



Résultats de TALIS 2018

DES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT
COMME PROFESSIONNELS VALORISÉS

VOLUME II



Résultats de TALIS 2018 (Volume II)

DES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT
COMME PROFESSIONNELS VALORISÉS

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

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 Jerusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Note de la Turquie

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

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

<https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>.

ISBN 978-92-64-46550-3 (imprimé)

ISBN 978-92-64-18022-2 (PDF)

ISBN 978-92-64-49178-6 (HTML)

ISBN 978-92-64-75173-6 (epub)

TALIS

ISSN (imprimé) : 23129646

ISSN (en ligne) : 23129662

Crédit photo : Cover

© Hill Street Studios/Gettyimages

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

© OCDE 2020

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes : <http://www.oecd.org/termsandconditions>.

Avant-propos

Pourquoi considérer nos enseignants et chefs d'établissement comme de grands professionnels ? La plupart d'entre nous avons passé une partie de notre vie sur les bancs de l'école, ce qui nous autorise peut-être à penser que nous savons ce qu'est un « bon » professeur ou un « bon » chef d'établissement. Pourtant, être « bon » est loin de faire de quiconque un véritable professionnel.

Les « professionnels » se distinguent en effet par leur faculté de prendre des décisions, par leur liberté d'appliquer ces décisions et par leur contribution à la constitution du corpus de connaissances spécifiques à leur profession. Leur pouvoir de décision et d'action se fonde sur un socle de connaissances et de compétences spécifiques, qu'ils doivent à leur formation de qualité et à leur collaboration constante avec leurs pairs et d'autres parties prenantes. Pour les enseignants et les chefs d'établissement, la notion de professionnalisme recouvre non seulement la capacité de gérer son travail efficacement, mais aussi de s'employer à améliorer ses compétences, à collaborer avec ses collègues et les parents d'élèves et à faire face aux défis qui se présentent à eux avec créativité.

Cette conception du métier d'enseignant et de chef d'établissement n'est pas figée, elle évolue en permanence pour relever les défis de l'enseignement du XXI^e siècle. On en attend toujours plus des enseignants et des chefs d'établissement, par exemple qu'ils favorisent l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles et répondent aux besoins spécifiques de chaque élève. Les enseignants sont également censés s'adapter à l'évolution technologique et numérique et utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur classe et dans leurs interactions avec leurs collègues. Au XXI^e siècle, enseignants et chefs d'établissement sont doués de curiosité intellectuelle, sont capables d'observer et d'analyser ce qui se passe dans leur établissement et dans leur classe, en plus d'être des acteurs du changement. Enseigner aujourd'hui requiert une nouvelle forme de professionnalisme, unique en son genre.

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) nous offre la possibilité de découvrir ce professionnalisme et d'entendre ce que les enseignants et les chefs d'établissement ont à nous dire sur divers aspects de leur mission. Le premier volume de *Résultats de TALIS 2018, Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, montre qu'il y a partout, dans tous les pays et économies participants, un corps très motivé d'enseignants qui doivent avant tout leur vocation à leur volonté d'avoir une influence sur l'épanouissement des élèves et à venir en aide aux moins privilégiés d'entre eux. Les enseignants débutants sont souvent affectés dans les établissements les plus difficiles, qui accueillent davantage d'élèves ayant des besoins spécifiques ou issus de milieux défavorisés. Bien que les enseignants et les chefs d'établissement participent à des activités de formation continue, il n'en demeure pas moins qu'ils ressentent le besoin d'être mieux formés dans des domaines qui caractérisent l'enseignement du XXI^e siècle, par exemple pour pouvoir mieux inculquer des compétences transversales, utiliser les TIC en classe et enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue.

Ces constats méritent toute notre attention, car les conditions de travail et les processus à l'œuvre en classe évoluent. Dans de nombreux systèmes d'éducation, les enseignants ont devant eux des élèves venus d'horizons divers, dont les caractéristiques démographiques, le niveau de compétences et le milieu socio-économique sont très différents. Il apparaît dans le même temps que l'école devient de plus en plus bureaucratique et que les enseignants sont accablés de tâches, surtout administratives, sans grand rapport avec leur mission première qui est d'enseigner.

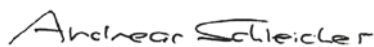
Ce second volume du rapport de TALIS, *Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, décrit les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement et évalue la satisfaction et le bien-être que leur procure leur vie professionnelle. Il nous montre comment les établissements scolaires peuvent être propices à des environnements de travail productifs et stimulants où l'apprentissage par les pairs prend toute sa place et où les enseignants sont au cœur des discussions relatives à l'amélioration de l'enseignement.

L'Enquête TALIS nous apprend que la grande majorité des enseignants et des chefs d'établissement aiment leur travail – constat qui invite les systèmes d'éducation à s'appuyer sur leur enthousiasme pour faire de l'école un catalyseur de la stimulation intellectuelle. À défaut, c'est le désenchantement qui guette. Si stress et bureaucratie se combinent, l'enseignement perd tout à coup de son attrait et ne compte plus parmi les professions les plus respectées. Il est important de préciser ici que lorsque le bien-être des enseignants et des chefs d'établissement est pris en compte, ceux-ci sont plus motivés et plus enclins à continuer d'exercer leurs fonctions. À tel point que frustration et mécontentement ne sauraient être ignorés. L'Enquête TALIS identifie les sources de stress en vue de contribuer à atténuer leur impact, et montre que le stress ne doit pas être cette force qui paralyse tant dans les autres métiers.

Avant-propos

L'Enquête TALIS nous apprend que si nous attendons des enseignants et des chefs d'établissements qu'ils agissent en véritables professionnels, nous devons commencer par les traiter comme tels. C'est-à-dire dialoguer franchement et ouvertement avec eux et entendre ce qu'ils nous disent, notamment à propos de leurs besoins personnels de formation.

Notre message reste le même : la qualité des systèmes d'éducation ne peut dépasser celle de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement. Néanmoins, le présent volume apporte un éclairage nouveau, car il montre que la qualité des enseignants et des chefs d'établissement ne peut pas non plus dépasser celle de leur formation, de leurs conditions de travail et de leurs possibilités de collaborer et de s'améliorer.



Andreas Schleicher

Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences
Conseiller spécial du Secrétaire général sur les politiques en éducation

Remerciements

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

L'élaboration de ce volume a été guidée par Andreas Schleicher et Yuri Belfali et dirigée par Karine Tremblay (Chef de projet de TALIS). Pablo Fraser a géré sa production avec la contribution d'Emily Groves et de Florence Bernard, ainsi que celle en amont, de Noémie Le Donné. Le chapitre 1 a été rédigé par Karine Tremblay avec le soutien d'Aakriti Kalra et de Pablo Fraser. Pablo Fraser est l'auteur principal des chapitres 2 et 5 ; Gabriele Marconi, l'auteur principal du chapitre 3 ; et Aakriti Kalra et Gabor Fülöp, les auteurs principaux du chapitre 4. Zsuzsa Bakk, Yuri Belfali, Maxence Castiello, Noémie Le Donné, Massimo Loi, Henri Pearson et Andreas Schleicher ont également apporté leur contribution à la rédaction de chaque chapitre et leurs commentaires ainsi que les auteurs principaux des chapitres. Gabor Fülöp a coordonné les analyses et les résultats statistiques, qui ont été préparés par Maxence Castiello, Gabor Fülöp, Massimo Loi et Gabrielle Marconi. Valentin Burban, Hélène Guillou, Judit Pál et Markus Schwabe ont contribué au développement de l'infrastructure et de l'encodage pour les résultats statistiques de TALIS 2018.

Emily Groves a apporté son concours à l'élaboration et la réalisation du rapport ainsi qu'à la coordination du projet et à la communication. Florence Bernard a coordonné la traduction et assuré la vérification, elle a également contribué à la préparation et à la production du rapport ainsi qu'aux supports de communication pour la version française. Cassandra Davis, Sophie Limoges et Henri Pearson ont apporté leur appui à la production du rapport et à la communication. Susan Copeland a été la rédactrice en chef du volume, avec la contribution de Florence Bernard, d'Emily Groves et d'Henri Pearson. Fung Kwan Tam a conçu la publication. Les auteurs tiennent à remercier Francesco Awisati, Ralph Karsten, Miyako Ikeda, Steffen Knoll, Heather Price et Nadine Twele, ainsi que les membres du Comité directeur de TALIS et les gestionnaires de projet nationaux qui ont tous fourni une importante contribution à la production des données et du rapport à différents stades.

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

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

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

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

Table des matières

RÉSUMÉ	13
GUIDE DU LECTEUR	15
QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS ?	19
CHAPITRE 1 IMPLICATIONS DE TALIS 2018 POUR L'ACTION PUBLIQUE	25
Professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement	26
• Le professionnalisme des enseignants, le cadre de référence de TALIS 2018	26
• Résultats et recommandations d'action de l'Enquête TALIS	27
Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau pour la formation des enseignants et la préparation au leadership	32
• Objectif : suivre la dynamique du corps enseignant pour en accroître la diversité et la motivation	32
• Objectif : améliorer le prestige de la profession d'enseignant, élément clé de l'attrait de la profession	34
Constituer un corps enseignant performant grâce à une formation initiale et continue de qualité	35
• Objectif : donner une formation initiale de qualité aux futurs enseignants et chefs d'établissement et la compléter par des activités de formation continue	35
• Objectif : proposer une formation professionnelle continue de qualité, en particulier dans les domaines les plus demandés	37
• Objectif : lever les barrières au développement professionnel	39
Promouvoir l'initiation, le tutorat et la collaboration pour favoriser le développement professionnel des enseignants	40
• Objectif : offrir aux enseignants débutants et aux chefs d'établissement fraîchement nommés un soutien sur mesure	40
• Objectif : tirer le meilleur parti du temps des enseignants pour soutenir un enseignement de qualité	43
• Objectif : favoriser un climat dans l'établissement et en classe propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves	44
• Objectif : instaurer une culture de collaboration dans les établissements	45
• Objectif : renforcer le tutorat et l'évaluation par les pairs, des caractéristiques essentielles de la profession d'enseignant	47
Renforcer le pouvoir d'action des enseignants, promouvoir leur autonomie et leur leadership et leur offrir des possibilités de promotion	49
• Objectif : renforcer le leadership à tous les niveaux du système	50
• Objectif : tirer le meilleur parti du temps des chefs d'établissement pour renforcer leur leadership pédagogique	54
• Objectif : lier évaluation et promotion des enseignants	55
Favoriser la rétention des enseignants grâce à des conditions de travail agréables et valorisantes ainsi qu'à des emplois satisfaisants et épanouissants	57
• Objectif : constituer un corps d'enseignants et de chefs d'établissement motivé et efficace grâce à des conditions de travail valorisantes	57
• Objectif : réduire le stress et améliorer le bien-être	62
• Objectif : promouvoir l'épanouissement intellectuel pour doper la satisfaction professionnelle	65
• Objectif : renforcer l'efficacité personnelle des enseignants pour améliorer leur sentiment d'épanouissement	69
CHAPITRE 2 PROMOUVOIR LE PRESTIGE ET LE STATUT DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT	81
Introduction	82
Prestige et statut de la profession : des atouts vecteurs d'attractivité	83
• Valeur de la profession : Perception des enseignants	83
• Valeur de la profession d'enseignant selon les chefs d'établissement et la société	88

Satisfaction concernant la profession et l'environnement de travail actuel	90
• Satisfaction professionnelle des enseignants	90
• Facteurs déterminants de la satisfaction professionnelle des enseignants	96
• Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement	98
Niveaux et sources de stress des enseignants et des chefs d'établissement	100
• Niveaux de stress des enseignants	100
• Sources du stress des enseignants et des chefs d'établissement	103
• Temps de travail et stress	104
• Facteurs aggravants du stress des enseignants	106
Risque d'attrition des enseignants	108
CHAPITRE 3 OFFRIR AUX ENSEIGNANTS ET AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT UN EMPLOI SÛR, FLEXIBLE ET GRATIFIANT	121
Introduction	122
Sécurité de l'emploi et aménagement du temps de travail	124
• Enseignants sous contrat à durée déterminée	124
• Enseignants et chefs d'établissement à temps partiel	126
• Enseignants en poste dans plusieurs établissements	131
• Relation de la sécurité de l'emploi et la flexibilité du temps de travail avec l'efficacité personnelle et le bien-être des enseignants	132
Évaluation formelle des enseignants	134
• Fréquence et responsables de l'évaluation des enseignants	135
• Méthodes d'évaluation des enseignants	138
• Conséquences de l'évaluation des enseignants	139
Satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire et d'autres termes de leur contrat de travail	143
• Satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire	144
• Satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant d'autres termes de leur contrat de travail	147
• Lien entre la rétention des enseignants et leur satisfaction concernant leur salaire et les termes de leur contrat de travail	150
CHAPITRE 4 ENCOURAGER LA COLLABORATION POUR AMÉLIORER LE PROFESSIONNALISME	161
Introduction	162
Comment les enseignants collaborent-ils ?	163
• Activités collaboratives entre enseignants	163
• Mobilité internationale des enseignants	174
• Collégialité des enseignants	175
• Rôle des chefs d'établissement dans le renforcement de la collaboration	178
Quel usage les enseignants font-ils des commentaires ?	181
• Prévalence des commentaires	181
• Sources des commentaires	183
• Méthodes de commentaires	183
• Perception de l'impact des commentaires parmi les enseignants	187
• Formes de commentaires ayant un impact positif pour les enseignants	190
CHAPITRE 5 RENFORCER LE POUVOIR D'ACTION DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT	197
Introduction	198
Renforcer le pouvoir de décision des établissements	199
• Répartition des responsabilités entre les établissements d'enseignement et les autorités externes	200
• Répartition des responsabilités au sein des établissements	204

Soutenir le leadership des chefs d'établissement	208
• Responsabilités des chefs d'établissement	208
• Types de leadership parmi les chefs d'établissement	211
• Zoom sur le leadership systémique : parents et communautés	217
• Perception des chefs d'établissement quant au soutien des autorités et à leur propre influence en matière de politique éducative	218
Leadership des enseignants	219
• Responsabilités des enseignants au sein de leur établissement	219
• Sentiment de contrôle des enseignants sur leur travail	222
• Actions des enseignants pour stimuler la réussite scolaire	226
• Relations des enseignants avec les décideurs politiques et les médias	228
ANNEXE A NOTES TECHNIQUES SUR L'ÉCHANTILLONNAGE, LES TAUX DE RÉPONSE ET L'ADJUDICATION DE TALIS 2018	235
ANNEXE B NOTES TECHNIQUES SUR LES ANALYSES DU PRÉSENT VOLUME	245
ANNEXE C LISTE DES TABLEAUX DISPONIBLES EN LIGNE	255
ANNEXE D LISTE DES CONTRIBUTEURS À L'ENQUÊTE TALIS 2018	261

ENCADRÉS

Encadré A. CONTRIBUTION DE TALIS AUX OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE	21
Encadré II.2.1 Amélioration du prestige et de l'attractivité de la profession enseignante en Suède et en Estonie	86
Encadré II.2.2 Perception des enseignants quant à la valeur de leur profession dans la société, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	88
Encadré II 2.3 L'amélioration de la satisfaction des enseignants en République slovaque et en Corée	92
Encadré II.2.4 Variation de la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail et leur profession, entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	97
Encadré II.2.5 Variation de la satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail et leur profession, entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	99
Encadré II.2.6 Variation du stress des enseignants entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	102
Encadré II.2.7 Réduction de la charge de travail des enseignants en Angleterre (Royaume-Uni) et en République slovaque	106
Encadré II.2.8 Sources of stress for teachers and school leaders from primary to upper secondary education	107
Encadré II.2.9 Variation du risque de l'attrition entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	113
Encadré II.3.1 Amélioration de la sécurité de l'emploi des jeunes enseignants en Communauté flamande de Belgique	127
Encadré II.3.2 Variation de la sécurité de l'emploi et de la flexibilité du temps de travail entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	131
Encadré II.3.3 Évaluation des enseignants à Shanghai (Chine) et en Finlande	137
Encadré II.3.4 Variation de l'évaluation des enseignants entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	142
Encadré II.3.5 Variation de la satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire et les autres termes de leur contrat de travail entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	148
Encadré II.3.6 Incitations financières adoptées pour attirer et retenir des enseignants très performants dans les établissements défavorisés au Chili, aux États-Unis et en France	152

