

Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel

Document de travail de l'OCDE sur l'Éducation No. 187

**John Ainley, Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne, Australie
Ralph Carstens, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, Pays-Bas et Hambourg, Allemagne**

Ce document de travail est autorisé par Andreas Schleicher, Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences, OCDE.

M. Ralph Carstens, IEA
Courriel : ralph.carstens@iea-hamburg.de

JT03442478

DOCUMENTS DE TRAVAIL DE L'OCDE SUR L'ÉDUCATION

Les documents de travail de l'OCDE ne doivent pas être présentés comme exprimant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays membres. Les opinions exprimées et les arguments employés sont ceux des auteurs.

Les documents de travail exposent des résultats préliminaires ou des travaux de recherche en cours menés par l'auteur/les auteurs et sont publiés pour stimuler le débat sur un large éventail de questions sur lesquelles l'OCDE travaille. Les commentaires sur les documents de travail sont bienvenus et peuvent être adressés à la Direction de l'éducation et des compétences, OCDE, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

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

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 droit d'auteur (copyright). Les demandes pour usage commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org.

Tous commentaires sur cette série sont les bienvenus et doivent être envoyés à edu.contact@oecd.org.

Ce document de travail a été autorisé par Andreas Schleicher, directeur, Direction de l'éducation et des compétences, OCDE.

www.oecd.org/edu/workingpapers

Remerciements

Les auteurs aimeraient exprimer leurs sincères remerciements et leur reconnaissance aux membres du Groupe d'experts chargé du questionnaire (GEQ) du TALIS 2018 qui ont contribué pour une grande part à la substance de ce document en fonction de leurs champs d'expertise respectifs : Sigrid Blömeke, Hilary Hollingsworth, David Kaplan, Daniel Muijs, Trude Nilsen, Heather Price, Ronny Scherer, and Fons van de Vijver. Le cadre conceptuel a été revu à un moment clé de son élaboration par un GEG élargi en ce qui concerne un éventail de perspectives lié aux régions du monde, les caractéristiques des pays et les types d'établissements scolaires. Les auteurs désirent par conséquent reconnaître le travail de révision auquel ont contribué Elsebeth Aller, Sarah Howie, Magdalena Mok, Susan Seeber et Sandy Taut.

Jean Dumais et Steffen Knoll ont apporté leur contribution aux section générales de ce document. Julie Bélanger et Megan Sim ont fourni une importante contribution et des recommandations du point de vue de l'Enquête TALIS petite enfance, un projet apparenté à TALIS. Eckhard Klieme et Anna Katharina Praetorius ont partagé leurs connaissances et leurs réflexions du point de vue de l'enquête vidéo TALIS.

Un groupe plus large, composé de membres du personnel du Consortium, a procédé à des examens spécifiques à des moments cruciaux : David Ebbs, Deana Desa et Agnes Stancel Piatak. Les auteurs son reconnaissant envers les membres du Comité directeur du TALIS pour leurs contributions variées, les discussions et leurs commentaires critiques ainsi qu'à l'équipe TALIS du Secrétariat de l'OCDE, en particulier, Pablo Fraser, Katarzyna Kubacka, Noémie Le Donné, and Karine Tremblay.

Viktoria Böhm and Friederike Westphal ont fourni les services administratifs. Paula Wagemaker a révisé le texte une première fois et Emily Groves a vérifié qu'il était conforme au Guide de style de l'OCDE en anglais et a aussi aidé pour les citations. Florence Bernard a fait la révision en français et a assuré la conformité avec le Guide de style de l'OCDE en français.

Résumé

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est une enquête en cours et à grande échelle sur les enseignants, les chefs d'établissement et leurs environnements d'apprentissage. La première enquête s'est déroulée en 2008. L'Enquête est administrée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE). Le niveau primaire et le second cycle de l'enseignement secondaire (les niveaux 1 et 3 de la CITE) sont en option. La mise en œuvre de l'enquête se fait de manière optionnelle dans les écoles échantillonnées du PISA (lien TALIS-PISA). Ainsi, ce cadre conceptuel TALIS 2018 se fonde sur les deux cycles précédents de 2008 et 2013 et met l'accent sur les conditions pédagogiques et institutionnelles efficaces qui favorisent l'apprentissage des élèves, qui sont au cœur de l'enquête, tout en décrivant leur variation au sein des pays et entre eux, et dans le temps.

Le cadre de 2018 aborde des thèmes et des priorités durables liés aux caractéristiques professionnelles et aux pratiques pédagogiques aux niveaux institutionnel et individuel : les antécédents scolaires des enseignants et leur préparation initiale ; leur développement professionnel, les pratiques pédagogiques et professionnelles ; l'auto-efficacité et la satisfaction au travail ; et les problèmes de direction d'établissement, des systèmes de rétroaction et de climat scolaire. Il aborde également les intérêts émergents en matière de politiques et de recherche liés à l'innovation et à l'enseignement dans divers environnements et contextes. Ce document fournit une base scientifique à chaque domaine, ainsi que les principales influences de la recherche connexe en lien avec l'éducation à l'OCDE et au-delà. Enfin, le cadre conceptuel fournit un aperçu général des opérations de l'enquête et de son processus de mise en œuvre à travers ses différentes étapes.

Abstract

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) is an ongoing large-scale survey of teachers, school leaders and their learning environments, with the first survey taking place in 2008. The survey is administered in lower secondary schools (ISCED 2) and, as an option, is administered in primary (ISCED 1) and upper secondary (ISCED 3) schools. The survey is also optionally administered in PISA sampled schools, forming a TALIS-PISA link. Therefore, this TALIS 2018 conceptual framework builds on the previous two cycles in 2008 and 2013 and underpins the survey's focus on effective instructional and institutional conditions that enhance student learning, while describing how these vary both within and across countries, and over time.

The 2018 framework addresses enduring themes and priorities related to professional characteristics and pedagogical practices at the institutional and individual levels: teachers' educational background and initial preparation ; their professional development, instructional and professional practices ; self-efficacy and job satisfaction ; and issues of school leadership, feedback systems, and school climate. It also addresses emerging policy and research interests related to innovation and teaching in diverse environments and settings. The document provides scientific foundations for each area, along with the major influences from related research in education at the OECD and beyond. Finally, the conceptual framework provides a general overview of the survey's operations and its implementation process through its different stages.

Table des matières

Remerciements.....	3
Résumé	4
Abstract.....	5
Introduction	9
SECTION I : OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET PERTINENCE POLITIQUE DE TALIS.....	14
Résultats choisis de TALIS.....	14
Objectifs et usages	15
Indicateurs pour le contrôle des systèmes.....	17
Considérations politiques.....	20
Établir la liste des priorités pour les thèmes de TALIS 2018	24
Thèmes de TALIS 2018 et enjeux politiques	29
Options internationales pour les niveaux 1 et 3 de la CITE.....	29
Liens entre TALIS 2018 et des études connexes	29
PISA 2018	30
L'enquête TALIS Petite enfance.....	30
L'étude Vidéo TALIS	31
L'Étude TALIS sur la Formation initiale des enseignants	31
Résumé.....	32
SECTION II – SAVOIRS PERTINENTS PAR RAPPORT AUX THÈMES ET AUX PRINCIPAUX INDICATEURS.....	33
Schématisation conceptuelle des thèmes de TALIS 2018	34
Thèmes au niveau de l'enseignant.....	34
Thèmes au niveau institutionnel.....	35
Thèmes se retrouvant au niveau institutionnel et au niveau de l'enseignant.....	35
Relations entre les thèmes	36
Relier la schématisation conceptuelle aux domaines politiques	36
TALIS et PISA.....	37
Thèmes et indicateurs TALIS	38
Thèmes portant principalement sur le niveau institutionnel	38
Thème : Questions de ressources humaines et relations avec les acteurs	38
Thème : Direction de l'établissement.....	40
Thème : Climat régnant au sein de l'établissement.....	44
Thèmes portant principalement sur les caractéristiques des enseignants.....	47
Thème : Formation et préparation initiales des enseignants	48
Thème : Satisfaction professionnelle et motivation	51
Thème : Formation des enseignants et commentaires	55
Thème : Efficacité personnelle des enseignants.....	59
Thèmes portant principalement sur les pratiques des enseignants.....	62

Thème : Pratiques pédagogiques des enseignants	62
Thème : Pratiques professionnelles des enseignants	66
Thèmes qui recoupent d'autres thèmes et s'appliquent au niveau institutionnel et à celui de l'enseignant	71
Thème : Innovation	71
Thème : Équité et diversité	74
Données sur les enseignants, les chefs d'établissement et les établissements	77
Informations sur les enseignants	77
Informations sur l'établissement et la salle de classe	78
Analyses	80
Comparaison des indicateurs entre les pays et dans le temps	81
Comparaison des mesures d'association	81
Conclusion	84
Chapitre 1. Section III - Conception de TALIS 2018	85
Définir le terme « enseignant » pour TALIS	85
Résumé de la conception de l'échantillon	86
Résumé des instruments d'enquête et de leur développement	90
Résumé des opérations d'enquête	93
References	96
Annexe A. Construits et thèmes du questionnaire.....	120

Tableaux

Tableau 1. Indicateurs globaux et thématiques pour la cible 4.c des Objectifs de développement durable des Nations Unies	23
Tableau 2. Évaluation des priorités pour les thèmes à inclure dans les questionnaires TALIS 2018 niveau 2 CITE	25
Tableau 3. Cadre du climat régnant au sein de l'établissement.....	46
Tableau A A.1. Questionnaire destiné aux enseignants	120
Tableau A A.2. Questionnaire destiné aux chefs d'établissement.....	123

Graphiques

Graphique 1. Thèmes de TALIS 2018 et enjeux politiques	28
Graphique 2. Schématisation conceptuelle des thèmes de TALIS 2018	34
Graphique 3. Correspondance entre les quadrants de la schématisation conceptuelle de TALIS 2018 et les domaines politiques TALIS	37
Graphique 4. Populations nationales et internationales cibles et population visée par TALIS 2018	88
Graphique 5. Conception abstraite du questionnaire à l'intention des enseignants pour le test sur le terrain de TALIS 2018	92

Encadrés

Encadré 1. Exemples de données et d'indicateurs TALIS dans Regards sur l'éducation	17
--	----

Encadré 2. Définition d'un « enseignant »	85
Encadré 3. Conception de TALIS en bref	86

Introduction

Il y a plus de dix ans, le rapport intitulé *Le rôle crucial des enseignants* (OECD, 2005^[1]) mettait l'accent sur l'attraction, la formation et la rétention des enseignants de qualité, comme étant une priorité commune aux systèmes éducatifs du monde entier. Le rapport compilait également des exemples de politiques pouvant contribuer à la mise en œuvre de ces priorités. La réalisation systématique d'Enquêtes internationales sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) qui en a résulté a permis de suivre l'évolution qualitative du corps enseignant en fournissant des données portant sur tous les niveaux et sur plusieurs périodes.

TALIS est une enquête internationale à grande échelle fournissant le point de vue des enseignants et des chefs d'établissement sur leurs conditions d'enseignement et leurs environnements d'apprentissage, ainsi qu'une information contextuelle, dans les écoles des pays de l'OCDE participants, des pays et économies partenaires (dénommés conjointement « participants du TALIS »). L'enquête porte sur cinq domaines essentiels d'élaboration des politiques : politiques scolaires soutenant l'efficacité ; évolution des enseignants dans leur profession ; efficacité des enseignants et des enseignements ; et maintien des enseignants dans la profession.

Les deux premiers cycles de TALIS ont fourni de nombreux résultats pertinents pour les politiques éducatives concernant (entre autres choses) la formation des enseignants, la formation professionnelle continue ainsi que l'importance de l'environnement professionnel en matière d'incitation à la collaboration entre collègues et d'une meilleure satisfaction professionnelle. Le premier cycle - TALIS 2008 - s'est concentré sur le premier cycle du secondaire (niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation, (CITE)¹ et 24 pays et économies y ont participé. Le deuxième cycle TALIS, cinq ans plus tard, TALIS 2013, a concerné un plus grand nombre de pays et d'économies, pour un total de 34 participants. L'année suivante, en 2014, quatre pays supplémentaires ont décidé de participer, portant le nombre total de participants à 38. Même si le personnel du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE) reste au cœur de l'enquête, les limites de TALIS 2013 ont été élargies afin de permettre aux participants d'interroger des enseignants et des directeurs d'écoles primaires (niveau 1 de la CITE) et d'établissements du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). En outre, huit pays participant au TALIS 2013 ont décidé d'interroger des établissements qui avaient participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2012, option désignée comme le lien TALIS-PISA.

¹ L'UNESCO a élaboré les niveaux de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) au début des années 70 « pour constituer un instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international » (UNESCO, 1997, p. 1^[11]). La classification la plus récente des niveaux d'instruction fait référence à des données de 2011 et a été publiée en 2012 (CITE-2011) (UNESCO-UIS, 2012^[292]).

TALIS 2018 est le troisième cycle du programme TALIS. Elle comprend un plus grand nombre de participations en comparaison avec les cycles précédents, mais continue de se concentrer sur le premier cycle du secondaire et sur les mêmes options que celles mises en place sous TALIS 2013. En conséquence, TALIS 2018 met de nouveau l'accent sur la collecte d'informations utiles et pertinentes sur les enseignants, les conditions d'enseignement et les environnements d'apprentissage. Ainsi, cette dernière enquête va produire des données portant sur les problèmes qui ont déjà fait l'objet de trois enquêtes au cours des dix dernières années. Elle rassemblera également des données sur des problèmes qui ont surgi depuis 2008 et combine donc des aspects de 2013 et de 2008 en intégrant de nouveaux aspects élaborés pour 2018.

Cette dernière étape est donc une amélioration importante plutôt qu'un redéveloppement majeur de l'enquête. Les thèmes sur lesquels le Comité directeur de TALIS (TGB)² a donné son accord fournissent les bases de cette amélioration ; TALIS 2018 reprendra la plupart des thèmes des deux premiers cycles et maintiendra une certaine constance dans le mélange global d'indicateurs (objets et caractéristiques d'un système qui attirent notre attention sur des faits, des répétitions ou des tendances en matière d'intérêt). Les changements visent à réorienter et à recadrer certains thèmes et certains indicateurs et introduisent un certain nombre d'aspects supplémentaires. Ces changements prennent en compte les développements des domaines de l'enseignement et de l'apprentissage qui ont eu lieu ces cinq dernières années, mais également des discussions publiques et universitaires portant sur les politiques appliquées dans ces domaines et qui ont été notamment mises en évidence par le discours politique qui a émergé au cours des récentes réunions annuelles du Sommet international sur la profession enseignante (ISTP). Les données et discussions issues des recherches sur les pratiques d'enseignement sont également plus nombreuses depuis TALIS 2013 ; les résultats de TALIS 2018 devront étayer la réflexion sur lesdits développements. Ainsi, les instruments de l'Enquête TALIS 2018 ont pour objectif de garantir la stabilité des cycles de TALIS tout en incluant de nouveaux éléments, qui reflètent les tendances dans la formation et l'efficacité des enseignants, et les problèmes actuels de l'enseignement.

Le cadre conceptuel de TALIS 2018 aborde des sujets et des priorités liés aux caractéristiques professionnelles et aux pratiques pédagogiques aux niveaux institutionnel et individuel. Au niveau de l'enseignant, il s'agit des pratiques pédagogiques et professionnelles influant directement sur l'expérience des élèves en classe. Ces pratiques dépendent des caractéristiques suivantes : formation et préparation initiales des enseignants, formation continue des enseignants et commentaires, sentiment d'efficacité personnelle, niveau de satisfaction professionnelle et motivation. Au niveau de l'établissement, il s'agit des questions de ressources humaines et de relations avec les parties prenantes, de la direction de l'établissement et du climat qui y règne. Le cadre conceptuel prend également en compte l'intérêt naissant, tant sur le plan politique que chez les chercheurs, pour les questions relatives à l'innovation, l'équité et la diversité.

TALIS 2018 a aussi renforcé le lien TALIS-PISA, qui date de 2013, lorsque certains des pays PISA se sont chargés de gérer l'enquête TALIS 2013 dans les établissements ayant participé à PISA 2012. Le travail effectué sur TALIS 2018 comprend une révision des thèmes communs aux deux enquêtes et l'élaboration de plusieurs questions qui apparaîtront dans le questionnaire à l'intention des chefs d'établissement et des

² Anciennement le Conseil des pays participants (CPB) de TALIS jusqu'à la fin 2015.

enseignants de TALIS 2018 ainsi que dans celui de PISA 2018 (OECD, 2015^[2] ; OECD, 2015^[3]). Les questions portent, entre autres, sur la formation initiale des enseignants, leur efficacité personnelle, le climat régnant au sein de l'établissement et la satisfaction professionnelle ainsi que sur les aspects de l'enseignement et de la formation dans différents milieux qui ont été ciblés dans PISA 2018 comme faisant partie de la notion de compétence globale (OECD, 2015^[3]).

Même si TALIS 2018 se concentre principalement sur le niveau 2 de la CITE, ce dernier cycle propose encore des options internationales pour le niveau 1 et le niveau 3 de la CITE, un ajout qui détermine l'élaboration du cadre conceptuel de l'enquête ainsi que celui de ses instruments. Malgré la volonté de garder des thèmes constants à tous les niveaux de la CITE, les éléments du questionnaire de TALIS 2018 seront adaptés aux niveaux 1 et 3 lorsque cela est nécessaire. À cet effet, l'organisation du programme au niveau 1 de la CITE et les spécialisations du secondaire supérieur comme l'enseignement et la formation professionnels (EFP) seront, par exemple, prises en compte. Cette approche va permettre d'augmenter les opportunités d'analyse et de comparaison des résultats à travers les niveaux.

TALIS 2018 doit également représenter des activités qui rentrent dans les limites plus larges du programme de travail TALIS. La majeure partie de ces activités porte sur la préparation initiale des enseignants, l'ajout d'une enquête sur les connaissances de ces derniers ainsi que l'élaboration actuelle d'une étude vidéo. Enfin, TALIS 2018 comprend des liens avec la récente enquête de l'OCDE TALIS Petite enfance, grands défis portant sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ECEC), pour laquelle les données doivent être récupérées en 2018 également ;

Le cadre conceptuel TALIS 2018 guidera l'élaboration des instruments d'enquête ainsi que la mise en œuvre de l'étude et déterminera les méthodes utilisées. Le principal objectif du cadre est de fournir à TALIS 2018 un soutien politique et théorique intégré qui articule les axes de recherche de l'étude et ses liens avec des connaissances et des preuves préexistantes. TALIS 2018 va donc chercher à rassembler des informations portant sur les caractéristiques, les conditions, les pratiques et les environnements professionnels des enseignants que des recherches et l'expérience des professionnels reconnaissent comme contribuant de manière positive à l'apprentissage des étudiants. Le cadre reconnaît que d'autres facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage de l'étudiant, facteurs qu'une enquête comme TALIS ne peut pas examiner dans la mesure où les informations portant sur lesdits facteurs doivent généralement être collectées à l'aide d'instruments d'auto-évaluation des enseignants.

Le cadre comprend aussi la description de certaines limitations courantes, par exemple, au regard des mesures valides et comparables des croyances pédagogiques, ou le besoin d'approfondir la formation initiale des enseignants et l'intégration, qui peuvent être intégrés dans TALIS, mais qui pourrait être couverts par des travaux connexes à l'OCDE et ailleurs. TALIS a l'avantage de fournir des informations fondées sur un gros volume de répondants, mais possède la limitation évidente de fournir des analyses à partir d'autodéclarations. Il est par conséquent pertinent aussi de comparer et de confronter les résultats avec ceux provenant, entre autre, de l'Étude Vidéo TALIS dans neuf pays (OECD, 2018^[4]), des études d'observation à petite échelle et d'autres méthodes.

L'enquête TALIS est particulièrement utile pour saisir la façon dont les politiques et les normes pédagogiques à l'œuvre au niveau de l'institution sont acceptées et appliquées par les enseignants et les chefs d'établissement. Ainsi, les déclarations recueillies dans le cadre de l'enquête TALIS permettent par exemple de savoir si les enseignants considèrent

que leur formation dans le cadre institutionnel ne les prépare pas suffisamment à l'enseignement en classe, malgré les politiques rendant obligatoire au niveau du système la formation professionnelle des enseignants pour leur certification. Les enseignants peuvent alors exprimer leur souhait de recevoir une formation professionnelle supplémentaire (OECD, 2014^[5]) (OCDE, 2013). Une telle diversité de l'expérience des enseignants vis-à-vis des politiques établies au sein du système a conduit des chercheurs comme Price et Weatherby (Price et Weatherby, 2017^[6]) à identifier les raisons pour lesquelles les enseignants peuvent se sentir insuffisamment valorisés en tant que professionnels, au point parfois d'abandonner leur métier.

Un groupe de travail commun réunissant des experts des Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) du Réseau A (résultat de l'apprentissage) et du Réseau C (environnement d'apprentissage et organisation des établissements) s'est chargé de concevoir le cadre conceptuel d'origine pour TALIS 2008. Le groupe de travail chargé du développement du cadre conceptuel de TALIS 2013 s'est basé sur les théories et les recherches actuelles portant sur l'enseignement et les environnements d'apprentissage afin de pousser encore plus loin les dimensions, les thèmes et les indicateurs sur lesquels reposent le cadre.

Le cadre conceptuel TALIS 2018 est donc le résultat d'un processus répétitif dans lequel le Groupe d'experts chargé du questionnaire (GEQ) propose des concepts puis en discute avec les parties prenantes. Cette procédure a mené à la correction et à la reformulation des concepts. Pour développer les concepts, le GEQ a pris en compte les priorités des pays, le contexte théorique, les développements et discussions clés dans le domaine et le potentiel analytique des indicateurs.

Le GEQ est composé d'experts dans les domaines des sondages, de la politique et de l'éducation. Il comprend également des membres de droit issus du Consortium de recherche international TALIS, du Secrétariat de l'OCDE et du Groupe technique consultatif (GTC).

Ce document se compose de trois grandes sections résumées ci-dessous :

- **Section I - Objectifs généraux et pertinence politique de TALIS :** TALIS poursuit trois objectifs principaux. Le premier consiste à obtenir une description des conditions d'enseignement et d'apprentissage ; le deuxième vise à identifier les relations entre les composantes de ces conditions. Le troisième cherche à déterminer et décrire comment les conditions d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les relations évoluent chez les participants, entre eux et dans le temps. TALIS aborde les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui sont considérées, par les acteurs de l'éducation, comme efficaces dans l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. L'objectif principal de TALIS est de fournir des informations que les systèmes d'enseignement pourront utiliser afin d'orienter leurs politiques (principes, règles et lignes de conduite) ou qui pourront les aider à soutenir leurs objectifs à long terme. Cet objectif nécessite de se concentrer sur des facteurs adaptables et malléables qui peuvent être modifiés au niveau du système, de l'établissement ou de l'enseignant.

Section II - Savoirs pertinents par rapport aux thèmes et aux principaux indicateurs que les participants à TALIS ont identifiés comme prioritaires : Les neuf thèmes clés sont :

- Les pratiques pédagogiques des enseignants
 - La direction de l'établissement
 - Les pratiques professionnelles des enseignants (y compris la mobilité)
 - La formation et la préparation initiales des enseignants
 - La formation des enseignants et leurs commentaires
 - Le climat régnant au sein de l'établissement
 - La satisfaction professionnelle
 - La gestion des ressources humaines
 - L'efficacité personnelle des enseignants.
- **Section III : conception de TALIS 2018 :** Cette section se concentre sur l'échantillon global et la conception opérationnelle du test sur le terrain et de l'enquête principale de l'étude. Elle détaille également la signification des niveaux 1, 2 et 3 de la CITE par rapport aux enseignants. Afin d'obtenir des informations sur les tendances des indicateurs transversaux qui sont comparables, fiables et exactes et d'utiliser de manière efficace ces informations, cette section présente également la pertinence et la qualité des mesures utilisées dans TALIS.

SECTION I : OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET PERTINENCE POLITIQUE DE TALIS

TALIS, une enquête internationale à grande échelle portant sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, est l'une des nombreuses activités et études menées au sein du programme de l'OCDE pour l'évaluation et le suivi des politiques, des pratiques et des résultats des systèmes d'enseignement dans le monde entier. Elle fait appel à des questionnaires adressés aux enseignants et aux chefs d'établissement afin de collecter les données. Son objectif principal est de produire des informations comparables au niveau international qui soient pertinentes quant au développement et à la mise en œuvre de politiques ciblant les enseignants et l'enseignement, tout en mettant l'accent sur les aspects qui influencent l'apprentissage des étudiants.

La contribution de TALIS 2008 et 2013 à la recherche sur le corps enseignant et ses conditions de travail est considérable. TALIS 2008 a mené à la publication d'un rapport intitulé *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS in 2009* (OECD, 2009^[7]), et TALIS 2013, à la publication d'un rapport intitulé *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage* (OECD, 2014^[5]).

Les deux enquêtes sont également à l'origine de nombreuses autres publications, notamment des rapports sur des questions thématiques précises. Parmi ces publications, il y a *Teaching Practices and Pedagogical Innovation* ((Vieluf et al., 2012^[8]), *The Experience of New Teachers* (Jensen et al., 2012^[9]), et *Supporting Teacher Professionalism* (OECD, 2016^[10]). Une autre publication destinée aux enseignants et intitulée *Guide TALIS à l'intention des enseignants* (OECD, 2014^[11]) a pour objectif d'élargir la portée des publications liées à TALIS. Un certain nombre de documents de travail portant sur des questions de fond, comme la promotion d'un comportement positif de la part des élèves, et sur des préoccupations méthodologiques, comme la comparabilité des données ou l'invariance des mesures, ont également été publiés ces dernières années. Un autre type de publication, les notes de synthèse *L'enseignement à la loupe*, propose des résumés courts basés sur les données fournies par TALIS pour traiter des questions en lien avec les environnements d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements et avec les conditions de travail des enseignants.

Résultats choisis de TALIS

Les résultats clés de TALIS 2008 comprennent notamment ce qui suit :

- Selon les chefs d'établissement, pour environ un tiers des établissements participants, le manque d'enseignants qualifiés performants compromet la qualité de l'enseignement dispensé.
- Tous les établissements participants ne proposaient pas de programmes d'initiation à destination des enseignants.

- Les enseignants signalent qu'ils ont besoin d'être plus formés dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), pour l'enseignement à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et dans le cadre d'enseignement dans différents milieux.
- Les chefs d'établissement considèrent que les ressources, les cadres réglementaires et l'environnement professionnel sont des facteurs décisifs pour une gestion efficace de l'établissement.
- Les enseignants expérimentés sont, en moyenne, confiants dans leurs capacités d'enseignement, mais leur satisfaction professionnelle est inférieure à celle des enseignants qui débutent.
- La satisfaction personnelle et professionnelle des enseignants est liée à la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement ainsi que de prendre part à des activités d'apprentissage collaboratif.
- Les enseignants dont la satisfaction personnelle et professionnelle est moindre sont souvent ceux qui travaillent dans des environnements scolaires difficiles.

TALIS 2013 a également produit un assortiment de résultats pertinents pour les politiques. Certains portent sur la formation initiale des enseignants ainsi que sur la formation professionnelle continue. Même si la majorité des enseignants a suivi un cursus universitaire (ou équivalent) et un programme de formation initiale des enseignants, ceux dont la formation professionnelle comprenait des contenus, de la pédagogie et la pratique en classe dans la matière enseignée se sentaient mieux préparés à l'enseignement. De plus, la participation à des programmes formels d'initiation apparaît liée à la participation à des programmes de formation continue quelques années plus tard.

Grâce à TALIS 2013, nous avons pu constater à quel point le climat régnant au sein de l'établissement favorisait les échanges liés au travail et la collaboration avec des collègues ou des chefs d'établissement. L'enquête révèle que la plupart des enseignants sont isolés de leurs collègues dans le cadre de leurs fonctions. Parmi les enseignants interrogés, plus de la moitié travaillent rarement en collaboration avec leurs collègues et les deux tiers d'entre eux observent rarement leurs collègues en classe. Ceux qui travaillent régulièrement avec leurs collègues ou qui participent souvent à des activités de formation professionnelle en groupe se sentent davantage capables d'enseigner que ceux travaillant rarement ou jamais de cette façon.

De plus, les enseignants qui déclarent recevoir des commentaires et des évaluations portant sur les moyens d'améliorer leur façon d'enseigner sont plus satisfaits dans leur travail et pensent que l'enseignement est valorisé dans leur société (même si moins d'un tiers des enseignants pensent que l'enseignement est une profession valorisée dans leur pays). Cependant, quasiment la moitié des enseignants interrogés considèrent que les commentaires et les évaluations ne servent qu'à répondre à des exigences administratives (par exemple, afin de vérifier le respect des règles et de rendre des comptes). Ces enseignants déclarent une satisfaction professionnelle plus faible

Objectifs et usages

L'objectif général des enquêtes TALIS est de fournir des indicateurs internationaux fiables et des analyses politiquement pertinentes sur les enseignants et l'enseignement afin d'aider les pays à analyser et à élaborer des politiques qui favorisent des situations

d'enseignement et d'apprentissage efficaces. Les principes directeurs des enquêtes TALIS sont :

- Pertinence politique : Il est indispensable de se concentrer sur les enjeux politiques et d'inclure les questions les plus pertinentes pour les pays participants.
- Valeur ajoutée : La participation à l'enquête doit offrir à chaque pays un avantage significatif : la possibilité de comparer ses résultats avec ceux des autres pays participants.
- Production d'indicateurs : Les résultats de l'enquête doivent fournir des informations permettant aux pays participants de mettre en place des indicateurs portant sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans leurs systèmes d'enseignement.
- Exactitude, fiabilité, comparabilité et rigueur : En fonction d'une analyse rigoureuse des études pertinentes, l'enquête doit fournir des informations aussi exactes, fiables et comparables que possible dans tous les pays participants.
- Interprétabilité : Les pays participants doivent pouvoir interpréter les résultats et en tirer une signification applicable à leur contexte régional ou national.
- Efficacité et rentabilité : Tous les travaux en lien avec l'enquête doivent être opportuns et rentables.

TALIS répond à des objectifs de recherches et de politiques variés, notamment la validation en continu des indicateurs TALIS sur des phases successives. Cette variété se retrouve dans les trois déclarations suivantes :

- TALIS est une structure de suivi qui fournit des informations fiables et comparables sur les enseignants et les établissements des systèmes d'enseignement participants. TALIS est un outil qui décrit les conditions d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le fonctionnement des structures d'enseignement, permettant une comparaison des approches d'enseignement et de direction.
- TALIS est une enquête internationale qui participe à l'accroissement des connaissances sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Ces connaissances aident à conceptualiser les différentes approches que chaque pays met en œuvre en matière d'éducation à tous les niveaux de son système d'enseignement. Les informations permettent également de développer des outils pertinents afin de comparer les contextes à travers plusieurs cultures. Les personnes interrogées faisaient partie d'un échantillon représentatif large et soigneusement sélectionné. Ajouté à des méthodes quantitatives modernes de recueils des données et à l'analyse, cela a permis de faire d'importantes déductions sur les populations visées par l'enquête. Cela a également mené à l'élaboration de conclusions quant aux relations importantes entre les facteurs d'intérêts et au sein de ces derniers, que ce soit dans un même pays ou entre pays différents. L'utilisation d'instruments identiques pour recueillir les données dans les différents pays permet à TALIS de documenter de manière exacte les différences dans les pratiques d'enseignement et les développements qui existent entre les pays ou au sein d'un territoire.
- TALIS propose des moyens de collecte des données à travers le temps (données chronologiques), ce qui rend possible la production d'information fiable sur les

tendances relatives à des sujets clés en lien avec les enseignants et l'enseignement. Cela permet de suivre les changements dans le temps d'indicateurs pertinents ainsi que les évolutions des relations entre lesdits indicateurs, pour chaque pays et entre ces derniers. L'ajout des données de TALIS 2018 va permettre une analyse des changements sur dix ans.

TALIS a fourni, et continuera de le faire, trois types de données :

- des indicateurs que les pays peuvent utiliser afin de contrôler leur système d'enseignement au niveau des enseignants et à celui des établissements (y compris les chefs d'établissement) ;
- des informations sur les facteurs qui définissent les environnements d'enseignement et d'apprentissage nationaux et internationaux ;
- une base de données comparative et fiable à laquelle les chercheurs pourront faire appel afin de mener, dans la durée, des analyses secondaires des données pour répondre à des problématiques politiques ou principales à l'échelle nationale et internationale.

Indicateurs pour le contrôle des systèmes

L'un des principaux objectifs de TALIS est de contrôler et de comparer les systèmes d'enseignement à partir des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Afin de comprendre le contexte et de mettre en corrélation les environnements d'enseignement et d'apprentissage dans et entre les systèmes d'enseignement, TALIS fait appel à des échelles fiables et valides qui résument les croyances, les comportements et les pratiques ainsi qu'à des indicateurs qui décrivent les composants desdits systèmes. Cela permet à TALIS de proposer, entre autres, des indicateurs portant sur les variations de contexte scolaire et de gestion, sur la formation continue des enseignants, sur les systèmes de commentaires et d'évaluation et sur les approches pédagogiques. Les résultats de TALIS fournissent surtout une source d'informations pour le programme des indicateurs d'enseignement de l'OCDE, qui, à son tour, propose des éléments pour les discussions publiques, façonne la politique publique sur le plan international et éclaire les décideurs aux différents niveaux des systèmes d'enseignement participants.

Les données et les indicateurs de TALIS sont également utilisés dans les rapports *Regards sur l'éducation*, notamment ceux qui portent sur les contextes éducatifs et les environnements d'apprentissage (OECD, 2015, pp.15-16^[12]). Dans l' Encadré 1 se trouvent deux exemples des indicateurs TALIS qui apparaissent dans l'édition 2015 de *Regards sur l'éducation* (OECD, 2015^[12]).

Encadré 1. Exemples de données et d'indicateurs TALIS dans Regards sur l'éducation

Dans quelle mesure les technologies de l'information et de la communication sont-elles utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage ? (D8)

Les enseignants ayant participé à l'édition 2013 de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) ont déclaré que les domaines dans lesquels ils avaient les besoins les plus importants en matière de formation continue étaient la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et le renforcement de

leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement.

En moyenne, 40 % seulement des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant pris part à l'enquête TALIS ont déclaré que leurs élèves utilisaient souvent les TIC dans le cadre de leurs projets ou de leur travail scolaire (OECD, 2015, p. 515^[12]).

Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ? (D2)

Des effectifs plus importants par classe sont corrélés avec une diminution du temps consacré à l'enseignement et l'apprentissage et une augmentation du temps passé à maintenir l'ordre en classe. L'ajout d'un élève supplémentaire à la taille moyenne des classes se traduit par une diminution de 0,5 point de pourcentage du temps consacré aux activités d'enseignement et d'apprentissage (OECD, 2015, pp. 418-419^[12]).

L'une des priorités pour les pays participants est que l'enquête permette de comparer certains indicateurs sur les différents cycles TALIS. Pour TALIS 2018, cela implique le maintien des questions existantes en raison de l'héritage grandissant de TALIS 2008 et TALIS 2013. De plus, revoir les questions dans l'objectif d'améliorer ou d'étendre la mesure de concepts existants ne suffit pas. Il faut également introduire des questions qui traitent de sujets nouveaux qui sont apparus au sein des thèmes retenus.

Le besoin d'améliorer la mesure des concepts existants apparaîtra principalement comme conclusion aux analyses des données de TALIS 2013. Les décisions d'introduire des questions portant sur des sujets nouveaux au sein des thèmes déjà présents se basent sur les dernières publications de recherches ou sur les demandes exprimées en ce sens par les participants à l'enquête, souvent en lien avec les précédents résultats de TALIS. Les questions essentielles qui sont conservées ainsi afin d'analyser les évolutions chronologiques permettront de reconnaître les indicateurs que les systèmes d'enseignement considèrent comme des indicateurs prioritaires fondamentaux dans l'analyse de leur fonctionnement. Le cadre conceptuel TALIS vient structurer les concepts et les instruments de façon à faciliter les choix de ceux qui seront inclus dans TALIS 2018.

Pour résumer, la pertinence politique de ce projet est garantie par ce qui suit :

- L'utilisation de recherches reconnues afin de définir et de mettre en œuvre les concepts d'intérêts pertinents. Ces concepts reposent sur les priorités et objectifs éducatifs des pays participants.
- L'analyse et l'examen attentif de ces facteurs qui font l'objet d'un contrôle via des décrets et des normes professionnelles.
- La mise à disposition de repères internationaux afin de permettre aux décideurs de chaque pays participant d'identifier les aspects des environnements d'enseignement et d'apprentissage des autres pays pouvant appuyer leur prise de décision.

Comme mentionné dans l'introduction, les indicateurs servent à orienter l'attention sur des faits, des occurrences et des tendances intéressants. Dans un sens, les indicateurs sont descriptifs. Il est donc important de fournir des informations sur l'unité d'intérêt (par exemple, le système scolaire) quant à la tendance centrale (par exemple, moyenne ou médiane), à la précision de l'estimation (par exemple, l'erreur type) et à la variation (par exemple, l'écart-type) de la valeur de l'indicateur au sein de ladite unité. Cependant, les

informations descriptives sur l'état des systèmes d'enseignement et des environnements d'enseignement et d'apprentissage sont utiles seulement quand les données d'un système peuvent être comparées dans la durée et avec celles d'un autre système. Ces comparaisons ne sont, en outre, utiles que lorsque les décideurs et les analystes concluent que les différences apparentes ne sont pas nées du hasard. C'est à ce moment que les décideurs ou les analystes peuvent chercher les raisons qui se cachent derrière les différences observées.

Les décideurs s'intéressent également aux conditions à l'origine des variations dans les environnements d'enseignement et d'apprentissage dans et entre les systèmes d'enseignement. C'est pourquoi les instruments de TALIS doivent couvrir les contributions et les procédures les plus importantes de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau des enseignants et à celui des établissements. L'un des objectifs principaux d'un indicateur de qualité est de fournir des informations pouvant aider les décideurs à établir des priorités et à prendre des décisions stratégiques. Les modèles statistiques qui prennent en compte la structure à plusieurs niveaux (système, établissement, enseignant) inhérentes aux données TALIS fournissent un outil de compréhension et d'explication des différences existant dans les écoles ou les pays et entre eux.

Même si l'analyse des données de TALIS peut potentiellement fournir des contributions importantes à la base de connaissances sur les pratiques et les politiques éducatives, elle a des limites. Tout d'abord, TALIS est principalement une étude transversale (c'est-à-dire, une étude entre plusieurs pays sur la même période) qui examine les contextes et les conditions d'enseignement et d'apprentissage. L'étude du changement des conditions dans le temps repose uniquement sur l'utilisation d'instruments identiques afin de mesurer les mêmes variables d'intérêts sur des cycles successifs. Même dans ce cas, il est impossible de tirer des conclusions quant à l'impact sur les enseignants des changements intervenant dans leur environnement individuel. Ce type de conclusions nécessite une étude longitudinale au cours de laquelle les mêmes enseignants sont suivis dans le temps afin de repérer les changements dans les variables d'intérêts.

Ensuite, TALIS ne proposant pas d'outils permettant de relier directement l'enseignant et les indices d'enseignement aux résultats des élèves (à l'exception du lien au niveau de l'établissement fourni par le lien TALIS-PISA), il est impossible de mettre en corrélation la qualité de l'enseignant avec les performances des élèves. Afin d'analyser les liens entre les particularités des enseignants et les résultats des élèves, TALIS devrait mettre en rapport des données sur les pratiques d'enseignement avec des variables liées issues de données sur les résultats individuels des élèves.³

Enfin, TALIS étant une enquête qui s'appuie sur l'autodéclaration sans observation directe, les conclusions sont limitées dans la mesure où les réponses des enseignants peuvent différer de ce qu'ils font en réalité. Malgré tout, la méthode d'enquête permet d'obtenir des informations sur des questions (notamment liées à la perception) qu'il est impossible d'obtenir autrement. De plus, l'Étude vidéo TALIS apportera une dimension cruciale sur la validité des données obtenues au moyen de l'autodéclaration en recueillant des données via l'enquête et via la vidéo.

