danemark : Mikkel Bergqvist ; Søren Trolborg (ancien)

Angleterre (Royaume-Uni) : Laura James

Estonie : Anne-Mai Meesak ; Ülle Übius (ancien)
Finlande : Matti Taajamo
France : Rizlaine Embarek ; Olivier Cosnefroy (ancien)
Géorgie : Zakaria Giunashvili ; Giorgi Ratiani (ancien) ; Natia Andguladze (ancienne)
Hongrie : Csaba Vadász ; László Ostorics (ancien)
Islande : Ragnar F. Ólafsson
Israël : Hadas Gelbart ; Inbal Ron-Kaplan (ancien)
Italie : Laura Palmerio
Japon : Kentaro Sugiura ; Akiko Yamada (ancien)
Kazakhstan : Rizagul Syzdykbayeva ; Dilyara Nurlanovna Tashibayeva (ancienne)
Corée : Ju Hur
Lettonie : Andrejs Geske
Lituanie : Egle Melnike
Malte : Louis Scerri
Mexique : Roberto Peña Resendiz ; Marina Santos Insúa ; Ana María Aceves-Estrada (ancienne)
Pays-Bas : Eva Van der Boom ; Nadine Zeeman (assistante), Linda Dominguez (ancienne assistante)
Nouvelle-Zélande : Nicola Marshall ; Debra Taylor (ancienne)
Norvège : Inger Throndsen
Portugal : Nuno Miguel Rodrigues
Roumanie : Roxana Mihail ; Silviu Cristian Mirescu (ancien)
Fédération de Russie : Ilya Denisenko ; Elena Chernobaj (ancienne)
Arabie saoudite : Fahad Ibrahim Almoqhim ; Ali Altamimi (ancien)
Shanghai (Chine) : Minxuan Zhang
Singapour : Han Pin Goh ; Sean Tan (ancien)
République slovaque : Kristina Čevorová ; Júlia Miklovičová (ancienne)
Slovénie : Barbara Japelj Pavešić
Afrique du Sud : Mark Chetty
Espagne : Verónica Díez Girado ; Carmen Tovar Sánchez (ancienne)
Suède : Tomas Matti
Taipei chinois : Hwawei Ko
Turquie : İlkay Aydın
Émirats arabes unis : Mariam Al Ali
États-Unis : Mary Coleman
Vietnam : My Ha Le

Gestionnaires de données nationaux de TALIS

Alberta (Canada) : David Kerner
Australie : Elizabeth O'Grady
Autriche : Juliane Schmich
Belgique : Filip Van Droogenbroeck ; Valérie Quittre
Brésil : Camila Neves Souto ; Rachel Pereira Rabelo
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : Mario Rivera Cayupi ; Paula Andrea Guardia Gutiérrez (ancienne) ; María Victoria Martínez Muñoz (ancienne)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) : Sebastián Schurmann ; Adrián Sepliarsky
Colombie : Cristian Fabian Montaño Rincón
Croatie : Marina Markuš Sandrić
Chypre[4] : Andreas Polydorou
République tchèque : Simona Boudová
Danemark : Justyna Wijas-Jensen ; Monika Klingsbjerg-Besrechel ; Alberta Hansen
Angleterre (Royaume-Uni) : Dave Thomson
Estonie : Lauri Veski
Finlande : Eija Puhakka
France : Anaëlle Solnon ; Toki Ranarivony (ancien)
Géorgie : Giorgi Ratiani ; Natia Andguladze (ancienne)
Hongrie : Csaba Rózsa
Islande : Ragnar F. Ólafsson
Israël : Hadas Gelbart
Italie : Paola Giangiacomo
Japon : Kenji Matsubara
Kazakhstan : Rizagul Syzdykbayeva ; Kuanysh Sailau (ancien)
Corée : Won seok Choi
Lettonie : Antra Ozola
Lituanie : Egle Melnike, Benediktas Bilinskas
Malte : Karen Grixti
Mexique : Proceso Silva
Pays-Bas : Eva Van der Boom
Nouvelle-Zélande : Nicola Marshall ; Rachel Borthwick
Norvège : Ann-Britt Haavik
Portugal : Joaquim Santos
Roumanie : Liviu Blanariu
Fédération de Russie : Alina Kuleshova ; Alex Baryshkov (ancien)
Arabie saoudite : Abdulaziz Al-Ajaji ; Abdualmohsen Almshari ; Naif Alotaibi
Shanghai (Chine) : Xiaohu Zhu
Singapour : Chin Min Lim ; Huiyuan Lin ; Shu Hui Chai ; Zi Xian Chan
République slovaque : Kristína Čevorová
Slovénie : Barbara Japelj Pavešić
Afrique du Sud : Jerry Tshikororo
Espagne : Francisco Javier García Crespo
Suède : Jannike Nilbrink ; Marija Toplak
Taipei chinois : Kuan-Ming Chen
Turquie : İlker Damlar, İrem Özbay
Émirats arabes unis : Mohammed Mazheruddin
États-Unis : Nita Lemanski
Vietnam : Nguyen Ngoc Tu