Table de matières

Encadré II.4.1	Collaboration professionnelle inter-établissements à Shanghai (Chine)	168
Encadré II.4.2	Structuration du co-enseignement dans les « nouvelles écoles secondaires » en Autriche	170
Encadré II.4.3	Collaboration entre enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	172
Encadré II.4.4	Collégialité des enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	178
Encadré II.4.5	Structures scolaires à l'appui de la collaboration entre enseignants au Kazakhstan et en France	180
Encadré II.4.6	Commentaires faits aux enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	186
Encadré II.4.7	Impact des commentaires, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	190
<hr/>		
Encadré II.5.1	Autonomie des établissements, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	203
Encadré II.5.2	Soutenir les établissements et maintenir leur autonomie en Autriche	203
Encadré II.5.3	Responsabilités du chef d'établissement, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	211
Encadré II.5.4	Leadership pédagogique au Viet Nam et en Norvège	213
Encadré II.5.5	Leadership des chefs d'établissement, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	218
Encadré II.5.6	Initiatives en faveur du leadership des enseignants aux États-Unis	222
Encadré II.5.7	Responsabilités des enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	222
Encadré II.5.8	Leadership des enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	230
<hr/>		
GRAPHIQUES		
Graphique II.1.1	Les cinq piliers du professionnalisme des enseignants dans TALIS 2018	27
Graphique II.1.2	Le parcours professionnel des enseignants	28
Graphique II.1.3	Soutenir le développement professionnel des enseignants grâce au tutorat et à des activités d'initiation et de collaboration ...	41
Graphique II.1.4	Renforcer le pouvoir d'action des enseignants grâce à l'autonomie, au leadership et à des opportunités d'évolution de carrière	50
Graphique II.1.5	Satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement	58
Graphique II.1.6	Favoriser la rétention des enseignants grâce à des conditions de travail agréables et gratifiantes, ainsi qu'à des emplois satisfaisants et épanouissants	63
Graphique II.1.7	Relation entre les variables explicatives de TALIS et la satisfaction professionnelle	66
Graphique II.1.8	Relation entre les variables explicatives de TALIS et l'efficacité personnelle	70
<hr/>		
Graphique II.2.1	Perception des enseignants quant à la valorisation de leur profession dans la société, selon les caractéristiques des enseignants	84
Graphique II.2.2	Évolution de la valeur sociétale de la profession d'enseignant entre 2013 et 2018	86
Graphique II.2.3	Indice du statut d'enseignant et perception des enseignants à l'égard de la valeur de leur profession	89
Graphique II.2.4	Satisfaction des enseignants concernant leur profession et leur environnement de travail actuel	91
Graphique II.2.5	Évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants entre 2013 et 2018 – affirmations positives	94
Graphique II.2.6	Évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants entre 2013 et 2018 – affirmations négatives	95
Graphique II.2.7	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur profession et leur environnement de travail actuel	98
Graphique II.2.8	Stress professionnel des enseignants	100
Graphique II.2.9	Sources du stress des enseignants	103
Graphique II.2.10	Relation entre le stress des enseignants et l'intensité de leurs tâches	105
Graphique II.2.11	Intention des enseignants de quitter l'enseignement dans les cinq ans	110
Graphique II.2.12	Relation entre l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans et le stress au travail	111
Graphique II.2.13	Relation entre l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans et le stress professionnel, selon les facteurs des établissements, la motivation et l'efficacité personnelle	112
<hr/>		
Graphique II.3.1	Enseignants sous contrat de travail à durée déterminée	125
Graphique II.3.2	Évolution entre 2013 et 2018 du pourcentage d'enseignants à temps partiel	125
Graphique II.3.3	Évolution entre 2013 et 2018 du pourcentage d'enseignants à temps partiel	128

Graphique II.3.4	Pourcentage d'enseignants à temps partiel, selon les caractéristiques des enseignants et des établissements	129
Graphique II.3.5	Relation entre l'efficacité personnelle et le fait de travailler à temps partiel ou sous contrat de courte durée	133
Graphique II.3.6	Fréquence de l'évaluation des enseignants, selon les sources	136
Graphique II.3.7	Conséquences financières de l'évaluation des enseignants, selon les pouvoirs de leur établissement	140
Graphique II.3.8	Évolution des conséquences de l'évaluation des enseignants entre 2013 et 2018	141
Graphique II.3.9	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire, par type d'établissement	144
Graphique II.3.10	Salaire statutaire des enseignants et satisfaction des enseignants concernant leur salaire, selon l'ancienneté dans l'enseignement	146
Graphique II.3.11	Relation entre la satisfaction des enseignants concernant leur contrat de travail et le soutien à leur participation à des activités de formation professionnelle continue	149
Graphique II.3.12	Relation de la satisfaction des enseignants entre leur souhait de changer d'établissement et leur intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans et les termes de leur contrat de travail	151
<hr/>		
Graphique II.4.1	Collaboration entre enseignants	164
Graphique II.4.2	Collaboration professionnelle et échange et coordination à finalité pédagogique	166
Graphique II.4.3	Faire cours à plusieurs dans la même classe, selon les caractéristiques des établissements	167
Graphique II.4.4	Variation de la collaboration professionnelle	170
Graphique II.4.5	Évolution de la collaboration entre enseignants entre 2013 et 2018	171
Graphique II.4.6	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et la participation à des activités de collaboration	173
Graphique II.4.7	Collégialité des enseignants	176
Graphique II.4.8	Possibilité pour les membres du personnel de participer aux décisions concernant leur établissement	179
Graphique II.4.9	Commentaires reçus par les enseignants, selon le nombre de méthodes utilisées pour les faire	182
Graphique II.4.10	Méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants	184
Graphique II.4.11	Évolution des commentaires aux enseignants entre 2013 et 2018	185
Graphique II.4.12	Impact des commentaires sur l'enseignement, selon l'expérience des enseignants dans l'enseignement	188
Graphique II.4.13	Impact des commentaires sur différents aspects de l'enseignement	189
Graphique II.4.14	Relation entre l'impact positif des commentaires et le nombre de méthodes utilisées pour les faire	191
<hr/>		
Graphique II.5.1	Autonomie des établissements	201
Graphique II.5.2	Synthèse des responsabilités en matière de gouvernance scolaire	205
Graphique II.5.3	Composition des équipes de direction des établissements	206
Graphique II.5.4	Représentation des enseignants et des responsables de département dans l'équipe de direction des établissements	207
Graphique II.5.5	Responsabilités des chefs d'établissement au sein de leur établissement	209
Graphique II.5.6	Responsabilités globales des chefs d'établissement, selon le type d'établissement	210
Graphique II.5.7	Activités de leadership des chefs d'établissement	212
Graphique II.5.8	Relation entre le leadership pédagogique des chefs d'établissement et la participation des différents acteurs de l'établissement	215
Graphique II.5.9	Évolution du leadership pédagogique des chefs d'établissement entre 2013 et 2018	216
Graphique II.5.10	Responsabilités des enseignants au sein de leur établissement	220
Graphique II.5.11	Responsabilités globales des enseignants dans les décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement	221
Graphique II.5.12	Autonomie des enseignants dans le choix du contenu des cours	223
Graphique II.5.13	Relation entre l'esprit d'innovation des enseignants et la collaboration professionnelle, et l'autonomie dans la classe spécifique	224
Graphique II.5.14	Relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur satisfaction professionnelle globale, et leur satisfaction concernant leur autonomie dans la classe spécifique	225
Graphique II.5.15	Attentes élevées des enseignants à l'égard de la réussite de leurs élèves, selon les caractéristiques des établissements	227
Graphique II.5.16	Perception des enseignants quant à leur influence sur l'élaboration des politiques éducatives	229

TABLEAUX

Tableau II.1.1	Objectifs et recommandations d'action de l'Enquête TALIS	29
<hr/>		
Tableau AII.A.1	Règles d'adjudication applicables aux données sur les établissements ou les chefs d'établissement dans l'Enquête TALIS 2018	238
Tableau AII.A.2	Règles d'adjudication applicables aux données sur les enseignants dans l'Enquête TALIS 2018	238
Tableau AII.A.3	Participation des chefs d'établissement du niveau 1 de la CITE et notes recommandées	241
Tableau AII.A.4	Participation des enseignants du niveau 1 de la CITE et notes recommandés	241
Tableau AII.A.5	Participation des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE et notes recommandées	242
Tableau AII.A.6	Participation des enseignants du niveau 2 de la CITE et notes recommandés	243
Tableau AII.A.7	Participation des chefs d'établissement du niveau 3 de la CITE et notes recommandées	244
Tableau AII.A.8	Participation des enseignants du niveau 3 de la CITE et notes recommandés	244
<hr/>		
Tableau AII.B.1	Moyenne internationale des pays couverts dans le rapport TALIS 2018	248
Tableau AII.B.2	Correspondance entre les niveaux CITE 2011 et CITE-97 utilisés dans les publications TALIS 2018	253

Suivez les publications de l'OCDE sur :



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/oecdilibrary>



<http://www.oecd.org/oecdirect/>

Ce livre contient des...

StatLinks 

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.



GPS Éducation

Tout le monde de l'éducation en quelques clics



Vous souhaitez vous informer des dernières données et recherches de l'OCDE sur l'éducation et les compétences ?



gpseducation.oecd.org

Résumé

Les enseignants doivent avoir des compétences diversifiées et complexes pour être efficaces. Ils doivent non seulement en savoir très long dans leur matière et pouvoir l'enseigner, mais aussi être experts dans le domaine du développement de l'enfant, de la gestion de classe, de l'administration, et même de la psychologie, et s'employer à actualiser leurs connaissances pendant toute leur carrière. Autant de raisons qui font que l'enseignement est une « profession » plutôt qu'un simple travail. Dans le même esprit, les chefs d'établissement ont de nouvelles missions en plus de celles essentiellement administratives qui leur étaient dévolues par le passé : ils sont désormais aussi des chefs d'équipes et doivent s'occuper de pédagogie, établir des relations et communiquer au mieux avec les parents et d'autres parties prenantes. Ce « professionnalisme » des enseignants et des chefs d'établissement revêt diverses formes selon les pays et leur contexte et peut être renforcé par les pouvoirs publics et par les intéressés eux-mêmes.

La question de savoir si les enseignants et les chefs d'établissement sont à la hauteur de ce professionnalisme dans les 48 pays et économies participants est au cœur de l'édition 2018 de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS).

L'Enquête TALIS donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement et les interroge sur tous les aspects de leur vie professionnelle, des caractéristiques de leur environnement scolaire à leurs interactions avec leurs collègues, en passant par leurs pratiques pédagogiques et leur formation continue.

Dans TALIS 2018, le professionnalisme des enseignants est analysé en fonction de cinq piliers : les connaissances et compétences requises pour enseigner ; les perspectives de carrière et la réglementation de la profession ; la culture de la collaboration entre pairs ; la responsabilité et l'autonomie des enseignants ; et le statut et le prestige de la profession. Ce second volume, *Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, porte sur les quatre derniers piliers : le prestige, les perspectives de carrière, la collaboration et l'autonomie.

QUELLE IMAGE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT A-T-ELLE DANS LA SOCIÉTÉ ? QUELLE IDÉE S'EN FONT CEUX QUI L'EXERCENT ?

Le prestige dont bénéficie une profession peut avoir un impact sur le profil de ceux qui envisagent de l'embrasser et le degré de satisfaction professionnelle de ceux qui l'exercent déjà. Dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, la plupart des enseignants sont satisfaits de leur profession (90 %) et ne regrettent pas de l'avoir choisie (91 %).

Malgré cela, 26 % seulement des enseignants dans les pays de l'OCDE et économies participant à TALIS estiment que leur profession est valorisée dans la société. Les enseignants expérimentés sont plus susceptibles que leurs jeunes collègues de considérer que leur profession n'est pas estimée à sa juste valeur, signe que le désenchantement les gagne au fil des années. De plus, 14 % des enseignants âgés d'au plus 50 ans avouent leur intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années, soit bien avant leur départ à la retraite.

Le stress professionnel aigu est également associé à la satisfaction des enseignants et à leur intention de continuer d'enseigner : 18 % des enseignants disent être très stressés dans leur travail et 49 % d'entre eux imputent notamment leur stress à l'excès de travail administratif.

QUELLES SONT LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES CONTRATS DE TRAVAIL DANS L'ENSEIGNEMENT ? QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS ?

Dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, la majorité des enseignants travaillent sous contrat à durée indéterminée et 18 % seulement d'entre eux indiquent qu'ils sont sous contrat à durée déterminée. Le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée est toutefois nettement plus élevé avant l'âge de 30 ans puisqu'il atteint 48 %. Les contrats de travail à durée déterminée offrent une certaine souplesse, mais les enseignants sous contrat de moins d'un an déclarent ne pas avoir confiance en leur capacité d'enseigner dans un tiers environ des pays participants.

Sur le plan du salaire, 39 % d'enseignants et 47 % de chefs d'établissement en moyenne s'en disent satisfaits dans les pays de l'OCDE et économies participant à TALIS. Les processus d'évaluation ne sont pas très souvent liés à la progression de carrière sous la forme d'une augmentation de salaire ou d'une prime ; en moyenne, 41 % seulement des enseignants conviennent que c'est le cas dans leur établissement. Toutefois, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où leur évaluation

peut avoir cette conséquence a nettement augmenté depuis le dernier cycle de TALIS dans plus de la moitié des pays et économies participants. Précisons aussi que cette conséquence est plus fréquente dans les établissements où l'équipe de direction a un certain pouvoir de décision concernant le salaire des enseignants.

Les enseignants qui conviennent que les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement et qu'ils bénéficient de formation continue sont aussi plus susceptibles de se dire satisfaits des termes (non financiers) de leur contrat de travail.

QUELLES SONT LES FORMES DE COLLABORATION PROFESSIONNELLE ENTRE ENSEIGNANTS ? QUEL EST LEUR IMPACT ?

De nombreuses corporations se caractérisent par un réseau qui permet aux professionnels de collaborer régulièrement. Dans l'enseignement, cette collaboration professionnelle consiste par exemple à co-enseigner avec un collègue, à commenter le travail de collègues après observation en classe, à organiser des activités communes à plusieurs classes et à participer à des sessions de formation continue en groupe. Dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS, les enseignants apprécient les formes élémentaires de collaboration, par exemple discuter des progrès de certains élèves avec des collègues (en moyenne, 61 % des enseignants déclarent le faire) et, dans une moindre mesure, échanger du matériel pédagogique avec des collègues (47 %). Toutefois, bien plus rares sont les adeptes de formes plus poussées de collaboration qui impliquent une plus grande interdépendance entre enseignants : 9 % seulement des enseignants disent adresser des commentaires à des collègues après avoir observé leur travail en classe et 21 % disent participer à des activités de formation continue en groupe au moins une fois par mois.