³ Le lien TALIS-PISA a lui aussi ses limites quant aux relations entre les pratiques d'enseignement et les résultats des élèves. L'absence d'identification des classes dans la base de données empêche de faire le lien entre les enseignants et leurs élèves. Les résultats des élèves ne peuvent être corrélés qu'avec les données agrégées des enseignants au niveau de l'établissement.

Considérations politiques

L'enquête TALIS a été développée dans le cadre du projet d'Indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES) dont l'objectif était de « créer un ensemble d'indicateurs cohérents » permettant de comparer les systèmes d'enseignement au sein de l'OCDE et des pays partenaires. L'attention de TALIS a été influencée par l'analyse des politiques portant sur les enseignants qui a donné lieu au rapport *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir les enseignants de qualité* (OECD, 2005^[1]). Cette analyse recommandait d'avoir plus d'informations sur les enseignants au niveau national et international.

Le cadre conceptuel d'origine de TALIS reposait sur les questions politiques étudiées dans le cadre de l'analyse de l'OCDE des politiques portant sur les enseignants. Ces questions se concentraient sur les trois éléments suivants : attirer, former et retenir les enseignants de qualité ; les politiques éducatives et l'efficacité des établissements ; et la qualité des enseignants et de l'enseignement. Sur les cycles successifs de TALIS (c'est-à-dire 2008, 2013 et 2018), le cadre a été développé pour prendre en compte des éléments comme l'innovation, l'équité et la diversité, la motivation des enseignants et leur efficacité personnelle.

Le cadre d'origine (OECD, 2005, pp. 12-15^[13]) ciblait cinq thèmes stratégiques principaux qu'il associait à des domaines d'indicateurs larges :

1. Attirer les enseignants vers la profession :
 - a. pertinence des réserves et des pénuries d'enseignants ;
 - b. profil des nouveaux enseignants ;
 - c. motivation et première expérience de carrière des nouveaux enseignants ;
 - d. efficacité des procédures de sélection et de recrutement et des outils d'incitation.
2. Former les enseignants dans la profession :
 - a. profil de formation et d'apprentissage des enseignants ;
 - b. fréquence et répartition de la formation et de l'apprentissage ;
 - c. satisfaction quant à la formation et l'apprentissage et efficacité .
3. Retenir les enseignants dans la profession :
 - a. diminution et roulement des effectifs enseignants ;
 - b. mesures en faveur des ressources humaines et de la satisfaction professionnelle ;
 - c. reconnaissance professionnelle et évaluation des enseignants, y compris les commentaires et les récompenses.
4. Politiques éducatives et efficacité :
 - a. direction de l'établissement ;
 - b. climat régnant au sein de l'établissement.
5. Qualité des enseignants et de l'enseignement :⁴
 - a. pratiques, croyances et comportements d'enseignement ;
 - b. qualité des enseignants (expérience, compétences, responsabilités) ;
 - c. Répartition du temps de travail.

Afin d'orienter le développement de la première enquête TALIS en 2008, le Consortium de recherche international TALIS a mené un exercice d'évaluation des priorités auprès des participants à l'enquête. Un exercice similaire a été mené auprès des pays de l'OCDE

⁴ Désormais connu sous la dénomination « efficacité des enseignants et de l'enseignement » (OECD, 2015, p. 16^[13]).

dans le cadre de TALIS 2013. On a demandé aux pays de classer par ordre de priorité les thèmes proposés (qui ont remplacé les domaines d'indicateurs) et les indicateurs associés dans les cinq domaines stratégiques (OECD, 2013, pp. 23-37^[14]). De plus, TALIS 2013 étant le deuxième cycle de l'enquête, les participants ont été invités à indiquer quels indicateurs de TALIS 2008 ils souhaitaient retrouver dans l'enquête. Chaque cycle de TALIS porte donc sur les cinq domaines stratégiques déterminés à l'origine, mais la sélection des thèmes et des indicateurs pour chaque cycle dépend des priorités actuelles des participants. L'exercice d'évaluation des priorités pour TALIS 2018 est décrit ci-dessous.

Le développement des thèmes prioritaires pour TALIS 2018 est expliqué dans un document intitulé *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018*, préparé pour le Comité des pays participants à TALIS (BPC), qui s'appelle désormais le Comité directeur de TALIS (TGB), par le Secrétariat de l'OCDE (OECD, 2015^[3]). Ce document se fonde sur les délibérations du BPC, les commentaires apportés par les concertations et les réseaux politiques et sur un exercice d'évaluation des priorités mené en 2015. Au cours de l'exercice d'évaluation, les pays participants à TALIS ont répondu à des questions et classé par ordre de priorité une liste d'enjeux. Cet exercice a aidé à déterminer la structure des questionnaires TALIS 2018 et les thèmes et indicateurs que ces derniers comprenaient.

Lors de la Réunion informelle des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE en 2014, les délibérations ont dégagé des directives concernant les enjeux considérés comme hautement prioritaires par les systèmes d'enseignement. Les délibérations se sont concentrées sur « la façon de refléter les changements dans les demandes de compétences quant à la conception des systèmes éducatifs et à la formation continue des enseignants, la façon d'améliorer l'efficacité des enseignants et la façon de mettre en place un parcours professionnel valorisant pour la profession et qui attire les enseignants les plus talentueux vers les environnements scolaires difficiles » (OECD, 2015b : 4).

Le résumé de « *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018* » met en évidence le rôle de l'innovation dans le développement d'un environnement d'apprentissage plus efficace dans lequel elle a sa place. Le résumé reconnaît également qu'il y a besoin de faire plus d'efforts en faveur du développement de pratiques pédagogiques efficaces et collaboratives tout en mobilisant des ressources afin de garantir que chaque élève bénéficie d'un enseignement de qualité. Des besoins similaires sont ressortis lors du quatrième Sommet international sur la profession enseignante (ISTP) qui s'est tenu en 2014, dont les trois besoins que sont le développement de conditions en faveur de l'innovation, le développement de formes de collaborations plus poussées et le renforcement des relations entre les acteurs.

Des discussions récentes au niveau ministériel ont mis en évidence certaines questions auxquelles TALIS et les études qui en découlent (OECD, 2015, p. 5^[3]) peuvent facilement répondre. L'une d'entre elles porte sur les préférences des enseignants quant aux ressources qu'ils voudraient avoir à disposition dans les systèmes d'enseignement afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage efficaces dans les établissements ; une autre se concentre sur les types d'incitations qui les intéressent en lien avec leur carrière (y compris dans des structures professionnelles horizontales et verticales). D'autres questions potentielles en lien avec le point de vue des enseignants portent sur les thèmes suivants : les conditions permettant l'innovation dans les salles de classe et les établissements ; le rôle que les enseignants devraient avoir dans les réformes éducatives et la portée de leur implication ; les mécanismes essentiels permettant de garantir le

professionnalisme dans l'enseignement ; et les ingrédients nécessaires au développement d'une collaboration dans les établissements, entre eux et avec des communautés plus larges.

Autre considération politique : la contribution de TALIS aux Objectifs de développement durable des Nations Unies (ODD). En 2015, les Nations Unies ont adopté les ODD afin de fournir un cadre pour un progrès durable et continu dans les domaines sociaux fondamentaux pour l'amélioration des nations. Les ODD mettent en place un programme universel qui ne fait aucune distinction entre pays riches et pays pauvres. L'ONU a invité tous les pays du monde à relever le défi des ODD (OECD, 2016^[15]).

Les ODD consistent en 17 objectifs à réaliser d'ici 2030, notamment l'Objectif 4 qui cherche à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (United Nations, 2015^[16]). L'Objectif 4 invite les systèmes d'enseignement à surveiller les résultats réels de l'apprentissage des élèves et identifie 7 cibles, 3 outils de mise en œuvre et 43 indicateurs (divisés en indicateurs globaux et thématiques⁵) permettant de surveiller la réalisation dans la durée de cet objectif.

L'OCDE, grâce à ses études internationales à grande échelle, s'engage à aider les pays à surveiller et à analyser leur travail en faveur de la réalisation durable des ODD (OECD, 2016^[15]). TALIS est en bonne place pour aider en ce sens, car l'Objectif 4 Cible 4.c porte spécifiquement sur le rôle des enseignants dans la garantie d'une éducation de qualité : « d'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de 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 » (United Nations, 2015, p. 17^[16]). La Cible 4.c se compose d'un indicateur global et de six indicateurs thématiques (voir Tableau 1).

⁵ Les « indicateurs globaux » sont obligatoires pour les États membres. Chaque État doit donc s'engager à les atteindre d'ici 2030. Les « indicateurs thématiques » ont pour objectif de fournir un cadre général d'indicateurs qui peuvent aider à l'exécution de l'indicateur global. Ces indicateurs ne sont pas obligatoires pour tous les pays ou toutes les régions. Sur les 43 indicateurs de l'Objectif 4, 11 sont globaux et 32 sont thématiques.

Tableau 1. Indicateurs globaux et thématiques pour la cible 4.c des Objectifs de développement durable des Nations Unies

Indicateurs globaux	4.c.1 Proportion d'enseignants dans : (a) le préscolaire (b) le cycle primaire (c) le premier cycle de l'enseignement secondaire ; (d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné, par sexe.
Indicateurs thématiques	4.c.2 Rapport élèves/enseignant formé par niveau d'enseignement
	4.c.3 Proportion d'enseignants qualifiés conformément aux normes nationales par niveau d'enseignement et par type d'institution
	4.c.4 Rapport élèves/enseignant qualifié par niveau d'enseignement
	4.c.5 Salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de compétences comparable
	4.c.6 Taux de diminution dans les effectifs d'enseignants par niveau d'enseignement
	4.c.7 Pourcentage d'enseignants qui ont reçus une formation en étant en activité au cours des 12 derniers mois par type de formation

Source : Adapté de UNESCO (2016b), *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, p. 81.

Aujourd'hui, les indicateurs TALIS ne s'adaptent pas parfaitement à tous les indicateurs énumérés dans le Tableau 1. Par exemple, dans le cadre de l'Indicateur 4.c.1, même si TALIS recueille des données sur les diplômés et niveaux d'études atteints, ces données ne peuvent pas servir à déterminer, sans informations supplémentaires, si cela veut dire que les enseignants « ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner dans un pays donné » (UNESCO, 2016_[17]). En revanche, les données TALIS sur la formation continue s'adaptent bien à l'Indicateur 4.c.7 pour les enseignants du primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire.

Bien que les discussions sur la contribution de TALIS aux ODD ne soient pas terminées, trois domaines de développement possibles sont :

- *Améliorer, étendre et enrichir TALIS sur la base des lignes directrices de 4.c* : Même s'il n'est pas possible de modifier la forme et les indicateurs de TALIS 2018 afin de les adapter parfaitement aux indicateurs 4.c, les ODD seront un ajout important pour les prochains cycles TALIS. Il est cependant possible de prendre en compte certains indicateurs actuels de TALIS comme mesures de substitution pour les ODD, notamment s'il n'y a pas d'autres indicateurs internationaux comparables disponibles actuellement. Par exemple, bien que TALIS ne dispose pas d'un indicateur qui correspond parfaitement avec le 4.c.1, les données sur les diplômés et le plus haut niveau d'étude atteints peuvent être une mesure de substitution pour évaluer le nombre d'enseignants qualifiés et donc fournir des informations quant aux pays qui ont réalisé l'Objectif 4. De plus, l'indicateur TALIS sur la formation continue correspondant très bien à l'Indicateur 4.c.7, il peut être considéré comme une contribution majeure de TALIS 2018 aux ODD.
- *Contribuer aux indicateurs des autres cibles de l'Objectif 4* : La contribution de TALIS aux ODD ne doit pas se limiter aux indicateurs 4.c. D'autres cibles, outils

de mise en œuvre et indicateurs de l'Objectif 4 visent indirectement la contribution des enseignants à un système d'enseignement de qualité. Par exemple, l'objectif derrière l'Indicateur 4.7.1 est de suivre « le degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et de ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme à tous les niveaux, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants » (UNESCO, 2016^[17]). Les informations recueillies par TALIS 2018 sur la présence ou non de politiques en lien avec les droits de l'homme et la citoyenneté et sur l'enseignement ou non de l'équité et de la diversité peuvent être considérées comme pertinentes pour cet indicateur.

- *Prendre part à des discussions thématiques et méthodologiques quant à la forme et au suivi des ODD* : Même si les indicateurs globaux et thématiques de TALIS ont été établis, le Secrétariat de l'OCDE considère que le projet TALIS peut conseiller et recommander des indicateurs thématiques supplémentaires qui sont importants pour le suivi de l'Objectif 4. Par exemple, les thèmes de TALIS que sont la direction de l'établissement, le climat régnant au sein de l'établissement ainsi que l'équité et la diversité pourraient contribuer aux débats sur la mesure de la qualité de l'enseignement.

Établir la liste des priorités pour les thèmes de TALIS 2018

Afin d'orienter encore plus les politiques sur lesquelles se concentrent TALIS 2018, le Secrétariat de l'OCDE a invité non seulement les pays membres de l'OCDE, mais également les pays partenaires et les économies qui avaient exprimé leur souhait de participer à l'enquête ainsi que la Commission européenne à remplir l'exercice d'évaluation des priorités (voir Tableau 2). L'exercice a été complété par vingt pays de l'OCDE et cinq pays partenaires et économies entre février et avril 2015. Les pays participants ont répondu à des questions et fourni des évaluations afin d'aider à déterminer ce qui suit :

- la structure des questionnaires TALIS 2018 ;
- les thèmes et les indicateurs devant apparaître dans TALIS 2018 ;
- les indicateurs des deux premiers cycles de l'enquête devant apparaître dans TALIS 2018 afin de développer des données sur les tendances ;
- la fréquence désirée pour les prochains cycles TALIS.

Les réponses à ces questions se faisaient en fonction des niveaux 1, 2 et 3 de la CITE. Tous les pays participants ont fourni des évaluations pour le niveau 2 de la CITE. Six pays ont complété cet exercice pour le niveau 1 de la CITE et cinq pour le niveau 3 de la CITE.

Globalement, les participants ont montré une préférence pour la maximisation de la comparabilité internationale et ont minimisé par conséquent, les modules en option pour des pays seuls ou en groupe. Les participants souhaitaient également que TALIS 2018 ait moins de thèmes que TALIS 2013 et TALIS 2008 (les deux dernières versions comprenaient une quinzaine de thèmes). La proposition ayant remporté le plus de voix était celle qui proposait entre 10 et 13 thèmes pour les questionnaires de 2018.

L'exercice d'évaluation des priorités se faisait en trois étapes. Lors de la première, les pays devaient octroyer 100 points parmi 20 thèmes proposés en donnant le plus de points aux thèmes les plus prioritaires. L'évaluation se fait par cumul des points donnés par les pays à chaque thème.

Le Tableau 2 présente les résultats de l'exercice d'évaluation des priorités pour les thèmes. On constate que les pays participants considèrent certains thèmes comme hautement prioritaires (notamment la direction de l'établissement et les pratiques pédagogiques des enseignants) et d'autres comme de moindre importance (notamment la diminution et le roulement des effectifs enseignants et la composition sociologique de ces effectifs). Des variations considérables sont apparues entre les pays lors de ces évaluations. En règle générale, les thèmes dont les notes sont les plus hautes se rapprochaient fortement des priorités du pays. Par exemple, un tiers des pays ont donné une note plutôt basse au thème portant sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Lors de la seconde étape, on a demandé aux pays d'étudier les thèmes auxquels ils avaient donné des points et de dire quels étaient les indicateurs qu'ils pensaient nécessaires à chaque thème. Cela a produit au total 94 indicateurs répartis sur les 20 thèmes. La troisième étape consistait à demander aux pays d'indiquer les indicateurs utilisés dans TALIS 2013 qu'ils souhaitaient retrouver dans TALIS 2018 afin d'analyser les changements entre les deux cycles.

En raison d'une volonté de diminuer le nombre de thèmes présents dans TALIS 2018, il a été décidé de ne pas utiliser plus de dix thèmes qui, une fois combinés, fourniraient des informations sur les cinq enjeux stratégiques identifiés : politiques scolaires soutenant l'efficacité, évolution des enseignants dans leur profession, efficacité des enseignants et des enseignements, maintien des enseignants dans la profession. Il a également été décidé d'insister un peu plus sur ces thèmes dans les 20 politiques visées qui se rapportent à l'efficacité des enseignants et de l'enseignement. Cette décision a été inspirée par le fait que les thèmes qui avaient récolté les meilleures évaluations étaient ceux qui portaient sur « les politiques scolaires soutenant l'efficacité ».

Tableau 2. Évaluation des priorités pour les thèmes à inclure dans les questionnaires TALIS 2018 niveau 2 CITE

Thème	Moyenne (OCDE)	Moyenne (tous pays confondus)
Direction de l'établissement	6.9	6.3
Pratiques pédagogiques des enseignants	6.7	9.0
Pratiques professionnelles des enseignants	6.7	6.7
Mesures en faveur des ressources humaines et de la satisfaction professionnelle	6.5	6.4
Profil de formation et d'apprentissage continu des enseignants	6.2	6.5
Climat et philosophie de l'établissement	6.1	6.4
Attirance des bons élèves vers l'enseignement	5.5	5.0
Fréquence de la formation et de l'apprentissage en cours d'activité	5.3	5.3
Reconnaissance, récompense et évaluation des enseignants	5.3	5.3
Motivations et première expérience de carrière des enseignants	5.2	4.3
Efficacité de la formation et de l'apprentissage en cours d'activité et satisfaction retirée	5.1	5.3
Temps de travail des enseignants	4.6	4.5
Formation et compétences des enseignants	4.5	4.0
Formation initiale des enseignants et parcours professionnel	4.2	3.8

Thème	Moyenne (OCDE)	Moyenne (tous pays confondus)
Efficacité personnelle des enseignants	4.2	4.8
Innovation	4.1	4.3
TIC dans l'enseignement	3.9	4.0
Pertinence des réserves et des pénuries d'enseignants	3.7	3.2
Taux de diminution et de roulement des effectifs d'enseignants	2.9	2.8
Composition sociologique des effectifs d'enseignants	2.5	2.3

Source : OCDE (2015^[3]), “Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018”, No. EDU/INES/TALIS (2015)3, (document interne), Direction de l'éducation et des compétences, OCDE, Paris.

En plus de l'exercice d'évaluation des politiques, les ministres de l'Éducation des pays participants ont été invités à préciser quels thèmes étaient pour eux des domaines d'intérêt clés. Lors de cette partie de l'exercice, certains des thèmes proposés à l'origine ont été combinés à d'autres afin de varier la liste initiale. Par exemple, le thème 5 regroupe deux éléments de la liste initiale : commentaires et formation des enseignants.

Au final, neuf thèmes ont été retenus, même si l'importance relative que chaque pays participant leur accorde varie. Les neuf thèmes retenus, ainsi que les indicateurs de TALIS 2013 les plus demandés, sont les suivants :

1. Pratiques pédagogiques des enseignants :
 - a. croyances sur l'enseignement ;
 - b. climat dans la salle de classe pour les classes visées ;
 - c. pratiques pédagogiques dans les classes visées ;
 - d. gestion de la classe dans les classes visées ;
 - e. enseignement individualisé/différencié (y compris pour les élèves surdoués) dans les classes visées ;
 - f. avis des enseignants sur les barrières à la mise en œuvre de pratiques diversifiées ;
 - g. composition et taille des classes dans les classes visées ;
 - h. répartition horaire des cours dans les classes visées.
2. Direction de l'établissement :
 - a. rôle et fonctions du chef d'établissement (direction administrative et pédagogique) ;
 - b. répartition de la direction (équipe de direction dans l'établissement) ;
 - c. compétences et expérience des chefs d'établissement ;
 - d. satisfaction professionnelle des chefs d'établissement ;
 - e. perception du chef d'établissement (réponses des enseignants) ;
 - f. charge de travail du chef d'établissement ;
 - g. temps de travail du chef d'établissement ;
 - h. autonomie du chef d'établissement dans des domaines clés (recrutement et licenciement des enseignants, échelle de carrière, salaires, etc.) ;
 - i. apprentissage et formation des chefs d'établissement ;
 - j. efficacité personnelle du chef d'établissement.
3. Pratiques professionnelles des enseignants :
 - a. collaboration entre les équipes de l'établissement ;
 - b. participation des enseignants à la prise de décisions dans l'établissement ;
 - c. rôle, profil et participation à des communautés professionnelles plus vastes ;
 - d. mobilité de l'enseignant dans le pays et à l'étranger.

4. Formation et préparation initiales des enseignants :
 - a. caractéristiques de la formation et préparation initiales des enseignants : contenu (par exemple, la pédagogie, les matières, la pratique, l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation), durée, responsable de formation ;
 - b. perception de l'efficacité de la formation.
5. Formation des enseignants et commentaires :
 - a. soutien pendant la formation et l'apprentissage en cours d'activité ;
 - b. barrières à une implication plus poussée dans la formation et l'apprentissage en cours d'activité ;
 - c. types de formation et d'apprentissage en cours d'activité, y compris les formes collaboratives de formation continue (FC) ;
 - d. types de FC formelle ;
 - e. contenu de FC formelle (nouvelles pratiques d'enseignement et innovations émergentes) ;
 - f. types de FC informelle (y compris les réseaux créés par les enseignants, la formation en ligne) ;
 - g. contenu de FC informelle (nouvelles pratiques d'enseignement et innovations émergentes).
6. Climat régnant au sein de l'établissement :
 - a. relations élèves-enseignants (y compris les environnements favorables à l'apprentissage) ;
 - b. relations entre les parents/les communautés et l'établissement et participation à la vie de l'établissement ;
 - c. climat disciplinaire (y compris climat tolérant) ;
 - d. croyances des enseignants sur la façon d'améliorer les relations élèves-enseignants ;
 - e. facteurs entravant l'éducation ;
 - f. disponibilité et ouverture des enseignants face à la diversité ;
 - g. philosophie de l'établissement (notamment la définition d'objectifs, des ambitions élevées, l'engagement communautaire).
7. Satisfaction professionnelle :
 - a. satisfaction professionnelle générale (par rapport à l'établissement et à la profession) ;
 - b. perception de la valorisation de la profession par les enseignants ;
 - c. perception de l'enseignant quant aux politiques éducatives nationales et locales ;
 - d. satisfaction quant au salaire et aux conditions de travail ;
 - e. opinions de l'enseignant sur les priorités des politiques et des réformes éducatives.
8. Gestion des ressources humaines et relations avec les acteurs :
 - a. politiques d'établissement qui reconnaissent, récompensent et évaluent les enseignants ;
 - b. échelle et perspectives de carrière des enseignants ;
 - c. perceptions de l'impact des politiques d'établissement qui reconnaissent, récompensent et évaluent les enseignants ;
 - d. reconnaissance de l'innovation dans les pratiques pédagogiques ;
 - e. intervention en cas de sous-performance.
9. Efficacité personnelle des enseignants :

- a. auto-évaluation des connaissances pédagogiques générales des enseignants (processus éducatifs, apprentissage des élèves, évaluation formative) ;
- b. efficacité personnelle des enseignants en général ;
- c. auto-évaluation des compétences non cognitives, de la patience et de la motivation des enseignants.

Les pays ont à l'origine vu l'*innovation* comme un enjeu transversal à relier avec les pratiques pédagogiques des enseignants et le climat régnant au sein de l'établissement. Lors des échanges au sein du TGB et du GEQ, elle est apparue comme un thème distinct (thème 10) et s'est vue attribuer les indicateurs ci-dessous :

- l'ouverture des enseignants quant à l'adoption de pratiques innovantes ;
- types d'innovation dans l'établissement au cours de l'année précédente ;
- types d'innovation visée dans la classe au cours de l'année ou de l'année précédente ;
- perceptions des barrières et des incitations à l'adoption d'innovations ;
- évaluation et diffusion des pratiques innovantes dans l'établissement.

L'équité et la diversité étaient à l'origine considérées comme intégrées en substance dans chacun des neuf thèmes, mais, après consultation des participants à TALIS et des acteurs politiques, le thème (thème 11) est apparu comme un thème d'actualité de grande importance.

L'exercice d'établissement des priorités a également mis en évidence que, bien qu'il faille adapter les éléments du questionnaire aux participants à chaque niveau d'éducation, les questionnaires pour les niveaux 1, 2 et 3 de la CITE devaient traiter des mêmes thèmes.

Graphique 1. Thèmes de TALIS 2018 et enjeux politiques

Thèmes de TALIS 2018	Enjeu politique				
	Attirer les enseignants	Former les enseignants	Retenir les enseignants	Efficacité de l'établissement	Efficacité de l'enseignement
1 Pratiques pédagogiques des enseignants					•
2 Direction de l'établissement				•	
3 Pratiques professionnelles des enseignants					•
4 Formation et préparation initiales des enseignants		•			
5 Formation des enseignants et commentaires		•	•		
6 Climat régnant au sein de l'établissement				•	
7 Satisfaction professionnelle (y compris motivation)	•		•		
8 Gestion des ressources humaines et relations avec les acteurs	•		•	•	
9 Efficacité personnelle des enseignants		•			•
10 Innovation				•	•
11 Équité et diversité				•	

Source : Selon les informations de (OECD, 2015[3]), « Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018 », EDU/INES/TALIS (2015)3, (Document interne), Direction de l'éducation et des compétences, OCDE, Paris.

Thèmes de TALIS 2018 et enjeux politiques

Le Graphique 1 présente les liens entre les thèmes de TALIS 2018 et les cinq domaines stratégiques fixés pour le programme d'enquêtes TALIS en cours. Le schéma ne montre que les connexions principales qui apparaissent soit parce que le thème est, par définition, inclus dans le domaine stratégique, soit parce qu'il intègre des facteurs pouvant fortement influencer le domaine. Comme le montre le schéma, les thèmes dans leur ensemble représentent les cinq domaines stratégiques. Étant donné qu'il y a plus de thèmes que de domaines, il y a plusieurs thèmes pour un domaine. Par exemple, quatre des thèmes de TALIS 2018 portent sur l'efficacité des enseignants et de l'enseignement. De la même façon, certains thèmes portent sur plusieurs domaines. Par exemple, le thème traitant de la « gestion des ressources humaines et relations avec les acteurs » correspond à « attirer les enseignants », mais également à « retenir les enseignants ». Pour des raisons de simplicité, les connexions dans TALIS 2018 vont être limitées au maximum.

Options internationales pour les niveaux 1 et 3 de la CITE

Même si TALIS 2018 se concentre principalement sur le niveau 2 de la CITE, l'enquête actuelle propose des options internationales pour le niveau 1 et le niveau 3 de la CITE, tout comme le faisait TALIS 2013. Le développement du cadre conceptuel 2018 continue dans la croyance que même si les thèmes doivent être identiques pour tous les niveaux de la CITE, l'option permettant d'adapter les éléments aux niveaux 1 et 3 doit être conservée lorsque nécessaire. Par exemple, les questions et les éléments pour le niveau 1 de la CITE doivent prendre en compte des facteurs comme l'organisation du programme d'un établissement de primaire et proposer des liens vers l'enquête sur les personnels travaillant à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants (connue sous le nom d'enquête Petite enfance). Les questions et les éléments pour le niveau 3 de la CITE doivent quant à eux prendre en compte des facteurs tels que la spécialisation des programmes d'études dans le deuxième cycle du secondaire.

Plus récemment (février 2016), plusieurs pays ont exprimé leur intérêt pour le domaine de l'enseignement et de la formation professionnelle (EFP), notamment après les Conclusions de Riga⁶. Même si cet intérêt n'apparaît principalement qu'au sein de l'Union européenne et n'a que peu de chances d'avoir un impact significatif sur le développement du cadre et des instruments, le Groupe d'expert chargé du questionnaire TALIS va s'efforcer de prendre en compte les sujets touchant les enseignants et les établissements d'EFP dans les instruments de 2018.

Liens entre TALIS 2018 et des études connexes

Les liens entre TALIS 2018 et un certain nombre d'enquêtes de l'OCDE qui se concentrent sur la réussite des élèves (PISA), l'accueil des enfants avant qu'ils n'entrent à l'école (l'enquête TALIS Petite enfance) ou l'utilisation de méthodes différentes pour l'apprentissage et l'enseignement (par exemple, l'enregistrement vidéo dans l'Étude vidéo TALIS). L'Étude de l'OCDE sur la formation initiale des enseignants fait également appel aux données de TALIS.

⁶ En juin 2015, les ministres des États membres européens et pays candidats à l'accession se sont rencontrés à Riga (Islande) afin de renouveler leur engagement pour l'amélioration de la qualité et l'image de l'EFP.

PISA 2018

La mise en œuvre de TALIS 2018 et de PISA 2018 la même année permet d'harmoniser les deux enquêtes (OECD, 2013^[18]), tout comme le fait que PISA comprend aussi un questionnaire pour les enseignants et un pour les chefs d'établissement. La planification de TALIS 2018 a donc inclus des rapports qui se concentraient sur la possibilité d'aligner et de développer des cadres conceptuels communs pour les deux enquêtes (OECD, 2015^[2]) et sur la comparaison des thèmes, des indicateurs et des questions des enquêtes TALIS et PISA, mais également du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes ou PIAAC.

TALIS peut, plus spécifiquement, tirer avantage des informations et microdonnées de PISA comme celles portant sur la composition socio-économique des établissements et qui sont des données difficiles à mesurer, à l'exception des cas où les instruments de l'enquête comprennent des composants plus poussés sur le contexte familial ou sur l'élève. De la même façon, la mesure concomitante d'aspects du contexte éducatif vus par les enseignants et par les élèves enrichit les possibilités d'analyse.

La complémentarité entre les enquêtes TALIS 2018 et PISA 2018 doit prendre en compte les différences au sein des groupes interrogés : PISA vise des enseignants qualifiés pour enseigner à des élèves de 15 ans alors que TALIS se concentre sur les enseignants du niveau 2 de la CITE. De plus, les questionnaires pour les enseignants de PISA 2018 comprennent un questionnaire pour les enseignants qui travaillent dans le domaine de la lecture (ou dans les matières se rapprochant le plus de la lecture) et un pour les enseignants en général. Il faut également prendre en compte la décision selon laquelle les documents de TALIS 2018 ont un format similaire à ceux de TALIS 2013. En raison de l'absence de synchronisation dans le développement des cadres pour les deux études, peu d'efforts ont été faits au sein de PISA 2018 pour s'aligner préalablement avec TALIS. Enfin, le nombre de pays ayant accepté d'inclure les questionnaires PISA à destination des enseignants sera certainement inférieur aux 40 pays participant à TALIS 2018.

Des similarités et des différences existent entre les questionnaires à destination des enseignants des deux enquêtes. Certains concepts sont communs aux deux questionnaires, comme celles portant sur le profil des enseignants ou leur satisfaction professionnelle, mais d'autres sujets sont spécifiques à l'une ou l'autre des enquêtes. Afin d'essayer d'aligner les deux enquêtes, nous avons choisi d'examiner les thèmes et les questions communs aux questionnaires des deux enquêtes, qu'ils soient à destination des enseignants ou des chefs d'établissement.

De plus, les discussions portant sur les questions opérationnelles et le découpage des échantillons sélectionnés qui ont lieu entre le Consortium de recherche international TALIS 2018, les équipes TALIS et PISA au sein du Secrétariat de l'OCDE et les prestataires pour PISA 2018, qui sont chargés des instruments théoriques, ont mené à la conclusion que TALIS et PISA devaient comprendre les mêmes questions quant à, par exemple, la satisfaction professionnelle, l'efficacité personnelle et le climat régnant au sein de l'établissement. Les questions spécifiques en lien avec la formation initiale des enseignants et l'enseignement dans différents milieux (en matière d'équité et de diversité) seront également identiques dans les deux enquêtes.

L'enquête TALIS Petite enfance

Le premier cycle de l'enquête TALIS Petite enfance, l'enquête de l'OCDE sur les personnels travaillant à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), sera mise en

œuvre en 2018 dans 10 à 15 pays. Objectif de l'étude : recueillir des données afin d'avoir une base de comparaison internationale sur les environnements EAJE, le bien-être du personnel et des enfants dans lesdits environnements, les pratiques pédagogiques du personnel, sa formation continue, les questions en lien avec l'équité et la diversité ainsi que les caractéristiques du personnel et du centre. L'étude vise deux populations cibles. La première est constituée des personnels de niveau 0.2 de la CITE, c'est-à-dire, ceux travaillant dans le « préscolaire » avec des enfants à partir de trois ans jusqu'à l'âge de scolarisation. La seconde se concentre sur les personnels chargés d'enfants de moins de trois ans ; seulement quelques pays envisagent de mettre en œuvre cette partie de l'étude. Des liens sont actuellement créés entre le développement du cadre et des instruments TALIS (notamment pour l'option niveau 1 de la CITE de TALIS) et l'enquête Petite enfance. Un chevauchement du cadre et des instruments des deux enquêtes à hauteur de 70 % est prévu.

L'étude Vidéo TALIS

L'étude Vidéo TALIS qui commence en 2017 et se poursuit en 2018 consiste en l'enregistrement vidéo de deux cours de mathématiques donnés par un échantillon représentatif de 85 enseignants du premier cycle du secondaire par pays ou économies participants. Les cours choisis couvrent le même contenu spécifique de matière, à savoir les équations quadratiques, et l'étude vérifie la réussite de l'étudiant avant et après les cours. Certains des éléments d'évaluation portent sur les connaissances générales de l'élève en mathématiques ; d'autres portent directement sur le contenu du cours.

Les enquêtes à destination des élèves et des enseignants sont réalisées avant et après les cours. L'enquête à destination des enseignants comprend des questions sur le profil de l'enseignant et sur la qualité et les pratiques d'enseignement (comme dans l'enquête principale TALIS) ainsi que des questions sur leur perception des cours et de l'unité de travail. L'enquête à destination des élèves porte sur les conditions familiales et entre élèves ainsi que sur des aspects en lien avec les caractéristiques émotionnelles, motivationnelles et cognitives d'apprentissage. Comme pour les enseignants, l'enquête demande aux élèves comment ils ont perçu les cours et l'unité de travail. Les outils ayant servi au cours (plan du cours, devoirs et évaluations) sont également recueillis auprès des enseignants.

En plus de la production d'un rapport international comparatif sur les pratiques et les cultures d'enseignement, le Secrétariat de l'OCDE envisage de créer une vidéothèque mondiale des pratiques d'enseignement.

L'Étude TALIS sur la Formation initiale des enseignants

Au cours du développement du cadre conceptuel et des instruments TALIS 2018, les résultats politiques et les conclusions tirées de l'Étude de l'OCDE sur la Formation initiale des enseignants (ITP), qui comprend les analyses secondaires des données de TALIS 2013, ont été pris en considération. (Il est important de noter que les enseignants sortis de formation ne représentant qu'une faible part des populations cibles de TALIS, les informations recueillies par l'ITP sur la formation initiale des enseignants concernent plutôt des programmes suivis il y a une dizaine d'années). Afin d'analyser efficacement les effets potentiels de la formation initiale des enseignants sur l'enseignement, TALIS 2018 demandera aux participants d'indiquer à quel moment ils ont reçu les compétences d'enseignement et de fournir des informations sur la nature de leur formation initiale. L'étude recueillera également des données sur l'aide à disposition des

nouveaux enseignants qui sont ceux les plus susceptibles de quitter l'enseignement (OECD, 2005^[1]).

Résumé

Les études de l'OCDE sont pertinentes bien au-delà des politiques et des pratiques éducatives. Elles permettent à des chercheurs issus de nombreux domaines de travailler sur les modèles et les relations des variables d'intérêts. Les résultats de ces recherches sont compilés dans des rapports thématiques demandés par l'OCDE ainsi que dans les analyses de travaux de recherche à l'initiative des chercheurs. Ces textes ne se contentent pas d'encourager une utilisation constante et accrue des données TALIS, ils enrichissent le corpus de recherches sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans différentes cultures.

Élargir la portée de TALIS en la transformant en une base de données pour des recherches pertinentes quant aux politiques dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage impose de prendre en compte de manière rigoureuse des concepts généraux tels que la formation continue des enseignants ou les pratiques d'enseignement. C'est pourquoi TALIS s'engage à s'appuyer sur des recherches actuelles et reconnues ainsi que sur des preuves empiriques issues des précédents cycles TALIS afin de garantir que les conceptualisations seront utiles aux chercheurs et fourniront les fondements des futurs développements.

Alors que TALIS entame son troisième cycle, elle commence à offrir aux décideurs et aux chercheurs la possibilité d'analyser dans le temps les changements au sein des systèmes d'enseignement participants et entre eux. Les données transnationales ont tendance à fournir des perspectives limitées sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage. Ces perspectives peuvent cependant être améliorées avec des données chronologiques. Cela implique de préserver l'intégrité des ensembles de variables d'un cycle à l'autre afin que les modifications dans les procédures et les contributions des systèmes éducatifs puissent être rattachées aux évolutions intervenant dans les résultats. La réalisation de cet objectif étant particulièrement complexe, de nouvelles méthodes renforçant la fiabilité et l'exactitude des mesures portant sur les concepts d'intérêts sont continuellement en développement. Il est crucial de jauger constamment de l'importance de la préservation des tendances face à la nécessité d'incorporer de nouvelles méthodes pour le développement des instruments et l'évaluation.

SECTION II – SAVOIRS PERTINENTS PAR RAPPORT AUX THÈMES ET AUX PRINCIPAUX INDICATEURS

Comme l'explique la Section I, les membres de TALIS 2018 du Groupe d'experts chargé du questionnaire (GEQ) sont chargés de l'élaboration des contenus des thèmes⁷ et du développement des indicateurs associés. Ce travail porte sur le développement des questionnaires de l'enquête, dont l'utilité va être testée au cours d'une enquête pilote TALIS 2018 (test sur le terrain) réalisée dans tous les pays participants. La Section III explique en détail que le test sur le terrain utilisera une conception tournante pendant la diffusion des questionnaires afin de tester plus d'éléments que ce qui figurera au final dans l'enquête principale. Le Consortium de recherche international TALIS, le Secrétariat de l'OCDE et les représentants des pays sont tous engagés dans la conception des questionnaires finaux pour l'enquête principale. Le Comité directeur de TALIS (TGB) sera chargé d'approuver les versions finales des questionnaires ainsi que les thèmes et les indicateurs inclus dans l'enquête principale.

Cette section décrit le cadre conceptuel derrière la conception des questionnaires TALIS 2018 et fournit une synthèse des recherches connexes à chacun des thèmes de l'enquête. Elle commence par une schématisation conceptuelle qui présente les thèmes considérés comme hautement prioritaires pour les pays participants à TALIS. La schématisation montre également comment les thèmes sont reliés et interagissent.

Les trois composantes principales du cadre conceptuel TALIS sont les thèmes, les indicateurs et un schéma analytique. Le cadre conceptuel fournit ici un rapport détaillé sur chacune de ces composantes. La description de chaque thème est accompagnée d'une analyse des recherches pertinentes à ce thème et par la liste des indicateurs que les recherches recommandent, notamment dans le cadre des politiques, des pratiques et des recherches éducatives. La section se termine par la description du schéma analytique.

Le cadre conceptuel de TALIS 2018 se fonde sur celui utilisé pour TALIS 2013. Il repose également sur les connaissances en matière de conditions d'enseignement et d'apprentissage. Au sens large, l'efficacité se mesure par l'étendue de la réalisation des objectifs assignés à une activité donnée (OECD, 2007^[19]). Dans le cadre de TALIS, des environnements d'enseignement et d'apprentissage efficaces sont les éléments qui contribuent à l'apprentissage cognitif et affectif des élèves. TALIS 2018 va rassembler des informations portant sur les aspects des environnements d'enseignement et d'apprentissage dont la contribution positive à l'apprentissage des élèves est reconnue par d'autres recherches. Cependant, un enseignement et un apprentissage efficaces comprennent des facteurs qui ne sont pas inclus dans TALIS, notamment des facteurs qui

⁷ Ce cadre utilise le mot « terme » afin d'être consistant avec TALIS 2013. Dans PISA, les unités de contenu sont appelées modules. Les thèmes font référence à l'organisation des idées principales pour l'enquête. Les modules ou sections seront utilisées pour les unités organisationnelles des instruments.