Gestionnaires de l'échantillonnage nationaux de TALIS

Alberta (Canada) : Janusz Zieminski
Australie : Martin Murphy
Autriche : Juliane Schmich
Belgique : Valérie Quittre ; Isabelle Erauw
Brésil : Camila Neves Souto
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : María José Sepúlveda
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) : Adrián Sepliarsky
Colombie : Cristian Fabian Montaño Rincón
Croatie : Marina Markuš Sandrić.
Chypre[5] : Thekla Afantiti-Lamprianou
République tchèque : Simona Boudová
Danemark : Justyna Wijas-Jensen ; Monika Klingsbjerg-Besrechel
Angleterre (Royaume-Uni) : Dave Thomson, Sam Sims
Estonie : Lauri Veski
Finlande : Eija Puhakka
France : Anaëlle Solnon ; Toki Ranarivony (ancienne)
Géorgie : Zakaria Giunashvili
Hongrie : Csaba Rózsa
Islande : Ragnar F. Ólafsson
Israël : Hadas Gelbart ; Inbal Ron-Kaplan
Italie : Carlo Di Chiacchio
Japon : Kenji Matsubara
Kazakhstan : Dilyara Tashibayeva ; Kuanysh Sailau
Corée : Won seok Choi
Lettonie : Andrejs Geske
Lituanie : Egle Melnike, Greta Baliutaviciute
Malte : Karen Grixti
Mexique : Noe Moacyr
Pays-Bas : Eva Van der Boom
Nouvelle-Zélande : Debra Taylor
Norvège : Ann-Britt Haavik
Portugal : Joaquim Santos
Roumanie : Liviu Blanariu
Fédération de Russie : Alina Kuleshova ; Daria Tuchkova (ancienne)
Arabie saoudite : Abdulsalam A. AL-Shogeir ; Abdullah M. Al-Jouiee
Shanghai (Chine) : Xiaohu Zhu
Singapour : Lee Shan Chan
République slovaque : Júlia Miklovičová
Slovénie : Barbara Japelj Pavešić
Afrique du Sud : Lebogang Phasha
Espagne : Francisco Javier García Crespo
Suède : Christian Tallberg
Taipei chinois : Minglei Chen ; Jun Ren Lee
Turquie : İlker Damlar, İrem Özbay
Émirats arabes unis : Mohammed Mazheruddin
États-Unis : Keith Rust

Secrétariat de l'OCDE

Équipe principale

Responsable de projet
Karine Tremblay (développement stratégique et gestion de projet, administration du CDT)

Équipe d'analystes
Pablo Fraser (gestion des GPN et analyse)
Noémie Le Donné (coordination de la production du rapport, gestion du CTC et analyse)
Julie Bélanger (ancienne)
Katarzyna Kubacka (ancienne)

Équipe de consultants et d'analystes statistiques
Maxence Castiello
Gabor Fülöp
Aakriti Kalra
Markus Schwabe
Valentin Burban (ancien)
Helene Guillou (ancienne)
Judit Pál (ancienne)

Équipe administrative
Florence Bernard (Assistante, version française)
Emily Groves (Assistante de projet)
Thibaut Gigou (ancien)
Delphine Versini (ancienne)