Cette collaboration professionnelle entre collègues si peu fréquente est source de préoccupation sachant à quel point elle peut promouvoir l'enseignement du XXI^e siècle : les enseignants qui collaborent régulièrement avec leurs pairs sont aussi dans l'ensemble plus enclins à utiliser souvent en classe des pratiques d'activation cognitive. La collaboration professionnelle est également associée à une plus grande satisfaction et à une plus grande efficacité personnelle.

L'évaluation commentée par les pairs est une forme de collaboration unique en son genre, car elle érige les enseignants en experts de leurs propres pratiques. En moyenne, 71 % des enseignants estiment que les commentaires qui leur ont été faits par des collègues les ont aidés à améliorer leurs pratiques pédagogiques dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. Il apparaît que les commentaires sont les plus utiles lorsqu'ils découlent de plusieurs éléments ou méthodes d'évaluation plutôt que d'un seul.

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SONT-ILS MAÎTRES DE LEURS PRATIQUES ET DE LEUR ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL ?

Les enseignants règnent en maître dans leur classe : plus de 90 % d'entre eux se disent libres de choisir leurs méthodes pédagogiques et de discipliner leurs élèves, d'évaluer leur apprentissage et de déterminer la quantité de devoirs à leur donner. Ils ont toutefois un peu moins voix au chapitre concernant le contenu des cours : 84 % seulement d'entre eux disent avoir un certain pouvoir de décision en la matière.

Il convient de faire en sorte que les enseignants interviennent davantage dans les processus de décision de leur établissement. En moyenne, 56 % seulement des chefs d'établissement conviennent que les enseignants sont représentés dans l'équipe de direction de leur établissement dans les pays et économies de l'OCDE participant à TALIS. De plus, 42 % seulement d'entre eux s'accordent à reconnaître que les enseignants sont investis d'un pouvoir considérable de décision dans une grande partie des domaines relatifs aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement. Les enseignants n'ont guère leur mot à dire dans les domaines relatifs au personnel et au budget. Toutefois, la répartition du budget reste plutôt du ressort des établissements puisque 68 % des chefs d'établissement conviennent que ce domaine relève de la compétence de leur établissement.

Guide du lecteur

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

Pays couverts

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

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

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

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

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

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

Deux notes sont ajoutées aux informations sur Chypre :

- **Note de la Turquie** : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre Nord (RTCN). En attendant qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie réservera sa position concernant la « question chypriote ».
- **Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne** : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Une note est ajoutée aux informations sur les données pour Israël :

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

Classification des niveaux d'étude

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

- éducation préprimaire (niveau 0 de la CITE)
- enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)

Guide du lecteur

- premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE)
- deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE)
- enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE)
- enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE)
- niveau licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE)
- niveau master ou équivalent (niveau 7 de la CITE)
- niveau doctorat ou équivalent (niveau 8 de la CITE)

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

Présentation des données sur les enseignants

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

Présentation des données sur les chefs d'établissement

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

Moyennes internationales

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

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

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

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

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

- **Moyenne OCDE-31¹** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les enseignants de niveau 2 de la CITE dans 31 pays et économies de l'OCDE dont les données ont été adjudgées. Le rapport fait référence à l'enseignant moyen « dans l'ensemble des pays de l'OCDE » comme une forme abrégée de l'enseignant moyen « dans les 31 pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS ».
- **Moyenne OCDE-30** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les chefs d'établissement de niveau 2 de la CITE dans 30 pays et économies de l'OCDE dont les données ont été adjudgées. Le rapport fait référence à l'établissement ou au chef d'établissement moyen « dans l'ensemble des pays de l'OCDE » comme une forme abrégée de l'établissement ou du chef d'établissement moyen « dans les 30 pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS ».

- **Moyenne TALIS-48** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les enseignants de niveau 2 de la CITE dans 48 pays et économies participant à l'Enquête TALIS 2018 dont les données ont été adjudgées.
- **Moyenne TALIS-47** : moyenne arithmétique basée sur les données sur les chefs d'établissement de niveau 2 de la CITE dans 47 pays et économies participant à l'Enquête TALIS 2018 dont les données ont été adjudgées.
- **Total UE-23** : moyenne pondérée basé sur les données sur les enseignants ou les chefs d'établissement de niveau 2 de la CITE dans tous les États membres de l'UE participant à TALIS dont les données ont été adjudgées.

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

Données sous-tendant les chiffres

Cinq symboles sont utilisés pour désigner les estimations non déclarées :

- a : la question n'a pas été posée dans le pays, car elle était facultative ou fait partie d'un questionnaire d'un cycle de TALIS auquel le pays n'a pas participé. Par conséquent, les données sont manquantes.
- c : il y a trop peu d'observations, voire aucune, pour fournir des estimations fiables et/ou pour assurer la confidentialité des répondants (c'est-à-dire moins de 10 établissements/chefs d'établissement et/ou 30 enseignants avec des données valides ; et/ou le taux de non-réponse à certaines questions [à savoir le nombre de réponses manquantes ou non valides par rapport au nombre de participants auxquels la question était applicable] est au-dessus de 50 %).
- m : les données ont été collectées mais supprimées par la suite pour des raisons techniques (problème de traduction, par exemple) dans le cadre du processus de vérification des données.
- n : les données sont manquantes en raison d'un processus computationnel (les coefficients de régression sont manquants s'il y a au moins une variable sans donnée valide incluse dans un modèle de régression).
- p : les données ont été collectées, mais ne sont pas reportées pour des raisons techniques (par exemple, en raison d'un faible taux de participation) dans le cadre du processus d'adjudication des données.
- w : les données ont été retirées ou n'ont pas été collectées à la demande du pays concerné.

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

Arrondi

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

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

Les différences statistiquement significatives

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

Abréviations

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

Documentation technique complémentaire

Pour plus d'informations sur les instruments TALIS et les méthodes utilisées dans TALIS, veuillez consulter le rapport *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019^[1]) et le guide *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide* (OCDE, 2019^[2]).

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

Références

OCDE (2019), *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf. [2]

OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. [1]

Note

1. Le 25 mai 2018, le Conseil de l'OCDE a invité la Colombie à devenir membre. Bien que la Colombie figure dans les moyennes de l'OCDE reportées dans cette publication, au moment de sa préparation, elle était sur le point d'achever ses procédures internes de ratification et le dépôt de son instrument d'adhésion à la Convention de l'OCDE était en suspens.

Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?

INTRODUCTION

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

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

QUELS PAYS ET ÉCONOMIES PARTICIPENT À L'ENQUÊTE TALIS ?

Le premier cycle de TALIS a été mené en 2008 dans 24 pays. Le deuxième cycle, cinq ans plus tard – TALIS 2013 – comptait 34 participants. L'année suivante, en 2014, 4 pays et économies supplémentaires ont participé, portant le total des participants du deuxième cycle à 38. TALIS 2013 a élargi sa portée pour inclure les options permettant aux participants de mener également des enquêtes auprès des enseignants et des responsables des établissements primaires (niveau 1 de la CITE), des établissements du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) et des établissements ayant participé au cycle 2012 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), option appelée lien TALIS-PISA.

L'Enquête TALIS 2018 a été étendue à d'autres pays, ce qui porte à 48 le nombre total de participants¹. Tout en maintenant l'accent sur le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE, selon la Classification internationale type de l'éducation [CITE 2011] (UNESCO-UIS, 2012_[1]), qui identifie des niveaux d'éducation comparables dans tous les pays), TALIS 2018 offrait les trois mêmes options que TALIS 2013. En 2018, 15 pays et économies ont mené des enquêtes auprès des enseignants et des chefs d'établissement dans leurs établissements d'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE), 11 l'ont fait dans leurs établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) et 9 pays ont mené l'enquête dans les établissements ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour 2018 via l'option du lien TALIS-PISA.

L'Enquête principale (niveau 2 de la CITE) a été menée dans 31 pays et économies de l'OCDE – Alberta (Canada)², Angleterre (Royaume-Uni)³, Australie³, Autriche, Belgique (la Communauté flamande de Belgique³ et la Communauté française de Belgique ont également participé en tant qu'entités sous-nationales de la Belgique), Chili, Colombie⁴, Corée³, Danemark^{2, 3}, Espagne³, Estonie, États-Unis, Finlande, France³, Hongrie, Islande, Israël, Italie, Japon³, Lettonie, Lituanie, Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas³, Portugal², République slovaque, République tchèque, Slovaquie², Suède^{2, 3}, et Turquie^{2, 3} – ainsi que dans les pays tels que l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil², la Bulgarie, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine)³, la Croatie², Chypre⁵, les Émirats arabes unis^{2, 3}, la Fédération de Russie, la Géorgie, le Kazakhstan, Malte, la Roumanie, Shanghai (Chine), Singapour, le Taipei chinois^{2, 3, 5} et le Viet Nam^{2, 3}.

QUEL EST LE SUJET DE L'ENQUÊTE TALIS ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Ce rapport vise à fournir des résultats à la fois sur les enseignants et sur les chefs d'établissement. Le rapport sur les *Résultats de TALIS 2013* (OCDE, 2014^[3]) était axé sur les résultats concernant les enseignants, mais comprenait également un chapitre et quelques sections présentant les résultats relatifs aux chefs d'établissement. Les principales conclusions soulignées dans le rapport de 2013 et dans le rapport sur la Direction des établissements (OCDE, 2016^[4]) ont proposé d'inclure davantage de résultats sur les chefs d'établissement dans le rapport sur les *Résultats de TALIS 2018*. Dans la mesure où les thèmes sont abordés dans les questionnaires à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement, les résultats concernant les chefs d'établissement et leurs établissements sont donc répartis dans l'ensemble du rapport.
2. Les analyses présentées dans ce rapport visent à établir des comparaisons internationales significatives aux fins d'étalement. Étant donné que le nombre de pays et d'économies participant à l'Enquête TALIS a augmenté depuis les deux premiers cycles, la moyenne estimée de tous les participants à TALIS 2018 ne fait pas référence aux mêmes populations d'enseignants et de chefs d'établissement dans le temps. Par conséquent, le présent rapport se concentre sur la moyenne des pays de l'OCDE et des économies participant à l'Enquête TALIS 2018, car ils appartiennent à une entité plus stable et plus cohérente.

3. Le rapport vise également à exploiter au mieux les données accumulées au cours des trois cycles depuis 2008. Pour la première fois en 2018, trois points de données (2018, 2013 et 2008) sont disponibles pour certains indicateurs dans de nombreux pays et économies, ce qui permet des analyses de tendance permettant de mieux éclairer le suivi de la profession d'enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, les évolutions dans le temps doivent être interprétées avec beaucoup de prudence (voir l'annexe B).
4. L'accent est également mis sur la contextualisation des pratiques et des attitudes des enseignants, des chefs d'établissement et des établissements en ventilant les résultats en fonction de variables contextuelles présélectionnées. Le rapport sur les *Résultats de TALIS 2013* analysait la répartition des enseignants expérimentés et formés dans des établissements plus ou moins à problèmes (OCDE, 2014, pp. 40-46^[3]). Le présent rapport élargit considérablement ce type d'analyses, en particulier pour décrire la manière dont les pratiques des enseignants, des chefs d'établissement et des établissements varient en fonction des caractéristiques des enseignants – notamment du sexe, de l'âge et de l'expérience de enseignants – et des caractéristiques des établissements – situation géographique, type et composition de l'établissement.
5. L'ambition de ce rapport est d'inclure des analyses transversales dans chaque chapitre. Chacun d'eux décrit de manière cohérente l'état d'un aspect donné du travail des enseignants et des chefs d'établissement et analyse le lien qui existe entre cet aspect et les résultats clés du professionnalisme des enseignants ou des chefs d'établissement (pour plus de détails, voir le chapitre 1).

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

Encadré A. **CONTRIBUTION DE TALIS AUX OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE**

Les objectifs de développement durable (ODD) ont été adoptés par les Nations Unies en septembre 2015 (Nations Unies, 2015^[5]). L'objectif 4 des ODD vise à garantir « une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

L'OCDE, par le biais de ses études internationales à grande échelle, s'est engagée à aider les pays à faire le suivi et à rendre compte de leurs travaux en vue de la réalisation et de la pérennisation des ODD (OCDE, 2016^[4]). Les données de TALIS, en particulier, peuvent contribuer à fournir des informations à la cible 4.c de l'objectif 4 : « D'ici à 2030, 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 » (Nations Unies, 2015, p. 19^[5]). La cible 4.c comprend un indicateur global et six indicateurs thématiques⁶ :

- Indicateur global 4.c.1 : Proportion d'enseignants de :

1. l'enseignement préprimaire
2. l'enseignement primaire
3. l'enseignement secondaire de premier cycle
4. l'enseignement secondaire de deuxième cycle

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

- Indicateurs thématiques :

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

...

Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?

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

La contribution de TALIS aux objectifs de développement durable ne se limite pas aux indicateurs 4.c. D'autres cibles, moyens de mise en œuvre et indicateurs de l'objectif 4 traitent indirectement de la contribution des enseignants à un système d'éducation de qualité. Par exemple, l'objectif sous-jacent de l'indicateur 4.7.1 est de surveiller « la mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et les droits de l'homme, sont intégrées à tous les niveaux : (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves » (UNESCO, 2016, p. 73^[6]). L'Enquête TALIS 2018 recueille également des informations sur les politiques des établissements et les pratiques des enseignants en matière de diversité des élèves et de divers types de discrimination, qui contribuent en partie aux objectifs de l'indicateur 4.7.1.

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

Source : Nations Unies (2015^[5]), *Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030* ; UNESCO (2016^[6]) *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4.*

COMMENT CE RAPPORT EST-IL ORGANISÉ ?

Ce volume est le second des deux volumes du rapport sur les *Résultats de TALIS 2018*. Les chapitres de ce volume présentent les premiers résultats de l'Enquête TALIS 2018 et les recommandations stratégiques qui en découlent.

- Le **chapitre 1** donne aux lecteurs engagés dans l'enseignement et l'apprentissage un aperçu des principales conclusions et recommandations du présent volume ainsi que du volume précédent, *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*.
- Le **chapitre 2** analyse le prestige de la profession d'enseignant en examinant dans quelle mesure les enseignants et les chefs d'établissement estiment que leur profession est valorisée dans la société. Il compare également les niveaux de satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement à l'égard de leurs conditions de travail et de leur profession en général, et la mesure dans laquelle cette satisfaction a évolué au fil du temps. Il décrit le stress professionnel ressenti par les enseignants et analyse les facteurs qui y contribuent. Enfin, il analyse les liens entre la façon dont les enseignants perçoivent leurs conditions de travail et le risque d'attrition, c'est-à-dire leur possible départ de la profession.
- Le **chapitre 3** décrit les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement et la satisfaction qu'elles leur procurent ainsi que les modalités d'évaluation des enseignants. Il commence par analyser la sécurité de l'emploi des enseignants ainsi que leur propension et celle des chefs d'établissement à travailler à temps partiel, et enfin la tendance des enseignants à travailler dans plusieurs établissements. Il passe ensuite en revue les procédures formelles d'évaluation des enseignants et indique par qui et comment les enseignants sont évalués, et à quelles conséquences ils s'exposent. Finalement, il analyse la satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire et leurs conditions de travail.
- Le **chapitre 4** décrit les différentes façons dont les enseignants collaborent en classe, au sein des établissements d'enseignement et dans le contexte de la formation continue. Il étudie la fréquence à laquelle ils se livrent à différentes activités de collaboration et l'incidence de ce facteur sur certaines dimensions plus globales de la profession d'enseignant, telles que l'expertise et la satisfaction professionnelle. Il examine par ailleurs la collégialité des enseignants – c'est-à-dire la qualité des relations interpersonnelles entre collègues au sein des établissements – qui se trouve à la base d'un environnement de travail collaboratif. Enfin, il analyse les commentaires reçus par les enseignants – forme unique de collaboration –, et examine la façon dont certains types spécifiques de commentaires peuvent aider les enseignants à améliorer leurs pratiques.