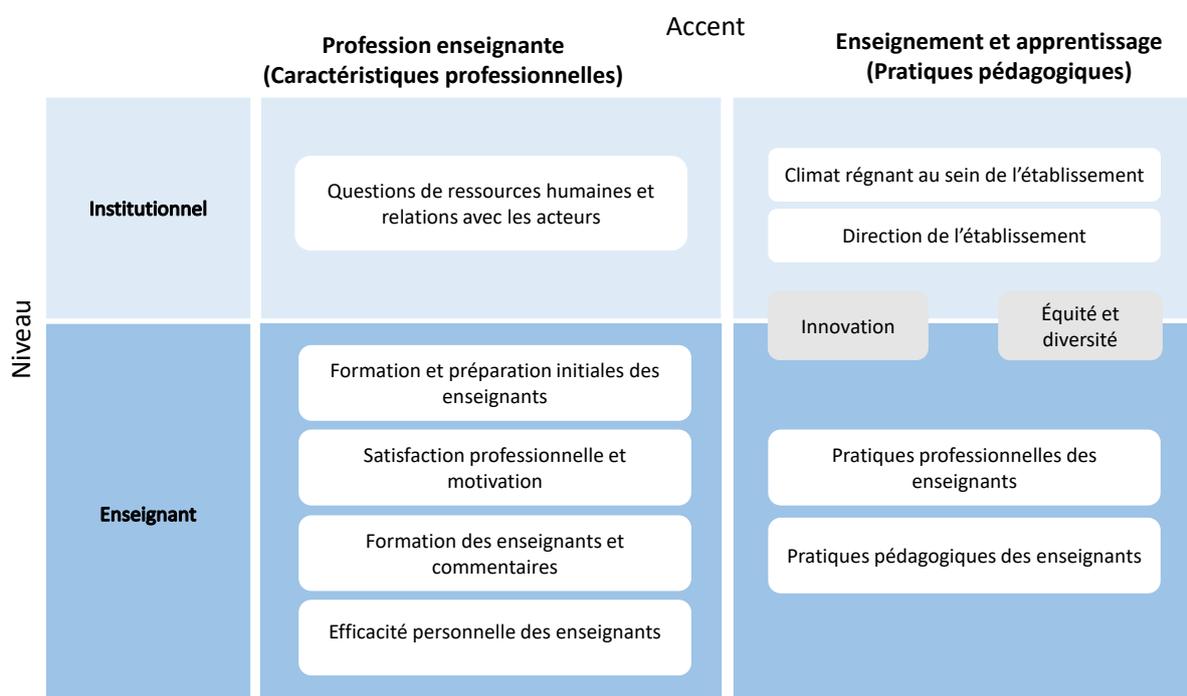
doivent être étudiés autrement que par des questionnaires d'auto-évaluation à destination des enseignants et des chefs d'établissement.

Schématisation conceptuelle des thèmes de TALIS 2018

La schématisation conceptuelle des thèmes de TALIS 2018 est la première des trois composantes du cadre conceptuel. Les thèmes peuvent être considérés sous deux dimensions : l'accent et le niveau. Pour la première dimension (l'accent), les thèmes sont répartis en fonction de leur lien avec les caractéristiques professionnelles ou avec les pratiques pédagogiques des institutions ou des enseignants. La deuxième dimension (le niveau) relie le thème au niveau auquel il intervient, soit celui de l'établissement soit celui de l'institution. L'institution peut être l'établissement ou le système national ou régional dont il fait partie. Les établissements et les systèmes sont réunis dans la schématisation conceptuelle dans la mesure où les politiques en matière de ressources humaines et les pratiques peuvent concerner l'établissement ou le système ou bien les deux, selon les modalités de gouvernance en vigueur dans l'établissement.

Le Graphique 2 présente les thèmes de TALIS 2018 en fonction des deux dimensions : l'accent et le niveau. Les thèmes peuvent être mis en relation avec d'autres dimensions, mais dans la mesure où l'objectif ici est de décrire la structure de base du cadre conceptuel, la schématisation ci-dessous se limite à deux dimensions.

Graphique 2. Schématisation conceptuelle des thèmes de TALIS 2018



Thèmes au niveau de l'enseignant

Les résultats de nombreuses études portant sur les éléments favorisant l'apprentissage scolaire de l'élève ont mis en évidence l'importance de l'enseignant et du niveau de la classe. Ces études ont cependant également montré que le niveau de l'établissement a

également un rôle important en influençant indirectement les enseignants et les classes (Hattie et Yates, 2014^[20]). TALIS cherche à expliquer les thèmes au niveau de l'enseignant. Dans la lignée du corpus de recherches susmentionné, TALIS considère que les facteurs au niveau institutionnel ont une influence importante mais exogène sur ces aspects fondamentaux. Les initiatives politiques visant l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves varient donc selon le niveau du système d'enseignement qu'elles touchent.

Le quadrant en bas à droite de la schématisation conceptuelle représentée dans le Graphique 2 fait référence à l'enseignement et à l'apprentissage dans la classe qui est influencé individuellement par chaque enseignant. Il comprend deux thèmes : les pratiques pédagogiques des enseignants et les pratiques professionnelles des enseignants. Ces thèmes, pouvant être considérés comme essentiels aux fondements de la pédagogie de l'enseignement, sont similaires dans leurs caractéristiques au concept de « qualité de l'instruction » utilisé initialement dans la Troisième étude vidéo internationale de mathématiques et des sciences (TIMSS Vidéo) réalisée en 1997 (Hiebert et al., 2003^[21]) et dans PISA (notamment dans les cycles de 2003 et 2012) avant d'être ensuite appliqué à d'autres études (Decristan et al., 2015^[22]). Les deux thèmes regroupent également des aspects des pratiques des enseignants qui sont reconnus comme des indices de la réussite et de la motivation des élèves (notamment, l'activation cognitive, la clarté des instructions et la gestion de la classe).

Le quadrant en bas à gauche de la schématisation conceptuelle présente les caractéristiques des enseignants qui peuvent être associées aux résultats d'apprentissage des élèves. Ces thèmes regroupent les facteurs qui constituent le concept de « qualité de l'enseignant » selon l'approche de Goe (2007^[23]). Cela comprend la formation et la préparation initiale des enseignants, la formation des enseignants et les commentaires, l'efficacité personnelle des enseignants ainsi que la satisfaction professionnelle et la motivation.

Thèmes au niveau institutionnel

Dans la schématisation conceptuelle, le thème questions de ressources humaines et Relations avec les acteurs est situé dans le quadrant en haut à gauche, car il porte principalement sur les caractéristiques des enseignants (recrutement, récompense et fidélisation) et appartient au niveau institutionnel. La formation initiale des enseignants apparaît dans le quadrant en bas à gauche, car il fait principalement référence aux compétences que chaque enseignant apporte dans la classe et ne dépend donc pas de l'établissement dans lequel il travaille. Les deux thèmes climat régnant au sein de l'établissement et direction de l'établissement sont situés dans le quadrant en haut à droite, car ils portent principalement sur les contributeurs à l'enseignement et à l'apprentissage au niveau de l'établissement et appartiennent donc au niveau institutionnel.

Thèmes se retrouvant au niveau institutionnel et au niveau de l'enseignant

Dans le Graphique 2, l'innovation et l'équité et la diversité sont à cheval sur les deux niveaux. Les deux portent sur l'enseignement et l'apprentissage, car ils dépendent de l'enseignant lui-même et sont renforcés par ses collègues. Par exemple, l'innovation s'applique à l'environnement de l'établissement et aux pratiques d'enseignement. Certains aspects de l'innovation ou de l'équité et de la diversité sont associés à des caractéristiques professionnelles, mais également aux pratiques pédagogiques (comme

l'esprit d'innovation ou l'ouverture à celle-ci). Le placement sur la schématisation met l'accent sur ce qui se passe dans la réalité, même si les caractéristiques professionnelles peuvent également avoir une influence.

Relations entre les thèmes

La schématisation conceptuelle présentée dans le Graphique 2 ne présente pas les influences que les thèmes ont les uns sur les autres, notamment parce que l'intention est de montrer des thèmes généraux plutôt que de préciser les indicateurs et parce que les potentielles relations entre les thèmes sont très nombreuses. De plus, les relations entre eux (ou entre les indicateurs au sein des thèmes) peuvent être unidirectionnelles ou réciproques.

Les relations unidirectionnelles sont celles qui n'ont pas d'influence retour. C'est le cas pour l'influence de la « formation et préparation initiales des enseignants » sur les « pratiques pédagogiques des enseignants ». Si on peut s'attendre à une forte influence du premier sur le second, il y a peu de chances que l'influence revienne dans l'autre direction. De la même façon, les « questions de ressources humaines et les relations avec les acteurs » peuvent influencer la « formation et préparation initiale des enseignants » (potentiellement via des exigences de compétences), mais la réciproque n'est pas vraie.

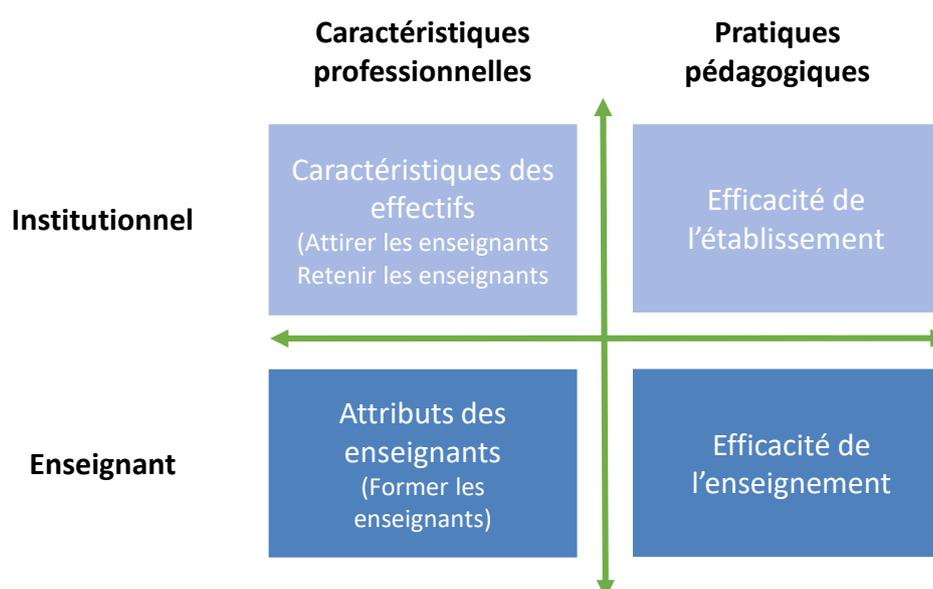
Un développement important dans les recherches menées sur l'efficacité dans l'éducation a été l'adoption de modèles dynamiques d'effets d'établissement (Creemers et Kyriakides, 2015^[24]). Ces modèles reconnaissent que les relations entre certaines variables peuvent se faire dans les deux sens (sont réciproques). Certains des thèmes TALIS au niveau de l'enseignant qui portent sur l'enseignement et l'apprentissage et la qualité de l'enseignant peuvent être considérés comme réciproques. Les « pratiques pédagogiques des enseignants » et les « pratiques professionnelles des enseignants » (le fondement de la pédagogie) sont non seulement susceptibles d'être structurés par « l'affectif de l'enseignant », « la formation des enseignants et les commentaires » et « l'efficacité personnelle des enseignants », mais peuvent également structurer ces thèmes. Par exemple, la formation des enseignants et les commentaires influencent les pratiques des enseignants, mais ces pratiques influencent à leur tour le type de commentaires et de formation, comme le montre le déroulement des procédures d'évaluation. Des influences réciproques de ce type ont lieu à travers les niveaux. Le « climat régnant au sein de l'établissement » définit les « pratiques professionnelles des enseignants » et est également défini par celles-ci. La « direction de l'établissement » peut être considérée comme influente sur les pratiques des enseignants (des deux sortes), mais lesdites pratiques dans l'établissement peuvent agir sur le modèle de direction adopté.

Relier la schématisation conceptuelle aux domaines politiques

Les quatre quadrants du Graphique 2 correspondent aux cinq domaines stratégiques de TALIS. Les deux thèmes situés dans le quadrant en bas à droite (les pratiques pédagogiques des enseignants et les pratiques professionnelles des enseignants) correspondent au domaine stratégique qui porte sur l'enseignement efficace. Les quatre thèmes situés dans le quadrant en bas à gauche (la formation et préparation initiale des enseignants, la formation des enseignants et les commentaires, l'efficacité personnelle des enseignants ainsi que la satisfaction professionnelle et la motivation) peuvent être reliés au développement des attributs des enseignants (former les enseignants). Les deux thèmes situés dans le quadrant en haut à droite (direction de l'établissement et climat régnant au

sein de l'établissement) sont liés à certains aspects de l'efficacité de l'établissement et les thèmes dans le quadrant en haut à gauche (questions de ressources humaines et de relations avec les acteurs) portent quant à eux sur les deux domaines stratégiques que sont « attirer les enseignants » et « retenir les enseignants ». Le Graphique 3 propose une présentation schématique des quadrants du Graphique 2 par rapport aux cinq domaines stratégiques.

Graphique 3. Correspondance entre les quadrants de la schématisation conceptuelle de TALIS 2018 et les domaines politiques TALIS



TALIS et PISA

Un certain nombre de forums ont porté sur la complémentarité possible entre TALIS 2018 et PISA 2018, notamment sur celle en lien avec les questionnaires à destination des enseignants (qui est une option internationale) et ceux à destination des chefs d'établissement. Certains commentateurs ont même suggéré le développement d'un cadre conceptuel commun (OECD, 2015^[2]). Certains alignements sont effectivement pertinents, qu'ils concernent la globalité ou l'option internationale TALIS-PISA. Même si les thèmes TALIS et les modules PISA s'articulent différemment, ils partagent des éléments communs. C'est pourquoi un modèle général, même sous une forme préliminaire, pourrait façonner le modèle spécifique développé pour TALIS 2018. Les domaines des questionnaires d'essai sur le terrain dans lesquels les deux enquêtes sont les plus proches comprennent la satisfaction professionnelle, l'efficacité personnelle, la formation continue et la formation initiale des enseignants. Des similitudes à un moindre degré existent également dans la notion d'équité et de diversité de chaque enquête ainsi que dans certaines des questions portant sur le profil.

Le cadre conceptuel TALIS-PISA développé par Ben Jensen et Samara Cooper (OECD, 2015^[2]) propose cinq niveaux : système d'enseignement, établissement, chef d'établissement, classe et élève. Il fait la distinction entre les mesures des indicateurs PISA et celles des indicateurs de TALIS. Il identifie également les indicateurs mesurés par les deux études et permet l'identification de corrélations entre les éléments du

système à chaque niveau et entre ceux-ci. Il est important de rappeler ici que TALIS ne se charge ni de recueillir ni d'analyser des données au niveau de l'élève (telles que le profil individuel ou les résultats affectifs et cognitifs) ou portant sur les programmes.

Thèmes et indicateurs TALIS

Comme mentionné dans la Section I, les pays participants à TALIS 2018 ont choisi les thèmes et les indicateurs à l'aide d'un exercice d'évaluation collaboratif. Dans cette section, les thèmes sont présentés plus en détail à l'aide d'éléments provenant des recherches actuelles sur l'enseignement et l'éducation. Les thèmes sont regroupés dans les domaines principaux de la schématisation conceptuelle (c'est-à-dire au niveau institutionnel et à celui de l'enseignant), avec le niveau enseignant englobant les caractéristiques et les pratiques des enseignants. Un troisième groupe se concentre sur les thèmes qui s'appliquent aux deux niveaux.

Thèmes portant principalement sur le niveau institutionnel

Cette sous-section étudie les éléments de recherche portant sur trois des thèmes retenus. L'un d'entre eux (« politiques et pratiques de ressources humaines ») porte principalement sur les caractéristiques des enseignants. Les deux autres, « direction de l'établissement » et « climat régnant au sein de l'établissement », concernent plus directement l'enseignement et l'apprentissage. Dans chaque cas, on présume que ce que font les enseignants et leur façon de le faire affectent directement les résultats d'apprentissage des élèves. La direction de l'établissement et le climat régnant au sein de l'établissement peuvent être considérés comme ayant des relations réciproques avec les pratiques professionnelles (notamment la collaboration) et pédagogiques des enseignants. Ces facteurs institutionnels influencent et sont influencés par les facteurs liés à l'enseignant.

Thème : Questions de ressources humaines et relations avec les acteurs

Introduction

Les questions de ressources humaines et les relations collégiales ou interpersonnelles entre et parmi les acteurs font partie intégrante du cadre TALIS. Situés au niveau institutionnel, ces éléments constituent l'ensemble clé des caractéristiques professionnelles à ce niveau. En comparaison avec les précédentes versions de TALIS, la version 2018 fournit un cadre plus précis pour ces éléments. Les « questions de ressources humaines et d'acteurs » ne faisaient pas l'objet d'une section distincte dans les enquêtes de TALIS 2013. Les différents aspects de ce thème étaient traités à des endroits différents des questionnaires. TALIS 2018 ajoute aux éléments de 2013 pour ce domaine les aspects principaux ci-dessous :

- Attirer les bons élèves vers l'enseignement ;
- Reconnaissance, récompense et évaluation des enseignants ;
- Temps de travail des enseignants.

TALIS 2018 va également relier ce thème à celui portant sur les « pratiques professionnelles des enseignants ».

Contexte théorique

Bien que les questions de ressources humaines et les relations avec les acteurs ne soient pas directement associées aux résultats des élèves, elles peuvent avoir une influence importante sur les capacités d'attirer et de retenir les enseignants. Elles peuvent également influencer la satisfaction professionnelle et les conditions d'enseignement et d'apprentissage des enseignants. C'est pourquoi elles font partie intégrante d'un contexte scolaire à l'origine des conditions d'efficacité de l'enseignement comme le montrent de nombreux modèles d'efficacité (voir, par exemple, Reynolds et al., (2014_[25])).

Extraire les caractéristiques professionnelles des croyances des acteurs pourrait nous permettre de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants pensent que leur société ne valorise pas l'enseignement. TALIS 2013 a montré que les seuls pays et économies participants où les enseignants se sentaient majoritairement valorisés dans la société étaient Abou Dabi (Émirats arabes unis), la Finlande, et Singapour (OECD, 2014_[5]). Déterminer les raisons qui se cachent derrière cette impression peut permettre aux politiques d'agir sur ces raisons, en espérant qu'en améliorant la perception quant à la valeur de l'enseignement, on améliorera le recrutement et le maintien des citoyens compétents dans ce domaine.

Les chercheurs et les décideurs politiques doivent accorder plus d'importance aux caractéristiques de l'enseignement en tant que profession. Certaines publications fournissent diverses descriptions de ces caractéristiques. Ces descriptions présentent généralement une pratique basée sur un ensemble reconnu de connaissances, la durée relativement longue de la formation des professionnels, l'existence d'un code de déontologie de la profession, la grande autonomie qu'implique l'enseignement et la responsabilité qu'implique l'admission de nouveaux membres dans la profession (Hoyle, 1980_[26]). La nature problématique de certains de ces éléments a conduit certains commentateurs à décrire l'enseignement comme une « semi profession » (Mausethagen et Granlund, 2012_[27]).

Un des enjeux connexes dans de nombreux pays, et qui n'est commun à la plupart des autres professions, est l'attraction de candidats hautement qualifiés. Selon un certain nombre de chercheurs (notamment, Sahlberg, (2011_[28]), ce facteur permet de faire la distinction entre les systèmes d'enseignement très performants et ceux qui le sont moins. Les motivations personnelles derrière le choix de l'enseignement comme carrière professionnelle sont influencées par des valeurs intrinsèques et extrinsèques et par l'utilité sociale et personnelle, ainsi que par des facteurs sociaux, tels que l'estime portée à la profession. Cependant, l'équilibre entre ces facteurs varie entre les pays (Watt et Richardson, 2008_[29]; Watt et al., 2012_[30]). TALIS 2018 essaie donc d'examiner la perception qu'ont les enseignants de ces enjeux.

Potentiel analytique et indicateurs

Concernant les ressources humaines, un effort important a été fait par les décideurs politiques afin de développer un système de récompenses et d'évaluation plus efficace. Cela comprend des systèmes formels d'évaluation des performances au niveau de l'établissement et du système, mais également l'élaboration (dans certains pays) de systèmes de récompenses qui reposent sur la performance (Flores, 2012_[31]; Fullan et al., 2015_[32]; Schleicher, 2011_[33]). L'évaluation et la récompense des enseignants font l'objet de controverses à la fois dans le domaine de la recherche et dans la pratique, les discussions portant sur l'importance relative des incitatifs intrinsèques et extrinsèques et

des approches d'évaluation sommative et formative (Atkinson et al., 2009^[34] ; Darling-Hammond, 2010^[35]).

Les nouveaux contenus de TALIS 2018 sur la reconnaissance, les récompenses et l'évaluation comprendront la prise en compte des pratiques pédagogiques innovantes, des interventions qui ciblent la faible performance, des perspectives d'avancement professionnel pour les enseignants et de la perception de ceux-ci sur la pratique visant à corrélérer rémunération et résultats tout en cherchant à déterminer si les procédures actuelles d'évaluation et de commentaires arrivent à identifier et fournir une base afin de répondre aux besoins professionnels non satisfaits des enseignants. TALIS recueillera également des informations sur le temps de présence en classe des enseignants (répartition du temps de travail), car c'est un élément permettant de définir l'état de la profession.

Le rôle des enseignants et des organisations représentatives dans la prise de décision en matière de politiques éducatives et de répartition des ressources est également un domaine qui a gagné en intérêt par rapport au professionnalisme enseignant. TALIS 2018 va donc inclure de nouveaux contenus afin de traiter de la participation des enseignants à la prise de décision politique et afin d'étudier l'opinion des enseignants (et des chefs d'établissement) sur les priorités en matière de politiques éducatives, notamment sur l'attribution des ressources au sein des systèmes d'enseignement. Ce sujet rejoint celui des contributions des enseignants aux établissements et aux systèmes de direction.

Thème : Direction de l'établissement

Introduction

Le leadership reste une préoccupation majeure pour les pays participant à TALIS et le monde de l'éducation en général. Tel qu'énoncé dans le rapport de TALIS 2008 qui documentait et discutait des principales conclusions, « un leadership scolaire efficace est de plus en plus considéré comme une composante clé d'une réforme éducative à grande échelle et de meilleurs résultats éducatifs » (OCDE, 2009a, 191).

L'encadrement pédagogique fait l'objet d'un intérêt particulier permanent pour TALIS. Cela fait référence à un encadrement qui soutient et élabore des pratiques pédagogiques de grande qualité, élabore et met en œuvre des politiques soutenant les résultats des élèves, développe des communautés d'apprentissage, fournit des commentaires sur l'enseignement, structure un enseignement efficace et soutient l'utilisation de données d'évaluation.

Le domaine de l'encadrement pédagogique en général est actuellement en évolution, mais ne connaît pas de changements majeurs. La principale tendance est qu'une plus grande importance est accordée à l'encadrement partagé, notamment par les enseignants, et à l'encadrement au-delà de l'établissement, connu sous le nom d'« encadrement de système ». Cette forme d'encadrement comprend la collaboration innovante avec d'autres écoles et avec la communauté locale ainsi que les relations avec les décideurs politiques et d'autres organismes (comme les services sociaux). Les recherches sur l'encadrement accordent davantage d'importance aux liens entre l'encadrement et les résultats des élèves.

Contexte théorique

L'une des découvertes clés des études récentes sur la direction de l'établissement porte sur la relation entre l'encadrement et les résultats des élèves. La relation est indirecte dans la mesure où un encadrement efficace permet de mettre en place des conditions dans lesquelles les enseignants peuvent être plus efficaces (Hallinger, 2011^[36] ; Reynolds et Muijs, 2016^[37]). Dans leur synthèse des recherches, Day et al. (2010^[38]) identifient huit composantes clés d'une direction d'établissement réussie : définir la vision et les valeurs, améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage, revoir et enrichir le programme, restructurer l'organisation, améliorer la qualité des enseignants, construire des relations en dehors de la communauté d'établissement, améliorer l'enseignement et l'apprentissage et créer des relations au sein de la communauté d'établissement. Les recherches menées sur l'efficacité de l'enseignement ont désigné l'encadrement comme le facteur le plus important au niveau de l'établissement quant aux résultats des élèves (Chapman et al., 2016^[39]).

Alors que les précédentes recherches se concentraient sur la personne du chef d'établissement, l'intérêt pour des formes d'encadrement partagé a augmenté et a conduit à des actions politiques spécifiques dans plusieurs pays (Harris, 2014^[40]). Cette forme d'encadrement, où le pouvoir décisionnel appartient à l'établissement plutôt qu'à un seul individu et où l'encadrement est exercé collectivement et en collaboration, est soutenue par de nombreuses recherches, notamment parce qu'elle est associée à une amélioration de l'établissement et de l'apprentissage des élèves (Hallinger et Heck, 2010^[41]). L'étude des relations entre un encadrement partagé et l'amélioration de l'établissement a également montré que l'efficacité personnelle des enseignants augmentait, tout comme l'influence de l'efficacité sur une culture scolaire collaborative ; et que le potentiel des enseignants se dévoilait (Bangs et Frost, 2012^[42]).

Conformément à cet intérêt croissant reflété dans les publications, TALIS 2018 va accorder plus d'importance à cette composante de l'encadrement. Cela ne signifie pas que le chef d'établissement perd son importance dans les systèmes d'encadrement partagé. Même dans ces systèmes, il est toujours chargé de la répartition de l'encadrement et il continue de piloter l'encadrement pédagogique et la gestion administrative.

L'encadrement pédagogique est constitué des actions que le chef d'établissement engage afin de promouvoir l'évolution de l'apprentissage des élèves (Flath, 1989^[43]). Les chefs d'établissement qui jouent un rôle prépondérant dans l'encadrement pédagogique accordent de l'importance à l'enseignement de qualité et développent des politiques en faveur de la réussite des élèves, comme encourager le développement de communautés d'apprentissage, faire des commentaires sur l'enseignement prodigué par les enseignants, structurer une éducation efficace et soutenir l'utilisation de données d'évaluation dans la salle de classe (Blase et Blase, 2000^[44] ; Kerr et al., 2006^[45] ; NAESP, 2008^[46]). Un certain nombre d'études ont découvert des liens entre l'encadrement pédagogique et les résultats des élèves (Goddard et al., 2015^[47] ; Hallinger, 2015^[48] ; Muijs, West et Ainscow, 2010^[49]).

Si l'encadrement joue un rôle central dans la création d'un environnement scolaire permettant aux enseignants d'être efficaces, il est alors primordial de recueillir des données sur ses implications du point de vue des chefs d'établissement, mais également des enseignants. TALIS conçoit donc la direction de l'établissement en termes de cinq dimensions clés :

1. Qui sont les chefs d'établissement : compétences, recrutement et formation ;

2. Quelle est leur mission : rôle, fonctions et travail du chef d'établissement, encadrement pédagogique, conditions de travail, charge de travail, horaires, autonomie et actions ;
3. Encadrement partagé et encadrement par les enseignants, perception des enseignants sur ces types d'encadrement ;
4. Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement ;
5. Encadrement de système et encadrement d'établissements en réseaux.

Potentiel analytique et indicateurs

Comme le montrent les recherches résumées ci-dessus, le rôle des chefs d'établissement, leur recrutement et leur maintien sont des éléments clés de l'efficacité de l'établissement. Les facteurs de direction examinés dans TALIS vont permettre aux décideurs politiques d'étudier l'encadrement dans leur pays et devraient aider au développement de politiques portant sur la formation initiale et continue dans ce domaine. Les composants de TALIS portant sur la direction prennent en compte les cinq dimensions clés susmentionnées en faveur d'un encadrement efficace.

- *Compétences, recrutement et formation* : Les informations recueillies par TALIS 2018 sur les caractéristiques des chefs d'établissement portent sur l'âge, le genre et les expériences ainsi que les formations précédentes. Elles vont permettre de développer et d'analyser les profils des chefs d'établissement dans les différents pays et d'explorer les liens qu'ont ces profils avec les styles d'encadrement et les environnements d'enseignement et d'apprentissage. Les liens entre certains aspects des profils, comme l'expérience et les résultats des élèves ont été prouvés (Clark, Rand et Rockoff, 2009_[50]). Pour d'autres aspects, comme le genre, les associations sont moins nettes. Cependant, la répartition des caractéristiques des chefs d'établissement, comme le genre ou l'origine ethnique, reste importante pour l'analyse de l'équité. C'est pourquoi cette considération garde son importance dans les études sur l'encadrement pédagogique. Une question importante, qui reste pour le moment sans réponse, porte sur les liens existant entre les compétences du chef d'établissement, le développement des capacités d'encadrement et les résultats des élèves. Cette question était importante pour TALIS 2013 et le demeure pour TALIS 2018, notamment compte tenu des éléments qui montrent une répartition inégale des chefs d'établissement à forte compétence dans les établissements scolaires (Boyd et al., 2011_[51]), la relation entre ce facteur et les taux de décrochage scolaire (Burkhauser et al., 2012_[52]) et le nombre croissant d'études, bien que non concluantes pour le moment, qui portent sur l'impact de différents types de développement des capacités d'encadrement (Bush, 2008_[53]). L'un des enjeux importants pour de nombreux pays est la difficulté croissante posée par le recrutement de personnes souhaitant exercer la fonction de chef d'établissement. Cette difficulté va compliquer le développement d'une direction efficace au niveau de l'établissement. TALIS 2018 comprendra donc des éléments qui portent sur la perception qu'ont les enseignants et les chefs d'établissement des facteurs qui facilitent ou entravent le recrutement des chefs d'établissement.
- *Rôle, fonction et actions des chefs d'établissement* : Grâce à TALIS 2013, on sait que l'étendue de l'autonomie accordée aux chefs d'établissement dans l'exercice de leur rôle peut varier de manière significative entre les établissements et les

systèmes d'enseignement. Ce qui semble importer davantage cependant en matière d'amélioration de l'établissement et de résultats des élèves est ce que font réellement les chefs d'établissement (Muijs, 2011^[54]), notamment en ce qui a trait à l'encadrement pédagogique. Cette notion d'encadrement pédagogique a d'ailleurs besoin d'être plus précisément définie quant aux actions réalisées par le chef d'établissement, c'est là que rentre en jeu le travail de Day et al. (2010^[38]). TALIS 2018 va donc explorer les huit composantes clés d'une direction d'établissement réussie : définir la vision et les valeurs, améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage, revoir et enrichir le programme, restructurer l'organisation, améliorer la qualité des enseignants, construire des relations en dehors de la communauté d'établissement scolaire, améliorer l'enseignement et l'apprentissage et créer des relations au sein de la communauté d'établissement.

- *Encadrement partagé et encadrement par les enseignants* : Comme l'a montré TALIS 2013, et comme le montrent les récents développements des théories et des recherches en matière d'encadrement pédagogique, un encadrement efficace ne dépend pas que du chef d'établissement, mais également des autres membres du personnel de l'établissement (Harris, 2014^[40] ; Sergiovanni et al., 2009^[55] ; OECD, 2013^[56]). L'encadrement partagé se concentre sur les pratiques d'encadrement, y compris les échanges avec d'autres chefs d'établissement, avec les enseignants, le personnel, les parents et les élèves, plutôt que sur les caractéristiques, les rôles et les fonctions des chefs d'établissement ou sur les structures organisationnelles (Grubb et Flessa, 2006^[57] ; Spillane, 2006^[58]). Trois aspects spécifiques à l'encadrement partagé sont la prise de décisions en collaboration, l'adoption d'une gouvernance d'établissement qui transmet le pouvoir au personnel et aux élèves et qui partage la responsabilité quant à l'apprentissage des élèves, et la participation de l'ensemble de l'établissement aux efforts faits pour évaluer son développement académique (Hallinger et Heck, 2010^[41]).

Même si l'encadrement partagé prend souvent la forme d'équipes élargies de dirigeants ou implique la mise en place de dirigeants au niveau intermédiaire comme des directeurs par année ou par département, la valeur apportée par l'utilisation du potentiel d'encadrement des enseignants a attiré une plus grande reconnaissance. Conceptualisée sous le nom d'« encadrement par les enseignants », cette forme d'implication des enseignants présuppose une structure de gestion linéaire dans l'établissement, au sein de laquelle les enseignants prennent en charge l'encadrement dans la salle de classe et hors de celle-ci. Cela implique que les enseignants travaillent en étroite collaboration avec leurs collègues en vue de l'amélioration de l'établissement et d'une meilleure pédagogie et qu'ils s'expriment clairement sur le développement de la vision et des objectifs de l'établissement (Harris et Muijs, 2004^[59] ; Gonzales et Lambert, 2001^[60] ; Portin et al., 2013^[61]). Cela suppose également que les enseignants disposent des compétences et du soutien nécessaire à la direction et au développement d'initiatives en faveur de l'établissement et donc d'une véritable influence (Bangs et Frost, 2012^[42]).

- *Encadrement de système et encadrement d'établissements en réseaux* : Aujourd'hui, de nombreux systèmes d'enseignement demandent aux chefs d'établissement d'aller au-delà de la structure de l'établissement. Cette évolution peut être attribuée à deux facteurs principaux. Le premier est l'appréciation croissante de l'importance des liens entre les établissements et leurs

communautés, leurs contextes et les autres services sociaux, comme ce qui existe actuellement dans les établissements élargis ou offrant des services sociaux complets (Cummings et al., 2007_[62]). Le second est le besoin d'interconnexion et de collaboration entre les établissements afin d'optimiser au maximum les résultats positifs entre les communautés et d'améliorer la justice sociale (Hadfield et Chapman, 2009_[63]). Il y a cependant des preuves de plus en plus nombreuses (bien que contestées) de liens existant entre la collaboration et l'amélioration des établissements (Chapman et Muijs, 2014_[64] ; Croft, 2015_[65]), et des difficultés que pose la collaboration aux chefs d'établissement, en particulier en passant d'une organisation hiérarchisée à des relations d'encadrement entre pairs (Muijs et al., 2010). La demande accrue d'un encadrement dans les systèmes et les réseaux d'établissements incite à ajouter des éléments sur ce nouveau sujet dans TALIS 2018.

Thème : Climat régnant au sein de l'établissement

Introduction

Les chercheurs et les éducateurs sont d'accord sur l'influence importante qu'a le climat régnant au sein de l'établissement sur l'enseignement et l'apprentissage. Le climat de l'établissement est un concept qui revêt plusieurs aspects, dont la sécurité, les relations, l'engagement dans l'enseignement et l'apprentissage, l'environnement institutionnel et les activités d'amélioration de l'établissement (Thapa et al., 2013_[66]). Le climat scolaire est parfois assimilé à la culture globale de l'établissement. Selon les conclusions de Thapa et al. (2013_[66]) qui ressortent de leur revue des recherches faites sur ce sujet, le climat de l'établissement influence l'affectif et le comportement des élèves ainsi que les approches d'apprentissage.

Conformément aux préférences du Comité directeur de TALIS, TALIS 2018 reprendra, en les améliorant, les indicateurs de l'enquête portant sur les relations enseignant-élève et le climat disciplinaire de la salle de classe, ajoutera de nouveaux contenus afin de recueillir le point de vue des enseignants sur les éléments du climat de l'établissement qui favorisent un enseignement et un apprentissage efficaces (notamment, la structure d'encadrement pédagogique) et intégrera des éléments sur l'équité, la diversité et l'innovation aux instruments existants. Les questions portant sur la mobilité des enseignants et la diminution de leurs effectifs (qui relevaient de ce thème dans TALIS 2013) seront rattachées aux autres thèmes. TALIS 2018 évaluera le climat régnant au sein de l'établissement du point de vue des enseignants, mais également du point de vue des chefs d'établissement.

Contexte théorique

Les recherches montrent qu'un climat scolaire positif influence fortement des éléments qui touchent à la fois les enseignants et les élèves. Le climat de l'établissement n'influence pas que l'apprentissage et le bien-être social des élèves (Battistich et al., 1997_[67] ; Bryk et Schneider, 2002_[68] ; Cohen et al., 2009_[69] ; Engel, Rutkowski et Rutkowski, 2009_[70] ; Hoy, Tarter et Hoy, 2006_[71] ; Martin et al., 2013_[72] ; Nilsen et Gustafsson, 2014_[73]), il influence également l'efficacité, la confiance et l'implication de l'enseignant dans son travail (Carroll et al., 2005_[74] ; Hoy et Woolfolk, 1993_[75] ; Weiss, 1999_[76]). Ainsi, une étude menée par Eliot et al. (Eliot et al., 2010_[77]) a découvert des liens entre un environnement dépourvu de harcèlement et des relations de bonne qualité entre les élèves et les enseignants (Eliot et al., 2010_[77]).

Comme le montre le cadre conceptuel de TALIS 2013 (2013, p. 32^[14]), les éléments revenant le plus dans les discussions sur le climat de l'établissement étaient les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les normes disciplinaires, les processus de décision, les structures organisationnelles, la sécurité, le sentiment d'appartenance à une communauté et les relations interpersonnelles (Allodi, 2010^[78] ; Anderson, 1982^[79] ; Battistich et al., 1997^[67] ; Brophy, 1988^[80] ; Cohen et al., 2009^[69]). Les éléments en lien avec les relations interpersonnelles et avec la communauté, y compris les relations entre les élèves et les enseignants, l'établissement et les parents ainsi qu'entre les chefs d'établissement et les enseignants, sont des domaines émergents dans les études sur les « établissements efficaces » (Wubbels et al., 2012^[81]).

Les indicateurs utilisés dans TALIS 2008 et 2013 relatifs aux relations parents-enseignants et à celles entre enseignants ont été identifiés comme annonceurs de la réussite des élèves (voir notamment Cornelius-White, (2007^[82]). Trois autres conséquences ont été tirées d'autres études. L'une montre que lorsque les enseignants se soutiennent beaucoup les uns les autres, l'image de soi des élèves est meilleure et ces derniers ont moins de risque de présenter des symptômes dépressifs (Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003^[83]) ; la deuxième explique que la collaboration collégiale parmi les enseignants et les établissements et entre eux améliore le climat régnant de l'établissement (Rutter, 2000^[84] ; Rutter et Maughan, 2002^[85]) ; la troisième présente comment des relations fortes parents-établissement permettent de lutter contre l'absentéisme des élèves (Epstein et Sheldon, 2002^[86]).

Dans une étude récente menée sur le climat régnant au sein des établissements, Wang et Degol (2016^[87]) résument les nombreux indicateurs portant sur ce sujet en quatre dimensions : scolaire, communautaire, sécuritaire, institutionnelle (voir Tableau 3). Le climat d'établissement scolaire se concentre sur la qualité générale de l'environnement scolaire, y compris la « pression scolaire » dans l'établissement, la nature et la qualité de l'encadrement de l'établissement, la qualité de la formation des enseignants et la formation continue de ces derniers (Hoy, Tarter et Hoy, 2006^[71] ; Martin et al., 2013^[72] ; Nilsen et Gustafsson, 2014^[73] ; Wang et Degol, 2016, p. 3^[87]). La dimension communautaire vise la qualité des relations interpersonnelles parmi les acteurs et entre eux (Barth, 2006^[88] ; Bryk et Schneider, 2002^[68] ; Thapa et al., 2013^[66] ; Wang et Degol, 2016^[87]). La dimension sécuritaire fait référence au degré de sécurité émotionnelle et physique existant dans l'établissement et à un climat disciplinaire ordonné (Goldstein, Young et Boyd, 2008^[89] ; Gregory, Cornell et Fan, 2012^[90] ; Wang et Degol, 2016, p. 3^[87]). L'institutionnel se rapporte aux caractéristiques organisationnelles et structurelles des environnements d'établissement associés à un enseignement et à un apprentissage efficaces (Thapa et al., 2013^[66] ; Wang et Degol, 2016, p. 3^[87]).