Équipe de soutien en communication
Henri Pearson

Autres contribution du Secrétariat

Développement stratégique
Yuri Belfali (Chef, Division de la petite enfance et des établissements scolaires)
Andreas Schleicher (Directeur, Direction de l'éducation et des compétences, OCDE)

Contribution éditoriale et en communication
Marilyn Achiron (Éditrice)
Cassandra Davis (Reponsable communication)
Sophie Limoges
Rose Bolognini

Services analytiques
Francesco Avvisati
Clara Barata
Arno Engel
Miyako Ikeda
Alejandro Paniagua
Nora Revai
Carine Viac

Analyse statistique
Giannina Rech

Groupes d'experts de TALIS

Groupe d'experts chargé des questionnaires (GEQ)

Président : Ralph Carstens (IEA Hambourg)

John Ainley (Conseil australien pour la recherche pédagogique (ACER), membre d'office)

Julie Belanger (RAND Europe, Royaume-Uni, membre d'office)

Sigrid Blömeke (Centre for Educational Measurement, CEMO, Norvège)

Jean Dumais (Statistique Canada, membre d'office)

Hillary Hollingsworth (Conseil australien pour la recherche pédagogique (ACER))

David Kaplan (Université du Wisconsin-Madison, États-Unis)

Daniel Mujis (Ofsted ; anciennement Université de Southampton, Royaume-Uni)

Trude Nilsen (Université d'Oslo, Norvège)

Heather Price (Université Marian, États-Unis)

Ronny Scherer (CEMO et Université d'Oslo, Norvège)

Fons van der Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas, membre d'office)

Groupe d'experts élargi sur les questionnaires

Elsebeth Aller (ministère de l'Éducation ; anciennement Metropolitan University College, Danemark)

Sarah Howie (Université de Stellenbosch, Afrique du Sud)

Magdalena Mok (Université de l'éducation de Hong Kong, Hong Kong, Chine)

Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen, Allemagne)

Sandy Taut (Educational Quality Agency, État de Bavière, Allemagne ; anciennement Pontificia Universidad Católica de Chile, Chili)

Groupe technique consultatif

Président : Fons van de Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas)

Pascal Bressoux (Université de Grenoble Alpes, France)

Thimothy L. Kennel (US Census Bureau, États-Unis)

Paul Leseman (Université d'Utrecht, Pays-Bas)

Bart Meulemann (Université de Louvain, Belgique)

Christian Monseur (Université de Liège, Belgique)

Consortium TALIS

IEA Hambourg (Hambourg, Allemagne)

Équipe principale de gestion

Steffen Knoll (Codirecteur des études internationales – Opérations)

Ralph Carstens (Codirecteur des études internationales – contenu, codirecteur – Études internationales)

Viktoria Böhm (Coordinatrice des études internationales)

Friederike Westphal (Coordinatrice des études internationales, jusqu'au début 2016)

Alena Becker (Responsable des données internationales)

Christine Busch (Responsable adjoint des données internationales)

Équipe de gestion des données

Olesya Drozd (Analyste de recherche)

Svenja Kalmbach (Étudiante assistante)

Hannah Köhler (Analyste de recherche)

Oriana Mora (Analyste de recherche)

Xiao Sui (Analyste de recherche)

Équipe de mise à l'échelle, d'analyse et de production de tableaux

Agnes Stancel-Piatak (Analyste principale de recherche, Chef adjoint de l'Unité de recherche et d'analyse, RandA)

Umut Atasever (Analyste de recherche)

Falk Briese (Analyste principale de recherche)

Minge Chen (Analyste de recherche)

Deana Desa (Analyste de recherche)

Ann-Kristin Koop (Analyste de recherche)

Nadine Twele (Analyste de recherche)

Justin Wild (Analyste de recherche)

Organisation de réunions

Bettina Wietzorek (Coordonnatrice de réunions et Administratrice de SharePoint)

Catherine Pfeifer (Coordonnatrice de réunions)

Services TIC

Malte Bahrenfuß (Chef du service TIC)

Jan Pohland (Prestataire de services TIC)

Développement et essai de logiciels

Meng Xue (Chef de l'Unité de développement logiciel)

Limiao Duan (Programmeur)

Christian Harries (Programmeur)

Maike Junod (Programmeur)