- Le **chapitre 5** présente les niveaux d'autonomie et de leadership dans les établissements d'enseignement. Il commence par identifier les décisions pour lesquelles les établissements ont un pouvoir plus important que les autorités externes, avant de comparer les responsabilités des enseignants et des chefs d'établissement dans lesdites décisions. Il se conclut enfin par l'analyse de la prévalence de différentes formes de leadership parmi les enseignants et les chefs d'établissement.
- L'**annexe A** contient des informations sur les populations cibles de TALIS, les échantillons de TALIS et un résumé des résultats de l'adjudication pour chaque échantillon, ainsi que des mises en garde concernant les interprétations des résultats, le cas échéant.
- L'**annexe B** contient des informations sur les variables complexes dérivées des questionnaires à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement analysés dans le volume, ainsi que des méthodes statistiques utilisées pour analyser les données de l'Enquête TALIS.
- L'**annexe C** contient la liste complète des tableaux de résultats en ligne.
- L'**annexe D** répertorie les membres du Comité directeur de TALIS, les gestionnaires des centres nationaux TALIS, les membres du secrétariat de l'OCDE, les membres du consortium TALIS et les membres des groupes d'experts TALIS ayant contribué au cycle de TALIS 2018.

Références

- Ainley, J.** and **R. Carstens** (2019), "Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 187, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [2]
- Nations Unies** (2015), *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, <https://undocs.org/fr/A/RES/70/1>. [5]
- OCDE** (2016), *School Leadership for Learning : Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [4]
- OCDE** (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [3]
- UNESCO** (2016), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*, UNESCO, Paris, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>. [6]
- UNESCO-UIS** (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-fr.pdf>. [1]

Notes

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



Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

Le rapport international sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018 met l'accent sur la notion de professionnalisme et ses différentes dimensions. Le premier volume, *Enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, publié en 2019, explore les pratiques pédagogiques, l'évolution de l'environnement d'enseignement et les dimensions du professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement qui sont liées aux connaissances et aux compétences. Ce second volume, *Des enseignants et chefs d'établissement comme des professionnels valorisés*, analyse le prestige et le statut de la profession d'enseignant, la sécurité de l'emploi, le système de rémunération et de gratification des enseignants et des chefs d'établissement, leur autonomie et leur leadership dans l'exercice de leurs fonctions ainsi que l'esprit de collégialité et de collaboration entre enseignants. Ce chapitre-ci donne un aperçu des principales conclusions présentées dans les deux volumes. Il offre des enseignements politiques tirés de ces conclusions et traite des arbitrages que les décideurs politiques doivent envisager de faire lors de l'élaboration des politiques relatives aux enseignants.

PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Le professionnalisme des enseignants, le cadre de référence de TALIS 2018

Dans les économies et les sociétés d'aujourd'hui, les connaissances et les compétences sont essentielles à la réussite individuelle et collective, et les systèmes d'éducation, leurs enseignants et chefs d'établissement font l'objet de nombreuses sollicitations. Les enseignants doivent avoir une compréhension large et approfondie des matières qu'ils enseignent et des élèves à qui ils enseignent. Ils doivent également comprendre l'interaction existant entre recherche, théorie et pratique et posséder les compétences nécessaires en savoir-faire et en recherche pour devenir des apprenants à vie évoluant constamment dans leur profession. Toutefois, les enseignants sont aussi appelés à accomplir des tâches supplémentaires, telles que faciliter le développement des compétences sociales et affectives des élèves, répondre aux différences individuelles des élèves et travailler en collaboration avec d'autres enseignants et parents pour assurer le développement global des élèves.

Les exigences qui pèsent sur les chefs d'établissement sont également importantes. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les chefs d'établissement doivent non seulement assurer l'administration et la gestion de leur établissement, mais également créer des conditions propices à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit notamment d'élaborer des plans d'amélioration des établissements, d'encourager la collaboration des enseignants et leur participation à un développement professionnel efficace, de fournir aux élèves et à leurs parents des informations sur les progrès des élèves et des conseils sur leur orientation, et de relier l'établissement à un réseau plus large d'établissements et à la collectivité locale. C'est ce que les collectivités attendent des enseignants, et la question essentielle est de savoir comment elles peuvent le mieux soutenir leurs enseignants afin qu'ils répondent à ces attentes.

Les enseignants et les chefs d'établissement sont au cœur de toute tentative visant à améliorer la qualité de l'éducation. Des décennies de recherche ont montré que les enseignants et les chefs d'établissement façonnent la qualité de l'enseignement, ce qui influe fortement sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Barber et Mourshed, 2009_[1] ; Darling-Hammond, 2017_[2] ; OCDE, 2018_[3]). Les systèmes d'éducation s'emploient donc à susciter des vocations d'enseignant et de chef d'établissement chez les éléments brillants et à se constituer un corps de professionnels de qualité (OCDE, 2006_[4]).

Les enseignants, à savoir les professionnels chargés d'instruire les élèves dans un niveau d'enseignement donné, et leur chef d'établissement sont la population cible de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). L'Enquête TALIS entend alimenter le débat sur la profession d'enseignant grâce à son éventail diversifié d'indicateurs qui analysent cette profession en profondeur (Guerriero, 2017_[5] ; Ingersoll et Collins, 2018_[6]). Pour ce faire, elle définit la profession d'enseignant en fonction de cinq piliers (graphique II.1.1) :

1. Le socle de connaissances et de compétences, qui comprend des connaissances partagées et spécialisées, dont rendent compte les normes de l'accès à la profession, de la formation initiale et de la formation professionnelle continue ;
2. Les perspectives de carrière des enseignants et la réglementation de leur profession, dont les dispositions contractuelles qui offrent sécurité de l'emploi et souplesse, les systèmes compétitifs de rémunération et de gratification en fonction des normes professionnelles, les dispositifs et mécanismes d'évaluation et les possibilités de promotion ;
3. Le contrôle par les pairs et la culture de la collaboration, qui reposent sur des communautés professionnelles autorégulées et collégiales offrant des possibilités de collaboration et d'évaluation entre pairs afin de renforcer les pratiques professionnelles et l'identité collective de la profession ;
4. La responsabilité et l'autonomie, que reflète le degré d'autonomie et d'encadrement dont bénéficient les enseignants et les chefs d'établissement dans leur travail quotidien, pour prendre des décisions, faire preuve de jugement professionnel et guider l'élaboration des politiques à tous les niveaux du système, de sorte que le professionnalisme puisse s'épanouir ;
5. Le statut et la réputation de la profession, que reflètent les normes éthiques que l'on attend des professionnels, l'épanouissement intellectuel et professionnel que procure le travail et la perception de la valeur accordée par la société à la profession et par rapport à d'autres professions.

Le présent rapport se base sur ces cinq piliers pour analyser les différents attributs du professionnalisme grâce à de nombreux indicateurs différents, tantôt des indicateurs plus objectifs basés sur des caractéristiques observables, tantôt des indicateurs plus subjectifs dérivés des perceptions des intéressés. Il étudie également les leviers à utiliser pour aiguïser le professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement. Le rapport de TALIS 2018 est publié en deux volumes en raison des centaines de variables sur lesquelles portent les données. Le premier volume, *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, qui a été publié en 2019, explore le premier pilier du professionnalisme, en l'espèce celui lié aux connaissances et aux compétences, ainsi que l'évolution de l'environnement d'enseignement. Ce second volume, *Enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, publié en 2020, analyse les quatre autres piliers du professionnalisme. Il porte sur le prestige et le statut de la profession d'enseignant, la sécurité de l'emploi, les types de contrat de travail et le système de rémunération et de gratification des enseignants et des chefs d'établissement. Il aborde également leur autonomie et leur leadership dans les fonctions qu'ils exercent ainsi que l'esprit de collégialité et de collaboration professionnelle au sein des établissements.

Graphique II.1.1 Les cinq piliers du professionnalisme des enseignants dans TALIS 2018

**Résultats et recommandations d'action de l'Enquête TALIS**

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

Les caractéristiques des professions intellectuelles ne se limitent toutefois pas au socle de connaissances et de compétences qui y sont associées. Les professions intellectuelles se définissent de longue date en fonction de concepts relatifs à la faculté de jugement, au pouvoir de décision, à la constitution d'un socle spécialisé de connaissances et de compétences et à la collégialité au sein d'un corps régi par des normes sans équivoque (Evans, 2008^[7]). Dans l'enseignement, les attributs suivants ont été proposés pour caractériser la profession d'enseignant et de chef d'établissement : 1) la connaissance individuelle et collective de savoirs fondamentaux ; 2) l'acquisition et l'utilisation de compétences spécifiques ; 3) la faculté de jugement au quotidien ; 4) le pouvoir de décision ; 5) la qualité de la formation initiale et continue ; 6) la collégialité professionnelle entre pairs ; 7) l'autorégulation du corps enseignant sur la base de normes bien définies ; 8) l'éthique résultant de l'attachement au service public et de la responsabilité sociale ; et 9) le prestige et le statut de la profession, découlant essentiellement des autres attributs (Guerriero, 2017^[5] ; Ingersoll et Collins, 2018^[6] ; OCDE, 2016^[8] ; Price et Weatherby, 2018^[9] ; Rowan, 1994^[10] ; Schleicher, 2018^[11]).

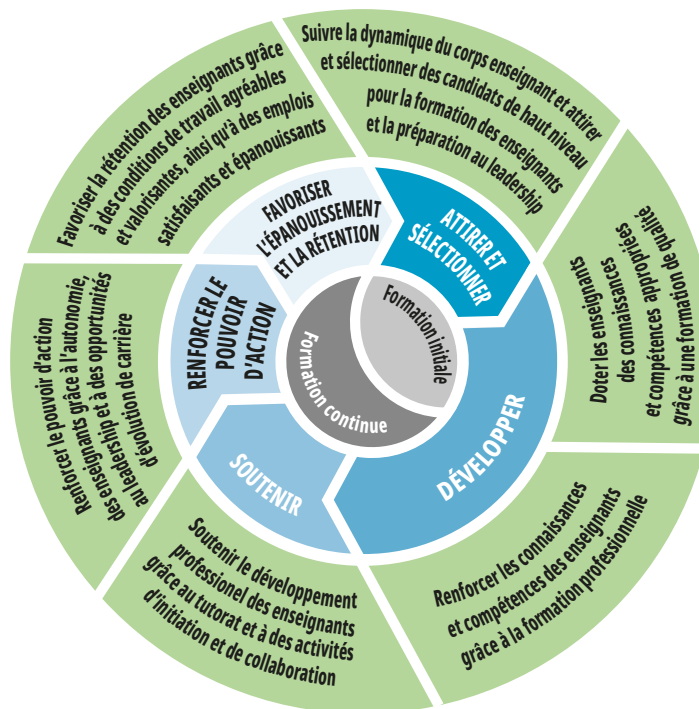
Ce premier chapitre du volume II étudie les principaux constats faits dans les deux volumes du rapport international de TALIS 2018 et en tire des recommandations à suivre lors de l'élaboration des politiques relatives aux enseignants. Le deuxième chapitre, qui porte sur le pilier relatif au prestige et au statut, analyse la mesure dans laquelle les enseignants et les chefs d'établissement estiment que la profession d'enseignant est valorisée dans la société. Par ailleurs, il examine la mesure dans laquelle les enseignants sont satisfaits de leur profession, étudie leur degré de stress et les aspects de leur travail qui les mettent sous pression et explore la relation entre la perception qu'ils ont de leurs conditions de travail et le taux d'attrition, c'est-à-dire leur départ de la profession. Le troisième chapitre, qui porte sur le pilier relatif aux perspectives de carrière, décrit les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement, en particulier la sécurité de l'emploi et les types de contrat de travail, analyse les processus d'évaluation des enseignants et la mesure dans laquelle les enseignants et les chefs d'établissement sont satisfaits de leur système de rémunération et de gratification et d'autres aspects de leurs conditions de travail. Le quatrième chapitre, qui porte sur le pilier relatif au contrôle par les pairs, examine la collaboration entre enseignants, en décrit la fréquence et les méthodes et montre en quoi elle contribue à la performance des enseignants et à leur satisfaction professionnelle. Il étudie aussi l'esprit de collégialité et la qualité des relations interpersonnelles dans le corps enseignant, sources d'un environnement de travail propice à la collaboration, ainsi que les commentaires faits aux enseignants en vue de les aider à améliorer leurs pratiques. Enfin, le cinquième chapitre, qui porte sur le pilier relatif à la responsabilité et à l'autonomie, examine dans quelle mesure le leadership des chefs d'établissement et des enseignants peut contribuer à créer un environnement propice à l'apprentissage des élèves. Il décrit l'autonomie et le pouvoir de décision des enseignants et des chefs d'établissement dans l'exercice de leurs fonctions ainsi que l'importance des diverses formes de leadership.

Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

Le reste du présent chapitre met en évidence des liens entre des résultats sur des questions transversales différentes et s'articule autour des politiques visant à promouvoir des environnements de travail motivants et solidaires et, en fin de compte, un enseignement de qualité dans les systèmes d'éducation. Il s'appuie sur le modèle du parcours professionnel des enseignants (graphique II.1.2), à savoir :

- Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau pour la formation des enseignants et la préparation au leadership ;
- Constituer un corps enseignant performant grâce à une formation professionnelle initiale et continue de qualité ;
- Soutenir le développement professionnel des enseignants grâce à des activités d'initiation et de collaboration, et au tutorat ;
- Renforcer le pouvoir d'action des enseignants grâce à l'autonomie, au leadership et à des opportunités d'évolution de carrière ;
- Favoriser la rétention des enseignants grâce à des conditions de travail agréables et valorisantes ainsi qu'à des emplois satisfaisants et épanouissants.

Graphique II.1.2 Le parcours professionnel des enseignants



Source : Adapté de OCDE (2019_[12]), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74e549-en>, Figure 1.1.

Le chapitre présente des politiques et pratiques éducatives prometteuses qui pourraient être envisagées pour améliorer chacun de ces objectifs généraux concernant les enseignants et les chefs d'établissement. Ces recommandations d'action publique s'appuient sur les conclusions des données de TALIS 2018 et d'autres recherches. Sauf mention contraire, les constats faits dans le présent chapitre à partir des données de TALIS se rapportent au premier cycle de l'enseignement secondaire (le niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE]). Le numéro des tableaux indique si les résultats de TALIS 2018 cités sont évoqués dans le volume I (OCDE, 2019_[13]), par exemple « tableau I.x.x », ou dans le volume II, par exemple « tableau II.x.x ».

Il est important de préciser ici que le sens de la causalité des relations dérivées de l'Enquête TALIS ne peut être établi avec certitude vu la conception transversale de l'Enquête. De plus, il n'existe pas de politique universelle concernant l'enseignement et les conditions de travail des enseignants. Lorsque les gouvernements choisissent des orientations parmi d'autres, ils doivent tenir compte de la situation de leur système d'éducation ainsi que d'un grand nombre d'éléments pour fonder et étayer ces orientations. C'est pourquoi les recommandations qui suivent sont à considérer comme des propositions faites par l'OCDE à partir des résultats des analyses et à envisager dans le contexte et en fonction des défis et des contraintes de chaque pays.

Le Tableau II.1.1 met en lien les objectifs et recommandations d'action dérivés de l'Enquête TALIS avec les différentes étapes du parcours professionnel des enseignants. Les objectifs concernent des initiatives politiques relatives aux enseignants qui s'appuient sur les données présentées dans les deux volumes de ce rapport. L'OCDE propose une série de recommandations dans le but d'atteindre chaque objectif. Enfin, le tableau renvoie vers des initiatives politiques adoptées dans des systèmes d'éducation qui peuvent être source d'inspiration.