Quand bien même le climat régnant au sein de la salle de classe n'est pas un sous-ensemble direct du climat de l'établissement, de nombreuses mesures (autres que les pratiques pédagogiques) agissent sur cette variable de manière identique. Elles font le lien entre l'apprentissage de l'élève et les climats des salles de classe qui ont des exigences scolaires élevées, offrent un environnement d'apprentissage sûr, développent et entretiennent des relations interpersonnelles et maintiennent des ressources d'apprentissage pertinentes (Bryk et Schneider, 2002^[68] ; Fraser et Rentoul, 1982^[91] ; Koth, Bradshaw et Leaf, 2008^[92] ; Mitchell et Bradshaw, 2013^[93] ; Peter et Dalbert, 2010^[94]).

Dans la mesure où le climat régnant au sein de l'établissement donne l'impression de créer des conditions favorables à un enseignement efficace et de motiver l'apprentissage

et la réussite des élèves et parce qu'il s'agit d'un domaine de politiques scolaires dont l'ajustement et la révision en vue d'améliorer les résultats scolaires dépendent des décideurs politiques, il est crucial que TALIS recueille des données sur les quatre dimensions du climat de l'établissement du point de vue de l'enseignant. TALIS étudie les liens entre le climat de l'établissement et les pratiques pédagogiques des enseignants, l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle. PISA, de son côté, regarde les liens entre le climat de l'établissement et les résultats des élèves du point de vue de l'élève.

Tableau 3. Cadre du climat régnant au sein de l'établissement

Scolaire			
Direction Chefs d'établissement et administration, enseignants, franchise des échanges	Pression scolaire Qualité de l'enseignement, évaluations, attentes des enseignants quant aux élèves, structuration des objectifs de résultats	Formation continue Opportunités et programmes d'évolution et de formation	
Communautaire			
Partenariat Rôle des membres de la communauté et des parents dans l'éducation, engagement des acteurs	Relations Confiance, relations interpersonnelles entre le personnel et les élèves	Connexité Cohésion, sentiment d'appartenance, activités des élèves	Respect de la diversité Impartialité, autonomie, opportunités de prise de décision par les acteurs, conscience culturelle
Sécuritaire			
Sécurité sociale et émotionnelle Harcèlement, possibilité de suivi	Discipline et ordre Précision, impartialité et constance des règles, croyance dans les règles de l'établissement, résolution des conflits	Physique Niveau de violence ou agressions, sentiment de sécurité des élèves et des enseignants, mesures de sécurité	
Institutionnel			
Environnemental Chauffage, lumière, climatisation, insonorisation, propreté, entretien et maintenance, qualité des bâtiments	Organisation structurelle Taille des classes, taille de l'établissement, suivi des compétences, utilisation du temps	Disponibilité des ressources Fournitures, ressources et matériel en quantité suffisante, technologie, partage des ressources sources	

Source : Wang, M.-T., and J. L. Degol (2016^[87]), "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>.

Considérant les priorités de TALIS 2018 et les recherches émergentes sur le climat scolaire, le questionnaire TALIS 2018 comprendra des éléments portant sur la perception qu'ont les enseignants de la direction, sur leurs relations avec les parents ainsi que sur la confiance et l'équité. Les points liés à l'évaluation du climat scolaire quant à l'innovation et à la diversité culturelle feront partie de questions qui recouperont les thèmes abordant ces points. Nous sommes persuadés que le maintien des questions à deux niveaux permettant d'évaluer le climat régnant au sein de l'établissement et de la salle de classe va optimiser le potentiel de perspectives multiples et permettre des opportunités de triangulation.

Potentiel analytique et indicateurs

Les questions portant sur les quatre dimensions du climat scolaire vont fournir des informations susceptibles de répondre aux questions ci-dessous :

- Variation dans le climat d'établissement et des salles de classe dans les pays et entre eux :

- Dans quelle mesure les climats de l'établissement et des salles de classe diffèrent-ils au sein des pays et entre eux ?
- Quelle est la portée des interrelations entre les quatre dimensions du climat scolaire ? Cette portée varie-t-elle en fonction des pays ?
- Le climat régnant au sein des salles de classe varie-t-il au sein des établissements ?
- Dans quelle mesure les dimensions du climat scolaire expliquent-elles le climat des salles de classe par rapport aux pratiques pédagogiques de l'enseignant ?

Relations entre le climat d'établissement et des salles de classe et les résultats des enseignants et des établissements :

- Quelles sont les relations évidentes entre le climat scolaire, communautaire, sécuritaire et institutionnel et les variables suivantes :
 - composition de l'établissement ;
 - pratiques de direction dans l'établissement ;
 - pratiques pédagogiques des enseignants, efficacité personnelle et satisfaction professionnelle ;
 - évaluations et commentaires ;
 - pratiques pédagogiques innovantes parmi les enseignants ;
 - niveaux de tolérance, équité et diversité dans les établissements ;
 - roulement et diminution des effectifs, taux d'absentéisme ?

À la différence des conditions économiques et démographiques des établissements, le climat régnant au sein de l'établissement est plus dynamique et donc susceptible d'être potentiellement modifié par les acteurs. Il est donc pertinent dans la formation préalable à l'entrée en fonction et dans la formation continue. Afin de conserver la constance nécessaire à une comparaison transversale des études et à l'analyse des tendances, la formulation des questions sur le climat régnant au sein de l'établissement dans TALIS et PISA sera, dans la mesure du possible, identique et les questions sur le climat des salles de classe seront les mêmes. D'autres enquêtes reconnues, comme la TIMSS et l'enquête sur les établissements et le personnel aux États-Unis (US Schools and Staffing Survey - SaSS), proposent des indices pertinents permettant l'évaluation des aspects du climat académique. Cela s'avèrera utile pour le développement des questions de TALIS 2018 sur ce sujet.

Thèmes portant principalement sur les caractéristiques des enseignants

Dans cette sous-section, nous étudions les éléments de recherche portant sur quatre thèmes retenus. La formation initiale des enseignants peut être influencée par la politique au niveau global, mais reste un attribut relativement fixe pour les enseignants pris individuellement. Une fois que les enseignants sont entrés en fonction, les caractéristiques de leur formation initiale ne peuvent plus changer, mais elles sont susceptibles d'influencer la formation continue ainsi que les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants. À l'opposé, les trois autres thèmes représentent des caractéristiques et des procédures qui peuvent être amenées à évoluer au cours de la carrière de l'enseignant, voire en réponse à des expériences immédiates. Ce sont l'affectif de l'enseignant (composée de la satisfaction professionnelle et de la motivation), l'efficacité personnelle de l'enseignant et les commentaires et la formation.

Thème : Formation et préparation initiales des enseignants

Introduction

La formation des enseignants était traitée par TALIS 2013 et contenait des indicateurs portant sur la formation initiale des enseignants (FIE), notamment la formation aux matières et à la pédagogie ainsi que la pratique en établissement, et des indicateurs sur la formation continue et ses conséquences sur les enseignants. TALIS 2018 recueillera des informations qui devraient permettre d'établir des profils de formation initiale des enseignants (FIE) et d'analyser en profondeur les effets de ces profils sur l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle chez les enseignants du second cycle du secondaire. Le lien entre la FIE et la formation professionnelle continue est particulièrement intéressant. La compréhension des différents profils FIE qui ont mené à l'enseignement et leur association avec ces éléments est très pertinente afin de répondre aux besoins des pays quant au recrutement de bons enseignants. De nombreux pays rencontrent des difficultés pour recruter des enseignants performants, mais également pour les retenir dans la profession.

La formation des enseignants a considérablement changé dans le temps et a probablement mené à la diminution du temps passé par les enseignants dans la profession. Ceci est dû en partie à l'entrée en jeu d'autres caractéristiques et en partie parce que les compétences acquises lors de la formation sont devenues plus intégrées au point où il n'est plus possible de dissocier les effets des caractéristiques de la formation sur des compétences spécifiques. C'est pourquoi une question qui prend en compte les différences entre les groupes d'enseignants en leur demandant s'ils ont terminé leur programme de FIE est importante.

Bien que la discussion dans cette sous-section se concentre sur le Niveau 2 de la CITE, des éléments du questionnaire TALIS 2018 proposeront des catégories de réponse adaptées aux Niveaux 1 et 3 de la CITE. Étant donné qu'il est difficile de mesurer totalement l'invariance des indicateurs liés à la formation des enseignants, il peut être nécessaire d'utiliser des techniques avancées (notamment, les contraintes élastiques bayésiennes) qui peuvent remédier à ce problème. En plus de permettre aux analystes de modéliser les relations au niveau du pays, les données relatives à la formation des enseignants produites par l'enquête vont permettre aux analystes d'étudier les données portant sur les sous-groupes (notamment, des profils latents d'opportunité d'apprentissage) d'une manière similaire à celles utilisées par Vielu et coll. (2012^[8]), mais avec des profils utilisés comme prédicteurs des résultats.

Contexte théorique

Les opportunités d'apprentissage (OTL) fournies pendant la formation des enseignants contribuent à certains types de connaissances. Ces connaissances sont, à leur tour, liées à la réussite des élèves (Baumert et al., 2010^[95] ; Hill, Rowan et Ball, 2005^[96] ; Kersting et al., 2012^[97]) grâce à l'effet médiateur des différences dans la qualité de l'instruction fournie (Blömeke, Gustafsson et Shavelson, 2015^[98]). Si on regarde de plus près les OTL de la formation des enseignants, cela peut nous aider à comprendre comment on atteint les résultats de l'éducation et à trouver les points qui pourraient servir de base à des réformes. Les OTL peuvent être considérées dans la formation des enseignants comme des opportunités volontairement développées par les décideurs en matière de politiques éducatives et les centres de formation des enseignants (Stark et Lattuca, 1997^[99]). En tant que telles, les spécificités des OTL reflètent les visions spécifiques des savoirs et des

compétences qu'un pays (système d'enseignement) et ses centres de formation des enseignants attendent chez les enseignants du premier cycle du secondaire (Blömeke et Kaiser, 2012_[100] ; Schmidt, Blömeke et Tatto, 2011_[101]).

L'Étude sur l'éducation et le perfectionnement du personnel enseignant les mathématiques (TEDS-M) menée en 2008 dans 15 pays sous la direction de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) a fourni la première opportunité d'étudier les OTL dans la formation des enseignants à travers les pays (Tatto et al., 2012_[102]). Avant TEDS-M, il n'y avait que peu de données disponibles sur la formation des enseignants, rendant les conclusions sur l'efficacité de celle-ci inconstantes et peu fiables (Cochran-Smith et Zeichner, 2005_[103]). Dans de nombreuses études, le type de licence d'enseignement ou le nombre de cours suivis étaient les seuls indices utilisés pour définir les OTL. Ces mesures quantitatives fournissaient des informations sur le nombre de contenus couverts, mais ne prenaient pas en compte le type de contenus proposés et la façon de les proposer, ignorant ainsi des similarités ou des différences qualitatives entre les pays et les programmes de formation des enseignants. Comme le montrent différentes études, des éléments qui sont purement structurels n'ont pas forcément de réel effet sur la réussite de la formation des enseignants, notamment le savoir des enseignants, leur maintien dans la profession et la réussite des élèves (Brunts et Luque, 2015_[104] ; Goldhaber et Liddle, 2011_[105]). À l'opposé, des preuves montrent que la qualité des programmes de FIE influence la réussite de la formation des enseignants (Boyd et al., 2009_[106] ; Constantine et al., 2009_[107]).

TEDS-M a suivi la tradition de l'IEA, à savoir connecter les opportunités éducatives et les réussites afin de déterminer si les différences entre les OTL des enseignants jouent un rôle dans les différences dans le savoir enseignant entre les pays (McDonnell, 1995_[108]). TEDS-M a élaboré les OTL en fonction des contenus couverts et de l'importance relative donnée aux éléments des contenus (Travers et Westbury, 1989_[109]) et en fonction de la préparation professionnelle et des méthodes d'enseignement testées dans les programmes de FIE. TEDS M a recueilli ces informations en demandant aux futurs enseignants participants de s'autoévaluer et les a classés selon la distinction de Shulman (1986) entre la connaissance des contenus, la connaissance pédagogique des contenus et la connaissance pédagogique générale sans oublier les expériences pratiques. En rapprochant ces indicateurs du travail quotidien des enseignants dans la salle de classe, TEDS M reconnaît qu'une formation professionnelle efficace est ancrée dans les pratiques de la profession (Ball et Cohen, 1999_[110]).

Les programmes de formation des enseignants peuvent énormément varier entre les centres de formation et entre les pays (Blömeke, Kaiser et Lehmann, 2010_[111] ; Tatto et al., 2012_[102]). TEDS M étudie la façon dont les programmes de formation des enseignants des pays participants préparent les enseignants à exercer dans le premier cycle du secondaire, ce qui correspond pour la plupart des pays à l'enseignement au collège. Cependant, dans certains pays, les études susmentionnées ont montré que la préparation à l'enseignement dans le premier cycle du secondaire correspondait à des niveaux moins ou plus élevés, parfois aux deux. Dans la plupart des pays, un programme de formation des enseignants est suffisant pour les futurs enseignants du premier cycle du secondaire. Cependant, pour d'autres, il existe plusieurs programmes parallèles. Par ailleurs, la formation des enseignants peut s'organiser de manière simultanée ou consécutive. La durée des programmes de formation peut également varier tout comme le nombre de sujets et l'étendue des OTL sur la façon de les enseigner. Les conditions d'admission pour ces formations sont en général l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, même s'il existe des exceptions. En outre, seulement quelques pays arrivent

à attirer vers l'enseignement les élèves situés dans la moitié supérieure des résultats de l'établissement.

Les cours de contenus fournissent aux enseignants un ensemble approfondi de connaissances dont ils ont besoin afin de présenter les contenus aux apprenants d'une façon compréhensible et afin de relier les sujets les uns avec les autres ainsi qu'avec les connaissances antérieures des apprenants et les futurs objectifs d'apprentissage (Cochran-Smith et Zeichner, 2005^[103] ; Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2001^[112]). Cependant, la connaissance du contenu ne fournit qu'une base à l'enseignement : les résultats des élèves sont meilleurs lorsqu'un historique solide de contenu est combiné avec d'importantes compétences éducatives (Clotfelter, Ladd et Vigdor, 2007^[113]). La connaissance pédagogique des contenus relie la connaissance pédagogique générale et la connaissance des contenus (Shulman, 1986^[114]). La préparation professionnelle qui relie la connaissance des contenus à une compréhension de la façon dont les apprenants acquièrent des connaissances, de la façon d'enseigner aux élèves dont les résultats, la motivation, le contexte socio-économique ou linguistique sont différents et de la manière d'utiliser une large palette de stratégies d'éducation est un résultat tangible dans ce contexte (Constantine et al., 2009^[107] ; National Research Council, 2010^[115]). Autre résultat tangible concernant l'effet des OTL sur les résultats de la formation des enseignants est la qualité des méthodes d'enseignement expérimentées par le futur enseignant, notamment, la possibilité de s'exercer réellement aux pratiques actuelles d'enseignement telles que la préparation d'un cours ou l'analyse du travail d'un élève plutôt que d'assister à des cours magistraux (Boyd et al., 2009^[106]).

Potentiel analytique et indicateurs

Les indicateurs ci-dessous pour la formation initiale des enseignants (FIE) ont été identifiés par les recherches comme des éléments potentiellement importants pour TALIS 2018 :

- année de réalisation de la FIE ;
- niveau de diplôme (enseignement supérieur ou secondaire) ;
- arrivée dans l'enseignement par une voie alternative ;
- type d'institution (université, institut pédagogique) ;
- durée de la formation de l'enseignant ;
- suivi d'un programme simultané, consécutif ou alternative ;
- classes auxquelles l'enseignant est préparé à enseigner par la FIE (primaire, collège, lycée) ;
- type(s) d'école dans laquelle/lesquelles la FIE a préparé l'enseignant à enseigner ;
- exigences d'admission à la formation d'enseignant (examen scolaire, examen universitaire, expérience) ;
- type et contenu des diplômes détenus en lien avec la matière dans laquelle l'enseignant souhaite pratiquer (nombre de spécialisations, formation généraliste) ;
- existence d'une spécialisation sur l'enseignement dans le diplôme (pédagogie) ;
- insistance sur la connaissance de contenu, la connaissance pédagogique des contenus et la connaissance pédagogique générale ainsi que sur les expériences pratiques (sur le terrain) mesurées par les OTL proposées par le programme ;
- sentiment d'être prêts à réaliser différents types d'enseignement, comme l'enseignement de contenu, la gestion de la salle de classe, l'adaptation à

l'hétérogénéité des élèves et la capacité à répondre efficacement aux besoins individuels d'apprentissage ;

- enseignement comme profession pour toute la vie (peut également être utilisée comme variable de résultat).

Thème : Satisfaction professionnelle et motivation

Introduction

TALIS 2018 associe les thèmes de « la satisfaction professionnelle » et de la motivation (en tant qu'aspects de l'affectif de l'enseignant). La satisfaction professionnelle correspond au sentiment d'accomplissement et de satisfaction que les enseignants retirent de leur travail (Locke, 1969_[116]). La motivation fait référence aux facteurs extrinsèques et intrinsèques qui influencent les personnes à devenir enseignant puis à rester dans la profession (Watt et Richardson, 2008_[29]). TALIS 2018 vise les objectifs ci-dessous :

- reprendre et améliorer les indicateurs sur la satisfaction professionnelle générale et sur la perception de la valorisation de la profession d'enseignant ;
- ajouter du contenu sur la vision qu'ont les enseignants des facteurs pouvant améliorer leur satisfaction professionnelle et la perception de la société quant à la valorisation de la profession ;
- améliorer les informations actuellement disponibles sur la diminution des effectifs ;
- améliorer les questions de TALIS sur le bien-être et le stress des enseignants.

Lors de l'élaboration des instruments pour TALIS 2018, on a pris en considération les avantages qu'il y aurait à transférer les motivations des enseignants de la section sur la formation initiale à la section portant sur leur satisfaction professionnelle. Tout comme la satisfaction professionnelle, et contrairement à la formation initiale des enseignants, la motivation est une variable évolutive qui dépend de l'environnement d'enseignement et donc de l'environnement d'apprentissage des élèves.

Le questionnaire PISA à destination des enseignants comporte des éléments identiques portant sur la satisfaction professionnelle des enseignants, un ajout qui permet la triangulation des données TALIS et PISA. Contrairement à PISA, TALIS offre la possibilité d'analyser et de comparer la satisfaction professionnelle au niveau de l'enseignant en fonction du climat régnant au sein de l'établissement, des pratiques d'enseignement, de la direction et des relations avec les acteurs. De plus, les questions de TALIS à destination des chefs d'établissement sur la satisfaction que leur apporte leur travail peuvent être reliées aux questions sur la direction.

Contexte théorique

Les recherches, telles que celles menées par Butt et al. (2005_[117])(2005), Crossman and Harris (2006_[118]), et Dinham et Scott (1998_[119]), montrent que les enseignants sont généralement satisfaits des aspects de leur travail qui portent sur le travail d'enseignement (notamment leurs tâches, leur développement professionnel), mais sont moins satisfaits des aspects portant sur la réalisation de leur travail (notamment, les conditions de travail, le stress, les relations interpersonnelles, la rémunération). Ce mélange de satisfaction et d'insatisfaction est à l'origine d'une tension dans l'affectif de l'enseignant qui a de nombreuses conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Une satisfaction professionnelle positive a un effet positif sur les enseignants, les établissements et les élèves. Les recherches montrent une relation positive entre la satisfaction professionnelle et la performance de l'enseignant (Lortie, 1975_[120] ; Renzulli, Macpherson Parrott et Beattie, 2011_[121]). La satisfaction professionnelle joue également un rôle clé dans les attitudes, les efforts et la confiance (efficacité personnelle) des enseignants dans leur travail quotidien avec les enfants (Caprara et al., 2003_[122] ; Klassen et al., 2009_[123] ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007_[124]). Étudier la satisfaction professionnelle des enseignants est important, car cela a des conséquences importantes sur le maintien et la diminution des effectifs, sur l'absentéisme, l'épuisement professionnel, l'engagement en faveur des objectifs éducatifs, la performance professionnelle et, par extension, la réussite scolaire des élèves (Brief et Weiss, 2002_[125] ; Ingersoll, 2001_[126] ; Kardos et Johnson, 2007_[127] ; Klassen et al., 2009_[123] ; Lee, Carswell et Allen, 2000_[128] ; Lortie, 1975_[120] ; Price et Collett, 2012_[129] ; Renzulli, Macpherson Parrott et Beattie, 2011_[121] ; Somech et Bogler, 2002_[130]). Le bien-être et le stress, qu'ils proviennent de la salle de classe ou de la charge de travail, font partie de ces relations (Boyle et al., 1995_[131] ; Collie, Shapka et Perry, 2012_[132] ; Klassen et Chiu, 2010_[133]).

Les recherches récentes suggèrent que les facteurs portant sur l'organisation de l'établissement peuvent améliorer et entretenir la satisfaction professionnelle des enseignants. L'existence d'une communauté dans l'établissement, l'engagement des enseignants dans la collaboration collégiale et l'autonomie accordée aux enseignants dans l'exercice de leurs fonctions au sein de l'établissement ont une influence sur les variations au niveau de la satisfaction professionnelle (Stearns et al., 2015_[134]). Les relations des enseignants avec les chefs d'établissement, quant aux éléments socioémotionnels et organisationnels portant sur les opportunités de direction et la discrétion professionnelle sur les politiques de salles de classe, jouent un rôle dans la satisfaction professionnelle et dans l'engagement des enseignants (Price, 2012_[135] ; Rosenholtz, 1989_[136] ; Stearns et al., 2015_[134] ; Weiss, 1999_[76]).

Les facteurs environnementaux liés au climat régnant dans l'établissement peuvent amplifier ou diminuer les niveaux de stress (Collie, Shapka et Perry, 2012_[132]), alors qu'au niveau des ressources, le manque de soutien envers les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et de matériel pour la salle de classe a tendance à augmenter le degré d'insatisfaction (National Academy of Education, 2008_[137] ; OECD, 2013_[14]). Comme l'a montré le rapport TALIS 2013, les enseignants qui travaillent dans un climat organisationnel caractérisé par la collégialité et la collaboration sont les plus susceptibles de signaler leur engagement envers leur travail, alors que les enseignants qui travaillent dans des climats où ils sont isolés et séparés sont les plus susceptibles de signaler leur insatisfaction (Hargreaves, 1994_[138] ; Ma et Macmillan, 1999_[139]). D'autres études suggèrent qu'un climat scolaire positif peut également avoir un effet positif sur le maintien des effectifs (Miller, Brownell et Smith, 1999_[140] ; Weiss, 1999_[76]).

Le type de motivations ayant poussé vers la profession d'enseignant est fortement lié au degré de satisfaction qu'il signale une fois en activité, même s'il est important de rappeler que le climat régnant au sein de l'établissement peut avoir un impact sur la satisfaction. La catégorisation des enseignants en tant que « très engagés et persévérants », « très engagés, mais pourraient changer de carrière », « faiblement engagés et pourraient changer de carrière » peuvent aider à prédire combien de temps un enseignant restera dans la profession, sa perception de la profession et si des facteurs intrinsèques ou extrinsèques seront les plus efficaces pour favoriser l'évolution et la formation de l'enseignant (Watt et Richardson, 2008_[29]). Ces diverses motivations sont plutôt stables

pendant les cinq premières années d'exercice (Richardson et Watt, 2010^[141]). Elles contribuent également à l'efficacité des politiques visant à retenir les enseignants (Müller, Alliata et Benninghoff, 2009^[142]). Comme le démontrent Richardson et Watt (2010, p. 139^[141]), « la centralité des motivations des enseignants fait partie intégrante de leurs objectifs, leurs croyances, leurs perceptions, leurs aspirations et leurs comportements et donc des motivations et de l'apprentissage des élèves ».

Les constatations empiriques de TALIS 2013 portant sur la satisfaction professionnelle des enseignants ont suscité l'intérêt des pays participants. Les résultats des modèles de régression concernant les segments démographiques portant sur les établissements et les enseignants ont été établis par le rapport international TALIS 2013 (OECD, 2014, pp. 200-201^[5]) comme suit :

- Des relations positives existent entre la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle, les opportunités des enseignants de participer aux processus de décision d'un établissement, leur perception quant aux changements que l'évaluation et les commentaires peuvent amener dans leur pratique d'enseignement et la formation continue collaborative ou l'engagement dans des pratiques collaboratives au moins cinq fois par an.
- Des relations négatives existent entre la satisfaction professionnelle et le climat disciplinaire de la salle de classe ainsi que la perception de l'évaluation et des commentaires comme un élément purement administratif.
- Les relations scolaires interpersonnelles ont un effet médiateur dans certains cas de classes difficiles qui ont une répercussion sur la satisfaction professionnelle.

Potentiel analytique et indicateurs

En raison des conséquences majeures qui résultent de la satisfaction professionnelle des enseignants, TALIS 2018 gardera les éléments du questionnaire de TALIS 2013 portant sur ce thème. Ces éléments, qui s'accordent avec ceux de PISA, évaluent la satisfaction professionnelle en fonction de deux dimensions : l'établissement scolaire et la profession en général. Bien que ces indicateurs aient bien fonctionné dans TALIS 2013, il y manquait la satisfaction. Le Comité directeur de TALIS a demandé l'ajout de cet indicateur dans TALIS 2018, où il sera mesuré en fonction de la satisfaction quant à l'autonomie dans la salle de classe.

Le Comité directeur du TALIS a également conclu des délibérations sur les résultats de TALIS 2013 que le bien-être (stress) des enseignants sur leur lieu de travail était une mesure qui nécessitait des améliorations avant de pouvoir être ajoutée à TALIS 2018. Le stress au travail est parfois utilisé comme indicateur d'un aspect du bien-être et reflète les émotions négatives associées au travail (Kyriacou, 2001^[143]). Les publications de recherches identifient de nombreux aspects liés au bien-être et au stress des enseignants sur leur lieu de travail. Deux sources de stress sur le lieu de travail sont notamment le comportement des élèves dans la salle de classe et de nombreux aspects liés à la charge de travail, y compris la préparation des cours et l'évaluation, devoir répondre à des exigences qui vont au-delà de l'enseignement standard, réaliser des tâches administratives et se charger de tâches d'encadrement (Boyle et al., 1995^[131] ; Collie, Shapka et Perry, 2012^[132] ; Klassen et Chiu, 2010^[133]). Ces deux types de stress sont ceux que les enseignants identifient le plus et qui affectent, sans surprise, la satisfaction professionnelle. C'est pourquoi le questionnaire à destination des enseignants de TALIS 2018 contiendra des questions sur ces sujets.

D'autres aspects de la satisfaction professionnelle des enseignants qui peuvent susciter un intérêt, comme l'insatisfaction face au manque d'influence des enseignants sur la gestion de l'établissement ou au manque de relations interpersonnelles avec les chefs d'établissement, sont traités dans d'autres parties du questionnaire. Cependant, ces aspects peuvent être considérés et discutés comme des effets médiateurs sur les sources de stress au travail qui influencent la satisfaction professionnelle. Le questionnaire à destination des chefs d'établissement peut également porter sur la question de la diminution et le roulement des effectifs enseignants via des questions sur la fréquence de la diminution des effectifs, sur l'absentéisme et sur le roulement, dans la mesure où des enquêtes sur les relations entre le climat régnant au sein de l'établissement et ces conséquences peuvent reposer sur ces informations.

La satisfaction professionnelle et la motivation des enseignants peuvent donc être associées au climat régnant au sein de l'établissement, à la direction, aux ressources humaines, à l'efficacité personnelle et à d'autres facteurs pertinents par rapport à l'investissement et la satisfaction professionnelle. Suite à la demande du Comité directeur de TALIS de mieux prendre en compte les facteurs liés à la satisfaction professionnelle en général, TALIS 2018 inclura de nouveaux éléments qui portent sur la direction de l'établissement, les opportunités de direction, les conditions de recrutement, l'influence des politiques éducatives sur l'enseignement (autonomie) et la reconnaissance des enseignants et de l'enseignement par les acteurs. L'ajout d'éléments conçus afin de fournir des informations sur le roulement, le maintien et la diminution des effectifs enseignants au niveau de l'établissement apportera un contexte permettant de comprendre les ramifications de la satisfaction professionnelle.

L'affectif de l'enseignant est un terme qui couvre toute une palette d'attributs, notamment la satisfaction professionnelle, la motivation et le stress. L'importance de l'affectif de l'enseignant est crucial pour attirer et retenir des enseignants de qualité et donc pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les domaines et les éléments proposés vont permettre de répondre aux questions sur les sujets suivants :

- *Variation de l'affectif de l'enseignant dans et entre les pays :*
 - Quelles sont les variations évidentes dans la satisfaction professionnelle, la motivation et le stress des enseignants au sein des établissements et dans et entre les pays ?
 - Quelles sont les relations entre la satisfaction professionnelle, la motivation et le stress des enseignants et leur salle de classe, leur établissement et la profession ?
- *Relations entre l'affectif de l'enseignant et les autres facteurs éducatifs :*
 - Dans quelle mesure la variation dans la satisfaction professionnelle, la motivation et le stress des enseignants trouve son explication dans :
 - les conditions de recrutement et autres politiques éducatives ;
 - les ressources en matériel (déclarées par les chefs d'établissement) ;
 - le climat régnant au sein de l'établissement ;
 - la direction de l'établissement ;
 - l'autonomie des enseignants ;
 - l'étendue de la reconnaissance que les acteurs et la société accordent en général aux enseignants et à l'enseignement ?
- *Relations entre l'affectif de l'enseignant et les autres attributs et comportements de l'enseignant :*

- Dans quelle mesure la satisfaction professionnelle, la motivation et le stress des enseignants sont-ils liés à :
 - l'efficacité personnelle des enseignants et leur implication dans l'enseignement ;
 - la diminution et au roulement des effectifs enseignants ainsi qu'à l'absentéisme au niveau de l'établissement ?

Thème : Formation des enseignants et commentaires

Introduction

Les publications montrent un lien solide entre la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves (voir, notamment Darling-Hammond, (2000^[144] ; Hattie, 2009^[145] ; Jensen et al., 2016^[146] ; Rowe, 2003^[147] ; Wenglinsky, 2002^[148]). Par conséquent, tous les niveaux des communautés éducatives s'intéressent à la façon dont la formation des enseignants et les commentaires peuvent contribuer à l'apprentissage de l'enseignant et à l'amélioration de sa formation.

Une des grandes priorités de TALIS 2008 et 2013 était la formation des enseignants et les commentaires, présentés dans les deux études comme des thèmes distincts, sous la formulation « formation des enseignants, de la formation initiale par initiation à la formation continue en cours d'activité » et « évaluation des enseignants et commentaires ». Bien que les deux domaines restent prioritaires pour TALIS 2018, ils vont être regroupés sous un seul thème « évaluation des enseignants et commentaires ». Regrouper les deux implique de reconnaître leur lien et leur connexité ainsi que leur rôle dans la formation continue des enseignants.

Conformément à la politique d'orientation et de contenu fournie par le Comité directeur de TALIS en mai 2015 (connu alors sous le nom de Conseil des pays participants), TALIS 2018 comprendra des indicateurs en lien avec les sources, les types et l'effet ressenti des évaluations et des activités de formation continue précédemment utilisés dans TALIS, mais sous une forme améliorée. Les nouveaux contenus porteront sur l'opinion des enseignants quant aux formes efficaces d'évaluation et de formation continue, sur les liens entre la formation continue et l'innovation ainsi que sur ceux entre les évaluations et la formation continue.

En recommandant de plus grandes synergies entre TALIS 2018 et PISA 2018, Jensen et Cooper (OECD, 2015^[21])(2015) ont suggéré plusieurs domaines de rapprochement en lien avec les évaluations. Ils ont également défendu l'idée de comparer les mesures de formation continue dans les deux enquêtes afin d'identifier les liens pertinents avec les résultats des élèves. Jensen et Cooper ont précisé comment le lien TALIS-PISA pouvait produire des données riches. Les discussions menées entre le Secrétariat de l'OCDE, le Groupe de recherche international TALIS et les prestataires PISA ont facilité les négociations portant sur les synergies entre les deux enquêtes.

Contexte théorique

Comme indiqué ci-dessus, les communautés éducatives du monde entier s'intéressent grandement aux domaines liés à l'évaluation et à la formation continue des enseignants en raison de l'effet de la qualité de l'enseignement sur les résultats d'apprentissage des élèves. Que ce soit pour les décideurs politiques ou pour les membres de la profession, l'amélioration de l'enseignement est généralement une priorité clé et la formation des

enseignants et les commentaires sont considérés comme des leviers favorisant l'enseignement de qualité.

La discussion approfondie sur les fondements théoriques qui sous-tendent le cadre conceptuel de TALIS 2013, et qui a eu pour conséquence de justifier l'accent mis sur l'évaluation et la formation des enseignants dans cette enquête, est pertinente pour l'élaboration de nouveaux contenus dans TALIS 2018. Dans la mesure où la formation continue des enseignants donne l'impression d'avoir un impact plus important sur l'apprentissage des enseignants (Hattie, 2009^[145]), TALIS 2018 étudiera de nouveau comment les établissements la mettent en œuvre. Elle approfondira également l'étude des caractéristiques spécifiques à la formation continue qui a été réalisée par TALIS 2013.

De plus, puisque fournir aux enseignants des commentaires constructifs reposant sur l'enseignement et l'apprentissage dans leurs salles de classe est l'intervention d'établissement la plus efficace sur la performance des élèves (Hattie, 2009^[145]), les commentaires continueront de faire l'objet d'une attention particulière dans TALIS 2018. TALIS 2013 a permis aux chercheurs d'étudier les possibilités pour les établissements de fournir aux enseignants une formation continue et des commentaires adaptés à propos de leur travail. TALIS 2018 va également fournir aux chercheurs l'opportunité d'obtenir des informations plus précises sur la qualité et l'impact de la formation continue des enseignants ainsi que des commentaires au niveau de l'enseignant et de l'institution.

Comme indiqué dans la Section I, un certain nombre de concepts évidents dans les deux dernières enquêtes TALIS avaient plus de pertinence ou d'importance, pour certains pays. TALIS 2018 va conserver certains de ces concepts, car il est possible d'en tirer de nombreux enseignements en prenant en compte la présence, mais également l'absence, de ces concepts dans les pays et les analyses. L'un de ces concepts dans la formation des enseignants et les commentaires concerne l'initiation. TALIS 2018 a peaufiné la définition de de l'initiation utilisée dans l'enquête de 2013. En voici la teneur :

- Les « activités d'initiation » ont pour but de faciliter les débuts des enseignants dans leur métier et d'aider ceux plus expérimentés qui arrivent dans un nouvel établissement.
- Ces activités peuvent être présentées dans des programmes formels (par exemple, une supervision régulière par le chef d'établissement, une charge de travail réduite, un tutorat formel par des enseignants expérimentés) ou être informelles sous la forme d'activités distinctes disponibles dans le but de soutenir les nouveaux enseignants (par exemple, du travail d'équipe avec d'autres nouveaux enseignants, un manuel de bienvenue à destination des nouveaux enseignants).

Lors de l'enquête pilote pour TALIS 2018, un petit nombre de pays ont signalé que les activités d'initiation pour les enseignants au niveau du système ou à celui de l'établissement, ou aux deux, étaient absentes ou très limitées. Bien que les enseignants de ces pays aient pu trouver le concept d'initiation peu familier, le sujet en lui-même était intéressant. Si on l'envisage en fonction des analyses d'autres concepts connexes, l'absence d'initiation ou une initiation limitée peut aider à comprendre les effets de ce genre d'activités sur la qualité de l'enseignement et donc, sur l'apprentissage des élèves.

Dans le Cadre conceptuel TALIS 2013 (OECD, 2013, p. 30^[141]), les procédures d'évaluation des enseignants et des commentaires en faveur d'un enseignement efficace apparaissaient comme une caractéristique cruciale dans les établissements très performants. L'évaluation et les commentaires faisaient partie d'un seul et même concept. TALIS 2018 va, de son côté, les étudier séparément. Cette décision fait suite à la

reconnaissance du fait que les commentaires peuvent prendre des formes variées et être effectués par des agents différents en fonction d'objectifs divers. Si on regarde les objectifs des commentaires par exemple, ils peuvent avoir un objectif d'évaluation/comptable (par exemple, pour la progression de carrière ou une évolution de la rémunération), se concentrer sur l'évolution professionnelle/de l'enseignement (par exemple, afin d'améliorer l'enseignement) ou cumuler les deux objectifs.

L'influence de ces différents types de commentaires sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que sur d'autres aspects de la vie professionnelle des enseignants (notamment l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle au niveau de l'enseignant et le climat au sein de l'établissement au niveau institutionnel) est particulièrement intéressante. La transparence et la confiance sont des éléments importants, en lien avec l'impact des commentaires par rapport aux buts visés par ceux-ci. Afin de respecter la recommandation du Comité directeur de TALIS réclamant plus de détails sur les différentes formes de commentaires, leur qualité et leurs conséquences, TALIS 2018 va chercher à obtenir des informations plus détaillées de la part des enseignants sur les commentaires reçus et la perception qu'ils ont des effets de ces commentaires. L'enquête va également demander aux chefs d'établissement leur opinion sur les processus de commentaires en vigueur dans leur établissement. Conformément aux demandes du Comité directeur, il est important que les questions portant sur les commentaires et l'évaluation de la dernière enquête permettent des analyses de tendance.

Selon Ingvarson, Meiers, et Beavis (2005, p. 18_[149]), le fait que les participants à de la formation continue puissent « recevoir régulièrement des commentaires détaillés » est un élément clé des modèles efficaces de formation continue. Pour Jensen et Reichell aussi (2011_[150]), rechercher, recevoir et répondre à des commentaires peut être une source importante d'apprentissage pour les enseignants. Les liens entre les commentaires et la formation des enseignants sont intéressants dans leur connexité les uns avec les autres et dans leur rôle sur l'apprentissage professionnel continu des enseignants (Isoré, 2009_[151] ; OECD, 2005_[11]). Comme indiqué dans le Cadre conceptuel TALIS 2013 (OECD, 2013, p. 32_[14]), l'analyse des liens entre la formation continue et le développement de l'établissement dans TALIS 2013 a fourni des informations pertinentes sur l'influence des commentaires et de l'évaluation sur la vie professionnelle des enseignants. TALIS 2018 va pousser plus loin l'étude des connexions entre les commentaires aux enseignants et leur évolution.

De plus en plus de recherches mettent en évidence les caractéristiques communes à une formation continue efficace (Desimone, 2009_[152] ; Hattie, 2009_[145] ; Ingvarson, Meiers et Beavis, 2005_[149] ; Timperley et al., 2007_[153] ; Yoon et al., 2007_[154]). Alors que les questions de TALIS 2013 donnaient un aperçu des types de contenus de formation continue qui permettaient d'améliorer la façon d'enseigner, Jensen et Cooper (OECD, 2015, p. 22_[2]) déclarent que l'enquête rate « l'opportunité ... de relier des formes spécifiques de formation continue avec l'effet ressenti sur l'enseignement ». Les deux auteurs précisent que « les informations sur la forme sont aussi importantes que celles sur le contenu » (OECD, 2015, p. 22_[2]) et constatent le potentiel qu'ont TALIS et PISA pour coordonner leurs questions sur la forme et le contenu afin de permettre des comparaisons et des corrélations potentielles avec les résultats des élèves. En réponse à cette critique, TALIS 2018 ciblera spécifiquement les activités de formation continue considérées comme efficaces par les enseignants afin de fournir des informations permettant de mieux comprendre les caractéristiques spécifiques à ces activités.

Les expériences de formation continue peuvent motiver, informer et soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que leur capacité à adopter l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage. Les domaines d'intérêt liés aux connexions entre la formation continue et ces caractéristiques pédagogiques comprennent les stimulations pour de nouvelles idées et des expérimentations professionnelles ainsi que les facteurs contextuels qui facilitent ou entravent l'évolution des pratiques pédagogiques et de la capacité d'innovation (Clarke et Hollingsworth, 2002_[155]). Les nouveaux contenus de TALIS 2018 chercheront à comprendre le point de vue des enseignants dans ces différents domaines.