Deepti Kalamadi (Programmeur)

Devi Potham Rajendra Prasath (Programmeur)

Ievgen Kosievtsov (Programmeur)

Kevin Kalitzki (Programmeur)

Juan Vilas (Programmeur)

Svetoslav Velkov (Testeur logiciel)

Michael Jung (Ingénieur gestion des exigences et Testeur logiciel)

Ekaterina Mikheeva (Ingénieur gestion des exigences et Testeur logiciel)

Samih Al-areqi (Ingénieur gestion des exigences et Testeur logiciel)

Elma Cela (Ingénieur gestion des exigences et Testeur logiciel)

IEA Amsterdam (Amsterdam, Pays-Bas)

Andrea Netten (Directeur, AIE Amsterdam)

David Ebbs (Chargé de recherche principal)

Michelle Djekić (Chargé de recherche et de liaison)
Sandra Dohr (Chargée de recherche junior)
Roel Burgers (Directeur financier)
Isabelle Gémin (Responsable financier principal)

La vérification des traductions a été effectuée en collaboration avec cApStAn Linguistic Quality Control, agence indépendante de contrôle de la qualité linguistique située à Bruxelles, en Belgique. L'IEA Amsterdam a nommé, engagé et formé des observateurs indépendants de qualité pour surveiller la mise en œuvre des enquêtes dans chaque pays participant.

Statistique Canada (Ottawa, Canada)
Jean Dumais (Expert en échantillonnage)
Yves Morin (Statisticien d'enquête principal)
Ahalya Sivathayalan (Statisticienne d'enquête)
Naïma Gouzi (Statisticienne d'enquête)

Conseil australien pour la recherche sur l'éducation (ACER, Melbourne, Australie)
John Ainley (Chargé de recherche principal)
Hilary Hollingsworth (Chargée de recherche principale)
Eveline Gebhardt (Chargée de recherche principal)
Tim Friedman (Chargé de recherche)

Consultants
Hynek Cigler (Université de Masaryk, République tchèque)
Eugenio J. Gonzalez (Educational Testing Service, États-Unis)
Plamen Mirazchiyski (International Educational Research and Evaluation Institute))
Leslie A. Rutkowski (Université de l'Indiana à Bloomington, États-Unis)

Notes

1. Cette information était valide à la date du 21 mai 2019.
2. **Note de la Turquie** : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre Nord (RTCN). En attendant qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations unies, la Turquie réservera sa position concernant 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. Voir les notes 1 et 2.
5. Voir les notes 1 et 2.

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, la Lettonie, la Lituanie, 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
ISBN 978-92-64-92941-8 – 2019

Résultats de TALIS 2018 :
DES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT EN FORMATION À VIE
VOLUME I

Les enseignants consacrent-ils davantage de temps à l'enseignement et à l'apprentissage dans un cours type par rapport aux années précédentes? Se sentent-ils préparés à enseigner lorsqu'ils débutent dans le métier? À quel type de programmes de développement personnel continu participent-ils et quel en est l'impact sur leur pratique? Ce rapport examine tout d'abord comment les enseignants appliquent leurs connaissances et leurs compétences dans la classe sous forme de pratiques pédagogiques, et s'accompagne d'une analyse de la composition démographique de ces classes et du climat de l'établissement en vue de fournir un contexte sur les environnements d'apprentissage. Le volume étudie ensuite la manière dont les enseignants acquièrent leurs connaissances et leurs compétences au cours de leurs études et formation, ainsi que les moyens qu'ils prennent pour les développer par le biais du développement professionnel continu au cours de leur carrière. Ce rapport, qui s'appuie sur les voix des enseignants et des chefs d'établissement, offre une série d'orientations stratégiques visant à renforcer les connaissances et les compétences du corps enseignant à l'appui de sa professionnalisation.

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (TALIS) est la seule enquête de cette envergure qui interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur leurs conditions de travail et leurs environnements d'apprentissage, et agit comme un baromètre de la profession tous les cinq ans. Les résultats du cycle 2018 explorent et examinent les diverses dimensions du professionnalisme de l'enseignant et du chef d'établissement dans les systèmes éducatifs.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-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.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-92941-8