Tableau II.1.1. [1/3] **Objectifs et recommandations d'action de l'Enquête TALIS**

Étapes du parcours professionnel des enseignants	Objectifs et recommandations d'action	Exemples d'initiative politique
<p>Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau pour la formation des enseignants et la préparation au leadership</p>	<p>Suivre la dynamique du corps enseignant pour en accroître la diversité et la motivation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Suivre et prévoir l'évolution de la demande en ressources humaines dans le système et préparer la relève des enseignants et des chefs d'établissement 2. Concevoir des campagnes efficaces de recrutement pour encourager hommes et femmes à rejoindre les rangs des enseignants et des chefs d'établissement 3. Sélectionner des candidats présentant un degré élevé de motivation intrinsèque. <p>Améliorer le prestige de la profession d'enseignant, un élément clé de l'attrait de la profession</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Concevoir de bonnes campagnes de sensibilisation et de communication pour faire mieux connaître la contribution des enseignants à la société ainsi que la complexité et la stimulation intellectuelle qu'implique leur profession 5. Adopter une approche globale pour améliorer le prestige de la profession et son statut afin d'amener des éléments brillants à envisager de devenir enseignants ou chefs d'établissement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption de la loi sur l'égalité de traitement favorisant la nomination de femmes au poste de chef d'établissement en Autriche (encadré I.3.2). • Académie nationale créée pour redorer le blason de la profession d'enseignant et améliorer son prestige en Suède (encadré II.2.1). • Programme lancé dans le but d'éveiller l'intérêt des jeunes pour la profession d'enseignant en Estonie (encadré II.2.1).
<p>Constituer un corps enseignant performant grâce à une formation professionnelle initiale et continue de qualité</p>	<p>Donner une formation initiale de qualité aux futurs enseignants et chefs d'établissement</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Offrir des voies alternatives pour accéder au métier tout en préservant une formation de qualité 7. Améliorer la formation initiale des chefs d'établissement 8. Veiller à la concordance des contenus entre la formation initiale et la formation continue des enseignants. <p>Proposer une formation professionnelle continue de qualité, en particulier dans les domaines les plus demandés</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Promouvoir dans les établissements un développement professionnel collaboratif et actif répondant aux besoins locaux, et adapté aux contextes spécifiques 10. Soutien personnalisé pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et la diffusion de bonnes pratiques 11. Intégrer des stratégies pédagogiques pour divers contextes dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants 12. Renforcer la formation des enseignants pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques. <p>Lever les barrières au développement professionnel</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Prévoir du temps pour participer au développement professionnel 14. Créer ou encourager des incitations au développement professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normes nationales régissant la formation d'enseignants en Estonie (encadré I.4.2). • Formation initiale des chefs d'établissement à Singapour (encadré I.4.4). • Programme « Enlaces » à l'origine du Centre d'innovation visant à renforcer l'intégration des TIC dans l'enseignement en milieu rural au Chili (encadré I.2.1). • Politique relative à l'enseignement de l'informatique et lien entre les objectifs d'apprentissage, les compétences du XXI^e siècle et la pédagogie intégrant les TIC en Israël (encadré I.2.1). • L'accompagnement, forme efficace de développement professionnel, au Brésil (encadré I.5.3). • Renforcement des capacités des enseignants en matière de diversité en Alberta (Canada) et en Suède (encadré I.5.7) • Équipes interculturelles mobiles et apprentissage de la langue maternelle dans les initiatives liées à la migration en Autriche (encadré I.3.7). • Alignement des incitations et des possibilités sur les besoins de formation professionnelle des enseignants en Géorgie et en Italie (encadré I.5.8).

...

Tableau II.1.1. [2/3] **Objectifs et recommandations d'action de l'Enquête TALIS**

Étapes du parcours professionnel des enseignants	Objectifs et recommandations d'action	Exemples d'initiative politique
<p>Promouvoir l'initiation, le tutorat et la collaboration pour favoriser le développement professionnel des enseignants</p>	<p>Offrir aux enseignants débutants et aux chefs d'établissement fraîchement nommés un soutien sur mesure</p> <p>15. Passer en revue la répartition des enseignants débutants dans les établissements</p> <p>16. Donner aux chefs d'établissement un rôle actif dans le développement et la promotion des activités d'initiation et de tutorat</p> <p>17. Concevoir des dispositifs de tutorat à l'intention des nouveaux chefs d'établissement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composantes des programmes efficaces d'initiation aux États-Unis (encadré I.4.5). • Associations méthodologiques au Kazakhstan et Réseau d'éducation prioritaire en France en faveur de la collaboration entre enseignants sur site (encadré II.4.5). • Co-enseignement structuré en Autriche (encadré II.4.2). • Programme renforcé de gestion de la collaboration inter-établissements à Shanghai (Chine) (encadré II.4.1). • Accompagnement personnalisé des enseignants en Afrique du Sud (encadré I.5.3).
	<p>Tirer le meilleur parti du temps des enseignants pour soutenir un enseignement de qualité et l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces</p> <p>18. Aider les enseignants à utiliser des pratiques pédagogiques efficaces</p> <p>19. Repenser l'emploi du temps ainsi que les horaires et l'espace des enseignants pour promouvoir les cours en petits groupes.</p>	
	<p>Favoriser un climat dans l'établissement et en classe propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves</p> <p>20. Mettre en œuvre des politiques et des pratiques au niveau du système et des établissements pour lutter contre toutes les formes de harcèlement.</p>	
	<p>Instaurer une culture de collaboration dans les établissements</p> <p>21. Exploiter le potentiel des communautés d'apprentissage et de la formation professionnelle en groupe pour instaurer et nourrir une culture de collaboration dans les établissements</p> <p>22. Insuffler un esprit de collégialité dans les établissements pour favoriser la collaboration spontanée entre enseignants</p> <p>23. S'appuyer sur les adeptes de la collaboration et promouvoir le principe du leadership partagé dans les établissements.</p>	
	<p>Renforcer le tutorat et l'évaluation par les pairs, des caractéristiques essentielles de la profession d'enseignant</p> <p>24. Cultiver l'intérêt pour l'amélioration et l'évaluation formative dans le corps enseignant</p> <p>25. Encourager et généraliser les formes les plus constructives de commentaires selon les enseignants</p> <p>26. Encourager le tutorat et l'évaluation par les pairs à toutes les étapes de la carrière.</p>	

...

Tableau II.1.1. [3/3] **Objectifs et recommandations d'action de l'Enquête TALIS**

Étapes du parcours professionnel des enseignants	Objectifs et recommandations d'action	Exemples d'initiative politique
Renforcer le pouvoir d'action des enseignants, en promouvant leur autonomie et leur leadership et leur offrir des possibilités de promotion	Renforcer le leadership à tous les niveaux du système 27. Adopter le principe du leadership partagé et accorder plus d'autonomie aux enseignants pour qu'ils se sentent investis d'un plus grand pouvoir d'action 28. Renforcer le leadership des chefs d'établissement 29. Promouvoir le leadership systémique et ouvrir plus largement aux enseignants et aux chefs d'établissement le débat sur les orientations politiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Projet relatif à l'autonomie des établissements en matière de programmes de cours au Portugal (encadré I.2.6). • Renforcement du leadership pédagogique au Viet Nam et en Norvège (encadré II.5.4). • Promotion du leadership des enseignants, Bureau du Chancellor's Teachers' Cabinet du district de Columbia aux États-Unis (encadré II.5.6). • Système d'évaluation des enseignants à Shanghai (Chine) (encadré II.3.3). • Système de promotion et d'évaluation en République slovaque (encadré II.2.3).
	Tirer le meilleur parti du temps des chefs d'établissement pour renforcer leur leadership pédagogique 30. Promouvoir le leadership pédagogique des chefs d'établissement grâce à l'adoption de normes professionnelles claires sur leurs fonctions 31. Renforcer les capacités en matière de leadership pédagogique et recruter des responsables pédagogiques parmi les enseignants.	
	Lier évaluation et promotion des enseignants 32. Définir les objectifs clés de l'évaluation, les classer par ordre de priorité et concevoir les processus d'évaluation en conséquence 33. Réunir les conditions requises pour atteindre les objectifs clés de l'évaluation.	
Promouvoir l'épanouissement, la satisfaction et le bien-être des enseignants grâce à des conditions de travail agréables et valorisantes qui les incitent à continuer d'enseigner	Constituer un corps motivé et efficace d'enseignants et de chefs d'établissement grâce à des conditions de travail valorisantes 34. Établir un dialogue constructif avec les enseignants en vue d'améliorer leur système de rémunération et de gratification et leurs conditions de travail au fil du temps 35. Envisager de revoir les barèmes salariaux et le système de promotion des enseignants 36. Faire en sorte que les conditions salariales proposées aux chefs d'établissement en poste dans des établissements publics soient attractives 37. Réduire le nombre de contrats de travail à durée déterminée de moins d'un an.	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction de la charge de travail des enseignants au Royaume-Uni (encadré II.2.7). • Amélioration de la sécurité de l'emploi des jeunes enseignants en Communauté flamande de Belgique (encadré II.3.1). • Amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants grâce aux congés de formation en Corée (encadré II.2.3). • Programme « <i>Teaching Fellowship</i> » du Gouverneur destiné à attirer des enseignants dans des établissements défavorisés aux États-Unis (encadré II.3.6). • Incitations financières adoptées pour retenir des enseignants très performants dans les établissements défavorisés au Chili et en France (encadré II.3.6).
	Réduire le stress et améliorer le bien-être 38. Lutter contre les sources connues du stress 39. Améliorer la résilience des enseignants pour réduire leur stress et l'attrition.	
	Promouvoir l'épanouissement intellectuel pour doper la satisfaction professionnelle 40. Réunir les conditions requises pour améliorer la satisfaction professionnelle 41. Adapter les politiques en fonction des profils différents des enseignants et des défis spécifiques à relever 42. Renforcer les mesures incitant les enseignants à rester en poste dans les établissements les plus difficiles.	
	Renforcer l'efficacité personnelle des enseignants pour améliorer leur sentiment d'épanouissement 43. Réunir les conditions requises pour renforcer l'efficacité personnelle des enseignants.	

ATTIRER ET SÉLECTIONNER DES CANDIDATS DE HAUT NIVEAU POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA PRÉPARATION AU LEADERSHIP

L'Enquête TALIS a mis au point des indicateurs permettant de brosser un portrait des effectifs d'enseignants et de chefs d'établissement, de leurs caractéristiques démographiques et de leurs qualifications¹. Ils sont révélateurs non seulement des effectifs actuels d'enseignants et de chefs d'établissement, mais également de l'évolution des besoins à l'avenir et, donc, de l'importance de susciter des vocations d'enseignant et de chef d'établissement. À ce sujet, une série d'indicateurs sur le prestige de la profession (tel que perçu par les enseignants) et sur leurs motivations à choisir cette voie montrent l'attrait de leur profession et indiquent comment l'améliorer.

Objectif : suivre la dynamique du corps enseignant pour en accroître la diversité et la motivation

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

Les tendances mondiales des profils d'âge et d'expérience sont contrastées, mais de nombreux systèmes éducatifs sont confrontés au vieillissement du corps enseignant. Cela risque d'être un défi pour le renouvellement de cette population et nécessiterait la formation et le soutien de très nombreux enseignants relativement jeunes. Le vieillissement de l'effectif nécessite un suivi parallèle aux projections sur le nombre d'élèves, afin que les besoins de recrutement puissent être soigneusement planifiés et d'éviter les pénuries futures dans les systèmes éducatifs.

Les enseignants ont en moyenne 44 ans environ, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, et 34 % d'entre eux ont plus de 50 ans (tableau I.3.1). L'âge moyen de la retraite dans les pays de l'OCDE étant de 64.3 ans pour les hommes et de 63.7 ans pour les femmes, les systèmes éducatifs devront renouveler au moins un tiers de leur corps enseignant au cours des 15 prochaines années, en supposant que le nombre d'élèves reste stable (OCDE, 2018, p. 93_[14]). En toute logique, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble plus âgés que les enseignants dans les pays de l'OCDE (tableau I.3.5). Leur âge moyen est de 52 ans, soit 8 ans de plus que l'âge moyen des enseignants. Cela n'a rien de surprenant, puisque les chefs d'établissement sont d'ordinaire recrutés parmi les enseignants et que leurs fonctions exigent souvent des diplômés de plus haut niveau et une ancienneté supérieure. Ces tendances relatives à l'âge montrent que les décideurs politiques devront également renouveler l'effectif des chefs d'établissement et préparer leur relève au cours de cette prochaine décennie.

Les données de TALIS 2018 montrent qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 68 % des enseignants sont des femmes, et que les femmes représentent plus de la moitié du personnel enseignant de tous les pays et économies participants, à l'exception du Japon (tableau I.3.17). Seulement 47 % des chefs d'établissement sont des femmes (tableau I.3.21). Cela implique des déséquilibres significatifs entre les sexes parce que les hommes sont moins nombreux à choisir d'enseigner. Cela suggère également des déséquilibres significatifs dans les possibilités de progression de carrière des enseignantes vers des rôles de direction, que la cause soit endogène (une moindre propension des femmes à postuler à des postes de direction) ou exogène (une moindre propension des femmes à être sélectionnées pour des rôles de direction).

L'exploration de ce qui motive les individus à devenir enseignants permet de mettre en lumière les aspects du travail qui rendent la profession d'enseignant attrayante. Les principales motivations déclarées par les enseignants concernent un sentiment d'épanouissement personnel dans le service public, la possibilité d'influencer le développement des enfants et de contribuer à la société, selon environ 90 % des enseignants en poste dans les pays de l'OCDE (tableau I.4.1). Les facteurs liés aux caractéristiques économiques et aux conditions de travail de la profession ont été moins souvent signalés : entre 60 % et 70 % des enseignants. Il ressort par ailleurs de l'Enquête TALIS 2018 que les enseignants dont l'indice d'utilité sociale est élevé sont plus portés à suivre des activités de formation professionnelle continue pendant leur carrière dans la quasi-totalité des pays et économies (tableau I.5.5). Cette relation ne s'observe pas à propos de l'utilité personnelle dans la grande majorité des pays et économies (tableau I.5.6).

Recommandation d'action n° 1 : suivre et prévoir l'évolution de la demande en ressources humaines dans le système et préparer la relève des enseignants et des chefs d'établissement

Les systèmes d'éducation doivent s'employer à ouvrir de nouvelles voies d'accès à la profession pour renouveler leur corps enseignant. Ces mesures auront le mérite non seulement d'inciter des éléments brillants à s'orienter vers la profession d'enseignant ou de chef d'établissement, mais permettront également aux systèmes de faire face au départ à la retraite d'un

grand nombre de leurs enseignants ou de leurs chefs d'établissement. En conséquence, les systèmes d'éducation doivent examiner attentivement leurs besoins en personnel et leurs plans pour les 10 à 15 prochaines années, en tenant compte de l'évolution sociodémographique de leurs effectifs et de leur population d'élèves.

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

L'élargissement du bassin d'enseignants potentiels et la création de parcours plus diversifiés vers l'enseignement sont d'autres avenues possibles pour le renouvellement de la profession enseignante (OCDE, 2006_[41]). Cependant, la mise en œuvre de telles mesures demande d'atténuer le risque d'abaissement des normes de la profession. Il est donc important de disposer d'institutions chargées de surveiller la qualité de la préparation initiale des enseignants et des individus certifiés en tant qu'enseignants (OCDE, 2019_[12]).