Potentiel analytique et indicateurs

Des questions clés de recherche en lien avec le thème de la formation des enseignants et les commentaires qui ne figuraient pas dans TALIS 2013 (OECD, 2014_[5]) pourraient être les suivantes :

- Quelles sont les formes de commentaires à disposition des enseignants ? Quelles formes de commentaires influencent, du point de vue des enseignants, l'enseignement et les autres aspects de leur pratique de la profession (notamment, la satisfaction professionnelle, la motivation, l'efficacité personnelle, les pratiques pédagogiques, le climat régnant au sein de l'établissement) ?
- Quelles formes de formation continue ont un impact, du point de vue des enseignants, sur l'enseignement et les autres aspects de leur pratique de la profession (notamment, la satisfaction professionnelle, la motivation, l'efficacité personnelle, les pratiques pédagogiques, le climat régnant au sein de l'établissement) ?
- Quelles sont les connexions entre les commentaires et la formation des enseignants ? Les enseignants considèrent-ils les commentaires comme une caractéristique de formation continue efficace ? Les commentaires aident-ils à approfondir la formation continue des enseignants ?
- Comment la formation continue arrive-t-elle à encourager et à soutenir l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage ?

Ces questions sont également liées à d'autres thèmes, notamment :

- *Profession enseignante (caractéristiques professionnelles) :*
 - satisfaction professionnelle et motivation des enseignants (confiance, réflexion et analyse sur la profession) ;
 - efficacité personnelle des enseignants (confiance, réflexion et analyse sur la profession) ;
- Enseignement et apprentissage (pratiques pédagogiques) :
 - direction de l'établissement (encadrement pédagogique, soutien, ressources) ;
 - climat régnant au sein de l'établissement (communauté d'apprentissage, promotion d'un enseignement et d'un apprentissage efficace) ;
 - pratiques professionnelles des enseignants (collaboration) ;
 - pratiques pédagogiques des enseignants (expérimentation professionnelle, résultats marquants).

Les liens sont très pertinents sur le plan des politiques, pas seulement entre les questions proposées et les autres thèmes de TALIS 2018, mais également avec les caractéristiques de l'enseignant, de l'établissement et du système. Comme indiqué précédemment, les liens entre enseignement de qualité et résultats d'apprentissage des élèves font l'objet de

nombreuses recherches dans lesquelles les commentaires et la formation des enseignants sont des outils cruciaux pour un enseignement de qualité.

Thème : Efficacité personnelle des enseignants

Introduction

Aujourd'hui, les domaines de la formation des enseignants et de l'efficacité de l'enseignement donnent davantage foi à l'importance des croyances des enseignants (Klassen et al., 2011^[156] ; Klassen et Tze, 2014^[157] ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001^[158]). Plusieurs raisons sont à l'origine de cette attention croissante. Tout d'abord, les chercheurs, les décideurs politiques et les membres de la profession enseignante s'accordent dans l'ensemble sur le fait que l'efficacité personnelle des enseignants est une caractéristique essentielle de la profession et sur son lien fort avec les pratiques pédagogiques des enseignants et la qualité de leur formation (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013^[159]). Ensuite, les pratiques d'enseignement sont liées de leur côté à la réussite et à la motivation des élèves, deux résultats d'apprentissage essentiels (Caprara et al., 2006^[160] ; Muijs et Reynolds, 2002^[161] ; Woolfolk Hoy et Davis, 2006^[162]). Enfin, les enseignants qui montrent une efficacité personnelle élevée sont plus satisfaits de leur travail et sont plus engagés. Ils sont également moins susceptibles de connaître l'épuisement professionnel, ce qui montre l'importance de cet aspect pour leur bien-être (Avanzi et al., 2013^[163] ; Chesnut et Burley, 2015^[164] ; Klusmann et al., 2008^[165] ; Skaalvik et Skaalvik, 2010^[166]). C'est pourquoi l'efficacité personnelle des enseignants fait l'objet de tant d'attention dans les évaluations nationales et internationales des acquis d'apprentissage. Par exemple, TALIS 2013 ne s'est pas contentée d'enquêter sur les caractéristiques des enseignants, la formation continue, l'évaluation et les commentaires et la perception qu'ont les enseignants de la direction de l'établissement, l'enquête a également insisté sur l'importance d'évaluer l'efficacité personnelle des enseignants et les concepts connexes comme la satisfaction professionnelle (Desa, 2014^[167] ; OECD, 2013^[14]). Pour résumer, l'efficacité personnelle des enseignants apparaît comme un concept essentiel dans la modélisation d'environnements d'enseignement et d'apprentissage efficaces (OECD, 2009^[7]).

Contexte théorique

En se basant sur la théorie sociale cognitive, Bandura (1997^[168]) définit les croyances d'efficacité personnelle comme la perception qu'a un individu de ses capacités à organiser et exécuter un comportement spécifique. Cette perception est constituée par la croyance personnelle d'une personne quant à ce qu'il ou elle peut faire plutôt que ce qu'il ou elle fera (Bong et Skaalvik, 2003^[169]). Ces croyances influencent donc les objectifs, les actions et les efforts de cette personne (Skaalvik et Skaalvik, 2007^[170]).

Dans le contexte de l'éducation, la recherche montre des associations positives importantes entre l'efficacité personnelle des enseignants et le comportement et la réussite scolaire des élèves (Honicke et Broadbent, 2016^[171] ; Pajares et Schunk, 2001^[172] ; Schunk, 1989^[173]). Comme le montre Bandura (1997^[168]), ces croyances ne consistent pas uniquement en la perception des facteurs et obstacles extérieurs pouvant faciliter ou empêcher la réalisation de comportements, elles sont autoréférentielles, ce qui veut dire qu'elles sont des évaluations personnelles subjectives de ses propres capacités, même si celles-ci sont issues de facteurs extérieurs et influencées par ceux-ci (Usher et Pajares, 2008^[174]). Des individus partageant le même environnement ou le même contexte, comme un établissement scolaire, un pays ou un système d'enseignement,

peuvent donc avoir des croyances très différentes en matière d'efficacité. Les environnements peuvent également influencer les croyances collectives sur l'efficacité, amenant à des différences systématiques entre groupes (par exemple, des enseignants de différents pays).

L'efficacité personnelle des enseignants fait référence aux croyances qu'ont les enseignants quant à leur capacité à adopter un certain comportement d'enseignement influençant les résultats d'apprentissage des élèves, notamment, la réussite, l'intérêt et la motivation (Klassen et al., 2011^[156] ; Skaalvik et Skaalvik, 2010^[166] ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001^[158]). Ces croyances sont, selon Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001^[158]), spécifiques à un contexte et liées aux capacités et tâches d'enseignement. Des environnements et des pratiques d'enseignement différents peuvent donc conduire à des croyances différentes (Klassen et al., 2011^[156] ; Malinen et al., 2013^[175]). La recherche mettant en lien l'efficacité personnelle des enseignants avec des pratiques et exigences d'enseignement spécifiques qui améliorent l'apprentissage des élèves (Caprara et al., 2006^[160] ; Dellinger et al., 2008^[176] ; Ho et Hau, 2004^[177] ; Holzberger, Philipp et Kunter, 2013^[159] ; O'Neill et Stephenson, 2011^[178]), la conceptualisation de cet aspect comprend des éléments de la théorie de l'efficacité personnelle. La recherche sur la qualité de l'enseignement qui définit, met en place et utilise des critères spécifiques pour évaluer l'efficacité des pratiques d'enseignement façonne également ce concept.

En accord avec l'hypothèse selon laquelle les pratiques d'enseignement sont constituées de plusieurs aspects et sont donc multidimensionnelles, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001^[158]) proposent un cadre multidimensionnel pour l'efficacité personnelle des enseignants dans l'enseignement. Ce cadre dégage trois facteurs fondamentaux : la gestion de la salle de classe, la formation et l'engagement des élèves (Klassen et al., 2011^[156]). L'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la salle de classe fait référence à la croyance des enseignants en leur capacité à établir un environnement d'apprentissage discipliné et donc à gérer efficacement les comportements perturbateurs des élèves (Brouwers et Tomic, 2000^[179]). L'efficacité personnelle des enseignants dans la formation fait référence à la croyance des enseignants quant à la possibilité ou non d'utiliser des pratiques d'enseignement, des stratégies d'évaluations et des explications alternatives. Enfin, l'efficacité personnelle des enseignants dans l'engagement des élèves concerne la croyance des enseignants en leur capacité à fournir un soutien émotionnel et cognitif à leurs élèves ainsi qu'à motiver l'apprentissage de ceux-ci. De nombreuses recherches soutiennent la validité des mesures qui reposent sur ce cadre conceptuel de trois facteurs. Ces recherches identifient et étudient également les relations entre l'efficacité personnelle des enseignants et des concepts extérieurs comme la satisfaction professionnelle et les expériences de travail des enseignants, en explorant les possibilités de généraliser ces associations dans différents pays et cultures (Klassen et al., 2009^[123] ; Pfitzner-Eden, Thiel et Horsley, 2014^[180] ; Scherer et al., 2016^[181] ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001^[158] ; Vieluf, Kunter et van de Vijver, 2013^[182]).

L'évaluation de l'efficacité personnelle des enseignants dans TALIS 2018 porte sur les trois aspects principaux du concept (efficacité personnelle dans la gestion de la salle de classe, dans la formation et dans l'engagement des élèves). Ces trois aspects étant déjà inclus dans TALIS 2013, les données de TALIS 2018 devraient permettre d'analyser les tendances. TALIS 2018 portera également sur trois autres concepts pertinents à l'efficacité personnelle des enseignants, à savoir, l'innovation, l'équité et la diversité. Plus spécifiquement, les éléments du questionnaire portant sur ces concepts se concentreront sur l'efficacité personnelle des enseignants quant à (a) la promotion de l'innovation auprès des élèves ainsi que celle des compétences transversales de ceux-ci

(notamment, la créativité, l'esprit critique et la résolution de problèmes, (b) l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans l'apprentissage des élèves et (c) la gestion de classes diversifiées. L'ajout de ces éléments va élargir le cadre actuel de TALIS sur l'efficacité personnelle des enseignants afin d'inclure les principes liés à l'éducation au XXI^e siècle.

Potentiel analytique et indicateurs

L'intégration de l'efficacité personnelle des enseignants dans TALIS 2018 va permettre de répondre à plusieurs questions de recherche, notamment :

- la capacité des enseignants à mener des pratiques d'enseignement générales tout en dispensant une formation spécifique afin d'encourager les compétences transversales ;
- les relations entre l'efficacité personnelle des enseignants, la satisfaction professionnelle et les résultats pertinents des enseignants et au sein de chaque concept (Skaalvik et Skaalvik, 2010_[166]) ;
- les différences dans l'efficacité personnelle des enseignants dans les cultures, les pays et les systèmes d'enseignement (Vieluf, Kunter et van de Vijver, 2013_[182]) ;
- les relations entre l'efficacité personnelle des enseignants et les pratiques d'enseignement (Holzberger, Philipp et Kunter, 2014_[183]) ;
- les différences individuelles dans l'efficacité personnelle des enseignants en fonction de l'âge, de la formation, du sexe, de l'environnement scolaire, et d'autres facteurs (Klassen et Chiu, 2010_[133]) ;
- l'effet du climat au sein de l'établissement sur l'innovation et l'efficacité personnelle des enseignants par rapport aux pratiques d'enseignement innovantes (Yi et al., 2008_[184]).

L'identification des relations entre l'efficacité personnelle des enseignants et les pratiques d'enseignement peut fournir une base permettant de déterminer où des actions sont possibles pour renforcer cette efficacité. Certaines recherches montrent que le renforcement de l'efficacité personnelle des enseignants conduit les enseignants à déclarer une meilleure qualité d'enseignement (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013_[159]). Ces considérations confirment les liens directs entre l'efficacité personnelle des enseignants et la satisfaction professionnelle ainsi qu'entre l'efficacité personnelle et les pratiques d'enseignement autodéclarées.

Comme indiqué, l'efficacité personnelle des enseignants est également associée aux concepts d'innovation (par exemple, l'efficacité personnelle afin d'encourager les compétences transversales des élèves et l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des élèves), d'équité et de diversité (par exemple, l'efficacité personnelle dans des environnements différents). Il est particulièrement important de prendre en considération l'efficacité personnelle dans des environnements différents, car cet indicateur peut faire apparaître des besoins spécifiques dans la préparation des enseignants à l'enseignement au sein de sociétés qui évoluent. TALIS 2018 comprendra donc un barème séparé provisoirement appelé « L'efficacité personnelle des enseignants dans des classes multiculturelles » (voir également le thème sur « l'équité et la diversité » ci-dessus).

En résumé, pour l'efficacité personnelle des enseignants, TALIS 2018 se concentrera sur les indicateurs et dimensions ci-dessous :

- Les trois dimensions de l'efficacité personnelle des enseignants prises en compte dans TALIS 2013 (Tschannen-Moran et Hoy, 2001_[158]) :

- la gestion de la salle de classe ;
- l'engagement des élèves ;
- la formation.
- Efficacité personnelle des enseignants visant à :
 - encourager les compétences transversales que sont la créativité, l'esprit critique et la résolution de problèmes ;
 - utiliser les technologies de l'information et de la communication afin de soutenir l'apprentissage des élèves ;
 - s'adapter aux besoins des élèves dans des environnements d'apprentissage multiculturels.

Thèmes portant principalement sur les pratiques des enseignants

Cette sous-section étudie les éléments de recherche des deux thèmes retenus sur la pratique des enseignants. « Les pratiques pédagogiques des enseignants » sont au cœur de toutes les enquêtes sur l'enseignement et l'apprentissage, car la pratique des enseignants est ce qui influence le plus au niveau de l'établissement les résultats d'apprentissage des élèves (Hattie, 2009^[145]). La plupart des autres facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves influencent d'abord les pratiques des enseignants et ont donc une influence sur les élèves. « Les pratiques professionnelles des enseignants » ont également beaucoup d'intérêt, car elles incarnent les interactions des enseignants entre eux et avec les institutions dans l'objectif d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des élèves.

Thème : Pratiques pédagogiques des enseignants

Introduction

Comme indiqué ci-dessus, il y a des preuves concrètes que les pratiques pédagogiques sont les meilleurs indices au niveau de l'établissement de l'apprentissage des élèves. Les questionnaires de TALIS 2018 comprendront de nouveaux éléments portant sur les pratiques des enseignants dans les salles de classe. Les recherches examinées ci-dessous soutiennent la nécessité de recueillir de nouveaux indicateurs tout en reprenant les anciens.

Contexte théorique

Les pratiques pédagogiques des enseignants comprennent un certain nombre d'aspects, certains étant très importants pour les résultats d'apprentissage des élèves, comme la motivation à apprendre et la réussite dans certaines matières comme les mathématiques ou l'apprentissage de la langue maternelle (Baumert et al., 2010^[95] ; Creemers et Kyriakides, 2008^[185] ; Hattie, 2009^[145] ; Isac et al., 2015^[186] ; Kunter et al., 2013^[187] ; O'Dwyer, Wang et Shields, 2015^[188]). Par conséquent, les recherches considèrent que ces pratiques sont des indicateurs de ce qui est souvent appelé la qualité de l'enseignement.

De nombreuses études sur les pratiques pédagogiques ou sur la qualité de l'enseignement reposent sur les réponses des élèves sur les activités de la salle de classe (Marsh et al., 2012^[189]), les observations des cours (Schlesinger et Jentsch, 2016^[190]) et les réponses des enseignants (Wagner et al., 2016^[191]). L'utilisation des réponses des enseignants pour mesurer la qualité de l'enseignement est un défi, car ces réponses correspondent souvent à ce que les enseignants considèrent comme socialement désirable (Little, Goe et Bell, 2009^[192] ; van de Vijver et He, 2014^[193]). Ce problème de mesures apparaît souvent

lorsqu'on demande aux participants de répondre en utilisant une échelle de réponses Likert (qui va de totalement satisfait à pas satisfait) pour indiquer l'importance qu'ils accordent à chaque pratique pédagogique.

Afin d'éviter le problème de désirabilité sociale, TALIS fait appel à une échelle de fréquence. Les éléments du questionnaire concernés demandent aux participants d'utiliser une échelle de fréquence afin d'indiquer s'ils utilisent souvent la pratique pédagogique (par exemple, l'activation cognitive et la clarté des instructions) pendant les cours dans une classe sélectionnée au hasard ou dans une classe de référence. Ce choix d'échelle de réponse a au moins deux conséquences. D'abord, l'auto-évaluation par les enseignants sur les pratiques pédagogiques sélectionnées ne porte plus sur la qualité, mais sur la fréquence de ces pratiques. Ensuite, comme ces auto-évaluations décrivent les actions de l'enseignant dans la salle de classe, elles décrivent donc également les caractéristiques de la salle de classe. Cependant, TALIS utilise une échelle de Likert composée de catégories de réponse portant sur le degré d'accord pour la gestion de la salle de classe (qui est une composante d'un climat disciplinaire positif), car la plupart des pratiques associées reflètent déjà des aspects qualitatifs de l'enseignement.

Bien que TALIS fasse référence aux pratiques pédagogiques, la mesure correspondante repose sur la théorie et les recherches portant sur la qualité de l'enseignement. La qualité de l'enseignement ne signifie pas la même chose dans tous les domaines éducatifs, mais les commentateurs reconnaissent que ce concept est multidimensionnel (Fauth et al., 2014^[194] ; Kane et Cantrell, 2010^[195] ; Kunter et Voss, 2013^[196] ; Wagner et al., 2013^[197]). Plus précisément, des pratiques pédagogiques efficaces comprennent, notamment, la gestion de la salle de classe, le soutien des enseignants, la clarté des instructions et l'activation cognitive). Un corpus de recherches important existe sur à propos de l'effet des pratiques d'enseignement sur les résultats et progrès d'apprentissage des élèves, une étude montrant même que la présence ou l'absence de ces pratiques peut jouer sur la relation entre le statut socio-économique des élèves et leurs résultats d'apprentissage (Rjosk et al., 2014^[198]).

De nombreuses études ont identifié la gestion de la salle de classe comme un élément apportant une contribution importante à l'apprentissage des élèves et permettant de prédire leur réussite (voir, notamment, Baumert et al., (2010^[95]); Klusmann et al., (2008^[165]); van Tartwijk and Hammerness, (2011^[199]). La gestion de la salle de classe est souvent décrite comme correspondant aux actions réalisées par l'enseignant afin de maintenir un environnement discipliné et d'utiliser efficacement le temps de cours (van Tartwijk et Hammerness, 2011^[199]). Les évaluations internationales à grande échelle des résultats des élèves ont découvert une relation positive dans plusieurs pays entre un environnement discipliné et sûr (selon les déclarations des enseignants) et les résultats des élèves (Martin et al., 2013^[72] ; Wang et Degol, 2016^[87]). Un « climat disciplinaire positif dans la classe ciblée » servira d'indicateur pour la gestion de la salle de classe dans TALIS 2018.

Le soutien des enseignants est une autre pratique d'enseignement importante qui influence la réussite des élèves (Kane et Cantrell, 2010^[195] ; Klusmann et al., 2008^[165]). Cette dimension inclut souvent des pratiques telles que l'offre d'une aide supplémentaire si besoin, l'écoute et le respect face aux questions et aux idées des élèves, l'intérêt, les encouragements et le soutien émotionnel qu'on leur prodigue (Klieme, Pauli et Reusser, 2009^[200]). Dans TALIS 2018, ce concept est évalué par une échelle mesurant la clarté des instructions. En revanche, d'autres aspects ne sont pas couverts dans l'enquête.

Les chercheurs ont reconnu que la clarté des instructions avait une influence importante sur l'apprentissage des élèves (Kyriakides, Campbell et Gagatsis, 2000^[201] ; Scherer et Gustafsson, 2015^[202] ; Seidel, Rimmele et Prenzel, 2005^[203]). Cette dimension fait référence à des instructions et objectifs d'apprentissage clairs et complets, à la capacité d'associer des sujets nouveaux et anciens et à la mise à disposition des élèves d'un résumé de la leçon à la fin (Hospel et Galand, 2016^[204] ; Kane et Cantrell, 2010^[195] ; Seidel, Rimmele et Prenzel, 2005^[203]). En travaillant sur l'étude vidéo de l'Institut pour l'enseignement de la science et des mathématiques de Leibniz (IPN) en 2005, Seidel et coll. (2005^[203]) ont découvert que la clarté et la cohérence des objectifs avaient une influence positive sur la perception qu'avaient les élèves de conditions propices à l'apprentissage. Les deux dimensions que sont la clarté des instructions et le soutien des enseignants peuvent par conséquent être rapprochées.

L'activation cognitive est constituée par des activités qui demandent à l'élève d'évaluer, d'intégrer puis d'appliquer des connaissances dans un contexte de résolution de problèmes (Lipowsky et al., 2009^[205]). C'est peut-être la dimension la plus exigeante et la plus complexe des quatre dimensions en termes de mise en œuvre, probablement parce qu'elle est davantage liée à la matière que les trois autres (Baumert et al., 2010^[95] ; Hiebert et Grouws, 2007^[206] ; Klieme, Pauli et Reusser, 2009^[200]) et c'est peut-être aussi parce qu'elle dépend fortement de la variabilité de la qualité de l'enseignement dans les cours (Praetorius et al., 2014^[207]).

L'accent sur les pratiques pédagogiques dans TALIS est davantage mis sur les pratiques en général que sur celles liées à une matière précise. TALIS offre également la perspective des enseignants sur la formation, contribuant ainsi à des connaissances déjà documentée la qualité de l'enseignement (Kunter et al., 2008^[208] ; Wagner et al., 2016^[191]). Même si cette perspective peut faire l'objet d'un biais méthodologique, l'auto-évaluation des enseignants peut fournir des informations exactes, notamment si l'information est tirée de la perception des enseignants sur la gestion de la salle de classe, un facteur fortement lié au bien-être des enseignants et au risque d'épuisement professionnel ainsi que sur la motivation et les résultats émotionnels, comportementaux et scolaires des élèves, (Aloe et al., 2014^[209] ; Korpershoek et al., 2016^[210] ; Holzberger, Philipp et Kunter, 2014^[183]) ont également identifié une relation importante entre les pratiques pédagogiques des enseignants et leur efficacité personnelle.

En plus de l'utilisation des quatre pratiques pédagogiques susmentionnées, les enseignants doivent faire des commentaires aux élèves sous la forme d'évaluations formatives et sommatives (Hattie et Timperley, 2007^[211] ; Kyriakides et Creemers, 2008^[212] ; Scheerens, 2016^[213]). Les recherches montrent que les enseignants efficaces fournissent des commentaires constructifs et que ce type de commentaires a des conséquences positives sur l'enseignement et l'apprentissage (Muijs et Reynolds, 2001^[214]). Des commentaires de qualité motivent les élèves, car ces derniers ont besoin de connaître leurs forces et leurs faiblesses afin de s'améliorer (Muijs et al., 2014^[215]). Les commentaires des enseignants peuvent également aider les élèves à mieux comprendre les attentes de leurs enseignants et contribuent énormément à un apprentissage autonome efficace (Dignath, Buettner et Langfeldt, 2008^[216]).

Parmi les stratégies d'évaluation qui composent le socle des commentaires que l'enseignant fait aux élèves, les devoirs ont l'air d'être une importante source d'informations sur l'apprentissage (Cooper, Robinson et Patall, 2006^[217]). Au-delà du temps passé par les élèves sur leurs devoirs, l'effort qu'ils fournissent pour les faire est un fort indicateur permettant de prédire les résultats d'apprentissage (Flunger et al.,

2015^[218]). TALIS 2018 inclura donc les devoirs des élèves en tant que stratégie d'évaluation dans la salle de classe.

Au cours des vingt dernières années, de nombreux systèmes d'enseignement ont essayé de développer les compétences et les savoirs du XXI^e siècle des élèves. Aujourd'hui, aider les élèves à développer des savoirs et des compétences qu'ils peuvent transférer d'une matière à une autre est devenu l'un des principaux objectifs d'enseignement dans le monde entier (Binkley et al., 2012^[219] ; Bohle Carbonell et al., 2014^[220]). Bien que le développement des compétences et des savoirs du XXI^e siècle ait été un défi particulier pour les enseignants (Dumont et Istance, 2010^[221]), cette tâche n'exige pas forcément de nouvelles formes de pratiques pédagogiques et peut être réalisée dans des matières spécifiques (Greiff et al., 2014^[222] ; Scherer et Beckmann, 2014^[223] ; Schwichow et al., 2016^[224]). Malgré tout, la nécessité actuelle pour les enseignants de gérer de manière compétente l'équité et la diversité dans les salles de classe exige des pratiques pédagogiques qui s'adaptent en fonction des élèves (Dumont et Istance, 2010^[221]).

TALIS 2013 évaluait la qualité des pratiques d'enseignement en fonction de la gestion de la salle de classe et des aspects du soutien des enseignants. TALIS 2018 étudiera la gestion de la salle de classe et ajoutera les dimensions que sont la clarté des instructions et l'activation cognitive. Cette extension de l'évaluation existante va permettre d'améliorer la valeur du lien TALIS-PISA dans la mesure où PISA tente d'évaluer la perception qu'ont les élèves de la gestion de la salle de classe, du soutien des enseignants et de l'activation cognitive (OECD, 2013^[225]). De plus, dans le cadre du thème sur « l'innovation, l'équité et la diversité », TALIS 2018 va améliorer l'évaluation des pratiques pédagogiques en se concentrant sur « les pratiques pédagogiques des enseignants visant à encourager les compétences transversales des élèves »⁸ et « les pratiques pédagogiques des enseignants visant la prise en compte de l'équité et de la diversité dans la salle de classe ».

Potentiel analytique et indicateurs

Évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants fournit une base de recherche pour les questions portant sur les sujets suivants :

- les relations entre les pratiques d'enseignement et le profil de l'enseignant (par exemple, la formation de l'enseignant) ;
- les profils des pratiques d'enseignement et les déterminants potentiels au niveau de l'enseignant ;
- les relations entre la perception qu'ont les enseignants de leurs pratiques pédagogiques et les mesures pertinentes comme l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle ;
- les différences culturelles dans les pratiques pédagogiques ;
- les profils des pratiques d'enseignement en général (notamment, la gestion de la salle de classe, l'activation cognitive et la clarté des instructions) et les pratiques spécifiques visant à améliorer les compétences transversales et d'innovation des élèves.

⁸ Une définition approfondie des compétences transversales est incluse dans la description du thème « innovation ».

Ce potentiel pour de futures analyses suggère que nous pouvons relier les concepts sous-jacents aux pratiques d'enseignement à un certain nombre d'indicateurs. Cela comprend l'efficacité personnelle des enseignants (notamment la gestion de la salle de classe et l'encouragement à l'innovation comme aspects communs aux deux thèmes), le climat de la salle de classe (notamment, les pratiques d'enseignement qui participent au climat de l'établissement), la satisfaction professionnelle (notamment, la gestion de la salle de classe comme un déterminant potentiel de la satisfaction professionnelle) et l'innovation (notamment la mise en œuvre de pratiques d'enseignement innovantes et/ou encourager les élèves à développer leurs compétences en matière d'innovation).

Du point de vue des politiques, l'évaluation des pratiques d'enseignement a une grande importance, car elle fournit des informations sur les aspects de la qualité de l'enseignement (Klieme, Pauli et Reusser, 2009^[200]). En outre, des informations sur la gestion de la salle de classe, l'activation cognitive et la clarté des instructions peuvent faire apparaître des besoins en termes de formation des enseignants, que ce soit avant la prise de fonction ou en cours d'activité. Dans la mesure où l'évaluation des pratiques d'enseignement dans TALIS 2018 se fait sur la base d'autodéclarations par les enseignants, les déductions que nous pouvons faire des informations obtenues seront limitées. L'ajout des pratiques en lien avec l'innovation, l'équité et la diversité dans TALIS 2018 devrait, en revanche, nous fournir des informations sur la réaction des enseignants face aux développements essentiels de la société et nous permettre de voir s'ils encouragent le développement d'un savoir et de compétences transférables, considérés comme les produits principaux de l'éducation du XXI^e siècle (Pellegrino et Hilton, 2012^[226]).

L'évaluation des pratiques pédagogiques dans TALIS 2018 continuera de se faire sur la base d'autodéclarations par les enseignants.

Les dimensions et les indicateurs qui portent sur les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent être résumés comme suit :

- *Profils des pratiques d'enseignement dans le cadre des dimensions liées à la qualité de l'enseignement* (Decristan et al., 2015^[22] ; Fauth et al., 2014^[194] ; Klieme, Pauli et Reusser, 2009^[200]) :
 - la gestion de la salle de classe en se basant sur un climat disciplinaire positif (comme dans TALIS 2008 et 2013) ;
 - la clarté des instructions ;
 - l'activation cognitive ;
 - les commentaires aux élèves ;
 - les stratégies d'évaluation ;
 - le temps de cours consacré à l'enseignement et l'apprentissage.
- *Profils des pratiques d'enseignement en lien avec l'éducation du XXI^e siècle* :
 - encourager les compétences transversales des élèves ;
 - mettre en œuvre l'équité et la diversité dans la salle de classe ;

Thème : Pratiques professionnelles des enseignants

Introduction

L'intérêt pour « les pratiques professionnelles des enseignants » en tant que thème de TALIS est une reconnaissance de la complexité et des multiples facettes de la profession. Le thème comprend un éventail des activités professionnelles accomplies par l'enseignant dans la salle de classe et en dehors. Pris ensemble, ce thème et celui « des pratiques

pédagogiques des enseignants » peuvent être vus comme essentiels aux fondements pédagogiques de l'enseignement (voir les discussions précédentes sur la schématisation conceptuelle des thèmes de TALIS 2018, Graphique 2). Les types de pratiques professionnelles étudiées dans ce thème comprennent la collaboration, la participation aux processus de décision de l'établissement (un sujet qui est aussi traité par le thème sur les questions de ressources humaines et de relations avec les acteurs) et l'engagement dans des activités d'enseignement en dehors du pays d'origine de l'enseignant (c'est-à-dire, la mobilité scolaire).

Conformément à la politique d'orientation et de contenu fournie par le Conseil des pays participants (connu sous le nom de Comité directeur de TALIS) en mai 2015, sur ce thème, l'accent sera mis sur la collaboration dans TALIS 2018. TALIS 2013 a souligné, dans ses conclusions clés, les formes complexes de la collaboration entre les enseignants. L'opinion des enseignants sur les conditions et les ressources de l'environnement de l'établissement qui sont nécessaires pour encourager des formes approfondies de collaboration dans les établissements, mais également entre les établissements et les acteurs extérieurs, fait l'objet d'un intérêt considérable dans TALIS 2018, tout comme l'étendue des similitudes entre les opinions des enseignants et celles des chefs d'établissement sur la question.

TALIS cherche également à explorer le rôle de la collaboration dans la formation continue des enseignants ainsi que dans leurs expérimentations professionnelles avec des pédagogies innovantes. Comme rapporté par Jensen et Cooper (OECD, 2015^[2]), « ... la collaboration peut soutenir de nouvelles idées et questionner les anciennes, devenant alors une forme efficace de formation des enseignants. » TALIS 2018 contiendra donc de nouveaux contenus qui se concentreront sur ces domaines. L'enquête reprendra les indicateurs de 2013 sous une forme améliorée. La répétition devrait permettre les comparaisons entre les deux enquêtes.

L'implication des enseignants dans les processus de décision de l'établissement est un autre domaine sur lequel ce thème se concentre. De nouveau, les indicateurs de TALIS 2013 seront réutilisés sous une forme améliorée. Certains des pays participants à TALIS 2018 sont intéressés par la possibilité de mieux comprendre la « nouvelle » importance accordée à l'encadrement par les enseignants dans les établissements (voir la discussion sur le thème « direction de l'établissement » ci-dessous) et la portée des similitudes entre l'opinion des enseignants et celle des chefs d'établissement sur les processus de décision. Les pays sont également intéressés par la possibilité d'étudier les opportunités qu'apporte la mobilité transnationale des enseignants et d'identifier les liens potentiels entre la mobilité scolaire des enseignants et la formation continue, la collaboration, les pratiques pédagogiques et l'innovation.

Contexte théorique

La collaboration est une pratique professionnelle qui intéresse énormément autant les enseignants que les décideurs politiques. Comme indiqué dans le Cadre conceptuel, TALIS 2013 (OECD, 2013, p. 36^[14]), la recherche a montré à de nombreuses reprises que la collaboration entre les enseignants était une pratique professionnelle particulièrement importante dans la mesure où elle influence vraisemblablement divers aspects du travail de l'enseignant, y compris les pratiques d'enseignement, l'apprentissage, la prise de décision et la satisfaction, ainsi que la culture d'établissement (Desimone, 2009^[152]; Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007^[227]; Timperley et al., 2007^[153]). La collaboration peut favoriser la réflexion de l'enseignant (Harris,

2002^[228] ; Tse, 2007^[229]) et l'aider à développer une base de savoir plus utile (Erickson et al., 2005^[230]). Elle peut également être utile pour soutenir les changements dans les pratiques d'enseignement en encourageant la communication professionnelle et le partage entre les enseignants (Garet et al., 2001^[231]).

Cependant, la collaboration est un processus complexe et les chercheurs et les autres acteurs ont parfois promu son statut sans fondement. Little (1990, p. 508^[232]) invite à se méfier des interprétations simplistes de la collaboration, estimant que « le lien supposé entre une augmentation des contacts collégiaux et des changements axés sur l'amélioration ne semblait pas être garanti ». D'autres chercheurs ont mis en évidence les interrelations entre la collaboration et la collégialité. Par exemple, selon Kelchtermans (2006, pp. 220-221^[233]), ces termes ne sont pas identiques et quand la « collaboration est un terme descriptif qui fait référence à des actions de coopération, la collégialité fait référence à la qualité des relations entre les membres du personnel d'un établissement ».

Les activités collaboratives prennent des formes différentes, y compris celles d'opportunités formelles dans l'organisation de l'apprentissage et celles de collaborations informelles ou facultatives nées de situations ou de défis conduisant les enseignants à ressentir le besoin collectif de réagir. Cependant, toutes les activités collaboratives ne sont pas bénéfiques au travail de l'enseignant.

TALIS 2013 demandait aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence ils s'impliquaient dans différents types d'activités collaboratives. En revanche, aucune question ne se concentrait plus particulièrement sur l'effet de la collaboration des enseignants et n'examinait dans quelle mesure ces activités collaboratives soutiennent ou freinent le travail professionnel de l'enseignant et la façon dont ces activités forme l'attitude de l'enseignant envers son travail. Comme l'a observé Kelchtermans (2006, p. 224^[233]) : « Afin de mieux comprendre et évaluer (valeur) correctement la collaboration et la collégialité, il est nécessaire de (a) distinguer entre les différentes formes de collaboration des enseignants, (b) développer une vision équilibrée de la valeur de la collaboration et de l'autonomie des enseignants et (c) prendre en compte le contenu ou le programme de la collaboration (collaborer pour quoi ?) ».

De nombreux chercheurs se sont efforcés de développer une vision davantage équilibrée de la valeur de la collaboration et de l'autonomie des enseignants. De nombreux points clés ont pu être identifiés grâce à leurs analyses. Tout d'abord, l'autonomie peut prendre des formes diverses et servir différents objectifs dans l'établissement. Hargreaves (1993^[234]) décrit par exemple trois types d'autonomie : contrainte, stratégique et élective ; Clemente et Vanderberghe (2000^[235]) en trouvent un quatrième type : imputée. Ensuite, l'autonomie et la collégialité peuvent être liées théoriquement et empiriquement à l'apprentissage professionnel de l'enseignant. Selon Clemente et Vanderberghe (2000^[235]), un équilibre entre l'autonomie et la collaboration influence fortement les opportunités d'apprentissage de l'enseignant dans les établissements et la capacité de celui-ci à mettre en œuvre ce qu'il a appris. De plus, l'autonomie est importante pour les enseignants. Comme l'ont découvert Firestone et Pennell (1993^[236]), l'autonomie est fondamentale pour la motivation intrinsèque de l'enseignant. Ces deux chercheurs ont également rapporté qu'une diminution de l'autonomie de l'enseignant mène à l'insatisfaction professionnelle de celui-ci. Enfin, toutes les collaborations n'ont pas une valeur pédagogique. Hargreaves (Hargreaves, 1994^[138]) a décrit un type de collaboration qui, parce qu'il était forcé, ne participait pas au développement du professionnalisme de l'enseignant. Pour Kelchtermans (Kelchtermans, 2006^[233]), un équilibre solide entre l'autonomie et la collaboration semble fournir les meilleures perspectives pour la

formation continue des enseignants et l'amélioration de l'établissement. TALIS 2018 explorera donc les conditions qui permettent l'individualisme et la collaboration au sein des établissements scolaires.

D'autres domaines ont été recommandés afin qu'ils soient considérés dans l'enquête, notamment les conditions dans lesquelles la collaboration peut avoir lieu (de manière efficace), les formes de collaboration qui peuvent influencer les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves (par exemple, la collaboration formée d'échanges entre les enseignants sur l'enseignement) et la distinction entre collaboration et coopération. Comme observé par Kelchtermans (2006, p. 222^[233]), « La collaboration des enseignants n'est pas quelque chose de nouveau, mais en 25 ans, son objet et ses ambitions ont énormément évolué ». Les affirmations et les espoirs du début ont été contrebalancés par des travaux empiriques. Plus récemment, les concepts de collaboration et de collégialité entre enseignants font régulièrement l'objet de discussions en tant que partie intégrante « des communautés d'apprentissage professionnel » ou « des communautés de pratiques » (voir notamment (Bolam et McMahon, 2004^[237]). La collaboration et la collégialité en tant qu'élément des communautés d'apprentissage professionnel et des communautés de pratiques peuvent être utiles au sein de TALIS 2018.

La participation des enseignants aux processus de décision de l'établissement est un autre indicateur intéressant pour TALIS 2018. Comme indiqué dans les discussions sur le thème de la direction de l'établissement, les évolutions en matière d'encadrement pédagogique mettent de plus en plus l'accent sur un encadrement partagé et sur une participation des enseignants. L'intérêt croissant pour l'utilisation du potentiel d'encadrement des enseignants implique plus généralement des structures de gestion plus linéaires dans les établissements, permettant ainsi aux enseignants d'être plus impliqués dans des domaines comme l'amélioration de l'établissement, la pédagogie, la vision de l'établissement et ses objectifs. Les nouveaux contenus portant sur la direction par les enseignants dans TALIS 2018 nécessiteront la collecte d'informations sur les perspectives des enseignants quant à leur implication dans la prise de décision dans l'établissement et permettront ensuite de les comparer avec le point de vue des chefs d'établissement.

L'un des domaines d'intérêts des pays participants concernait les opportunités des enseignants en matière de mobilité scolaire. La définition de la mobilité scolaire utilisée dans TALIS 2018 fait référence à une période d'étude, d'enseignement et/ou de recherche passée dans un pays autre que le pays de résidence de l'enseignant, qui est limitée dans le temps et se termine par le retour de l'enseignant dans son pays. Ces opportunités ne comprennent pas la migration d'un pays à un autre et les enseignants y ont généralement accès via des programmes d'échanges mis en place dans ce but ou en s'organisant individuellement. Certains pays ont un intérêt prononcé pour la mobilité scolaire des enseignants parce qu'ils y perçoivent des avantages, en particulier ceux en matière d'apprentissage des enseignants et de qualité de l'enseignement, et des caractéristiques professionnelles des enseignants, notamment la satisfaction professionnelle, la motivation et l'efficacité personnelle. Les questions de TALIS 2018 sur l'objectif et la durée de mobilité scolaire que nous souhaitons inclure dans TALIS 2018 permettront d'étudier les liens entre ces opportunités et les domaines suivants : formation continue, collaboration, pratiques pédagogiques, innovation dans l'enseignement et l'apprentissage, satisfaction professionnelle, motivation et efficacité personnelle.

Potentiel analytique et indicateurs

En plus d'inclure les questions de TALIS 2013 sur les recherches clés en matière de pratiques professionnelles des enseignants, les types de questions qui pourraient être ajoutés dans TALIS 2018, compte tenu des orientations et changements proposés pour ce thème, sont :

- Quelles conditions telles que perçues par les enseignants et les chefs d'établissement permettent la mise en œuvre d'une collaboration efficace (y compris un équilibre avec l'autonomie) ?
- Quelles sont les formes de collaboration qui sont perçues par les enseignants comme influant sur leurs pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves ?
- Quelles sont les connexions entre la collaboration et la formation ? Les enseignants considèrent-ils la collaboration comme une caractéristique de formation continue efficace ? La collaboration aide-t-elle à approfondir la formation continue des enseignants ?
- Comment la collaboration arrive-t-elle à encourager et à soutenir l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage ?
- Comment les enseignants et les chefs d'établissement perçoivent-ils le rôle des enseignants dans la prise de décision au sein de l'établissement ?
- Comment les enseignants et les chefs d'établissement perçoivent-ils le rôle des enseignants dans l'encadrement ?
- Comment la mobilité scolaire stimule et soutient l'apprentissage des enseignants et l'enseignement de qualité (notamment dans la formation de l'enseignant, la collaboration, les pratiques pédagogiques, l'innovation) et d'autres aspects des pratiques professionnelles des enseignants (notamment la satisfaction professionnelle, la motivation et l'efficacité personnelle) ?

Ces questions sont pertinentes pour d'autres thèmes de TALIS 2108, dont :

- La profession enseignante (caractéristiques professionnelles) :
 - satisfaction professionnelle et motivation des enseignants (confiance, réflexion et analyse sur la profession) ;
 - formation des enseignants et commentaires (rôle de la collaboration) ;
 - efficacité personnelle des enseignants (confiance, réflexion et analyse sur la profession).
- *L'enseignement et l'apprentissage (caractéristiques pédagogiques) :*
 - direction de l'établissement (encadrement pédagogique, soutien, ressources) ;
 - climat régnant au sein de l'établissement (communauté d'apprentissage, promotion d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces) ;
 - innovation (formation continue, expérimentation professionnelle, collaboration) ;
 - pratiques pédagogiques des enseignants (expérimentation professionnelle, résultats marquants).

Les questions proposées et les autres thèmes de TALIS 2018 ainsi que les caractéristiques de l'enseignant, de l'établissement et du système sont très pertinents sur le plan des politiques. Comme observé ci-dessus, les pratiques professionnelles des enseignants se positionnent au même titre que les pratiques pédagogiques en tant que fondement pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage visés par TALIS 2018. Il est également possible de considérer que ce concept double est façonné par les différents domaines des caractéristiques professionnelles des enseignants et les façonne aussi.

Thèmes qui recoupent d'autres thèmes et s'appliquent au niveau institutionnel et à celui de l'enseignant

Cette sous-section porte sur deux thèmes qui sont apparus pendant le processus de planification de TALIS 2018, « l'innovation » et « la diversité culturelle ». Ces thèmes sont transversaux, non seulement parce qu'ils impliquent des éléments et des concepts qui chevauchent d'autres thèmes (notamment, le climat régnant au sein de l'établissement et les pratiques pédagogiques des enseignants), mais également parce qu'ils impliquent l'enseignant et le niveau institutionnel. Le Comité directeur de TALIS les considère comme suffisamment importants pour autoriser leur développement en tant que thèmes distincts, et non comme aspects des autres thèmes.

Thème : Innovation

Introduction

Les changements rapides des sociétés, des économies et des technologies mènent à des demandes fréquentes en matière d'innovation dans l'éducation. Le Sommet international sur la profession enseignante inclut l'innovation encourageant la création d'un environnement d'apprentissage du XXI^e siècle parmi les trois critères fondamentaux devant être mise en place pour la réussite d'un système d'enseignement. Il est cependant difficile de définir l'innovation. Un rapport TALIS publié en 2012 la définit comme « une nouvelle idée ou le développement poussé d'un produit existant, d'un processus ou d'une méthode qui s'appliquent dans un contexte spécifique avec l'intention de créer une valeur ajoutée » (Vieluf et al., 2012^[8]). Les auteurs du rapport ont montré que l'innovation consiste plus souvent en des adaptations progressives de caractéristiques existantes plutôt qu'en des changements radicaux.

Contexte théorique

Les recherches menées sur l'innovation dans l'éducation portent sur au moins trois perspectives de ce sujet. La première concerne les pratiques d'enseignement innovantes qui soutiennent l'acquisition de compétences transversales pour les élèves. En plus d'acquérir des connaissances traditionnelles, comme la lecture ou les mathématiques, les nouvelles générations d'élèves ont besoin de compétences plus vastes et plus complexes s'ils veulent avoir une chance de réussir dans des sociétés modernes complexes et sur un marché du travail mondial changeant rapidement. Ces compétences comprennent ou font référence à des modes de pensées, de travail, des outils et des aspects de la vie au XXI^e siècle (Binkley et al., 2012^[219]). Les compétences en matière de créativité et d'innovation, de résolution de problèmes, d'esprit critique et de culture numérique sont les plus mentionnées dans ce contexte, bien qu'il en existe d'autres (OECD, 2015^[238]). Certaines de ces compétences sont essentielles aux individus depuis plusieurs siècles alors que d'autres n'ont émergé que récemment suite aux changements de la société et aux avancées technologiques (Greiff, Niepel et Wüstenberg, 2015^[239]).

Si les enseignants doivent répondre aux besoins de la société en développant ces compétences chez leurs élèves, ils doivent être préparés à encourager lesdites compétences dans l'enseignement. L'intégration des technologies numériques aux pratiques d'enseignement étant un sujet souvent mentionné dans ce contexte (Dumont, Istance et Benavides, 2010^[240]), relier TALIS 2018 à d'autres études menées par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) sur la mise en

œuvre des technologies de l'information et de l'informatique dans l'enseignement devrait être utile. Cela comprend la Seconde étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement Modules 1 et 2 (SITES-M1 and SITES-M2) et l'Étude internationale sur la culture de l'information et de l'informatique (ICILS 2013). Certaines des échelles utilisées dans ces études (voir par exemple, Fraillon et al., (2014_[241])) peuvent être reprises dans TALIS 2018.

L'intégration des technologies numériques dans la pratique exige un prérequis motivationnel et affectif, une attitude positive envers les technologies et l'inventivité technologique. Les enseignants qui ont ce type d'attitude positive sont plus susceptibles d'intégrer les technologies numériques à leur enseignement (Teo, 2011_[242]) et de prendre des risques (d'innover) dans leur utilisation de ces technologies (Yi, Fiedler et Park, 2006_[243]). Le concept d'innovation dans les pratiques d'enseignement est une version spécifique de domaine de l'inventivité plus générique des enseignants (voir la discussion de la troisième perspective ci-dessous). L'application de pratiques d'enseignement innovantes, qui dépassent les frontières traditionnelles des matières et soutiennent une approche interdisciplinaire, la collaboration entre les élèves et l'apprentissage fondé sur l'exploration, est un autre sujet pertinent dans ce contexte (OECD, 2013_[14]).

La deuxième perspective intéressante en matière d'innovation porte sur l'adoption en général par les enseignants, en tant qu'acteurs principaux du processus éducatif, de pratiques innovantes. Selon Rogers (2003_[244]), l'utilisation de pratiques innovantes par un enseignant est une condition indispensable préalable à l'évolution des systèmes d'enseignement. Rogers a proposé que les enseignants soient catégorisés dans cinq groupes portant sur l'innovation en fonction du moment où ils ont adopté une innovation : les innovateurs, les premiers adeptes, la majorité précoce, la majorité tardive, les retardataires. Si les enseignants ne sont pas ouverts et réceptifs aux nouvelles expériences et s'ils n'arrivent pas à gérer l'incertitude qui accompagne souvent les changements, il n'y a que peu de chances qu'ils adoptent l'innovation, en partie parce qu'ils considèrent qu'elle va casser la routine de la salle de classe.

Jusqu'à présent, les tentatives pour évaluer l'inventivité des enseignants reposent principalement sur leurs perceptions personnelles. Un outil utile dans ce domaine est l'Échelle d'innovativité individuelle conçue par Hurt, Joseph et Cook (1977_[245]). Elle utilise de solides propriétés psychométriques (Pallister et Foxall, 1998_[246] ; Simonson, 2000_[247]) et de nombreux pays l'ont utilisée (voir par exemple, Celik, (2013_[248])). L'échelle de mesure de l'inventivité générale des individus fait appel à 20 éléments qui reflètent des sous-concepts de l'inventivité comme la prise de risque, la résistance au changement et l'influence de l'opinion. Bien que l'utilisation de l'auto-évaluation amène souvent des controverses, elle fournit malgré tout des mesures efficaces qui offrent des niveaux suffisants de fiabilité et d'exactitude en ce qui concerne l'inventivité (voir les références susmentionnées).

L'ouverture et l'extraversion sont des aspects de la plasticité, un trait de personnalité qui favorise l'ajustement à des environnements changeants et est un prérequis à l'inventivité (DeYoung, Peterson et Higgins, 2002_[249]). Hanfstingl et Mayr (2007_[250]) ont résumé l'état des recherches sur ces aspects et ont découvert qu'ils jouaient tous les deux un rôle sur la performance des enseignants dans la salle de classe qu'elle soit perçue par ces derniers ou évaluée par les élèves. Des liens sont aussi évidents entre ces caractéristiques et l'efficacité personnelle de l'enseignant. Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (Tschannen-Moran et Hoy, 2001_[158]) ont découvert que les enseignants de leur étude qui étaient très efficaces personnellement étaient plus ouverts à de nouvelles expériences et

plus enclins à mettre en œuvre des innovations comparés à ceux qui montraient une faible efficacité personnelle. D'autres caractéristiques évidentes dans les publications de recherches sur l'ouverture et l'extraversion font référence à la recherche de nouveautés, qui joue un rôle essentiel dans les premières phases d'adoption de nouveaux produits (Manning, Bearden et Madden, 1995^[251] ; Schweizer, 2006^[252]), et de diversité dans l'objectif de réduire l'ennui et de changer de rythme (Fishbach, Ratner et Zhang, 2011^[253] ; Steenkamp et Baumgartner, 1992^[254]).

L'inclinaison générale d'un enseignant envers l'innovation, sous la forme d'un trait individuel de personnalité, facilite de manière importante l'intégration de l'innovation dans ses pratiques d'enseignement. Dans TALIS 2018, l'intention est de combiner une perspective psychologique avec une perspective sociologique sur l'inventivité des enseignants. Nous devons garder en tête ici que bien que cette perspective a une composante (cognitive) individuelle qui peut être considérée par une échelle d'innovativité individuelle, elle a également une composante organisationnelle qui reflète les perceptions quant à l'inventivité d'un groupe (Anderson et West, 1998^[255]), dans le cas de TALIS, les enseignants d'un établissement.

Au sein de l'établissement, les enseignants n'ont que peu d'interactions, malgré le partage du même environnement d'établissement, d'un objectif commun (encourager les capacités des élèves) et de processus de socialisation similaires. Cependant, comme le montrent Anderson et West (1998^[255]), lorsque les enseignants d'un établissement interagissent et partagent leurs expériences, ils sont plus susceptibles que les autres de développer des perceptions communes, notamment sur la façon de réagir au changement. Un outil appelé l'Inventaire de climat d'équipe mesure cet aspect de l'inventivité en tant que caractéristique collective et non individuelle. L'inventaire considère la nature d'une organisation sous la forme d'un système ouvert et non d'une bureaucratie classique (Patterson et al., 2005^[256]). Par conséquent, un établissement considéré comme un système ouvert est susceptible d'adopter une approche souple face au changement et à l'innovation. Il est également enclin à encourager, adopter et soutenir la mise en œuvre de nouvelles idées et d'approches innovantes.

La troisième perspective sur l'innovation issue de la recherche porte sur les contextes d'établissement ouverts à l'innovation. Les enseignants travaillent dans un contexte organisationnel qui arbitre ou modère l'influence des caractéristiques de personnalité, cognitives ou non, sur leur performance et leur bien-être. À toute fin utile, voici le modèle JD-R ou modèle Exigences-ressources professionnelles de Bakker et Demerouti (2007^[257]) : dans le contexte de compréhension proposé par ce modèle, les ressources professionnelles font référence aux conditions de l'établissement qui protègent potentiellement des effets négatifs sur la performance de l'enseignant dans la salle de classe et sur la santé d'un côté et améliorent l'implication professionnelle et le bien-être de l'autre (Bakker, 2011^[258]). Les barrières traditionnelles à l'innovation sont le manque de temps et les besoins en infrastructure (Andrews, 2007^[259]). La direction de l'établissement, telle que remplie par les chefs d'établissement, peut jouer un rôle important, non seulement dans la création d'une culture de l'innovation dans l'établissement, mais également dans la destruction des barrières.

En plus d'un climat d'établissement favorable à l'innovation, certaines caractéristiques de systèmes sont des conditions préalables importantes à l'innovation, car leur présence facilite l'adaptation de l'établissement aux développements rapides. Une de ces caractéristiques est étayée dans le rapport TALIS sur l'innovation pédagogique (Vieluf et al., 2012^[8]). Les auteurs de ce rapport insistent sur la valeur qu'ajoutent les

communautés de formation professionnelle en fournissant des commentaires en continu aux enseignants, encourageant ainsi des changements progressifs et influençant positivement la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves (Bolam et al., 2005^[260] ; Louis et Marks, 1998^[261]).

Potentiel analytique et indicateurs

Le concept d'innovation touche différents thèmes de TALIS 2018. Par conséquent, la présente version doit inclure des indicateurs portant sur ces thèmes. Afin de mesurer pour la première fois les perspectives susmentionnées sur l'innovation, TALIS 2018 fera appel à deux perspectives qui comprennent en tout six indicateurs.

- *Pratiques d'enseignement innovantes* :
 - préparation des enseignants à encourager les résultats éducatifs innovants que sont la créativité, l'esprit critique et la résolution de problèmes (compétences transversales) ;
 - intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement ;
 - inventivité individuelle (au niveau de l'enseignant) ;
 - inventivité et ouverture générales de l'enseignant envers l'innovation dans l'enseignement.
- *Climat régnant au sein de l'établissement quant à l'inventivité (au niveau de l'enseignant et du chef d'établissement)* :
 - climat régnant au sein de l'établissement quant à l'inventivité au niveau organisationnel ;
 - climat régnant au sein de l'établissement quant à l'inventivité dans le cadre des communautés de formation professionnelle (notamment les équipes d'enseignants).

TALIS 2018 utilisera une version adaptée de l'Inventaire de climat d'équipe (Patterson et al., 2005^[256]) afin de recueillir des informations sur le climat de l'établissement quant à l'inventivité. Les chefs d'établissement seront interrogés sur l'inventivité organisationnelle, car les enseignants ne sont pas impliqués dans beaucoup de décisions organisationnelles.

Il faut noter que les pratiques d'enseignement visant à encourager les résultats éducatifs innovants (compétences du XXI^e siècle) sont à distinguer des pratiques d'enseignement innovantes. Alors que les premières visent les résultats éducatifs qui doivent être innovants (par exemple, l'orientation des résultats), les secondes insistent sur l'innovation dans les méthodes utilisées pour enseigner lesdites compétences (orientation des processus).

Thème : Équité et diversité

Introduction

La diversité des profils des élèves comprend de nombreux facteurs, y compris les contextes culturels et socio-économiques ainsi que le sexe de l'étudiant. L'étendue de la diversité en matière de contextes culturels et socio-économiques varie énormément entre les systèmes d'enseignement et les établissements. Certains systèmes et établissements sont plutôt homogènes alors que d'autres sont hétérogènes. Beaucoup de systèmes d'enseignement et d'établissements ont développé des approches d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité. TALIS 2018 interrogera les chefs

d'établissement et les enseignants sur les approches d'enseignement et d'apprentissage de leur établissement qui répondent aux différences culturelles, socio-économiques et de sexe des élèves.

Les enjeux liés aux politiques d'établissement et aux approches d'enseignement dans des environnements culturels variés sont devenus de plus en plus répandus, notamment en Europe. La diversité culturelle est une caractéristique de nombreux pays européens, en particulier avec la contribution forte de l'immigration. En 2015, au cours d'une réunion du Conseil des pays participants à TALIS (aujourd'hui appelé le Comité directeur de TALIS), la Commission européenne a attiré l'attention sur l'importance de la prise en compte de la diversité culturelle dans le cadre conceptuel et dans les questionnaires TALIS 2018. L'arrivée massive de réfugiés en Europe occidentale a encore renforcé l'importance de la diversité culturelle dans les programmes de politiques éducatives de certains pays.

Toutes les sources de diversité étudiées dans TALIS 2018 (culture, aspects socio-économiques et sexe de l'étudiant) sont inscrites dans l'histoire des politiques et pratiques éducatives et de nombreux établissements ont adopté des programmes qui répondent aux différences dans chacun de ces domaines. Ces domaines sont également une source constante d'intérêt dans les évaluations internationales à grande échelle des acquis d'apprentissage. L'enquête PISA de l'OCDE, par exemple, a parfois fait appel aux informations obtenues dans les questionnaires à l'intention des élèves, des enseignants et des établissements afin d'évaluer les effets de la diversité chez les étudiants et les réponses qui y ont été apportées. PISA a également répondu aux enjeux de l'équité dans les résultats des élèves issus de contextes socio-économiques et culturels différents (OECD, 2015^[3]).

Un rapport récent de l'OCDE intitulé *Les élèves immigrés à l'école : avancer sur le chemin de l'intégration* (OECD, 2015^[262]) utilise les données de PISA afin d'étudier comment les systèmes d'enseignement dans le monde réussissent à intégrer des populations diversifiées d'élèves, notamment celles comprenant des élèves issus de l'immigration, dans leurs établissements. PISA 2018 envisage de continuer à inclure ce thème en lui accordant une plus grande importance. Cette intégration offre des possibilités d'harmoniser dans TALIS et PISA la collecte des informations sur les politiques et pratiques éducatives en matière de diversité culturelle et leurs analyses.

Les enjeux d'équité et de diversité recoupent un certain nombre de thèmes existants. Une étude approfondie de chacun exige cependant l'ajout de questions spécifiques sur les politiques d'établissement ainsi que les pratiques et approches d'enseignement. Pour cette raison, TALIS 2018 voit l'équité et la diversité comme un thème plutôt que comme une question transversale.

Contexte théorique

Comme indiqué, TALIS 2018 portera sur l'équité et la diversité dans des contextes culturels et socio-économiques ainsi que par rapport au sexe de l'étudiant. Dans l'intérêt d'un alignement avec PISA 2018, TALIS 2018 mettra davantage l'accent sur le contexte culturel.

Les politiques et pratiques éducatives des établissements concernant la diversité culturelle ont d'importantes ramifications pour les immigrants (Banks et Banks, 2009^[263]). Les études PISA montrent que des différences dans les systèmes d'établissement peuvent influencer les résultats des élèves issus de l'immigration (OECD, 2006^[264] ; 2010^[265] ;

2012_[266]). Selon les données PISA, les acquis en lecture chez les élèves issus de l'immigration sont plus élevés dans les pays qui pratiquent une politique d'immigration porteuse d'intégration que dans les pays où cela est moins le cas (Arikan, van de Vijver et Yagmur, 2016_[267]). Dans les premiers, la proportion d'immigrants utilisant la langue majoritaire est plus importante que dans des pays où les politiques visent à l'assimilation, comme la France (Yagmur et van de Vijver, 2012_[268]).

Un paradigme dominant dans les études sur la diversité culturelle est issu du travail d'Ely et Thomas (2001_[269]). Ces derniers ont identifié deux perspectives principales en matière de politiques sur la diversité culturelle. La première, souvent appelée équité, insiste sur l'encouragement de l'égalité et de l'intégration ainsi que la valorisation de la diversité. En terme politique, cette perspective considère tous les enfants d'une catégorie comme égaux, évite les discriminations et traite équitablement tous les élèves (Schachner, 2014_[270]). Au niveau de l'établissement, cette politique prend souvent la forme d'une approche sans distinction de la diversité dans laquelle l'objectif principal est de créer et maintenir une homogénéité. Celle-ci fait souvent référence implicitement à la culture dominante d'un pays et a tendance à être associée à l'assimilation (Plaut, Thomas et Goren, 2009_[271]). Il a été prouvé qu'une politique pareille aide les élèves issus de l'immigration à s'adapter aux nouvelles circonstances (Schachner, 2014_[270]).

Le principe derrière la deuxième perspective, appelé multiculturalisme, est que la diversité peut créer des ressources qui enrichissent l'établissement et favorisent le respect et la connaissance des autres cultures. Cette approche accepte et reconnaît l'expression de la diversité. Selon cette perspective, la diversité est une ressource pouvant accroître les connaissances des autres cultures, l'ouverture à ces cultures et les compétences interculturelles. Il a été démontré que les politiques multiculturelles favorisaient la motivation des élèves et le sentiment d'appartenance à l'établissement (Schachner, 2014). Bien que les deux aspects politiques que sont l'équité et le multiculturalisme semblent différents au début, des études empiriques ont montré que les établissements mélangent souvent les deux composantes (Schachner, 2014_[270] ; Schachner et al., 2016_[272]).

Les politiques, pratiques et recherches éducatives sur le contexte socio-économique mettent souvent l'accent sur l'équité face à l'offre éducative et aux opportunités dans l'objectif de réduire le lien bien connu entre le statut socio-économique et la réussite (OECD, 2013_[225] ; Sirin, 2005_[273]). Des études transnationales sur les acquis d'apprentissage ont contribué aux discussions sur les effets du contexte socio-économique sur la réussite en montrant que l'importance de la relation varie énormément selon les pays. Ces résultats ont créé un intérêt accru pour les politiques et les pratiques associées à ces variations (Alegre et Ferrer, 2010_[274] ; Nilsen et al., 2016_[275]). Ce que mettent en œuvre les établissements qui concentrent beaucoup d'élèves issus d'un contexte socio-économique modeste a fait l'objet d'un vif intérêt quant à cette question. De nombreux pays ont désormais mis en place des programmes spéciaux dans ces établissements ou ont octroyé des ressources supplémentaires afin d'améliorer l'inégalité dans les résultats. En quelques occasions, les politiques et les pratiques ont reconnu certains aspects culture des communautés que ces établissements concernent.

Les thèmes en lien avec le sexe des étudiants portent sur des politiques et des pratiques similaires à celles identifiées pour la diversité culturelle. De nombreux pays ont une tradition ancienne de politiques et de pratiques favorisant l'égalité des opportunités d'apprentissage et des acquis d'apprentissage équitables pour les élèves, quel que soit leur sexe (Voyer et Voyer, 2014_[276]). L'accent a particulièrement été mis sur les différences entre les sexes dans les acquis et la participation en sciences et en mathématiques, où les

élèves de sexe masculin réussissent traditionnellement mieux que ceux de sexe féminin. Des études transnationales montrent à quel point la participation et la réussite des élèves de sexe féminin et de sexe masculin qui diffèrent selon les pays dans des matières ont évolué dans le temps. Par exemple, l'écart dans la réussite en mathématiques s'est réduit, même si les garçons sont généralement plus motivés à étudier cette matière (Else-Quest, Hyde et Linn, 2010_[277]). Certaines de ces différences, et leurs évolutions dans le temps, sont liées à des actions dans les politiques et les pratiques, comme la parité dans les inscriptions (Else-Quest, Hyde et Linn, 2010_[277]). En parallèle, de nombreux systèmes d'enseignement et pratiques d'établissement (y compris celles liées aux programmes) essaient également de garantir la prise en compte des différences dans les intérêts, les perspectives et les aspirations des élèves.

Potentiel analytique et indicateurs

TALIS offre l'opportunité de comparer les pratiques et les politiques portant sur des aspects liés à l'équité et à la diversité dans les établissements et les différents pays. Afin de traiter de la diversité culturelle, les questions de TALIS porteront sur les capacités des enseignants à répondre aux différents contextes culturels dont sont issus les élèves et sur les pratiques de l'établissement en lien avec cette diversité. Les éléments de TALIS sur la diversité culturelle seront issus en partie des recherches de Schachner (2014_[270]). Conformément au thème de la diversité, les éléments sur le sexe de l'étudiant et le contexte socio-économique de TALIS 2018 porteront surtout sur des enjeux d'équité.

Données sur les enseignants, les chefs d'établissement et les établissements

La gestion des questionnaires TALIS 2018 suivra la même procédure que celle utilisée pour TALIS 2013 concernant la collecte d'informations clés sur les enseignants, les chefs d'établissement et les établissements. Les questionnaires à destination des enseignants demandent à ces derniers de livrer des données personnelles clés (sexe, âge, situation d'emploi, expérience professionnelle, formation initiale et programme d'enseignement) ainsi que les données caractérisant leurs salles de classe (composition de la classe). Le questionnaire TALIS 2018 pour les chefs d'établissement demandera à ces derniers de fournir des informations personnelles, notamment leur formation et leur expérience dans les établissements. Il demandera également aux chefs d'établissement de fournir des informations sur les caractéristiques de leur établissement (situation, taille, type d'établissement, modèle de financement et composition de la population étudiante). Ces informations personnelles ainsi que celles sur la salle de classe et l'établissement sont importantes pour l'analyse contextuelle des conditions de travail des enseignants et des conditions qui leur permettent de jouer leur rôle efficacement.

Les informations collectées doivent également révéler des caractéristiques de base pouvant être intéressantes dans l'étude des relations avec les autres indicateurs. Ces informations peuvent également avoir une valeur seulement descriptive des systèmes et des établissements et permettre de comprendre les contextes dans lesquels les données issues des thèmes et des indicateurs TALIS sont interprétées.

Informations sur les enseignants

Introduction

La capacité de décrire et de comparer la composition des effectifs enseignants dans les divers pays nécessite d'avoir à disposition des informations sur les enseignants quant à

leur âge, leur sexe, leur situation d'emploi et leur expérience professionnelle. Ces informations sont également importantes pour toute personne qui réalise des analyses complexes des antécédents de résultats sur l'efficacité personnelle ou la satisfaction professionnelle des enseignants ou en cas d'analyse des profils. Sachant que TALIS 2018 porte principalement sur le niveau 2 de la CITE, certains éléments exigent le développement de catégories de réponses spécifiques afin de pouvoir être utilisés aux niveaux 1 et 3 de la CITE.

Contexte théorique

L'influence importante qu'ont les enseignants sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves est largement reconnue (Hattie, 2009^[145] ; Kyriakides, Christoforou et Charalambous, 2013^[278]). La variabilité des caractéristiques du contexte dont sont issus les enseignants au sein d'un même pays est généralement importante et reflète les différences majeures dans les profils des enseignants. Il est reconnu que ces caractéristiques influencent les résultats des élèves par transmission (par exemple, les pratiques d'enseignement) plutôt que directement. La comparaison des tendances dans le temps étant un objectif fondamental de TALIS 2018, nous gardons autant que possible une constance entre les éléments de la présente enquête et ceux du cycle de TALIS 2013. Cependant, les dernières recherches et l'apparition d'un intérêt pour des informations plus poussées, ainsi que l'alignement avec PISA 2018, peuvent nécessiter des éléments différents ou nouveaux. Pour des raisons de constance, nous pourrions envisager des alignements entre TALIS et PISA sur la classification des éléments et les catégories de réponses.

Potentiel analytique et indicateurs

Pour les informations sur l'enseignant, TALIS 2018 comprendra les indicateurs ci-dessous :

- sexe, âge et contexte linguistique ;
- situation d'emploi ;
- enseignement à temps plein ou à temps partiel ;
- engagement dans d'autres établissements ;
- expérience (en tant qu'enseignant et dans d'autres professions).

Informations sur l'établissement et la salle de classe

Introduction

De nombreux aspects des informations sur l'établissement et sur la salle de classe aident à comprendre les conditions dans lesquelles l'enseignement et l'apprentissage ont lieu. Les données contextuelles sur ces deux éléments fournissent des informations importantes pour quiconque souhaite interpréter les données sur le travail et les conditions de travail des enseignants. Les informations sur l'établissement et la salle de classe sont intéressantes à cause des relations avec les autres indicateurs et parce qu'elles fournissent des informations purement descriptives.

Contexte théorique

Un corpus de recherches conséquent porte sur l'impact de l'établissement et de la salle de classe (conceptualisé comme la composition sociale de l'établissement et de la salle de

classe ou comme le quartier dans lequel l'établissement est situé) et des caractéristiques de l'établissement sur la réussite des élèves. Le débat continue sur la portée de l'influence qu'auraient les caractéristiques générales de la population étudiante sur les acquis d'apprentissage après avoir permis l'analyse statistique des effets sur l'élève individuellement (Borman et Dowling, 2010^[279]). Les analyses des résultats de PISA suggèrent que dans la plupart des pays participants, les élèves, quel que soit leur contexte socio-économique, sont scolairement avantagés s'ils sont inscrits dans « un établissement au sein duquel les élèves sont, en moyenne, issus d'un contexte socio-économique favorisé » (OECD, 2004, p. 189^[280]). Cependant, l'importance de cet avantage varie selon les pays en fonction de la façon dont les établissements varient dans leur composition sociale.

Ce qui concerne plus directement TALIS est la façon dont les effets de la composition de l'établissement sur les résultats des élèves sont influencés par les caractéristiques des enseignants et les différences dans les approches d'enseignement qui sont associées à la composition de la population de l'établissement. Autrement dit, les établissements les plus favorisés attirent-ils et retiennent-ils plus les enseignants les mieux qualifiés et les mieux expérimentés que les établissements les moins riches ? Une autre question pertinente est de savoir si la situation sociale des établissements les moins riches limite les approches d'enseignement à cause d'un accès aux ressources limité ou d'inquiétudes sur la gestion des comportements ? Les élèves issus de l'immigration ou réfugiés et leur éducation sont aujourd'hui une priorité pour de nombreux pays (OECD, 2015^[262]). Il est important de pouvoir examiner les pratiques d'enseignement et celles de l'établissement au sein d'établissements dont le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est différent.

L'influence des caractéristiques structurelles de l'établissement ainsi que de son emplacement géographique sur la réussite des élèves et sur les autres résultats est également intéressante, sachant que cette influence est réduite par l'impact des caractéristiques et de l'emplacement sur la façon dont se déroule l'enseignement. L'une des analyses importantes sur les effets de la taille de l'établissement a conclu que des établissements de petite taille étaient bénéfiques dans de nombreux aspects de l'enseignement et de l'apprentissage (Leithwood et Jantzi, 2009^[281]).

Un certain nombre de pays ont apparemment connu une augmentation des pourcentages d'enseignants travaillant à temps partiel. En 2013 en Australie, une grande enquête nationale sur les enseignants indiquait que 20 % des enseignants des établissements du secondaire et 27 % des enseignants de primaire travaillaient à temps partiel (Weldon, 2015^[282]). Parfois, le travail à temps partiel est la conséquence du partage de postes ou d'autres arrangements de travail. Selon Weldon (2015^[282]), le travail à temps partiel est relativement plus répandu chez les femmes et chez les enseignants plus âgés que chez les hommes et les enseignants plus jeunes. Williamson, Cooper et Baird (2015^[283]) ont étudié les variations sur la proportion de travail à temps partiel dans les pays avec les taux de travail à temps partiel plus élevés aux Pays-Bas, en Suisse, au Royaume-Uni et en Irlande. Alors que certains commentateurs estiment que le travail à temps partiel est bénéfique pour l'individu dans la mesure où il permet un équilibre entre les exigences professionnelles et la nécessité de s'occuper des autres ou de poursuivre des études, d'autres pensent qu'il peut avoir des effets négatifs au regard de la rémunération, de l'évolution de carrière et de la demande de travail (Williamson, Cooper et Baird, 2015^[283]). Dans l'ensemble, il n'y a que peu de recherches sur les effets individuels du travail à temps partiel sur les enseignants.

En termes de conséquences organisationnelles, le travail à temps partiel peut permettre d'améliorer la performance et la créativité, mais ces avantages peuvent être atténués par la complexité accrue liée à la gestion du temps partiel et au partage de postes (Williamson, Cooper et Baird, 2015^[283]). Weldon (Weldon, 2015^[282]) relève que même si le temps partiel et le partage de postes permettent de faciliter la gestion des arrêts maladie et des congés, ils peuvent compliquer le maintien de relations de collaboration avec les autres membres du personnel et le suivi de la progression des élèves. Ces arrangements exigent également de disposer des ressources administratives permettant leur gestion. TALIS 2018 fournit l'opportunité d'étudier les variations des pourcentages d'enseignants employés à temps partiel et l'influence de ces variations sur d'autres aspects de la scolarisation dans les différents pays et entre eux.

Pour TALIS, les caractéristiques de l'établissement et de la salle de classe sont traditionnellement importantes afin de comprendre le contexte dans lequel les données sur les thèmes et les indicateurs de l'étude sont interprétées. La composition de la population étudiante de l'établissement ou de la salle de classe (par rapport aux contextes socio-économiques et linguistiques, en cas de besoins spécifiques d'éducation ou d'élèves issus de l'immigration ou réfugiés) et le corps enseignant qui y est associé (y compris les schémas de brièveté et de présence des enseignants) ainsi que les caractéristiques telles que la taille de l'établissement peuvent notamment être liés aux approches d'enseignement et aux aspects de gestion de l'établissement.

Potentiel analytique et indicateurs

- Pour le contexte de l'établissement, le questionnaire TALIS 2018 pour les chefs d'établissement recueillera des données sur les indicateurs suivants :
 - la situation de l'établissement ;
 - le taux de scolarisation dans l'établissement ;
 - le pourcentage d'enseignants à temps partiel ;
 - les types de programmes proposés ;
 - la gestion de l'établissement ;
 - la composition de la population étudiante de l'établissement en termes de contextes socio-économique et linguistique, de besoins spécifiques d'éducation, de désavantages socio-économiques, d'élèves issus de l'immigration ou réfugiés.
- Le questionnaire TALIS 2018 destiné aux enseignants recueillera des données sur :
 - la composition de la classe visée en termes de contexte linguistique ;
 - le faible niveau précédent ;
 - les besoins spécifiques d'éducation ;
 - le désavantage socio-économique ;
 - les élèves issus de l'immigration ou ayant le statut de réfugié.

Les personnes analysant les données TALIS pourront utiliser ces indicateurs comme variables de contexte pouvant arbitrer ou modérer les relations parmi les autres variables et entre elles.

Analyses

Parmi les types d'analyses conduites sur les données issues de l'enquête TALIS 2018, trois formeront la base des rapports (les analyses d'autres objectifs ou d'autres buts ne seront pas discutées ici). Le premier concerne la comparaison des indicateurs entre les

pays ; le deuxième porte sur la comparaison des indicateurs dans le temps, souvent appelé analyses des tendances ; et le troisième implique l'analyse des relations entre les indicateurs répétés dans plusieurs pays afin d'établir des modèles généraux. Les trois formes d'analyses doivent établir l'invariance des mesures, c'est-à-dire la mesure du même concept dans plusieurs pays, parmi plusieurs groupes spécifiques (par exemple, en fonction du sexe, du contexte culturel ou socio-économique) ou à travers le temps. C'est donc une base essentielle à l'interprétation exacte des données. TALIS 2018 va mener des analyses d'invariance des mesures afin de tester la validité de la comparaison des indicateurs et des relations entre plusieurs pays ou dans le temps.

Le questionnaire TALIS 2018 sera disponible en ligne ou sous format papier pour les échantillons d'enseignants et leur chef d'établissement. L'échantillon pour la collecte de données se compose d'environ 200 écoles par pays et de 20 enseignants par école. Les établissements seront échantillonnés avec une probabilité proportionnelle à la taille ; dans certains pays, les taux d'échantillonnage seront différents selon les strates. Les taux de réponse varieront également selon les établissements. Les poids d'enquête seront calculés de manière à prendre en compte la conception de l'échantillon et les différences de participation. Ce processus permettra la génération d'estimations de population et d'estimations d'erreur d'échantillonnage qui sont représentatifs de la population enseignante. Appliquer des poids d'enquête fait partie intégrante des analyses réalisées sur les données TALIS. La Section III de ce cadre présente les échantillons en détail.

Afin de garantir que les échantillons ne sont pas biaisés par les non-réponses, TALIS a précisé un taux de réponse de 75 % des établissements échantillonnés (après substitution spécifiée), avec chaque établissement devant fournir un taux minimum de réponse de 50 %. Un taux minimum de participation globale de 75 % des enseignants de chaque pays est également exigé.

Comparaison des indicateurs entre les pays et dans le temps

Un certain nombre de tableaux inclus dans les rapports sur les résultats de TALIS 2018 présenteront des indicateurs uniques pour chaque pays ou pour chaque cycle TALIS (dans le temps). Les statistiques rapportées dépendront de la nature de l'indicateur. Pour les indicateurs de catégorie, les statistiques seront constituées par les pourcentages de participants (estimés pour la population d'enseignants concernés) dans chaque catégorie (par exemple, le pourcentage d'enseignantes ou le pourcentage de temps de classe consacré aux « tâches administratives », au « maintien de l'ordre en classe » et à « l'enseignement et l'apprentissage effectif »). Pour les indicateurs se basant sur des variables constantes, les statistiques seront constituées par la moyenne (moyenne) soit sur une échelle naturelle (par exemple, l'âge moyen) soit sur une échelle établie (par exemple, les scores moyens sur les échelles des aspects de l'efficacité personnelle des enseignants ou du climat de l'établissement). Des erreurs types seront signalées pour toutes les statistiques afin de déterminer le degré de confiance qui permettra de conclure que les différences apparentes dans les pays et entre eux ou entre les cycles TALIS pour chaque pays ne sont pas le produit de fluctuations aléatoires de l'échantillon ou de l'instrument de mesure.

Comparaison des mesures d'association

Certains des tableaux dans les rapports TALIS 2018 porteront sur l'intensité des relations entre les indicateurs. Les plus simples impliquent des mesures bivariées de l'association entre deux indicateurs signalée soit comme des coefficients de corrélation (par exemple

entre « la participation parmi les acteurs de l'indice » et « l'indice de collaboration professionnel des enseignants ») ou de régression. Les coefficients de régression découleront de nombreuses analyses de régression des relations d'un ensemble commun de variables avec un critère. L'utilisation de ces estimations permettra de comparer l'intensité des relations entre les pays ou entre les cycles TALIS.

Dans TALIS 2013, beaucoup de ces analyses se basaient sur un modèle développé par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) (Purves, 1987^[284]) et s'articulaient au-delà selon le modèle d'efficacité des établissements développés par Scheerens and Bosker (1997^[285]). Ce modèle examine l'enseignement et l'apprentissage en termes de contexte, de contributions, de processus et de résultats (CIPO). Le cadre utilisé pour TALIS 2013 était exhaustif dans la mesure où il incluait un large éventail de mesures. C'était également une approche multiniveaux qui était structurée autour de facteurs au niveau de l'enseignant, de l'établissement ou du système d'enseignement. Le modèle pour TALIS 2013 montrait que l'influence de certains facteurs était relativement similaire pour toute une série de contexte (notamment, la formation initiale des enseignants) alors que d'autres variaient beaucoup plus (notamment, la satisfaction professionnelle des enseignants). En général, ces variables classifiées comme facteurs de processus étaient vues comme plus malléables, étant les facteurs grâce auxquels les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables de la gestion des systèmes d'enseignement pouvaient influencer le système et adopter des changements.

TALIS 2013 a également enquêté sur les influences sur l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants comme résultats principaux (OECD, 2014^[5]). L'enquête comprenait des indicateurs portant sur l'expérience des enseignants dans l'établissement, à savoir, les pratiques professionnelles (pratiques collaboratives), les pratiques pédagogiques (pratiques d'enseignement), la formation des enseignants et les commentaires (évaluation et commentaires, tutorat, formation continue) ainsi que sur le climat et la direction de l'établissement. L'étude comprend également les caractéristiques du profil de l'enseignant (sexe, expérience en tant qu'enseignant et éléments inclus dans sa formation initiale) et les caractéristiques démographiques des élèves auxquels il enseigne.