Recommandation d'action n° 2 : concevoir des campagnes efficaces de recrutement pour encourager hommes et femmes à rejoindre les rangs des enseignants et des chefs d'établissement

Les pays et les économies devraient également entreprendre des recherches pour mieux comprendre les facteurs sous-jacents au recrutement différencié de candidats de sexe masculin et de sexe féminin dans l'enseignement. Il serait également judicieux que des recherches se penchent sur la progression différentielle des enseignants et enseignantes vers des rôles de direction, ainsi que de mettre en place des politiques visant à surmonter tout obstacle identifié qui freine la progression de carrière des enseignantes. Les pays connaissant un défaut de parité hommes-femmes particulièrement aigu doivent analyser les facteurs à l'origine de ce problème de manière approfondie. Ils peuvent entre autres étudier l'attractivité des salaires des enseignants par rapport à ceux de professions exigeant un nombre comparable d'années d'études, en particulier celles à dominante masculine. Ils pourraient également étudier les normes ou attentes culturelles concernant les rôles dévolus aux sexes susceptibles de dissuader les hommes de devenir enseignants et les femmes de devenir chefs d'établissement.

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

Les campagnes de recrutement pourraient alors être conçues en tenant compte de tous ces éléments. En particulier, on pourrait envisager de concevoir des campagnes de recrutement non sexistes, en fonction du type d'emploi visé, en soulignant que les hommes peuvent s'épanouir sur le plan professionnel en tant qu'enseignants et les femmes en tant que chefs d'établissement. Les campagnes de recrutement devraient présenter les enseignants et les chefs d'établissement comme des acteurs essentiels de la société et du développement des générations futures, étant donné l'importance que revêtent ces motivations pour ceux qui sont entrés dans la profession. De telles campagnes ne doivent pas rester silencieuses sur les enveloppes financières et les conditions de travail de ces emplois et devraient en louer les aspects enrichissants. Outre l'épanouissement intellectuel et social, ces aspects comprennent la possibilité d'apprendre continuellement en travaillant, de bénéficier de la sécurité d'emploi et de concilier les exigences de la vie personnelle et professionnelle.

Recommandation d'action n° 3 : sélectionner des candidats présentant un degré élevé de motivation intrinsèque

La sélection des candidats ayant les connaissances, les compétences et les attitudes appropriées à l'admission en formation d'enseignants est un autre aspect important du renouvellement des effectifs. Il ressort en effet de l'Enquête TALIS 2018 que les enseignants doivent une grande part de leur motivation à leur utilité sociale et que ceux d'entre eux dont l'indice d'utilité sociale est élevé sont plus susceptibles de participer à des activités de formation continue pendant leur carrière.

La motivation intrinsèque n'est pas en soi une qualité à avoir pour être un enseignant efficace, mais ces résultats soulignent l'importance de la motivation sociale des enseignants à l'idée de continuer de se former et de devenir adepte de l'apprentissage tout au long de la vie. En conséquence, les critères d'accès à la profession doivent autant que possible être définis pour qu'ils permettent d'identifier les candidats qui ont cette fibre sociale et de les favoriser lors de la sélection à niveau égal de qualification.

Il est important aussi de nourrir cette motivation intrinsèque des enseignants après leur entrée en fonction : les établissements et les chefs d'établissement doivent s'employer à entretenir la motivation que les enseignants puisent dans leur utilité sociale pendant toute leur carrière (Jacobsen, Hvitved et Andersen, 2014_[15]). Les gouvernements et les prestataires de services de formation professionnelle peuvent également y contribuer par des incitations et des activités de formation (OCDE, 2019_[16]).

Objectif : améliorer le prestige de la profession d'enseignant, élément clé de l'attrait de la profession

Le prestige de la profession peut assurément contribuer à améliorer l'attractivité de la profession aux yeux des candidats et à faire en sorte que les enseignants efficaces ne quittent pas la profession (Ingersoll et Collins, 2018^[6] ; Price et Weatherby, 2018^[9]). Dans l'ensemble, les professions les plus prestigieuses sont celles qui attirent les éléments les plus doués et les gardent, par exemple celles de médecin ou d'ingénieur. C'est ce qui explique pourquoi redorer durablement le blason de la profession est une entreprise à long terme et un objectif transversal de la politique relative aux enseignants. Les aspects cruciaux de cet objectif résident dans la professionnalisation du corps enseignant (Hargreaves, 2009^[17] ; Hargreaves, 2000^[18] ; Hoyle, 2001^[19] ; OCDE, 2006^[4] ; Schleicher, 2018^[11]), les conditions de travail des enseignants (Borman et Dowling, 2008^[20]) et le fait que l'opinion publique et la société considèrent leur profession comme étant une véritable vocation (Dolton et al., 2018^[21] ; Ingersoll et Collins, 2018^[6] ; Smak et Walczak, 2017^[22]).

En moyenne, 26 % seulement des enseignants (tableau II.2.1) et 37 % seulement des chefs d'établissement (tableau II.2.8) estiment que la profession d'enseignant est valorisée dans la société dans les pays et économies de l'OCDE qui participent à l'Enquête TALIS ; le pourcentage d'enseignants ayant ce sentiment varie fortement entre les pays : il est inférieur à 5 % dans certains d'entre eux, mais supérieur à 90 % dans d'autres. Les enseignants sont plus susceptibles d'estimer que leur profession est valorisée s'ils sont de sexe masculin que s'ils sont de sexe féminin, s'ils ont moins de 30 ans que s'ils ont 50 ans et plus et s'ils sont débutants que s'ils ont plus de cinq ans d'ancienneté. Les résultats de l'Enquête TALIS montrent aussi que le prestige de la profession peut évoluer assez fortement en relativement peu de temps. Depuis 2013, le pourcentage d'enseignants estimant que leur profession est respectée a sensiblement diminué dans 8 systèmes d'éducation, mais a sensiblement augmenté dans 12 autres systèmes, parfois de plus de 10 points de pourcentage. Cette évolution confirme que c'est un domaine qui se prête à l'action publique (voir le tableau II.2.5).

Les résultats de l'Enquête TALIS montrent aussi dans quelle mesure le prestige est lié à l'attractivité de la profession, qui est mesurée par les réponses à la question de savoir si devenir enseignant était le premier choix de carrière des intéressés. Dans 27 des pays et économies participant à TALIS, les enseignants qui estiment que leur profession est socialement reconnue sont en moyenne plus susceptibles d'avoir déclaré que l'enseignement était leur premier choix de carrière selon l'analyse faite après contrôle de l'âge, de l'ancienneté, du type de contrat de travail et d'autres facteurs pertinents (tableau II.2.6).

Recommandation d'action n° 4 : concevoir de bonnes campagnes de sensibilisation et de communication pour mieux faire connaître la contribution des enseignants à la société ainsi que la complexité et la stimulation intellectuelle qu'implique leur profession

L'un des moyens les plus efficaces de renforcer le prestige de la profession d'enseignant est de lancer des campagnes de communication qui en redorent le blason et qui montrent la réalité du travail de ceux qui l'exercent aujourd'hui. En fait, les parents et les citoyens considèrent souvent les enseignants en fonction de ce qu'ils ont retenu de leur scolarité qui remonte pourtant à plusieurs dizaines d'années et de la façon dont ces professionnels sont décrits dans les médias. Idéalement, ces campagnes devraient être conçues en partenariat avec les enseignants pour que les aspects gratifiants de leur métier soient décrits de manière plus authentique.

Ces campagnes doivent en particulier insister sur les nombreux aspects qui ont érigé la profession d'enseignant en vraie profession intellectuelle pour bien faire comprendre ce changement de statut. Elles doivent commencer par mettre en évidence la complexité de l'enseignement à une époque qui se caractérise par une évolution rapide, par l'informatisation et par l'accroissement de la diversité des élèves. Elles peuvent aussi montrer à quel point la profession d'enseignants est diversifiée, gratifiante et stimulante sur le plan intellectuel. Elles devraient aussi mettre en exergue d'autres caractéristiques du métier d'enseignant : la possibilité de continuer de se former tout au long de la vie, de s'épanouir, d'être autonome et de prendre des responsabilités, de collaborer avec ses collègues et de contribuer à l'avenir des élèves et de la société. Et de manière plus pragmatique, ces campagnes de communication pourraient également fournir des informations sur les conditions de travail et les aspects financiers de la profession.

Comme les enseignants sont moins nombreux à estimer leur profession valorisée dans la société s'ils sont de sexe féminin, plus âgés ou en poste depuis plus longtemps, ces campagnes devraient aussi encourager les enseignants concernés à ne pas renoncer à leur profession. Elles peuvent par exemple souligner les possibilités d'exercer de plus hautes fonctions ou retracer le beau parcours d'enseignantes qui ont vraiment compté pour leurs élèves afin de renforcer la confiance des enseignantes.

Toutefois, il est important aussi d'admettre que les campagnes de communication sont uniquement la partie émergée de l'iceberg et que toute mesure destinée à redorer le blason de la profession d'enseignant ne peut être efficace que moyennant l'adoption d'une approche globale qui implique tous les aspects de l'attractivité de la profession et de la lutte contre l'attrition : les niveaux de salaire, l'image dans la société, l'autonomie et la collégialité, le bien-être et l'épanouissement intellectuel.

Recommandation d'action n° 5 : adopter une approche globale pour améliorer le prestige de la profession et son statut afin d'amener des éléments brillants à envisager de devenir enseignants ou chefs d'établissement

L'évolution de la perception du prestige de la profession dans le temps donne à penser que cette perception s'améliore ou se détériore en partie sous l'influence de la situation sociale, économique et politique des pays. La profession d'enseignant gagnerait probablement en prestige si elle tentait des candidats de plus haut niveau (Hargreaves, 2009^[17]). La recherche de leviers politiques possibles amène inévitablement à faire des arbitrages. Par exemple, de nombreux systèmes éducatifs devront trouver un équilibre entre les taux d'encadrement et le salaire moyen des enseignants. (OCDE, 2006^[4]). Ainsi, les systèmes éducatifs devront déterminer quels seraient les leviers les plus appropriés pour améliorer l'attractivité de la profession dans les circonstances qui leur sont spécifiques. Les facteurs à prendre en compte par les systèmes comprennent leur cadre institutionnel, le marché du travail pour leurs diplômés de l'enseignement supérieur, le profil de leurs enseignants (en termes de motivations personnelles par rapport à des motivations d'utilité sociale) et leurs contraintes budgétaires. Par exemple, les systèmes caractérisés par une offre relativement excédentaire d'enseignants peuvent juger plus utile d'améliorer les conditions de travail (par exemple, le nombre d'élèves par enseignant, le personnel de soutien, les heures de planification) plutôt que de rendre les salaires des enseignants plus compétitifs. Dans certains systèmes, des aspects liés à l'organisation du travail (par exemple, des opportunités de développement professionnel de qualité, de collaboration, d'autonomie et de responsabilité) peuvent également être plus puissants que des éléments financiers pour renforcer l'attractivité intellectuelle de la profession. Dans les systèmes où les structures de carrière sont horizontales, l'introduction d'un certain degré de différenciation de carrière pourrait permettre aux enseignants de voir davantage de possibilités de croissance professionnelle continue après 15 ou 20 ans d'activité.

Comme les enseignants sont moins nombreux à estimer leur profession valorisée dans la société s'ils sont de sexe féminin, plus âgés ou en poste depuis plus longtemps, les pouvoirs publics pourraient prendre des mesures spécifiques les concernant, par exemple créer de nouvelles possibilités de promotion et proposer des postes intermédiaires de direction aux enseignants ayant une certaine ancienneté, notamment aux enseignantes que le poste de chef d'établissement n'intéresse pas. La Suède a par exemple pris un certain nombre de mesures depuis 2014 dans son souci d'améliorer l'attractivité de la profession, notamment la révision du barème salarial qui prévoit une progression plus rapide en fonction des compétences des enseignants et de leur développement professionnel (encadré II.2.1).

CONSTITUER UN CORPS ENSEIGNANT PERFORMANT GRÂCE À UNE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DE QUALITÉ

Les connaissances et les compétences définies et certifiées par des diplômes de haut niveau forment le cœur des professions intellectuelles. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent suivre une formation initiale et continue de haut niveau pour acquérir les connaissances et les compétences spécialisées propres à leurs fonctions. Ils sont donc amenés à acquérir des connaissances et des compétences à différentes étapes de leur carrière (OCDE, 2016^[8]).

Objectif : donner une formation initiale de qualité aux futurs enseignants et chefs d'établissement et la compléter par des activités de formation continue

En ce qui concerne les attributs des professions, Ingersoll et Collins (2018, p. 202^[6]) déclarent que « ...la qualité sous-jacente et la plus importante qui distingue les professions des autres types de professions est le degré d'expertise et de complexité inhérent au travail lui-même. Dans ce contexte, un aspect essentiel du renforcement du professionnalisme dans l'ensemble du système éducatif est de faire en sorte que les enseignants et les chefs d'établissement commencent leur travail avec un socle de connaissances solide. »

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 50 % des enseignants déclarent avoir une licence ou l'équivalent comme plus haut diplôme. Une autre proportion moins importante d'enseignants (44 %) déclarent avoir une maîtrise ou un équivalent. Ils ont pour la plupart suivi en même temps que leurs études une formation pédagogique ; 79 % d'entre eux disent avoir suivi un cursus axé sur le contenu, la pédagogie et la pratique dans certaines ou toutes les matières qu'ils enseignent (tableau I.4.13). Les conclusions de TALIS appuient la thèse selon laquelle une formation initiale ou continue dans un domaine donné est associée à une plus grande efficacité personnelle dans ce domaine ou à une plus grande propension à utiliser des pratiques connexes. Dans certains systèmes toutefois, un pourcentage élevé d'enseignants n'ont pas suivi de formation d'enseignants dans le cadre institutionnel ou ont simplement suivi un cursus accéléré ou spécialisé dans leur(s) matière(s). Les conclusions de TALIS montrent que les chefs d'établissement ont atteint en moyenne un niveau de formation supérieur à celui des enseignants, 63 % des chefs d'établissement détenant un master ou un diplôme équivalent, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE (tableau I.4.24). Toutefois, un peu plus de la moitié d'entre eux (54 %) ont suivi, avant d'entrer en fonction, une formation axée sur la direction ou la gestion d'établissements ou sur le leadership pédagogique (tableau I.4.28).

« L'hypothèse est que parvenir à une maîtrise professionnelle de compétences et de connaissances complexes est un processus continu et prolongé. » En outre, les professionnels doivent constamment mettre à jour leurs compétences, à mesure que

l'abondante technologie, les compétences et les connaissances progressent (Ingersoll et Collins, 2018, p. 205_[6]). Selon cette approche, les enseignants et les chefs d'établissement sont considérés comme des apprenants à vie, avec des besoins de formation différents tout au long de leur parcours professionnel. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 94 % des enseignants et 99 % des chefs d'établissement ont participé à au moins un type d'activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'Enquête (tableaux I.5.1 et I.5.10).

Il est essentiel, quand on considère les enseignants comme des apprenants à vie, d'assurer une relation adéquate entre le contenu de la formation initiale des enseignants et celle de leur développement professionnel continu. De cette manière, tous les aspects du travail de l'enseignant seront traités à un moment donné, puis consolidés et développés au fil du temps (OCDE, 2019_[12]). La formation à la connaissance et à la compréhension de la matière ainsi qu'aux compétences pédagogiques est le type de développement professionnel le plus fréquent suivi par les enseignants. D'autres éléments généralement inclus dans la formation des enseignants dans le cadre institutionnel et leur développement professionnel continu ont trait à la gestion de la classe et au comportement des élèves (dans tous les pays et économies de l'OCDE, pour 50 % des enseignants ces éléments faisaient partie de leur formation) ; à l'enseignement de compétences transversales (48 %) et à l'utilisation des TIC pour l'enseignement (60 %) (tableau I.5.18). Certains domaines apparaissent encore comme des thèmes très communs dans la formation continue. Inversement, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est plus rarement inclus dans la formation initiale (35 %) et le développement professionnel continu (22 %), avec de grandes variations d'un pays à l'autre.