TALIS 2013 reconnaît que les résultats peuvent découler des processus et des contributions et peuvent même influencer ces éléments. La formation des enseignants et les commentaires constituent un exemple de cette boucle de rétroaction. Ici, les commentaires agissent sur la propension des enseignants à s'impliquer dans un processus d'enseignement désirable, mais les enseignants sont eux-mêmes influencés par l'expérience de mise en œuvre de ces pratiques. De la même façon, l'efficacité personnelle des enseignants peut être vue comme un résultat de la formation et de l'expérience ultérieure d'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques. L'efficacité personnelle des enseignants peut également être une contribution qui influence la formation continue et la volonté d'améliorer la pratique. Depuis 2013, l'adoption d'un modèle dynamique d'efficacité des établissements a encore plus influencé la recherche (Creemers et Kyriakides, 2008^[185]; Creemers et Kyriakides, 2015^[24]). Creemers et Kyriakides (2015^[24]) montrent comment les mêmes facteurs peuvent être à la fois un résultat et une contribution à l'enseignement. Des modèles dynamiques ont également été utilisés dans des études concernant les influences des enseignants sur l'apprentissage des élèves (Kyriakides, Christoforou et Charalambous, 2013^[278]) et dans des études sur l'amélioration des établissements (Creemers, Kyriakides et Antoniou, 2013^[286]; Muijs et al., 2014^[215]).

Ces dernières années, de nombreux autres développements importants dans la recherche sur l'efficacité de l'enseignement ont eu lieu, y compris l'utilisation de modèles qui intègrent des facteurs au niveau du système, de l'établissement et de la salle de classe (Scheerens, 2016^[213]). Parallèlement à ces développements, on a observé une plus grande généralisation des formes d'analyses que nous pouvons utiliser afin d'explorer les effets indirects (et directs) des résultats d'apprentissage et les relations réciproques entre les diverses influences sur les résultats (van der Werf, Opdenakker et Kuyper, 2008^[287]). De plus en plus, les études font appel à des indicateurs composites plutôt qu'à des indicateurs à un seul élément afin d'appréhender les concepts complexes d'établissement et de salle de classe, fournissant ainsi des mesures plus fiables de ce qui s'y passe. Les chercheurs ont souvent préféré les indicateurs composites aux indicateurs à un seul élément dans des situations où de nombreux facteurs contribuent au concept. Par exemple, un seul élément sur « la fréquence d'interruption du cours » limiterait notre compréhension du concept complexe de « climat disciplinaire de la salle de classe ». Une mesure (ou échelle) composite permet d'élargir la portée du concept sous-jacent étudié ou de l'appréhender plus largement.

Notre intention dans le cadre conceptuel de TALIS 2018 n'est pas d'indiquer les analyses à effectuer. Nous cherchons plutôt à illustrer les analyses possibles sans être trop exhaustifs ou sans en exclure certaines. Un groupe d'analyses possibles sur les données de TALIS 2018 pourrait se concentrer sur les influences sur l'efficacité personnelle des enseignants. Ce concept a été étudié dans TALIS 2013 et reste important dans TALIS 2018, car il représente une mesure de la qualité durable de l'enseignant. Les relations entre les divers indicateurs et l'efficacité personnelle des enseignants peuvent être directes (par exemple, un aspect de la formation initiale des enseignants influençant directement l'efficacité personnelle) ou indirectes (par exemple, un aspect de la formation initiale des enseignants influençant l'efficacité personnelle, car cet aspect a influencé la formation professionnelle qui, à son tour, a influencé l'efficacité personnelle des enseignants). À la fin, l'approche adoptée pour les analyses dépendra des théories sur l'influence des différents facteurs sur l'efficacité personnelle des enseignants.

Dans cet exemple hypothétique, la formation professionnelle est « un modérateur » qui explique pourquoi il y a une relation apparente entre la formation initiale de l'enseignant et son efficacité personnelle. D'autres variables peuvent influencer l'intensité de la relation entre deux facteurs. Par exemple, la relation entre la formation initiale et l'efficacité personnelle de l'enseignant sera plus forte quand les niveaux de collaboration sont élevés que quand ils sont faibles. Si c'est le cas, nous pouvons conclure que la collaboration a eu un impact sur la relation entre la formation initiale et l'efficacité personnelle. Une telle enquête pourrait inclure des indicateurs au niveau de l'enseignant (notamment, l'étendue des commentaires) et institutionnel (le climat ou la direction de l'établissement) ainsi que des relations réciproques (notamment entre la collaboration entre enseignants et le climat régnant au sein de l'établissement)⁹.

⁹ Pour aller plus loin, TALIS 2018 pourrait également enquêter sur les influences qui s'exercent sur les pratiques pédagogiques des enseignants en partant du modèle présenté dans le rapport international TALIS 2013 (OECD, 2014a : 151) et en développant ce modèle. Une telle enquête pourrait être justifiée par le fait que la littérature a bien établi que les pratiques pédagogiques constituaient la variable ayant le lien le plus étroit avec les résultats d'apprentissage des élèves.

Conclusion

TALIS 2018 vise à recueillir des indicateurs de qualité sur chacun des thèmes décrits dans cette section afin de fournir aux pays participants des données comparables sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements du premier cycle du secondaire (et pour certains pays, dans les établissements primaires et du second cycle du secondaire). TALIS ne mesure pas comment ces thèmes influencent l'efficacité des enseignants ou à l'apprentissage des élèves ou s'y rapportent. Cependant, elle fournit les opportunités pour étudier les relations et les interrelations entre les éléments composants ces thèmes, comme celles entre le climat de l'établissement et les pratiques professionnelles des enseignants ou entre les facteurs qui font partie des environnements institutionnels et la satisfaction professionnelle des enseignants, leur motivation et leur efficacité personnelle.

L'ampleur des recherches universitaires et politiques sur l'éducation que permettent les données de TALIS est grande. L'échantillon de publication inclus dans cette section présente des recherches spécifiques à un pays et d'autres à dimension internationale. Il fournit une base pour le développement d'indicateurs communs qui paraissent pertinents dans une enquête internationale comme TALIS. L'établissement du niveau des priorités que les pays participants ont réalisé sur les thèmes proposés relatif à TALIS ainsi que la revue de littérature de cette section avait pour objectif de fournir une synthèse pouvant aider à la création de l'enquête TALIS 2018. Chaque sous-section fournit donc des données en matière de politiques éducatives et de recherches qui étayent les indicateurs et confirment donc que les thèmes demandés par les pays participants sont effectivement des aspects importants des processus éducatifs pouvant servir de pistes potentielles à des améliorations dans l'enseignement.

La section suivante, la dernière, s'éloigne de la discussion sur les thèmes et les indicateurs pour TALIS 2018 afin de se concentrer sur les enjeux de la création de l'étude et sur les opérations d'enquêtes.

Chapitre 1. Section III - Conception de TALIS 2018

La dernière section de ce cadre conceptuel décrit les aspects clés derrière la conception de l'enquête TALIS 2018, y compris le test sur le terrain et l'enquête principale. Elle comprend une description de la définition formelle du terme « enseignant » dans le contexte de TALIS ainsi que le cadre pour la conception de l'échantillon fourni par les niveaux 1, 2 et 3 de la CITE. Elle donne également un aperçu de la conception de l'échantillon de l'étude, des instruments et opérations d'enquête. Afin de garantir un processus d'amélioration de cycle en cycle, nous exposons aussi les leçons tirées du premier et second cycles TALIS (2008 et 2013).

Définir le terme « enseignant » pour TALIS

La définition d'enseignant adopté par TALIS 2018 est la même que celle utilisée en 2013 et 2008. Cette définition est cohérente avec la définition formelle utilisée dans le projet d'Indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES). La définition d'enseignant telle qu'utilisée pour TALIS 2018 (et avant) se trouve dans l'Encadré 2.

Encadré 2. Définition d'un « enseignant »

Un enseignant est une personne dont l'activité professionnelle implique la transmission de connaissances, d'attitudes et de compétences nécessaires aux étudiants inscrits à un programme d'éducation. Cette définition ne repose pas sur la qualification de l'enseignant ou sur les méthodes d'enseignement. Elle se base sur trois concepts :

- Activité, excluant les personnes non engagées dans des activités pédagogiques, mais incluant par exemple les enseignants temporairement absents, pour cause de maladie ou blessure, en congé parental ou en vacances.
- Profession, excluant les personnes travaillant occasionnellement ou bénévolement dans des institutions éducatives.
- Programme d'éducation, excluant les personnes fournissant des services autres qu'une instruction formelle aux étudiants (superviseurs, organisateurs d'activités).

Le personnel enseignant désigne le personnel professionnel directement impliqué dans l'enseignement aux étudiants, incluant donc les enseignants en salles de classe, les enseignants spécialisés et les enseignants travaillant avec un ensemble d'étudiants dans une salle de classe, en petits groupes en salle de ressources ou travaillant en enseignement particulier dans le cadre scolaire classique ou en dehors.

Le personnel enseignant désigne aussi les présidents de département dont les responsabilités comprennent des activités pédagogiques, mais ne comprend pas le personnel non professionnel qui aide les enseignants dans leurs activités, comme les assistants ou tout autre personnel paraprofessionnel.

De plus, les chefs d'établissement, directeurs adjoints et autres administrateurs sans rôle pédagogique dans les institutions d'éducation, ainsi que les enseignants sans rôle pédagogique actif auprès d'étudiants dans des institutions d'éducation, ne sont en général pas considérés comme des enseignants.

La définition d'un enseignant pour l'enseignement professionnel et technique comprend les enseignants de la partie « école » de l'apprentissage en formation par alternance, mais exclut les formateurs de la partie « entreprise » en formation par alternance.

Enseignants à temps plein et à temps partiel

La classification du personnel éducatif en « temps plein » ou « temps partiel » se base sur le nombre d'heures travaillées. La définition d'un travail à temps plein est généralement basée sur le « nombre d'heures légal » (contrairement au nombre d'heures total ou réel, ou au temps d'enseignement effectif). Le travail à temps partiel fait référence à des personnes engagées pour travailler un nombre d'heures inférieur au nombre d'heures légal requis pour un salarié à temps plein.

Un enseignant engagé pour au moins 90% du nombre d'heures légal de travail pour un enseignant à temps plein sur la période d'une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps plein. Un enseignant engagé pour moins de 90% du nombre d'heures légal de travail pour un enseignant à temps plein sur la période d'une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps partiel.

Source : Adapté de l'Encadré 2.1 de OECD (2005), Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>, p. 25.

Résumé de la conception de l'échantillon

TALIS examine l'environnement d'enseignement et les conditions de travail des enseignants dans les établissements. Les informations sont recueillies par le biais de questionnaires en ligne (méthode principale de collecte des données) et de questionnaires papier (méthode de secours) distribués à un échantillon d'enseignants et de chefs d'établissement. L'échantillon représentatif pour la collecte de données se compose d'environ 200 écoles par pays¹⁰ et par niveau de la CITE, et de 20 enseignants par école. Le nombre d'enseignants composant l'échantillon international est fixé à 4 000. Le taux minimal de participation des écoles est fixé à 75 % après remplacement, et le taux minimal de participation des enseignants est fixé à 75 % du corps enseignant. L'Encadré 3 présente l'échantillonnage international et les paramètres opérationnels appliqués à TALIS.

Encadré 3. Conception de TALIS en bref

¹⁰ Le terme « pays » est ici utilisé pour faire référence à tout « participant » à TALIS, qu'il s'agisse d'un pays, d'une économie partenaire de l'OCDE, d'un système d'enseignement, d'une région/juridiction ou encore d'une entité sub-nationale similaire

- Population internationale cible (noyau) : enseignants et chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE)
- Options internationales : enseignants et chefs d'établissement du primaire (niveau 1 de la CITE) et/ou du second cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) ; lien avec l'enquête PISA 2018 au niveau de l'établissement (qui cible les enseignants travaillant avec des élèves de 15 ans dans les établissements participants à PISA 2018)
- Taille de l'échantillon : 200 établissements par pays, 20 enseignants par établissement
- Échantillonnage : échantillons aléatoires d'établissements et d'enseignants au sein de ces établissements
- Taux de réponse cible : 75 % des établissements participants (un établissement est participant si 50 % des enseignants de l'échantillon répondent), la cible étant un taux de réponse de 75 % parmi tous les enseignants de l'échantillon du pays
- Questionnaires : questionnaires distincts et adaptables pour les enseignants et chefs d'établissement d'une durée de 45 minutes chacun
- Méthodes de collecte des données : questionnaires à remplir soi-même en ligne ou au format papier
- Étapes : une étude pilote (prétest du groupe type), un test sur le terrain et la collecte des données principales
- Périodes principales de collecte des données : période de trois mois à la fin de l'année scolaire 2017/2018

Les pays participants ont décidé que TALIS 2018 devrait se concentrer sur les enseignants et les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (niveau 2 de la révision de 2011 de la Classification internationale type de l'enseignement, CITE 2011)

Les pays ayant participé à TALIS 2013 (de même qu'à TALIS 2008) ont réussi à garder la proportion d'enseignants exclus à moins de 5 % (OECD, 2010, pp. 61, tableau 5_[288]) (OECD, 2014, pp. 315-320, Tableau 5.7_[289]). Les prochaines enquêtes TALIS, y compris celle de 2018, garderont le seuil limite d'exclusion d'enseignants à 5 % maximum de l'échantillon total de l'enquête. Les établissements entièrement dédiés aux étudiants ayant des besoins spécifiques d'éducation et les écoles exclusivement réservées aux adultes ne participeront pas à TALIS 2018. Ce critère d'exclusion permet d'être cohérent avec les populations cibles des précédentes enquêtes TALIS. Comme pour les enquêtes précédentes, les enseignants suppléants et autres enseignants remplaçants sont exclus de TALIS 2018, comme illustré sur le Graphique 4.

Graphique 4. Populations nationales et internationales cibles et population visée par TALIS 2018

Univers niveau 2 de la CITE		
Hors champ d'application TALIS 2018	Population internationale cible de TALIS 2018 = population internationale visée par TALIS 2018	
- Établissements réservés aux adultes	Population nationale cible de TALIS 2018	
- Établissements réservés aux étudiants ayant des besoins spécifiques d'éducation	Exclusions NATIONALES	Population NATIONALE visée par TALIS 2018
- Enseignants suppléants et autres remplaçants	- Établissements éloignés, de petite taille	Non échantillonnée Échantillonnée
- Enseignants pour les adultes en établissement classique	- Province entière, État ou sous-population	
	Pas plus de 5 % des enseignants	Au moins 95 % des enseignants

Source : Basé sur les le document interne TALIS 2018 « Survey Operations Procedures Unit 1: Sampling Schools (Main Survey) » (connu comme le « Manuel d'échantillonnage », à l'intention des Chefs de projet nationaux.

Comme pour TALIS 2013, les pays souhaitant participer au dernier cycle de TALIS ont exprimé leur volonté de poursuivre des options internationales, c'est-à-dire d'enquêter auprès des niveaux 1 et 3 de la CITE, et de mettre en place un lien avec PISA 2018 au niveau de l'établissement. TALIS 2018 enquêtera donc auprès de quatre populations cibles :

- Noyau : Enseignants du niveau 2 de la CITE et chefs d'établissement ;
- Option internationale : enseignants en école primaire (niveau 1 de la CITE) et chefs d'établissement ;
- Option internationale : enseignants du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) et chefs d'établissement ;
- Option internationale : lien avec PISA 2018 au niveau de l'établissement (dans le but d'interroger les enseignants éligibles qui enseignent aux étudiants de 15 ans en 2018 dans les écoles participant à PISA 2018).

Le but de l'enquête de 2018 étant d'obtenir des estimations objectives pour chacune de ces quatre populations visées, il est nécessaire que la stratégie d'échantillonnage utilisée en reflète le but. Les échantillons doivent fournir suffisamment de données et d'indicateurs pour être utilisés par les décideurs politiques au niveau de la classe, de l'établissement, du marché du travail, du milieu professionnel et du système. Les échantillons doivent être suffisamment larges pour que les analystes puissent utiliser les indicateurs du marché du travail et les indicateurs valables pour tout le système afin de tirer des conclusions fiables. Les données ainsi recueillies doivent être suffisamment détaillées pour garantir que les indicateurs et les données au niveau de l'établissement facilitent les discussions en matière de politiques. Ces critères s'appliquent aussi bien aux questionnaires des chefs d'établissement et des enseignants qu'à chaque population cible.

Une stratégie d'échantillonnage ne peut être développée de manière isolée : elle doit être cohérente avec la manière dont les instruments d'enquête sont distribués ainsi qu'avec le public cible. De plus, elle doit prendre en considération autant que possible la charge de travail et la réalité du terrain. TALIS 2013 a fait l'objet de discussions sur les avantages et

inconvenients de l'utilisation d'un instrument universel (c'est-à-dire non spécifique à un niveau de la CITE en particulier) commun aux trois niveaux de la CITE. Même si l'utilisation d'un instrument universel peut être avantageuse, il a fallu procéder à certains ajustements pour s'adapter aux spécificités de chaque niveau optionnel de la CITE, et plus particulièrement à ceux de l'enseignement professionnel. De même, l'utilisation de références spécifiques pour conditionner les réponses des enseignants (par exemple l'utilisation d'une classe « type » ou « cible » pour attirer l'attention sur les pratiques d'enseignement) a imposé l'utilisation d'instruments spécifiques à un niveau pour certaines questions et certains thèmes qui, jusqu'alors, ne nécessitaient pas d'instrument particulier.

Pour les pays souhaitant interroger une population plus vaste que celle composant le noyau, certains établissements comprennent plusieurs niveaux de la CITE, et les enseignants eux-mêmes peuvent enseigner à plus d'un niveau. Une stratégie tentante serait de réutiliser les établissements échantillonnés pour un niveau de la CITE afin d'obtenir un échantillon d'enseignants d'un autre niveau. Bien que les détails des procédures d'échantillonnage au sein des établissements concernés aient été développés pendant TALIS 2013, ils se sont avérés trop exigeants à plusieurs points de vue : programmation informatique ; besoin de formation des coordinateurs locaux dans les établissements ; dépendance au travail manuel des établissements participants ; et charge de travail pour les enseignants et chefs d'établissements sélectionnés. Pour cette raison, le Conseil des pays participants (aujourd'hui devenu le Comité directeur de TALIS) avait décidé que les échantillons pour les établissements à chaque niveau de la CITE devaient être aussi variés que possible (pour éviter les redondances) (OECD, 2011, pp. 7-8_[290]). De plus, puisque les estimations pour chaque population de TALIS sont de qualité statistique et de précision similaires, les échantillons de chaque population doivent être de même grandeur.

Le plan d'échantillonnage « nominal » de TALIS 2018 est conçu sur deux niveaux : un niveau primaire avec les établissements et un niveau secondaire avec les enseignants. Les chefs d'établissement répondent au nom de leur établissement. Après examen par l'OCDE des taux de réponse et des effets de la conception pendant TALIS 2008 et 2013, la taille des échantillons pour TALIS 2018 a été fixée à 200 écoles et 20 enseignants par école, pour chaque population (ou niveau de la CITE) pour laquelle un pays participe. Par exemple : dans un pays ayant choisi de sonder les trois niveaux de la CITE et où chaque école propose seulement un niveau de la CITE, jusqu'à 600 écoles et 12 000 enseignants seront appelés à participer à TALIS 2018.

Les taux de participation acceptables ont été fixés à 75 % des écoles (après remplacement des écoles non répondantes) et 75 % des enseignants des écoles participantes, étant entendu qu'une école est dite participante lorsqu'au moins 50 % des enseignants sélectionnés participent à l'enquête. Ce critère est similaire à celui utilisé pour la précédente enquête TALIS et presque tous les pays participants ont réussi à s'y conformer.

Les critères pour le lien avec PISA 2018 au niveau de l'établissement ne peuvent pas être fixés de cette manière, et ce, pour différentes raisons. Tout d'abord, l'échantillon d'établissements PISA représente un univers complètement différent de l'univers TALIS 2018. Ensuite, la campagne de collecte des données PISA 2018 détermine l'échantillon d'établissements et l'ensemble des établissements participants. Enfin, la taille de l'échantillon nominal pour PISA 2018 est de 150 écoles. Toutefois, la taille de l'échantillon au sein de l'établissement pour PISA 2018 est fixée à 20 enseignants.

Résumé des instruments d'enquête et de leur développement

TALIS 2018 a recueilli des informations sur les thèmes et les domaines d'indicateurs décrits dans le présent document auprès des enseignants et de chefs d'établissement travaillant au niveau 2 de la CITE (le même que pour TALIS 2008 et 2013). En outre, les pays ont eu la possibilité, comme dans TALIS 2013, d'interroger les enseignants et chefs d'établissement au niveau 1 et au niveau 3 de la CITE ainsi que les enseignants et chefs d'établissements sélectionnés pour participer à PISA 2018. Les instruments utilisés pour recueillir les informations consistaient (comme pour TALIS 2008 et 2013) en deux questionnaires, un pour les enseignants et l'autre pour les chefs d'établissement. Les questionnaires contenaient une série de questions portant sur tous les domaines thématiques, ces derniers couvrant les aspects associés aux contextes, contributions, processus et résultats au niveau de l'établissement, de la salle de classe et (notamment) personnel (par exemple, les croyances ou perceptions personnelles). Dans la mesure où les enseignants et les chefs d'établissement doivent remplir individuellement les questionnaires, ces instruments ne peuvent pas être gérés par des remplaçants ou d'autres membres du personnel de l'établissement qui pourraient n'avoir des compétences qu'au niveau des caractéristiques administratives ou structurelles de l'établissement.

Les deux questionnaires sont organisés en sections correspondant approximativement aux domaines thématiques intéressants de TALIS. Dans certains cas, les questions en lien avec le même thème peuvent apparaître dans plusieurs sections ou une section peut contenir des questions portant sur plusieurs thèmes. Les sections des questionnaires comprennent également des informations permettant d'introduire un sujet ou fournissant une définition ou des conseils applicables à plusieurs questions de la section concernée, voire à toutes. Certains sujets et concepts dans les deux instruments font appel à des listes d'éléments identiques ou très similaires (notamment en rapport avec les activités et besoins en formation continue). D'autres types de triangulations, y compris entre les perspectives des enseignants et des chefs d'établissement sur certains sujets, ont été instaurées.

Le Groupe d'experts chargé du questionnaire TALIS (GEQ), convoqué et dirigé par le Consortium de recherche international TALIS (voir l'introduction de ce document), a eu comme principale responsabilité d'élaborer les questionnaires pour les enseignants et les chefs d'établissement. Le travail du GEQ a consisté en plusieurs phases comprenant un processus itératif de travail de bureau, de réunions virtuelles et de réunions en personne à des moments clés de l'enquête (lancement, avant l'enquête pilote, avant le test sur le terrain et avant l'enquête principale). Un GEQ élargi a assisté le GEQ principal et le Consortium de recherche en fournissant des évaluations scientifiques du cadre conceptuel et des questionnaires d'un point de vue spécifique en lien avec la région (par exemple, l'Amérique latine), les niveaux (Niveau 1 de la CITE) ou d'autres contextes (par exemple, les pays à faible revenu). À la fin de chaque phase clé, le GEQ a présenté son rapport de travail au Secrétariat de l'OCDE, au Comité directeur de TALIS et au Groupe technique consultatif afin d'obtenir leur avis, leur approbation ou les deux.

L'élaboration des questionnaires a commencé par des réflexions sur un modèle universel de questionnaire. Des adaptations sont ensuite faites aux contextes locaux et à ceux du niveau pour le noyau de la population TALIS et pour les populations optionnelles. Comme dans TALIS 2013, les thèmes et les indicateurs des questionnaires de 2018 vont se chevaucher au sein du noyau et des populations optionnelles afin de permettre une analyse à travers les niveaux. Certaines questions et certains éléments peuvent cibler seulement un niveau en particulier (par exemple, les éléments de la formation initiale des

enseignants pertinents ou intéressants pour le niveau 1 de la CITE). Des analyses comparatives des informations recueillies à l'aide des questionnaires TALIS et l'enquête TALIS Petite enfance seront possibles si certaines questions et certains éléments apparaissent dans les deux enquêtes. Le glossaire accompagnant les questionnaires TALIS 2018 fournira des conseils importants aux gestionnaires de projets nationaux (NPM) de l'enquête sur la terminologie, l'interprétation et l'adaptation et la traduction voulue dans le contexte local.

Une importante partie du processus de développement du questionnaire a été d'expérimenter le bon fonctionnement des éléments nouveaux, révisés ou d'analyse des tendances des questionnaires (par exemple, sur la lisibilité). L'expérimentation de nouveaux contenus a donc eu lieu dans certains des pays participants à TALIS (phase pilote). Cette phase a été suivie d'un essai des contenus d'enquête dans tous les pays (phase de test sur le terrain). Si l'enquête pilote est moins préoccupante en termes de portée, il existe des limitations au test sur le terrain et à l'enquête principale en termes de temps de réponse acceptable. Les termes de référence pour TALIS 2018 déclarent que les participants ne doivent pas passer plus de 45 minutes en moyenne sur la version anglaise de chaque questionnaire. Dans le contexte de TALIS, cette limitation concerne principalement la population d'enseignants (CITE 2) à laquelle s'appliquent la majorité des questions de l'enquête. Le temps de réponse moyen pour les questionnaires à l'intention des enseignants de TALIS 2013 est pertinent ici. Il était plus proche de 60 que de 45 minutes. Cette considération de temps pose une autre limitation au processus d'élaboration des questionnaires de TALIS 2018 (une limitation évidente dans les précédentes enquêtes TALIS) : seulement un nombre limité de questions peuvent être envoyées à un participant et donc être incluses dans l'enquête.

Cette limitation a été résolue à l'aide d'une conception de l'administration de l'enquête qui a fait appel à des formes de chevauchement (ou tournantes), permettant ainsi d'examiner plus de contenus malgré les contraintes de temps. Ces formes de chevauchement sont régulièrement utilisées dans l'évaluation des domaines cognitifs, et récemment dans le contexte de questionnaires sur les antécédents pour des évaluations à grande échelle comme PISA. Lors du développement de TALIS 2013, cette approche avait été discutée, mais rejetée en raison des difficultés opérationnelles et des sources d'erreur correspondantes qui n'auraient pas manqué d'apparaître dans le processus de production d'un instrument national. Dans plusieurs pays, on a produit et synchronisé jusqu'à huit questionnaires pour les quatre populations cibles. Le chevauchement en aurait accru à la complexité.

Dans TALIS 2018, la proportion des participants utilisant le modèle d'enquête en ligne prédominant a été plus importante qu'en 2013. Dans ce cas, et en considérant les avancées technologiques, le processus de production de l'instrument national dans son intégralité a été géré à l'aide d'un système d'évaluation électronique développé et géré par le Consortium de recherche international TALIS. TALIS 2018 a pu donc faire appel à un format de questionnaire pour le test sur le terrain qui utilise trois formulaires pour les enseignants de chaque population cible et un formulaire commun (seulement) pour les chefs d'établissement dans la mesure où il y avait moins de contraintes connexes.

Chaque version du questionnaire des enseignants comprenait des questions conçues pour recueillir les informations recherchées sur les caractéristiques générales ainsi que sur les thèmes. Ces éléments communs ont fourni les fondements d'un regroupement ou d'une décomposition pertinents pendant l'analyse du test sur le terrain et à la phase de validation. Les autres sections, qui correspondent approximativement aux thèmes,

apparaissaient ensuite dans deux des trois formulaires. Cette conception permettait de limiter les contenus du questionnaire à un maximum de 75 minutes ainsi que d'analyser les corrélations entre les thèmes et les contenus communs. Un autre avantage de cette approche est qu'elle a facilité l'ajout d'expérimentations dans lesquelles l'un des deux groupes recevait un formulaire présentant une variation par rapport au formulaire administré à l'autre groupe.

Enfin, le système d'évaluation électronique a été accompagné de questionnaires au format papier à destination des enseignants et des chefs d'établissement qui ne souhaitaient pas ou ne pouvaient pas compléter le questionnaire en ligne. La préférence pour le format papier peut venir d'un manque d'équipement informatique ou de connexion internet. Dans certains cas, il est possible que le participant refuse de remplir le questionnaire en ligne.

Le Graphique 5 propose une représentation abstraite de cette approche (c'est-à-dire en illustrant trois sections à titre d'exemple même si le questionnaire réel en avait davantage). Dans cette illustration, une section commune de questionnaire a été intégrée au même endroit des trois formulaires. Les Sections 1, 2 et 3 sont ensuite ajoutées à deux des trois formulaires, (a) et (b) représentent les variations d'une section. La majorité des questions de cette section sont identiques, mais certaines questions sont proposées sous des formes alternatives dans (a) et (b). Enfin, une section (1) est proposée à deux positions différentes afin d'étudier l'impact de l'ordre et de la position (notamment en lien avec l'effort mesuré grâce au temps de réponse, à la comparabilité factorielle et à l'absence de réponse).

Graphique 5. Conception abstraite du questionnaire à l'intention des enseignants pour le test sur le terrain de TALIS 2018

Formulaire A	Formulaire B	Formulaire C
Commun		
Section 1		
	Section 2a	Section 2b
Section 3a		Section 3b
	Section 1	

Considérant la structure de cet instrument, la taille de l'échantillon nominal pour le test sur le terrain de TALIS 2018 était légèrement plus grande que pour TALIS 2013. Pour chaque participant et pour chaque population, 30 établissements et 20 enseignants au sein de chaque établissement seront échantillonnés pour le test sur le terrain. Au-delà de l'attrition parmi les participants à l'enquête, la structure a produit 600 (sections communes), 400 (contenus utilisés dans deux des trois formulaires) ou (au minimum) 200 points de données (pour les questions alternatives/expérimentations) disponibles par participant pour l'analyse du test sur le terrain.

L'enquête principale TALIS 2018 n'a pas fait appel à une conception tournante, car TALIS ne pouvait pas gérer, en termes de temps et de budget, les conséquences opérationnelles, méthodologiques et analytiques qui auraient découlé de l'utilisation de cette conception. L'enquête principale a donc utilisé un questionnaire unique commun à tous les enseignants pour chaque population cible.

Résumé des opérations d'enquête

Comme pour les deux premiers cycles de TALIS (2008 et 2013), le troisième cycle (2018) comprenait trois composantes majeures des enquêtes comparatives internationales à grande échelle : une enquête pilote, un test sur le terrain (FT) et une enquête principale (MS). L'enquête pilote de 2018, qui permet de valider la qualité et les contenus des questionnaires, notamment sur les contenus nouveaux ou améliorés, a été réalisée dans 11 pays. Trois autres pays ont fourni des commentaires sur le questionnaire à titre volontaire.

L'enquête pilote TALIS 2013 ayant été une expérience positive qui a mené à la production d'informations utiles, celle de 2018 a été qualitative. Dans le cadre de cette approche, des évaluations et des commentaires ont été demandés aux enseignants et aux chefs d'établissement à tous les niveaux de la CITE par le biais de groupes de discussion animés. Les évaluations et les autres informations recueillies à ce moment-là ont servi à la préparation des instruments du test sur le terrain. L'étude des questionnaires par les NPM et par des experts en conception de questionnaires a également servi au développement de ces instruments. Le Groupe technique consultatif (GTC) a conseillé et validé en outre les opérations, les normes, la planification et les processus pour l'enquête pilote, le test sur le terrain et l'enquête principale. Le rôle du groupe était d'agir comme un élément principal d'assurance-qualité pour TALIS 2018.

L'objectif du test sur le terrain était de tester les instruments d'enquêtes et les procédures opérationnelles dans tous les pays participants en vue de l'enquête principale. En raison de la quantité plus importante de contenus dans le test sur le terrain de TALIS 2018, l'idée était de mettre en place une conception tournante pour le questionnaire qui exigeait un échantillon par pays de 600 enseignants et de 30 chefs d'établissement pour 30 établissements de niveau 2 de la CITE et pour 30 établissements de chaque option internationale. Chaque participant devait réaliser le test sur le terrain, y compris mettre en œuvre toutes les versions linguistiques prévues conformément aux procédures normalisées. Les normes techniques et les mesures de contrôle de qualité correspondantes basées sur celles utilisées pour TALIS 2013 ont été reprises afin de garantir une mise en œuvre similaire de l'étude 2018 dans l'objectif de produire des données comparables à celles de 2013.

La collecte de données pour l'enquête principale a été menée en deux vagues, chacune vers la fin de l'année scolaire afin de prendre en compte les différences entre l'hémisphère nord et l'hémisphère sud. Comme discuté précédemment dans ce document, TALIS 2018 a sélectionné un échantillon nominal au niveau 2 de la CITE, et pour chaque option internationale, de 4 000 enseignants et leurs chefs d'établissement dans 200 établissements échantillonnés. Les centres d'études nationaux étaient responsables de l'organisation de leur propre calendrier des opérations d'enquête dans les délais impartis à l'échelle internationale. Dans la lignée du test sur le terrain, l'enquête principale a été menée conformément aux normes techniques rigoureuses, aux informations des manuels et aux directives afin de garantir des taux de réponse élevés et des données de grande qualité.

Comme indiqué, le questionnaire de TALIS 2018 a été principalement offert en ligne. La décision d'utiliser ce format se base sur le retour d'expérience positif relatif à l'utilisation de formulaires en ligne pour TALIS 2008 et 2013 et le nombre croissant de participants utilisant ce format. La gestion du questionnaire en ligne a de nombreux avantages opérationnels, notamment la réduction de la manipulation de papier et des coûts de saisie

des données pour les centres d'études nationaux. Recueillir les données en ligne aide également à améliorer la gestion du questionnaire, principalement en autorisant plus de souplesse et d'efficacité dans ce processus. Par exemple, filtrer des questions filtre peuvent guider les participants dans le questionnaire, les incohérences dans les réponses peuvent être vérifiées en ligne et il n'y a plus besoin de saisir manuellement les données.

Tous les questionnaires sont disponibles en anglais et en français. Pour le test sur le terrain et l'enquête principale, les centres nationaux ont adapté et traduit les questionnaires puis les ont soumis à un contrôle international de la traduction. Les centres nationaux ont reçu une formation au format électronique sur l'adaptation et la traduction des instruments dans leur(s) langue(s) locale(s). On leur a également expliqué comment mettre en ligne les questionnaires à l'aide du système de mise en ligne. Un outil de suivi des données en ligne a permis aux centres nationaux de contrôler le statut des questionnaires et leur retour à tout moment ainsi que le niveau de finalisation.

Le formulaire papier traditionnel a été intégré comme solution de secours pour les enseignants et les chefs d'établissement qui en ont fait individuellement la demande et pour tous les participants à qui il n'était pas possible de fournir des questionnaires en ligne. Une étape finale de vérification de la structure a porté sur la version papier des instruments afin de garantir une qualité des questionnaires comparables à celle de la version en ligne.

Les normes TALIS, les manuels et les directives constituent les règles que les centres nationaux doivent suivre afin de préparer et de mettre en œuvre TALIS 2018 dans leur pays. Le Consortium de recherche international a été chargé de fournir aux gestionnaires de projets nationaux (NPM) et à leurs équipes les formations nécessaires afin de leur permettre de réaliser de manière qualitative les tâches et activités requises. Les NPM ont reçu un appui approfondi dans l'identification et la liaison avec les coordinateurs dans les établissements ainsi qu'avec les personnes chargées des listings et de la logistique au niveau local. Le Consortium a fourni une formation aux gestionnaires de données nationaux ainsi qu'un logiciel leur permettant de lister, de sélectionner et de gérer les instruments TALIS de façon standardisée et contrôlée.

Le suivi international du contrôle de qualité est une partie essentielle des mesures de contrôle de TALIS 2018. Le consortium a développé et mis en place un programme de contrôle de la qualité visant à former des observateurs internationaux de la qualité (IQO) qui ont opéré dans chaque pays. En outre, il a formé les NPM au contrôle qualité et leur a fourni un manuel et des directives afin de les aider à préparer et à mettre en œuvre les mesures nationales de contrôle qualité.

En vue des tâches qui ont lieu après la collecte des données dans chaque pays, les NPM devaient respecter un manuel de gestion des données et suivre une formation à ce sujet. Les pays qui ont utilisé le format papier ont reçu un logiciel de saisie des données ainsi que des livres-code qui autorisent les procédures standards de saisie des données et le traitement de ces données. On leur a demandé de saisir en double des données partielles issues de la version papier des questionnaires par deux opérateurs de saisie différents afin de détecter et de réduire les erreurs de saisie accessoires ou systématiques. L'avantage de la collecte de données en ligne devient évident, la saisie de données étant déjà prédéfinie en termes de plages de valeurs et de types de variables. Les données recueillies par les centres nationaux ont fait l'objet d'un suivi attentif par le Consortium de recherche international TALIS 2018 afin de vérifier que les données reçues sont complètes et de bonne qualité.

TALIS 2018 insiste sur le besoin de porter une attention détaillée aux aspects portant sur la qualité de l'enquête et sur les mesures de contrôle qualité dans une perspective d'erreur sur la globalité de l'enquête. Les domaines d'activités ci-dessous font donc l'objet de mesures de contrôle qualité :

- normes, manuels et directives ;
- plan d'échantillonnage mis en œuvre ;
- préparation des instruments, notamment les adaptations et traductions nationales et les vérifications y afférents ;
- mise en œuvre de l'enquête et collecte des données (format papier et en ligne) ;
- surveillance nationale et internationale des contrôles qualité portant sur la collecte des données ;
- saisie, traitement et extraction des données ;
- pondération ;
- ajustement des données ;
- production de rapports et d'analyses.

Enfin, une base de données internationale entièrement documentée qui contient les réponses des enseignants et des chefs d'établissement, associée aux poids d'enquête afin de permettre la reproduction des estimations et la réalisation d'analyses inédites, sont disponibles sur internet. Un rapport technique portant sur les méthodes et les procédures utilisées afin de développer et de mettre en œuvre TALIS 2018 a été préparé et publié, tout comme des directives d'analyse.