Recommandation d'action n° 6 : offrir des voies alternatives pour accéder au métier tout en préservant une formation de qualité

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

Au niveau du système, une récente étude de l'OCDE sur la formation initiale des enseignants a identifié une série de politiques et d'initiatives visant à garantir la qualité de la formation initiale. Celles-ci incluent la mise en place d'institutions d'accréditation rigoureuses contrôlant le travail des prestataires de formation des enseignants (comprenant éventuellement des prestataires de services « accélérés »), l'évaluation des enseignants effectuée à un moment donné de la formation initiale des enseignants, et la mise en place de normes d'enseignement qui définissent précisément ce qui est requis et attendu des enseignants lorsqu'ils entrent en formation et quand ils sont prêts à commencer à enseigner (OCDE, 2019_[12]). Au niveau scolaire, les établissements devraient veiller à ce que tous les enseignants, quelle que soit la situation sur place, soient suffisamment formés au contenu et à la pédagogie des matières qu'ils enseignent.

Recommandation d'action n° 7 : améliorer la formation initiale des chefs d'établissement

On peut grandement améliorer le professionnalisme des chefs d'établissement en créant des programmes de formation initiale qui les aident à développer les compétences de leadership dont ils ont besoin pour s'engager efficacement dans les diverses pratiques associées à la réussite scolaire. Il s'agit notamment de développer et de transmettre une vision commune, de cultiver des pratiques communes, d'aider les équipes à converger vers les objectifs de l'établissement, d'améliorer l'enseignement, de développer les capacités organisationnelles et de gérer le changement (Darling-Hammond et al., 2007_[23]).

Comme les résultats de TALIS montrent que la participation au développement professionnel est la voie la plus utilisée par les chefs d'établissement pour développer leurs compétences, les systèmes éducatifs pourraient offrir aux futurs chefs d'établissement davantage d'occasions de développer leurs compétences de leadership avant leur nomination en tant que chefs d'établissement. Cela pourrait se faire par le biais de modules de formation spécifiques que les futurs chefs d'établissement auraient besoin de suivre ou de valider avant d'assumer des fonctions de direction (par exemple, en faisant de cette formation une condition préalable à toute nomination à un poste de direction, comme c'est le cas en Espagne²) ou par la création de rôles de direction intermédiaires pour des enseignants expérimentés souhaitant devenir des dirigeants.

Recommandation d'action n° 8 : veiller à la concordance des contenus entre la formation initiale et la formation continue des enseignants

Les pays et les économies doivent veiller à ce que les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu soient cohérents, bien connectés et complémentaires. Ce n'est pas toujours facile. La première raison à cela tient aux boucles de rétroaction limitées entre les établissements et la formation initiale des enseignants (OCDE, 2019_[12]). Mais c'est aussi le résultat de la « rigidité (résilience) du savoir-faire implicite des enseignants » (Moreno, 2007_[24]), les enseignants pouvant considérer ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur formation initiale et au cours de leurs premières années d'expérience comme une référence fixe ou arrêtée.

Les activités de développement professionnel continu doivent prendre en compte et développer les connaissances et les compétences acquises par les enseignants et les chefs d'établissement dans le cadre de leur formation initiale. Ainsi, les programmes doivent être conçus de manière concertée pour la formation initiale et continue³. Le défi majeur pour établir ce continuum entre la formation initiale des enseignants et la formation continue consiste à articuler chaque étape de manière cohérente. Cela peut nécessiter un alignement systématique dans chaque système d'éducation, des consultations, des boucles de rétroaction et, si ces responsabilités sont partagées entre plusieurs entités, une collaboration entre les différents acteurs et parties prenantes des systèmes de formation initiale et continue des enseignants.

Objectif : proposer une formation professionnelle continue de qualité, en particulier dans les domaines les plus demandés

Les données de TALIS montrent que les enseignants ont participé à environ quatre types d'activités de développement professionnel continu au cours des 12 mois précédant l'Enquête, et 82 % des enseignants déclarent en moyenne que les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé ont eu un impact sur leur travail (tableau I.5.15). Les formes d'activités de développement professionnel les plus fréquentées sont les cours ou séminaires en présentiel (76 % des enseignants de l'OCDE) et la lecture d'ouvrages spécialisés (72%). Cependant, la participation est plus faible pour les formes plus collaboratives de développement professionnel : seulement 44 % des enseignants ont participé à une formation basée sur l'observation de collègues ou de soi-même et sur l'accompagnement, l'apprentissage et la participation à un réseau d'enseignants (tableau I.5.7). Et ce en dépit du fait que, selon les déclarations des enseignants, les programmes de développement professionnel efficaces reposent sur un solide contenu des matières et des programmes et impliquent des approches d'enseignement collaboratives ainsi que l'incorporation d'un apprentissage actif. Les données de la précédente Enquête TALIS indiquent que les enseignants qui ont une opinion positive de leur efficacité personnelle et de leur satisfaction professionnelle sont plus susceptibles de s'engager dans des activités de développement professionnel mieux intégrées à l'établissement (Opfer, 2016_[25]).

Les données de recherche concordent dans une large mesure avec les résultats de TALIS. Elles ont montré que même si la formation traditionnelle sous forme de cours ou de séminaires peut être un outil efficace (Hoban et Erickson, 2004_[26]), les activités de développement professionnel intégrées à l'établissement, telles que les activités d'apprentissage entre pairs, tendent à avoir un impact plus important sur les pratiques d'enseignement et peuvent réduire considérablement le coût de la formation (Kraft, Blazar et Hogan, 2018_[27] ; Opfer, 2016_[25]). En particulier, une récente méta-analyse de 60 études utilisant des méthodes de recherche causales a révélé que la formation des enseignants (c'est-à-dire une approche de la formation continue intégrée à l'établissement) avait un impact positif sur l'enseignement des enseignants et la réussite des élèves (Kraft, Blazar et Hogan, 2018_[27])⁴.

Les domaines dans lesquels les enseignants et les chefs d'établissement disent avoir grand besoin de formation continue sont ceux à privilégier par les décideurs politiques et les prestataires de services pour renforcer les capacités des enseignants et des chefs d'établissement. Ils sont également révélateurs d'une évolution : les enseignants sont plus prompts à identifier les domaines dans lesquels ils ont besoin d'actualiser leurs compétences compte tenu des défis modernes et des priorités politiques des systèmes d'éducation.

La formation à l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation⁵ est l'élément du développement professionnel qui recueille le pourcentage le plus élevé d'enseignants qui ont indiqué en avoir un grand besoin (22 %) (tableau I.5.21) et alors que la participation au développement professionnel sur ce thème a connu l'une des augmentations les plus fortes entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré en avoir un besoin élevé a également connu l'une des augmentations les plus fortes au cours de la même période (tableaux I.5.27 et I.5.28). Les déclarations des chefs d'établissement corroborent ce besoin élevé : 32 % d'entre eux déclarent qu'il est difficile de dispenser un enseignement de qualité dans leur établissement en raison du manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableau I.3.63). Cette pénurie figure parmi les problèmes de ressources les plus fréquemment signalés par les chefs d'établissement.

Le deuxième domaine où la formation professionnelle est la plus demandée est celui de l'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement (tableau I.5.21). La fréquence à laquelle les enseignants amènent leurs élèves à utiliser l'informatique dans des projets ou en classe a augmenté dans la quasi-totalité des pays depuis 2013, à tel point que 53 % des enseignants disent le faire souvent ou toujours dans les pays et économies de l'OCDE (tableau I.2.4). Cette évolution reflète non seulement la tendance à la numérisation, la diffusion des TIC et leur adoption dans toutes les sphères de la société, mais également le rajeunissement du corps enseignant, les nouvelles recrues étant plus familiarisées avec les TIC. Cependant, les données de TALIS laissent à penser que l'offre de préparation et de soutien des enseignants est limitée dans ce domaine. Seulement 56 % des enseignants ont reçu une formation à l'utilisation des TIC dans l'enseignement dans le cadre de leurs études ou formation, et seulement 43 % des enseignants se sentaient bien ou très bien préparés à cet égard à l'issue de leur éducation ou formation initiale (tableaux I.4.13 et I.4.20). En dehors de la formation, 25 % des chefs d'établissement signalent que l'accès aux technologies numériques à usage pédagogique est insuffisant et inapproprié et est un obstacle à un enseignement de qualité, ce qui indique que les enseignants pourraient être freinés dans leur utilisation des TIC (tableau I.3.63).

L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est le troisième domaine dans lequel les enseignants (15 %) disent avoir grand besoin de formation professionnelle (tableau I.5.21). Entre 2013 et 2018, la proportion d'enseignants exprimant un fort besoin de formation dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue a augmenté de manière globale (tableau I.5.28). Pourtant, lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, 33 % des enseignants ne se sentaient toujours pas en mesure de faire face aux défis qu'impose une classe multiculturelle, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE (tableau I.3.38). Ceci est un problème grandissant, car l'intégration des économies mondiales, les migrations à grande échelle et les vagues de réfugiés ont toutes contribué à créer des environnements d'apprentissage plus diversifiés sur le plan ethnique, culturel et linguistique, que par le passé dans les pays les plus exposés à ces phénomènes. Par conséquent, garantir des expériences d'apprentissage de haute qualité à cet ensemble d'élèves diversifié constitue une priorité politique particulière. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 17 % à 30 % des enseignants exercent dans des établissements dont la composition est diverse sur les plans culturel et linguistique, (I.3.25), selon le critère considéré.

Recommandation d'action n° 9 : promouvoir dans les établissements un développement professionnel collaboratif et actif répondant aux besoins locaux, et adapté aux contextes spécifiques

Bien que les données et les résultats des travaux de recherche de TALIS s'accordent sur le fait que le développement professionnel au sein de l'établissement et en collaboration pourrait avoir des effets plus percutants sur les pratiques d'enseignement et la réussite des élèves (Borko, 2004^[28] ; Opfer, 2016^[25]), un pourcentage relativement faible d'enseignants participent à des activités de formation collaboratives. Des politiques de développement professionnel des enseignants au niveau du système et des établissements pourraient promouvoir des types de formations continues en milieu scolaire et fondées sur la collaboration.

En effet, les approches dans lesquelles la conception et la mise en œuvre d'un développement professionnel efficace sont dues à une initiative locale au niveau de l'établissement garantirait que l'objectif de la formation répond aux besoins identifiés localement et qu'il prend en compte le contexte spécifique de l'établissement. Cela rendrait le développement professionnel mieux adapté aux tâches quotidiennes des participants. Les autres avantages du développement professionnel en milieu scolaire sont le gain d'efficacité et les économies de coûts, ainsi que la possibilité de renforcer la collaboration entre enseignants au sein de l'établissement et d'engager ou de renforcer une réflexion collective sur les pratiques pédagogiques et l'amélioration de l'établissement. Par exemple, les chefs d'établissement et les enseignants pourraient consacrer une partie de leurs heures de travail mensuelles ou hebdomadaires à la discussion de questions relatives à l'enseignement en classe, à l'échange d'idées et à la réflexion sur leurs pratiques. En outre, chaque établissement pourrait créer un système de développement professionnel collectif basé sur l'observation de collègues en classe, inspiré du modèle japonais d'étude de cours (Avalos, 2011^[29]).

Recommandation d'action n° 10 : soutien personnalisé pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et la diffusion de bonnes pratiques

Les enquêtes et études internationales menées dans des contextes nationaux et internationaux mettent en évidence que l'utilisation efficace des TIC et leur intégration dans la classe dépendent de la formation des enseignants aux TIC, de la collaboration avec les autres enseignants, de la perception de l'efficacité personnelle et de la conviction de l'enseignant quant à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, ainsi que de l'existence d'infrastructures (Fraillon et al., 2014^[30] ; Gil-Flores, Rodríguez-Santero et Torres-Gordillo, 2017^[31] ; OCDE, 2015^[32]).

Dans ce contexte, les opportunités de formation professionnelle des enseignants pourraient offrir un mécanisme efficace afin d'aider les enseignants à utiliser les technologies en classe. La formation aux compétences en TIC à l'appui de l'enseignement devrait montrer comment la technologie peut amplifier un enseignement de qualité et permettre aux enseignants de devenir meilleurs en classe. En particulier, les opportunités de formation professionnelle collaboratives des enseignants devraient aller au-delà de la simple acquisition des habiletés permettant de maîtriser certaines compétences technologiques en classe, et chercher des moyens d'adapter la technologie à des matières spécifiques et à des activités se rapportant à ces matières.

Recommandation d'action n° 11 : intégrer des stratégies pédagogiques pour divers contextes dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants

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

Les systèmes de formation pourraient également offrir aux futurs enseignants la possibilité d'étudier à l'étranger dans le cadre de leurs études ou formation. Cela permettrait aux futurs enseignants de développer des compétences interculturelles et interpersonnelles utiles pour enseigner dans des classes de cultures diverses, comme l'ont indiqué des recherches antérieures (Rundstrom Williams, 2005^[33]). Un certain nombre de pays européens ont adopté des politiques de recrutement d'enseignants provenant de divers milieux et des programmes de préparation à court terme destinés aux enseignants migrants

rejoignant les effectifs, afin que le corps enseignant puisse être plus hétérogène et refléter la diversité de l'ensemble des élèves (Cerna et al., 2019^[34]). Ces programmes accélérés peuvent permettre aux enseignants nouvellement arrivés de se familiariser avec les pratiques pédagogiques propres aux pays hôtes, telles que les interactions enseignant-élève, les routines et habitudes en classe, les traditions spécifiques au pays hôte. Les programmes de formation des enseignants relatifs aux classes diversifiées devraient inclure des approches pédagogiques pour l'apprentissage de la langue seconde et des stratégies de soutien pour favoriser l'intégration sociale des élèves dans divers milieux (Cerna et al., 2019^[34]). De nombreux pays offrent ces possibilités d'apprentissage dans leurs programmes de formation initiale sous la forme de cours et de modules au choix (Cerna et al., 2019^[34]).

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

Recommandation d'action n° 12 : renforcer la formation des enseignants pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation

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

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

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

Objectif : lever les barrières au développement professionnel

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

Recommandation d'action n° 13 : prévoir du temps pour participer au développement professionnel

Si l'accès et la participation aux programmes de développement professionnel sont très élevés dans les pays et économies participant à TALIS, le pourcentage élevé d'enseignants et de chefs d'établissement signalant des obstacles concrets à la participation laisse à penser qu'il est encore possible de faire davantage pour soutenir la formation continue. Les systèmes éducatifs les plus performants peuvent être une source d'inspiration quant aux moyens d'y parvenir. Ils ont intégré le développement professionnel au travail des enseignants et font le nécessaire pour faciliter la participation, comme l'illustre la pratique à Singapour où les enseignants ont droit à 100 heures de développement professionnel par an (Bautista, Wong et Gopinathan, 2015^[35]).

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

Recommandation d'action n° 14 : créer ou encourager des incitations au développement professionnel

Les mesures d'incitation destinées à encourager le développement professionnel sont directement liées à la question de savoir ce qui motive les enseignants et les chefs d'établissement à poursuivre leur formation. Généralement, celle-ci a pour but d'améliorer leurs pratiques ou d'en apprendre plus dans certains domaines liés à leur travail. Par conséquent, l'une des principales mesures incitatives pour encourager la participation au développement professionnel consiste à développer une offre de formation correspondant à leurs besoins. Cependant, le plus souvent, les besoins des enseignants et des chefs d'établissement ne correspondent pas à l'offre de formation mise en place par les établissements ou les systèmes éducatifs nationaux (Opfer et Pedder, 2011^[36]).