References

- Alegre, M. et G. Ferrer (2010), « School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006 », *British Educational Research Journal*, vol. 36, pp. 433-461, <https://doi.org/10.1080/01411920902989193>. [274]
- Allodi, M. (2010), « Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments », *Social Psychology of Education*, vol. 13/2, pp. 207-235. [78]
- Aloe, A. et al. (2014), « A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout », *Educational Research Review*, vol. 12, pp. 30-44, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>. [209]
- Anderson, C. (1982), « The search for school climate: A review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 52/3, pp. 368-240, <http://dx.doi.org/10.2307/1170423>. [79]
- 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, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199805\)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C). [255]
- Andrews, P. (2007), « Barriers to innovation », *Leadership Excellence*, vol. 24/10, p. 19. [259]
- Arikan, S., F. van de Vijver et K. Yagmur (2016), « Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian students in TIMSS 2007 and 2011 », *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 12/8, pp. 2039-2059, <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2016.1268a>. [267]
- Atkinson, A. et al. (2009), « Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England », *Labour Economics*, vol. 16/3, pp. 251-261, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2008.10.003>. [34]
- 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>. [163]
- Bakker, A. (2011), « An evidence-based model of work engagement », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20/4, pp. 265-269, <http://dx.doi.org/10.1177/0963721411414534>. [258]

- Bakker, A. et E. Demerouti (2007), « The Job Demands-Resources model: State of the art », [257]
Journal of Managerial Psychology, vol. 22/3, pp. 309-328,
<http://dx.doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Ball, D. et D. Cohen (1999), « Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education », dans Darling-Hammond, L. et G. Sykes (dir. pub.), [110]
Teaching as the Learning Profession : Handbook of Policy and Practice, Jossey-Bass, San Francisco, CA, <http://www-personal.umich.edu/~dkcohen/downloads/developingpractice.pdf>.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York, NY. [168]
- Bangs, J. et D. Frost (2012), *Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Educational International: A Report on an International Survey of the Views of Teachers and Teacher Union Officials*, Education International Research Institute, Brussels. [42]
- Banks, J. et C. Banks (2009), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley, New York, NY. [263]
- Barth, R. (2006), « Improving relationships within the schoolhouse », *Educational Leadership*, [88]
vol. 63/6, pp. 8-13, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar06/vol63/num06/Improving-Relationships-Within-the-Schoolhouse.aspx>.
- Battistich, V. et al. (1997), « Caring school communities », *Educational Psychologist*, vol. 32/3, [67]
pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Baumert, J. et al. (2010), « Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress », *American Educational Research Journal*, vol. 47/1, [95]
pp. 133-180, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157>.
- 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, [219]
http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- Blase, J. et J. Blase (2000), « Effective instructional leadership », *Journal of Educational Administration*, vol. 38/2, pp. 130-141, <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010320082>. [44]
- Blömeke, S., J. Gustafsson et R. Shavelson (2015), « Beyond dichotomies », *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 223/1, pp. 3-13, <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>. [98]
- Blömeke, S. et 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>. [100]
- Blömeke, S., G. Kaiser et R. Lehmann (dir. pub.) (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. [111]

- 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>. [220]
- Bolam, R. et A. McMahon (2004), « Literature definitions and models: Towards a conceptual map », dans Day, C. et J. Sachs (dir. pub.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Open University Press, Maidenhead. [237]
- Bolam, R. et al. (2005), « Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities », *DfES Research Report*, no. 637, University of Bristol, Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>. [260]
- Bong, M. et E. Skaalvik (2003), « Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? », *Educational Psychology Review*, vol. 15/1, pp. 1-40, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382>. [169]
- 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, <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664>. [279]
- Boyd, D. et al. (2011), « The influence of school administrators on teacher retention decisions », *American Educational Research Journal*, vol. 48/2, pp. 303-333, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210380788>. [51]
- 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>. [106]
- Boyle, G. et al. (1995), « A structural model of the dimensions of teacher stress », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65/1, pp. 49-67, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>. [131]
- Brief, A. et H. Weiss (2002), « Organizational behavior: Affect in the workplace », *Annual Review of Psychology*, vol. 53/1, pp. 279-307, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156>. [125]
- Brophy, J. (1988), « Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implication for instruction of Chapter I students », *Educational Psychologist*, vol. 23/3, pp. 235-286, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2303_3. [80]
- 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](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8). [179]
- Bruns, B. et J. Luque (2015), *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, The World Bank Group, Washington DC, <http://dx.doi.org/doi:10.1596/978-1-4648-0151-8>. [104]
- Bryk, A. et B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY. [68]

- Burkhauser, S. et al. (2012), *Addressing Challenges in Evaluating School Principal Improvement Efforts*, https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP392.html. [52]
- Bush, T. (2008), *Leadership and Management Development in Education*, Sage, London. [53]
- Butt, G. et al. (2005), « Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project », *School Leadership & Management*, vol. 25/5, pp. 455-471, <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500340807>. [117]
- Caprara, G. et al. (2003), « Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/4, pp. 821-832, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>. [122]
- 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>. [160]
- Carroll, T. et al. (2005), *Induction Into Learning Communities*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC, https://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf. [74]
- Celik, K. (2013), « The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers », *International Journal of Scientific Research in Education*, vol. 6/1, pp. 56-67, <http://www.ij sre.com>. [248]
- Chapman, C. et D. Muijs (2014), « Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/3, pp. 351-393, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>. [64]
- Chapman, C. et al. (dir. pub.) (2016), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*, Routledge, Abingdon; New York, NY. [39]
- 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>. [164]
- Clark, D., P. Rand et J. Rockoff (2009), « School Principals and School Performance », no. 38, CALDER, Washington, DC, https://caldercenter.org/sites/default/files/Working-Paper-38_FINAL.pdf. [50]
- Clarke, D. et H. Hollingsworth (2002), « Elaborating a model of teacher professional growth », *Teaching and Teacher Education*, vol. 18/8, pp. 947-967, https://ac.els-cdn.com/S0742051X02000537/1-s2.0-S0742051X02000537-main.pdf?_tid=6523772a-0143-4e3f-bde8-339cb758cf1f&acdnat=1535466448_5185cb70edaefc5bda7880ce5b218050. [155]
- Clement, M. et R. Vandenberghe (2000), « Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16/1, pp. 81-101, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7). [235]

- Clotfelter, C., H. Ladd et 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>. [113]
- Cochran-Smith, M. et K. Zeichner (dir. pub.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [103]
- Cohen, J. et al. (2009), « School climate: Research, policy, practice, and teacher education », *Teachers College Record*, vol. 111/1, pp. 180-213. [69]
- Collie, R., J. Shapka et N. Perry (2012), « School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology*, vol. 104/4, pp. 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>. [132]
- 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>. [107]
- Cooper, H., J. Robinson et E. Patall (2006), « Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003 », *Review of Educational Research*, vol. 76/1, pp. 1-62, <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>. [217]
- Cornelius-White, J. (2007), « Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 77/1, pp. 113-143, <https://doi.org/10.3102/003465430298563>. [82]
- Creemers, B. et L. Kyriakides (2015), « Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research », *Journal of Classroom Interaction*, vol. 50/2, pp. 107-119. [24]
- 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>. [185]
- Creemers, B., L. Kyriakides et P. Antoniou (2013), « A dynamic approach to school improvement: Main features and impact », *School Leadership & Management*, vol. 33/2, pp. 114-132, <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.773883>. [286]
- Croft, J. (2015), « Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn't Key to the Next Phase of School Reform », *Research Report*, no. 7, The Centre for the Study of Market Reform of Education Ltd., Westminster, London, <http://www.cfee.org.uk/sites/default/files/Collaborative%20overreach.pdf>. [65]
- Crossman, A. et P. Harris (2006), « Job satisfaction of secondary school teachers », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 34/1, pp. 29-46, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>. [118]

- Cummings, C. et al. (2007), « Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report », *DfES Research Report*, no. 852, University of Manchester, Manchester, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010825/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf>. [62]
- Darling-Hammond, L. (2010), *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*, Center for American Progress, Washington, DC, https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/10/pdf/teacher_effectiveness.pdf. [35]
- 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>. [144]
- Day, C. et al. (2010), *10 Strong Claims About Successful School Leadership*, College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf. [38]
- Decristan, J. et al. (2015), « Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding », *American Educational Research Journal*, vol. 52/6, pp. 1133-1159, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215596412>. [22]
- Dellinger, A. et al. (2008), « Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, pp. 751-766, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>. [176]
- Desa, D. (2014), « Evaluating Measurement Invariance of TALIS 2013 Complex Scales: Comparison between Continuous and Categorical Multiple-Group Confirmatory Factor Analyses », *OECD Education Working Papers*, no. 103, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2kbbv1b7k-en>. [167]
- 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>. [152]
- DeYoung, C., J. Peterson et D. Higgins (2002), « Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? », *Personality and Individual Differences*, vol. 33/4, pp. 533-552, [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00171-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00171-4). [249]
- Dignath, C., G. Buettner et H. Langfeldt (2008), « How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes », *Educational Research Review*, vol. 3/2, pp. 101-129, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>. [216]
- Dinham, S. et C. Scott (1998), « A three domain model of teacher and school executive career satisfaction », *Journal of Educational Administration*, vol. 36/4, pp. 362-378, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239810211545>. [119]

- Dumont, H. et D. Istance (2010), « Analysing and designing learning environments for the 21st century », dans Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir. pub.), *The Nature of Learning : Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-3-en>. [221]
- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir. pub.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>. [240]
- Eliot, M. et al. (2010), « Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence », *Journal of School Psychology*, vol. 48/6, pp. 533-553, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>. [77]
- Else-Quest, N., J. Hyde et M. Linn (2010), « Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. », *Psychological Bulletin*, vol. 136/1, pp. 103-127, <http://dx.doi.org/10.1037/a0018053>. [277]
- 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, <https://doi.org/10.2307/2667087>. [269]
- 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>. [70]
- Epstein, J. et S. Sheldon (2002), « Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement », *The Journal of Educational Research*, vol. 95/5, pp. 308-318, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604org/10.1080/00220670209596604>. [86]
- Erickson, G. et al. (2005), « Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects », *Teaching and Teacher Education*, vol. 21/7, pp. 787-798, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>. [230]
- 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>. [194]
- Firestone, W. et J. Pennell (1993), « Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies », *Review of Educational Research*, vol. 63/4, pp. 489-525, <http://dx.doi.org/10.2307/1170498>. [236]
- Fishbach, A., R. Ratner et Y. Zhang (2011), « Inherently loyal or easily bored?: Nonconscious activation of consistency versus variety-seeking behavior », *Journal of Consumer Psychology*, vol. 21/1, pp. 38-48, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2010.09.006>. [253]
- Flath, B. (1989), « The principal as instructional leader », *ATA Magazine*, vol. 69/3, pp. 19-22, 47-49. [43]

- Flores, M. (2012), « The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school? », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 24/4, pp. 351-368, <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-012-9153-7>. [31]
- Flunger, B. et al. (2015), « The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year », *Learning and Instruction*, vol. 39, pp. 97-106, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>. [218]
- 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, https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf. [241]
- Fraser, B. et A. Rentoul (1982), « Relationships between school-level and classroom-level environment », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 28/3, pp. 212-225. [91]
- Fullan, M. et al. (2015), « Professional capital as accountability », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23/0, p. 15, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>. [32]
- 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>. [231]
- Goddard, R. et al. (2015), « A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning », *American Journal of Education*, vol. 121/4, pp. 501-530, <http://dx.doi.org/10.1086/681925>. [47]
- Goddard, Y., R. Goddard et M. Tschannen-Moran (2007), « A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools », *Teachers College Record*, vol. 109/4, pp. 877-896. [227]
- Goe, L. (2007), *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC, <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>. [23]
- Goldhaber, D. et S. Liddle (2011), « The Gateway to the Profession: Assessing Teacher Preparation Programs Based on Student Achievement », *CEDR Working Paper*, no. 2011-2.0, Center for Education Data & Research (CEDR), University of Washington, Seattle, WA, [http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-2%20Teacher%20Training%20\(9-26\).pdf](http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-2%20Teacher%20Training%20(9-26).pdf). [105]
- Goldstein, S., A. Young et C. Boyd (2008), « Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37/6, pp. 641-654, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>. [89]
- Gonzales, S. et L. Lambert (2001), « Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices », *Journal of School Leadership*, vol. 11/1, pp. 6-24. [60]

- Gregory, A., D. Cornell et X. Fan (2012), « Teacher safety and authoritative school climate in high schools », *American Journal of Education*, vol. 118/4, pp. 401-425, <https://doi.org/10.1086/666362>. [90]
- Greiff, S., C. Niepel et S. Wüstenberg (2015), « 21st century skills: International advancements and recent developments », *Thinking Skills and Creativity*, vol. 18, pp. 1-3, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.007>. [239]
- Greiff, S. et al. (2014), « Domain-general problem solving skills and education in the 21st century », *Educational Research Review*, vol. 13, pp. 74-83, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.10.002>. [222]
- Grubb, W. et J. Flessa (2006), « A job too big for one: Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership », *Educational Administration Quarterly*, vol. 42/4, pp. 518-550, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06290641>. [57]
- Hadfield, M. et C. Chapman (2009), *Leading School-based Networks*, Routledge, London. [63]
- Hallinger, P. (2015), « The evolution of instructional leadership », dans *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer International Publishing, Heidelberg, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1. [48]
- Hallinger, P. (2011), « Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research », *Journal of Educational Administration*, vol. 49/2, pp. 125-142, <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>. [36]
- Hallinger, P. et R. Heck (2010), « Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning », *School Leadership & Management*, vol. 30/2, pp. 95-110, <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214>. [41]
- Hanfstingl, B. et J. Mayr (2007), « Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf [Prediction of success in teacher education and profession] », *Journal für LehrerInnenbildung*, vol. 7/2, pp. 48-56. [250]
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, New York, NY. [138]
- Hargreaves, A. (1993), « Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture », dans Little, J. et M. McLaughlin (dir. pub.), *Teachers' Work : Individuals, Colleagues, and Contexts*, Teachers College Press, New York, NY. [234]
- Harris, A. (2014), *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*, Corwin, Thousand Oaks, CA, <http://dx.doi.org/10.4135/9781483332574>. [40]
- Harris, A. (2002), *School Improvement What's in it for Schools?*, RoutledgeFalmer, London. [228]
- Harris, A. et D. Muijs (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire. [59]

- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [145]
- 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>. [211]
- Hattie, J. et G. Yates (2014), *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Routledge, London. [20]
- Hiebert, J. et al. (2003), *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study (NCES 2003-013 Revised)*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003013>. [21]
- 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*. [206]
- 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>. [96]
- Ho, I. et K. Hau (2004), « Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants », *Teaching and Teacher Education*, vol. 20/3, pp. 313-323, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.009>. [177]
- Holzberger, D., A. Philipp et M. Kunter (2014), « Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 39/2, pp. 100-111, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001>. [183]
- 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>. [159]
- Honicke, T. et J. Broadbent (2016), « The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review », *Educational Research Review*, vol. 17, pp. 63-84, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>. [171]
- Hospel, V. et B. Galand (2016), « Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis », *Learning and Instruction*, vol. 41, pp. 1-10, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>. [204]
- Hoyle, E. (1980), « Professionalization and deprofessionalization in education », dans Hoyle, E. et J. Megarry (dir. pub.), *The Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education 1980*, Kogan Page, London. [26]
- 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>. [71]

- 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>. [75]
- Hurt, H., K. Joseph et C. Cook (1977), « Scales for the measurement of innovativeness », *Human Communication Research*, vol. 4/1, pp. 58-65, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x>. [245]
- Ingersoll, R. (2001), « Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis », *American Educational Research Journal*, vol. 38/3, pp. 499-534, <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>. [126]
- 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, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>. [149]
- 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>. [186]
- Isoré, M. (2009), « Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review », *OECD Education Working Papers*, no. 23, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>. [151]
- Jensen, B. et J. Reichl (2011), *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf. [150]
- Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>. [9]
- 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>. [146]
- 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>. [195]
- Kardos, S. et S. Johnson (2007), « On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues », *Teachers College Record*, vol. 109/9, pp. 2083-2106, <http://tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12812>. [127]
- Kelchtermans, G. (2006), « Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A literature review », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 52/2, pp. 220-237. [233]
- Kerr, R. et al. (2006), « Emotional intelligence and leadership effectiveness », *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 27/4, pp. 265-279, <http://dx.doi.org/10.1108/01437730610666028>. [45]

- 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>. [97]
- Klassen, R. et al. (2009), « Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34/1, pp. 67-76, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>. [123]
- Klassen, R. et M. Chiu (2010), « Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/3, pp. 741-756, <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>. [133]
- 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>. [157]
- 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>. [156]
- 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. [200]
- 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>. [165]
- Korpershoek, H. et al. (2016), « A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 86/3, pp. 643-680, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626799>. [210]
- Koth, C., C. Bradshaw et P. Leaf (2008), « A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100/1, pp. 96-104, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>. [192]
- 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>. [187]
- Kunter, M. et al. (2008), « Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction », *Learning and Instruction*, vol. 18/5, pp. 468-482, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>. [208]
- 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. [196]

- Kyriacou, C. (2001), « Teacher Stress: Directions for future research », *Educational Review*, vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628org/10.1080/00131910120033628>. [143]
- 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/10.1076/1076/11.4.501.3560>. [201]
- Kyriakides, L., C. Christoforou et C. Charalambous (2013), « What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching », *Teacher and Teacher Education*, vol. 36, pp. 143-152, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>. [278]
- 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>. [212]
- Lee, K., J. Carswell et N. Allen (2000), « A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables », *Journal of Applied Psychology*, vol. 85/5, pp. 799-811, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799>. [128]
- Leithwood, K. et D. Jantzi (2009), « A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective », *Review of Educational Research*, vol. 79/1, pp. 464-490, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308326158>. [281]
- 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>. [205]
- Little, J. (1990), « The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations », *Teachers College Record*, vol. 91/4, pp. 509-536. [232]
- Little, O., L. Goe et C. Bell (2009), *A Practical Guide to Evaluation Teacher Effectiveness*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC. [192]
- Locke, E. (1969), « What is job satisfaction? », *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 4/4, pp. 309-336, [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0). [116]
- Lortie, D. (1975), *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [120]
- 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>. [261]
- Malinen, O. et al. (2013), « Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries », *Teaching and Teacher Education*, vol. 33, pp. 34-44, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>. [175]

- Manning, K., W. Bearden et T. Madden (1995), « Consumer innovativeness and adoption process », *Journal of Consumer Psychology*, vol. 4/4, pp. 329-345, http://dx.doi.org/10.1207/s15327663jcp0404_02. [251]
- Marsh, H. et al. (2012), « Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects », *Educational Psychologist*, vol. 47/2, pp. 106-124, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>. [189]
- 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. [72]
- Mausethagen, S. et L. Granlund (2012), « Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union », *Journal of Education Policy*, vol. 27/6, pp. 815-833, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>. [27]
- Ma, X. et R. Macmillan (1999), « Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction », *The Journal of Educational Research*, vol. 93/1, pp. 39-47, <http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597627> [org/10.1080/00220679909597627](http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597627). [139]
- McDonnell, L. (1995), « Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17/3, pp. 305-322, <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>. [108]
- Miller, M., M. Brownell et S. Smith (1999), « Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom », *Exceptional Children*, vol. 65/2, pp. 201-218, <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>. [140]
- Mitchell, M. et C. Bradshaw (2013), « Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies », *Journal of School Psychology*, vol. 51/5, pp. 599-610, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>. [93]
- Muijs, D. (2011), « Leadership and organisational performance: From research to prescription? », *International Journal of Educational Management*, vol. 25/1, pp. 45-60, <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100116>. [54]
- Muijs, D. et al. (2014), « State of the art: teacher effectiveness and professional learning », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/2, pp. 231-256, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>. [215]
- Muijs, D. et D. Reynolds (2002), « Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? », *The Journal of Classroom Interaction*, vol. 37/2, pp. 3-15, <http://dx.doi.org/10.2307/23870407>. [161]
- Muijs, D. et D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage Publications, London. [214]

- Muijs, D., M. West et M. Ainscow (2010), « Why network? Theoretical perspectives on networking », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21/1, pp. 5-26, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450903569692>. [49]
- Müller, K., R. Alliata et F. Benninghoff (2009), « Attracting and retaining teachers: A question of motivation », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 37/5, pp. 574-599, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143209339651>. [142]
- NAESP (2008), *Leading Learning Communities: Standards for What Principals Should Know and Be Able to Do*, National Association of Elementary School Principals, Alexandria, VA, <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Pdfs/LLC2-ES.pdf>. [46]
- National Academy of Education (2008), « Attracting and keeping quality teachers », *White Papers Project : Education Policy Briefing Sheet*, National Academy of Education, Washington, DC. [137]
- National Research Council (2010), *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*, The National Academies Press, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.17226/12882>. [115]
- Nilsen, T. et al. (2016), « Are School Characteristics Related to Equity? The Answer May Depend on a Country's Developmental Level », *IEA Policy Brief*, no. 10, April, http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_Policy_Brief_Apr2016.pdf. [275]
- 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>. [73]
- 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>. [188]
- OECD (2018), « What does teaching look like?: A new video study », *Teaching in Focus*, no. 20, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/948427dc-en>. [4]
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>. [15]
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>. [10]
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [12]
- OECD (2015), « Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018 », no. EDU/INES/TALIS(2015)3 (internal document), Directorate for Education and Skills, OECD, Paris. [3]

- OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. [262]
- OECD (2015), « Joint Conceptual Framework for TALIS and PISA Synergies », no. EDU/INES/TALIS(2015)6 (internal document), Directorate for Education and Skills, OECD, Paris. [2]
- OECD (2015), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>. [238]
- OECD (2014), *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>. [11]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [5]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Technical Report*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>. [289]
- OECD (2013), « Challenges and Opportunities of Greater Synergies between PISA and TALIS », no. EDU/INES/TALIS(2013)3/REV1 (internal document), Directorate for Education and Skills, OECD, Paris. [18]
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>. [225]
- OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf. [14]
- OECD (2013), « The practice of leading and managing teaching in educational organisations », dans *Leadership for 21st Century Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-4-en>. [56]
- OECD (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en>. [266]
- OECD (2011), « Draft Summary Record: The 11th Meeting of the Board of Participating Countries (BPC) to TALIS », no. EDU/INES/TALIS/M(2011)2 (internal document), Directorate for Education and Skills, OECD, Paris. [290]
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>. [265]
- OECD (2010), *TALIS 2008 Technical Report*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079861-en>. [288]

- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>. [7]
- OECD (2007), *OECD Glossary of Statistical Terms*, <https://stats.oecd.org/glossary/index.htm>. [19]
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264023611-en>. [264]
- OECD (2005), « Proposal for an International Survey of Teachers », no. EDU/EC/CERI(2005)5 (internal document), Directorate for Education and Skills, OECD, Paris. [13]
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>. [1]
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en>. [280]
- OECD((s.d)), . [291]
- O'Neill, S. et J. Stephenson (2011), « The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences », *Educational Psychology*, vol. 31/3, pp. 261-299, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>. [178]
- Pajares, F. et D. Schunk (2001), « Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement », dans Riding, R. et S. Rayner (dir. pub.), *International Perspectives on Individual Differences, Volume 2 : Self-Perception*, Ablex Publishing, London. [172]
- Pallister, J. et G. Foxall (1998), « Psychometric properties of the Hurt-Joseph-Cook scales for the measurement of innovativeness », *Technovation*, vol. 18/11, pp. 663-675, [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(98\)00070-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(98)00070-4). [246]
- Patterson, M. et al. (2005), « Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26/4, pp. 379-408, <http://dx.doi.org/10.1002/job.312>. [256]
- Pellegrino, J. et M. Hilton (dir. pub.) (2012), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, National Academies Press, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.17226/13398>. [226]
- Peter, F. et C. Dalbert (2010), « Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35/4, pp. 297-305, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>. [94]
- Pfitzner-Eden, F., F. Thiel et J. Horsley (2014), « An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 28/3, pp. 83-92, <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>. [180]

- Plaut, V., K. Thomas et M. Goren (2009), « Is multiculturalism or color blindness better for minorities? », *Psychological Science*, vol. 20/4, pp. 444-446, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x>. [271]
- Portin, B. et al. (2013), « Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools », *Journal of School Leadership*, vol. 23/2, pp. 220-252. [61]
- Praetorius, A. et al. (2014), « One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons », *Learning and Instruction*, vol. 31, pp. 2-12, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>. [207]
- Price, H. (2012), « Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes », *Educational Administration Quarterly*, vol. 48/1, pp. 39-85, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11417126>. [135]
- Price, H. et J. Collett (2012), « The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers », *Social Science Research*, vol. 41/6, pp. 1469-1479, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.016>. [129]
- Price, H. et K. Weatherby (2017), « The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession », *School Effectiveness and School Improvement*, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>. [6]
- Purves, A. (1987), « The evolution of the IEA: A memoir », *Comparative Education Review*, vol. 1/10, p. 28, <https://doi.org/10.1086/446653>. [284]
- Reddy, R., J. Rhodes et P. Mulhall (2003), « The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study », *Development and Psychopathology*, vol. 15/1, pp. 119-138, <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579403000075>. [83]
- Renzulli, L., H. Macpherson Parrott et I. Beattie (2011), « Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools », *Sociology of Education*, vol. 84/1, pp. 23-48, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720>. [121]
- Reynolds, D. et D. Muijs (2016), « Leading effective pedagogy », dans Harris, A. et M. Jones (dir. pub.), *Leading Futures : Global Perspectives on Educational Leadership*, Sage Publications India, New Delhi. [37]
- Reynolds, D. et al. (2014), « Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/2, pp. 197-230, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>. [25]
- Richardson, P. et H. Watt (2010), « Current and future directions in teacher motivation research », dans Urdan, T. et S. Karabenick (dir. pub.), *The Decade Ahead : Applications and Contexts of Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16 Part B)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley. [141]
- 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>. [198]

- Rogers, E. (2003), *Diffusion of Innovations*, Free Press, New York, NY. [244]
- Rosenholtz, S. (1989), « Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs », *The Elementary School Journal*, vol. 89/4, pp. 420-439, <https://doi.org/10.1086/461584>. [136]
- Rowe, K. (2003), « The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling », dans Meiers, M. (dir. pub.), *Building Teacher Quality : ACER Research Conference 2003 : Proceedings, Melbourne, 19-21 October 2003*, Australian Council for Educational Research, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003. [147]
- Rutter, M. (2000), « School effects on pupil progress: Research findings and policy implication », dans Smith, P. et A. Pellegrini (dir. pub.), *Psychology of Education : Major Themes*, Falmer Press, London. [84]
- Rutter, M. et B. Maughan (2002), « School effectiveness findings 1979-2002 », *Journal of School Psychology*, vol. 40/6, pp. 451-475, [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3). [85]
- Sahlberg, P. (2011), « Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience », *Scottish Educational Review*, vol. 43/1, pp. 3-23, <http://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/documents/318.pdf>. [28]
- Schachner, M. (2014), *Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany (doctoral thesis)*, Tilburg University, https://pure.uvt.nl/portal/files/11427300/Schachner_contextual_21_11_2014.pdf. [270]
- 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, <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>. [272]
- Scheerens, J. (2016), *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Spring, Dordrecht. [213]
- Scheerens, J. et R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford. [285]
- Scherer, R. et J. Beckmann (2014), « The acquisition of problem solving competence: Evidence from 41 countries that math and science education matters », *Large-scale Assessments in Education*, vol. 2/10, pp. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-014-0010-7>. [223]
- 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>. [202]

- Scherer, R. et al. (2016), « The quest for comparability: Studying the invariance of the teachers' sense of self-efficacy (TSES) measure across countries », *PLoS ONE*, vol. 11/3, pp. 1-29, <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0150829>. [181]
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>. [33]
- Schlesinger, L. et A. Jentsch (2016), « Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations », *ZDM*, vol. 48/1-2, pp. 29-40, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-016-0765-0>. [190]
- 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, <https://www.tcpres.com/teacher-education-matters-9780807751626>. [101]
- Schunk, D. (1989), « Self-efficacy and achievement behaviors », *Educational Psychology Review*, vol. 1/3, pp. 173-208, <https://doi.org/10.1007/BF01320134>. [173]
- Schweizer, T. (2006), « The psychology of novelty-seeking, creativity and innovation: Neurocognitive aspects within a work-psychological perspective », *Creativity and Innovation Management*, vol. 15/2, pp. 164-172, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00383.x>. [252]
- Schwichow, M. et al. (2016), « Teaching the control-of-variables strategy: A meta-analysis », *Developmental Review*, vol. 39, pp. 37-63, <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2015.12.001>. [224]
- 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>. [203]
- Sergiovanni, T. et al. (2009), *Educational Governance and Administration*, Pearson, Boston, MA. [55]
- Shulman, L. (1986), « Those who understand: Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, vol. 15/2, pp. 4-14, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>. [114]
- Simonson, M. (2000), « Personal innovativeness, perceived organizational innovativeness, and computer anxiety: Updated scales », *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 1/1, pp. 69-76. [247]
- 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>. [273]
- 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>. [166]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik (2007), « Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/3, pp. 611-625, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>. [170]

- Somech, A. et R. Bogler (2002), « Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment », *Educational Administration Quarterly*, vol. 38/4, pp. 555-577, <http://dx.doi.org/10.1177/001316102237672>. [130]
- Spillane, J. (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA. [58]
- Stark, J. et L. Lattuca (1997), *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*, Allyn & Bacon, Boston, MA. [99]
- Stearns, E. et al. (2015), « Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction », *Teachers College Record*, vol. 117/8, pp. 1-32. [134]
- Steenkamp, J. et H. Baumgartner (1992), « The role of optimum stimulation level in exploratory consumer behavior », *Journal of Consumer Research*, vol. 19/3, pp. 434-448, <http://dx.doi.org/10.1086/209313>. [254]
- 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. [102]
- Teo, T. (2011), « Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test », *Computers & Education*, vol. 57/4, pp. 2432-2440, <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008>. [242]
- Thapa, A. et al. (2013), « A review of school climate research », *Review of Educational Research*, vol. 83/3, pp. 357-385, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>. [66]
- Timperley, H. et al. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, New Zealand: Ministry of Education, Wellington. [153]
- Travers, K. et I. Westbury (1989), *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula*, Pergamon, Oxford. [109]
- 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](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1). [158]
- Tschannen-Moran, M. et A. Woolfolk Hoy (2007), « The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/6, pp. 944-956, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>. [124]
- Tse, H. (2007), « Professional development through transformation: Linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice », dans Townsend, T. et R. Bates (dir. pub.), *Handbook of Teacher Education : Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, Springer, Dordrecht. [229]

- UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf. [17]
- UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*, UNESCO, Paris, http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm. [293]
- UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. [292]
- United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. [16]
- Usher, E. et F. Pajares (2008), « Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions », *Review of Educational Research*, vol. 78/4, pp. 751-796, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>. [174]
- van de Vijver, F. et J. He (2014), « Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013 », *OECD Education Working Papers*, no. 107, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcft76h-en>. [193]
- van der Werf, G., M. Opdenakker et H. Kuyper (2008), « Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19/4, pp. 447-462, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802535216>. [287]
- 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>. [199]
- Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>. [8]
- Vieluf, S., M. Kunter et F. van de Vijver (2013), « Teacher self-efficacy in cross-national perspective », *Teaching and Teacher Education*, vol. 35, pp. 92-103, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>. [182]
- Voyer, D. et S. Voyer (2014), « Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. », *Psychological Bulletin*, vol. 140/4, pp. 1174-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>. [276]
- 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>. [197]

- Wagner, W. et al. (2016), « Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power », *Journal of Educational Psychology*, vol. 108/5, pp. 705-721, <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000075>. [191]
- 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>. [87]
- 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>. [29]
- 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>. [30]
- 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](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2). [76]
- Weldon, P. (2015), « The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues », *Policy Insights 2*, pp. 1-16, <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights>. [282]
- Wenglinsky, H. (2002), « How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic achievement », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10/12, pp. 1-30, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>. [148]
- Williamson, S., R. Cooper et M. Baird (2015), « Job-sharing among teachers: Positive, negative (and unintended) consequences », *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 26/3, pp. 448-464, <http://dx.doi.org/10.1177/1035304615595740>. [283]
- 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, <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>. [112]
- 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. [162]
- Wubbels, T. et al. (dir. pub.) (2012), *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research*, Sense Publishers, Rotterdam, <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8>. [81]
- Yagmur, K. et F. van de Vijver (2012), « Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 43/7, pp. 1110-1130, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022111420145>. [268]

- Yi, M., K. Fiedler et J. Park (2006), « Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT-based innovations: Comparative analyses of models and measures », *Decision Sciences*, vol. 37/3, pp. 393-426, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5414.2006.00132.x>. [243]
- Yi, X. et al. (2008), « Creative organizational climate of schools, general self-efficacy, creativity self-efficacy, and cultural efficacy of teachers », *Educational Research Journal*, vol. 23/2, pp. 227-251, http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/06/erj_v23n2_227-251.pdf. [184]
- Yoon, K. et al. (2007), « Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement », *Issues & Answers Report, REL 2007*, no. 033, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, Washington, DC, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf. [154]

Annexe A. Construits et thèmes du questionnaire

Tableau A A.1. Questionnaire destiné aux enseignants

Section	Nombre	Construit	Thème	Commentaire
Données personnelles et formation	TQ-01	Sexe	Contexte	
	TQ-02	Âge	Contexte	
	TQ-03	Niveau du diplôme le plus élevé	Formation des enseignants et préparation initiale	
	TQ-04	Filière de formation	Formation des enseignants et préparation initiale	Option nationale coordonnée
	TQ-05	Date de la formation	Formation des enseignants et préparation initiale	Option nationale coordonnée
	TQ-06	Contenu de la formation et préparation	Formation des enseignants et préparation initiale	
	TQ-07	Motivation à joindre la profession	Formation des enseignants et préparation initiale	
	TQ-08	Engagement professionnel dans l'enseignement	Formation des enseignants et préparation initiale	
Poste actuel	TQ-09	Durée de l'emploi	Contexte	
	TQ-10	Statut professionnel ETP	Contexte	
	TQ-11	Expérience professionnelle	Contexte / Formation continue	
	TQ-12	Engagement professionnel dans plusieurs établissements	Contexte	
	TQ-13	Engagement professionnel dans plusieurs établissements	Contexte	
	TQ-14	Statut de l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques	Contexte	
	TQ-15	Matières enseignées	Pratiques pédagogiques des enseignants	
	TQ-16	Répartition du temps - nombre d'heures total	Pratiques pédagogiques des enseignants (y compris la mobilité)	
TQ-17	Répartition du temps - nombre d'heures d'enseignement	Pratiques pédagogiques des enseignants (y compris la mobilité)		
TQ-18	Répartition du temps – nombre d'heures hors enseignement Répartition du temps – nombre d'heures hors enseignement	Pratiques pédagogiques des enseignants (y compris la mobilité)		
Formation continue	TQ-19	Participation aux activités d'initiation	Commentaires et formation des enseignants	
	TQ-20	Initiation dans l'établissement actuel – types et formes	Commentaires et formation des enseignants	
	TQ-21	Participation à des activités de tutorat	Commentaires et formation des enseignants	
	TQ-22	Formation continue - Types / formes	Commentaires et formation des enseignants	
	TQ-23	Domaines de formation professionnelle	Commentaires et formation des enseignants	
	TQ-24	Incitations / soutien à la formation	Commentaires et formation des	Co-ordinated

Section	Nombre	Construit	Thème	Commentaire	
Commentaires		continue	enseignants	National Option	
	TQ-25	Impact de la formation continue	Commentaires et formation des enseignants		
	TQ-26	Impact de la formation continue	Commentaires et formation des enseignants		
	TQ-27	Besoins en formation continue	Commentaires et formation des enseignants		
	TQ-28	Freins à la formation continue	Commentaires et formation des enseignants		
	TQ-29	Types et sources de commentaires	Commentaires et formation des enseignants / Questions de ressources humaines des enseignants et des relations avec les parties prenantes		
	TQ-30	Impact des commentaires	Commentaires et formation des enseignants		
	TQ-31	Impact des commentaires	Commentaires et formation des enseignants / Questions de ressources humaines des enseignants et des relations avec les parties prenantes		
Façon d'enseigner en général	TQ-32	Innovation de l'équipe de l'établissement	Innovation		
	TQ-33	Participation dans des activités collaboratives	Pratiques pédagogiques des enseignants / Pratiques professionnelles des enseignants		
Pratiques pédagogiques dans une classe spécifique	TQ-34	Auto-efficacité	Auto-efficacité des enseignants		
	TQ-35	Caractéristiques particulières de la classe	L'équité et la diversité		
	TQ-36	Attention aux besoins spécifiques d'éducation de la classe	L'équité et la diversité		
	TQ-37	Matière enseignée à la classe	Pratiques pédagogiques des enseignants		
	TQ-38	Taille de la classe	Pratiques pédagogiques des enseignants		
	TQ-39	Distribution du temps passé en classe	Pratiques pédagogiques des enseignants		
	TQ-40	Satisfaction par rapport à l'autonomie de la classe	Satisfaction professionnelle		
	TQ-41	Climat disciplinaire de la classe	Climat scolaire		
L'enseignement dans un contexte multiculturel	TQ-42	Pratiques pédagogique de la classe	Pratiques pédagogiques des enseignants		
	TQ-43	Pratiques pédagogiques - évaluation	Pratiques pédagogiques des enseignants		
	TQ-44	Auto-efficacité dans les classes multiculturelles	L'équité et la diversité		
	TQ-45	Auto-efficacité dans les classes multiculturelles	L'équité et la diversité		
	TQ-46	Points de vue et croyances sur la diversité dans cet établissement	L'équité et la diversité		
	TQ-47	Points de vue et croyances sur la diversité dans cet établissement	L'équité et la diversité		
	Climat de l'établissement et satisfaction professionnelle	TQ-48	Climat scolaire	Climat scolaire	
		TQ-49	Relations élèves-enseignants	Climat scolaire	
TQ-50		Engagement professionnel / plans de carrière	Satisfaction professionnelle		
TQ-51		Bien-être au travail et stress	Satisfaction professionnelle		
TQ-52		Stress lié à la charge de travail, au comportement des élèves et aux exigences d'enseignement complexes	Satisfaction professionnelle		
TQ-53		Satisfaction à l'égard de la profession et de cet établissement	Satisfaction professionnelle		

Section	Nombre	Construit	Thème	Commentaire
Mobilité de l'enseignant	TQ-54	Perceptions de la valeur et des influences politiques	Problèmes de ressources humaines	
	TQ-55	Priorités de dépenses des enseignants	Ressources humaines	
	TQ-56	Mobilité de l'enseignant	Pratiques pédagogiques des enseignants (y compris la mobilité)	Option nationale coordonnée
	TQ-57	Mobilité de l'enseignant - objectifs	Pratiques pédagogiques des enseignants (y compris la mobilité)	Option nationale coordonnée
	TQ-58	Mobilité de l'enseignant - temps passé à l'étranger	Pratiques pédagogiques des enseignants (y compris la mobilité)	Option nationale coordonnée

Tableau A A.2. Questionnaire destiné aux chefs d'établissement

Section	Nombre	Construit	Thème
Données personnelles	PQ-01	Sexe	Contexte
	PQ-02	Âge	Contexte
	PQ-03	Niveau du diplôme le plus élevé	Direction d'établissement
	PQ-04	Expérience professionnelle	Direction d'établissement
	PQ-05	Statut professionnel - heures de travail	Direction d'établissement
	PQ-06	Éducation et formation	Direction d'établissement
	PQ-07	Types / formats de la formation continue	Direction d'établissement / formation professionnelle du chef de l'établissement
	PQ-08	Besoins en formation continue	Direction d'établissement / formation professionnelle du chef de l'établissement
	PQ-09	Freins à la formation continue	Direction d'établissement / formation professionnelle du chef de l'établissement
Données sur votre établissement	PQ-10	Emplacement de l'établissement	Contexte
	PQ-11	Financement de l'établissement	Direction d'établissement
	PQ-12	Gestion de l'établissement	Direction d'établissement
	PQ-13	Ressources de l'établissement en personnel	Ressources humaines
	PQ-14	Attrition et roulement des enseignants	School climate
	PQ-15	Programmes et niveaux de l'établissement	Ressources humaines
	PQ-16	Nombre total d'élèves dans l'établissement	Ressources humaines
	PQ-17	Caractéristiques de la composition de la population étudiante	Climat scolaire
Direction de l'établissement	PQ-18	Equipe de direction de l'établissement (filtre)	Direction d'établissement
	PQ-19	Composition de l'équipe de direction de l'établissement	Direction d'établissement
	PQ-20	Répartition des responsabilités / leadership	Direction d'établissement
	PQ-21	Distribution du temps de travail	Direction d'établissement
	PQ-22	Responsabilités / activités du chef d'établissement	Direction d'établissement
	PQ-23	Évaluations formelles des enseignants - source/fréquence	Commentaires et formation des enseignants
Évaluation formelle des enseignants	PQ-24	Évaluations formelles des enseignants – types/sources	Commentaires et formation des enseignants
	PQ-25	Évaluations formelles des enseignants – fréquence des actions	Commentaires et formation des enseignants
	Climat de l'établissement	PQ-26	Dimensions du climat de l'établissement
PQ-27		Dimensions académiques et communautaires du climat de l'établissement	Climat scolaire
PQ-28		Innovation organisationnelle	Innovation / Climat scolaire
PQ-29		Problèmes de ressources	Climat scolaire
PQ-30		Sécurité dans l'établissement	Climat scolaire
Initiation et tutorat		PQ-31	Offre d'activités d'initiation pour les enseignants
	PQ-32	Groupe cible de l'initiation formelle	Commentaires et formation des enseignants
	PQ-33	Dispositions de l'initiation formelle	Commentaires et formation des enseignants
	PQ-34	Accès au tutorat pour les enseignants	Commentaires et formation des enseignants
	PQ-35	Correspondance des domaines du tuteur	Commentaires et formation des enseignants
	PQ-36	Importance du tutorat	Commentaires et formation des enseignants
	L'éducation dans un contexte multiculturel	PQ-37	Auto-efficacité dans les classes multiculturelles (filtre)
PQ-38		Pratiques multiculturelles de l'établissement	Équité et diversité
PQ-39		Équité de l'établissement et autres pratiques	Équité et diversité
PQ-40		Croyances relatives à la diversité	Équité et diversité
PQ-41		Croyances relatives à l'équité	Équité et diversité

Satisfaction professionnelle	PQ-42	Engagement professionnel / filtre	Satisfaction professionnelle
	PQ-43	Sources de stress	Satisfaction professionnelle
	PQ-44	Satisfaction à l'égard de la profession et de cet établissement	Satisfaction professionnelle
	PQ-45	Satisfaction quant au soutien de l'établissement	Satisfaction professionnelle