Une manière efficace d'identifier et de répondre aux besoins des enseignants est d'intégrer le développement professionnel dans le travail quotidien des enseignants et des chefs d'établissement leur permettant de participer à la conception ou à la sélection d'activités de développement professionnel mieux adaptées à leurs besoins. Dans les systèmes décentralisés, des fonds réservés pourraient être alloués aux établissements afin d'investir dans des activités de développement professionnel destinées aux enseignants et aux chefs d'établissement. La formation dans l'établissement pourrait être fondée sur le travail entre pairs, le travail collaboratif et d'autres outils impliquant tous les enseignants et dirigeants de l'établissement.

La reconnaissance est une autre incitation cruciale au développement professionnel. La participation au développement professionnel doit être davantage reconnue comme un attribut essentiel du travail des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que comme un tremplin pour la croissance professionnelle et l'évolution de carrière. La validation de certaines compétences par la participation au développement professionnel pourrait être prise en compte dans la progression de carrière, ainsi que dans le recrutement ou les missions scolaires, comme dans le modèle de la Corée où, après trois ans de service, les enseignants coréens ont droit à 180 heures de développement professionnel pour obtenir un certificat avancé, ce qui peut entraîner une augmentation de salaire et l'admissibilité à une promotion (Darling-Hammond et al., 2009^[37]).

PROMOUVOIR L'INITIATION, LE TUTORAT ET LA COLLABORATION POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

La formation initiale, puis continue est essentielle pour amener les enseignants et les chefs d'établissement à acquérir les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour exercer leurs fonctions, et une série de dispositifs tangibles de soutien existent dans les systèmes d'éducation et les établissements pour favoriser le développement professionnel.

Objectif : offrir aux enseignants débutants et aux chefs d'établissement fraîchement nommés un soutien sur mesure

Parmi toutes les étapes de la carrière d'un enseignant, les premières années de carrière sont celles qui devraient recevoir le plus grand soutien et la plus grande attention pour assurer efficacité et bien-être. Les nouveaux enseignants diplômés entrent généralement dans la profession avec un certain niveau de formation par le biais de programmes de formation initiale d'enseignants, ainsi que des possibilités de formation pratique. Les données de TALIS 2018 montrent cependant que les enseignants en début de carrière ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles, qui comptent une plus forte concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou d'élèves issus de l'immigration, et 22 % des enseignants débutants dans l'ensemble des pays de l'OCDE déclarent qu'ils souhaiteraient changer d'établissement si cela leur était possible (tableaux I.4.32 et I.4.33). De plus, les enseignants débutants ont moins confiance en leur capacité d'enseigner, notamment en ce qui concerne leurs compétences en matière de gestion de la classe et leur capacité à utiliser un large éventail de pratiques pédagogiques efficaces (tableau I.2.20). Ce résultat pourrait être lié au temps dont ils disposent pour planifier et enseigner, car les enseignants débutants consacrent moins de temps à l'enseignement réel que les enseignants plus expérimentés (tableau I.2.13). Ces résultats soulignent qu'il est important de fournir des mécanismes adéquats pour soutenir les enseignants débutants afin qu'ils relèvent les défis qui les attendent et maintiennent leur niveau de motivation. (OCDE, 2019^[12]).

Le tutorat et l'initiation à l'enseignement sont des mécanismes conçus pour aider les enseignants qui viennent d'être affectés dans un nouvel établissement ou qui commencent à enseigner. Malgré les données empiriques montrant que la participation des enseignants à l'initiation et au tutorat est bénéfique à l'apprentissage des élèves (Glazerman et al., 2010^[38] ; Helms-Lorenz, Slof et van de Grift, 2013^[39] ; Rockoff, 2008^[40]) et le fait que les chefs d'établissement considèrent généralement que le tutorat est important pour soutenir les enseignants moins expérimentés (tableau I.4.63), ces programmes et activités ne peuvent être considérés comme une pratique courante. En moyenne, 51 % des enseignants débutants disent n'avoir participé à aucune activité formelle ou informelle d'initiation à leur entrée en fonction dans leur établissement (tableau I.4.39) et seulement 22 % d'entre eux se sont vu désigner un tuteur dans les pays de l'OCDE (tableau I.4.64).

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

Le manque d'enseignants est l'un des problèmes les plus pressants auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs actuels. Bien qu'il y ait beaucoup de causes à ce problème, l'un des facteurs les plus saillants est l'attrition dans les premières années de l'enseignement. Par exemple, en Australie, 30 à 50 % des enseignants ont quitté la profession au cours des cinq premières années.


C'est aussi le cas pour 32 % des enseignants en Angleterre (Department for Education, UK, 2019_[41]). Les données de TALIS 2018 montrent que les enseignants en début de carrière ont tendance à travailler dans des établissements plus difficiles. Une solution pour réduire l'attrition dans les premières années consiste donc à examiner la répartition des enseignants débutants dans les établissements, en vue de les affecter à des environnements de travail moins difficiles lors de leur première affectation, et d'encourager les enseignants plus expérimentés à travailler dans des établissements défavorisés, afin de réduire la nécessité de les doter d'enseignants moins expérimentés. Autre avantage de cette approche, les effets potentiels que cela aurait sur la promotion de l'équité, dans la mesure où des enseignants plus expérimentés feraient cours aux élèves des établissements difficiles (Sanders et Rivers, 1996_[42]).

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

Graphique II.1.3 [1/2] **Soutenir le développement professionnel des enseignants grâce au tutorat et à des activités d'initiation et de collaboration**

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: small;"> <div style="width: 20%;"> Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne de l'OCDE</div> <div style="width: 20%;"> Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE</div> <div style="width: 20%;"> Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne de l'OCDE</div> </div>					
	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4
Alberta (Canada)	55	25	83	29	79	55
Australie	28	37	76	39	77	59
Autriche	77	11	83	13	63	41
Belgique	57	25	76	4	52	35
<i>Comm. flamande (Belgique)</i>	52	40	77	4	59	38
<i>Comm. française (Belgique)</i>	62	9	75	3	43	33
Brésil	61	33	79	27	77	67
Bulgarie	62	18	78	20	73	77
CABA (Argentine)	76	6	87	15	77	29
Chili	66	7	71	24	66	56
Colombie	46	22	76	19	83	74
Croatie	45	13	79	8	77	33
République tchèque	43	26	87	23	73	74
Danemark	63	15	85	13	59	32
Angleterre (RU)	23	37	74	26	75	64
Estonie	69	17	84	19	72	65

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.39, I.4.64, II.4.24, II.4.1, II.4.48 et II.4.47.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111265>


...

Graphique II.1.3 [2/2] **Soutenir le développement professionnel des enseignants grâce au tutorat et à des activités d'initiation et de collaboration**

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

	Pourcentage d'enseignants qui n'ont pas participé à des activités formelles ou informelles d'initiation dans l'établissement	Pourcentage d'enseignants débutants ayant un tuteur désigné dans l'établissement	Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel »	Pourcentage d'enseignants indiquant prendre part au moins une fois par mois à des activités de formation professionnelle en groupe	Pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires au cours des 12 mois précédant l'Enquête indiquant que ceux-ci ont eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques	Pourcentage d'enseignants déclarant avoir reçu des commentaires à un moment ou un autre, via au moins quatre méthodes différentes
	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4
Finlande	43	10	79	9	57	13
France	83	17	73	3	54	28
Géorgie	85	15	95	24	89	78
Hongrie	70	27	82	14	83	66
Islande	66	18	86	36	69	18
Israël	59	47	83	31	79	46
Italie	75	5	81	18	67	24
Japon	81	40	83	6	80	59
Kazakhstan	33	59	93	32	89	90
Corée	74	16	79	13	78	75
Lettonie	56	16	91	12	88	86
Lituanie	79	9	87	11	75	84
Malte	50	23	80	13	72	46
Mexique	60	17	74	33	83	76
Pays-Bas	35	41	78	15	70	58
Nouvelle-Zélande	26	56	77	44	77	77
Norvège	65	18	95	43	69	34
Portugal	60	14	75	5	58	33
Roumanie	63	22	91	11	89	90
Fédération de Russie	65	27	89	18	84	89
Arabie saoudite	63	19	82	36	76	81
Shanghai (Chine)	50	67	91	70	85	88
Singapour	15	54	83	48	89	78
République slovaque	40	22	81	2	84	62
Slovénie	48	5	89	26	83	54
Afrique du Sud	31	50	73	13	93	91
Espagne	74	10	77	21	55	29
Suède	70	17	80	44	64	32
Turquie	76	15	76	29	63	47
Émirats arabes unis	32	43	84	54	84	84
États-Unis	39	39	79	34	79	60
Viet Nam	55	30	96	27	93	96
Moyenne OCDE-31	58	22	81	21	71	52

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.39, I.4.64, II.4.24, II.4.1, II.4.48 et II.4.47.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111265>

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

Recommandation d'action n° 16 : donner aux chefs d'établissement un rôle actif dans le développement et la promotion des activités d'initiation et de tutorat pour toucher le plus grand nombre d'enseignants débutants

Les programmes d'initiation devraient être conçus pour aider les nouveaux praticiens, ou les praticiens dont le rôle est nouveau, à s'adapter à leur environnement de travail et à se familiariser avec les réalités de leur travail, ainsi qu'à éviter les départs prématurés. Il serait également important d'adapter les programmes d'initiation à l'intention des nouveaux enseignants au contexte de leurs établissements et à la composition de ces derniers. Les programmes d'initiation pourraient inclure des possibilités de co-enseignement, car ils peuvent favoriser une plus grande collaboration entre les enseignants au sein des établissements et aider les nouveaux enseignants à apprendre auprès d'enseignants expérimentés qui connaissent mieux le contexte scolaire spécifique. Les décideurs politiques pourraient également s'inspirer des approches adoptées en Autriche (encadré II.4.2).

Parallèlement, les chefs d'établissement doivent encourager les enseignants et les soutenir afin qu'ils participent activement aux activités d'intégration et de tutorat. Pour garantir la participation à l'initiation, il pourrait être utile qu'un certain nombre d'heures rémunérées en dehors des heures de cours, prises sur les emplois du temps hebdomadaire ou mensuel des enseignants, soient consacrées à des activités d'initiation ou de tutorat. Les chefs d'établissement pourraient identifier les enseignants les plus aptes à jouer le rôle de tuteurs pour les nouveaux enseignants de leur établissement. Or, c'est le temps qui fait défaut. Les systèmes d'éducation peuvent favoriser ce processus : ils peuvent par exemple alléger la charge d'enseignement des tuteurs et des jeunes enseignants de sorte que ceux-ci aient du temps à consacrer au tutorat après avoir préparé et donné leurs cours. Autre approche, accorder aux établissements un budget (dans les systèmes décentralisés) ou des enseignants supplémentaires (dans les systèmes centralisés) pour permettre le recrutement d'enseignants débutants sous contrat à temps plein, mais dont la charge d'enseignement serait allégée et augmenterait progressivement à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience. Dans le même esprit, il est possible de reconnaître à sa juste valeur la contribution des tuteurs par un allègement de leur charge d'enseignement et d'autres mesures (augmentation salariale ou promotion).

Recommandation d'action n° 17 : concevoir des dispositifs de tutorat à l'intention des nouveaux chefs d'établissement

En plus de la préparation avant l'emploi, les systèmes éducatifs pourraient également offrir aux chefs d'établissement d'autres possibilités de formation continue dès leur nomination. Un moyen possible d'y parvenir serait de créer des réseaux professionnels de chefs d'établissement. Dans ces réseaux, les chefs d'établissement plus expérimentés encadreraient ceux qui viennent d'être nommés, et les chefs d'établissement pourraient apprendre les uns des autres et échanger des bonnes pratiques. Plusieurs études ont décrit les avantages et les inconvénients du tutorat pour les nouveaux chefs d'établissement et sont utiles pour guider la conception de tels programmes (Daresh, 2004^[43] ; Southworth, 1995^[44]). Si les tuteurs sont judicieusement associés aux personnes parrainées et ont une bonne connaissance des besoins des nouveaux chefs d'établissement, le tutorat destiné aux nouveaux chefs d'établissement devrait en effet faciliter le soutien des pairs et permettre aux nouveaux arrivants de jouer le rôle nécessaire et de modifier l'identité de leur profession.

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

L'utilisation fréquente et généralisée de pédagogies et de pratiques pédagogiques à fort effet de levier est un autre élément important de la qualité de l'enseignement. Parmi le large éventail de pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre en classe, celles visant à améliorer la gestion de la classe et la clarté de l'enseignement sont largement appliquées. Cependant, les pratiques impliquant une activation cognitive⁶ sont moins répandues, environ la moitié des enseignants mettant en œuvre la plupart de ces méthodes fréquemment dans l'ensemble de l'OCDE (tableau I.2.1). Et ce malgré le fait que 70 % à 80 % des enseignants et plus de 80 % des chefs d'établissement considèrent leurs collègues comme ouverts au changement et leurs établissements comme des lieux à même d'adopter des pratiques innovantes (tableaux I.2.35 et I.2.39) et que 80 % d'entre eux s'estiment capables d'utiliser diverses méthodes pédagogiques en classe et de développer l'esprit critique de leurs élèves (tableau I.2.20). Il en ressort que les enseignants peinent peut-être à adopter les pratiques pédagogiques associées à un enseignement de qualité.

L'une de leurs difficultés à cet égard réside vraisemblablement dans leur capacité de collaborer avec leurs collègues dans le but de concevoir et d'adopter des pratiques pédagogiques efficaces. L'Enquête TALIS montre d'ailleurs que les formes plus profondes de collaboration entre enseignants sont en corrélation positive nette avec l'utilisation de pratiques d'activation cognitive en classe (tableau II.4.17). Les activités de collaboration qui se démarquent parmi les huit citées dans l'Enquête TALIS⁷ sont la participation des enseignants à des activités de formation professionnelle en groupe et à des activités organisées collectivement dans plusieurs classes et groupes d'âge (tableau II.4.19).

Un problème de temps n'est pas non plus à exclure, d'autant que des tendances importantes sont observées dans l'emploi du temps des enseignants. Dans l'ensemble, au cours d'une semaine type, les enseignants indiquent avoir enseigné un nombre d'heures plus élevé en 2018 qu'en 2013 (dans environ la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles). En parallèle, le nombre d'heures que les enseignants consacrent à la planification et à la préparation des cours a diminué (tableau I.2.27). Cela peut ne pas être inquiétant, tant que la préparation de la leçon s'avère plus efficace. Ceci est possible, par exemple, grâce à une gestion efficace du contenu (telle que la réutilisation du matériel didactique pour différentes classes), l'utilisation de la technologie, ou en raison du vieillissement du corps enseignant et des évolutions liées à l'expérience du corps enseignant (le temps de préparation des cours est généralement plus long pour les enseignants débutants que pour les enseignants plus expérimentés).

Une condition préalable importante à l'utilisation de pratiques pédagogiques de qualité consiste à tirer le meilleur parti du temps en classe pour les mettre en œuvre. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants déclarent consacrer 78 % de leur temps en classe à l'enseignement et à l'apprentissage (l'équivalent de 47 minutes d'un cours de 60 minutes), le reste étant consacré au maintien de l'ordre (13 % ou 8 minutes) aux tâches administratives (8 % ou 5 minutes) (tableau I.2.10). Il est intéressant de constater qu'entre 11 % et 17 % des enseignants font état d'une piètre efficacité personnelle dans divers indicateurs relatifs à la gestion de la classe et au maintien de la discipline (tableau I.2.20) et que, dans la plupart des pays et économies participant à TALIS, il existe une relation inverse nette entre l'efficacité avec laquelle les enseignants ont le sentiment de gérer leur classe et le temps qu'ils passent à maintenir l'ordre, sans toutefois que le sens de la causalité ne puisse être déterminé (tableau I.2.26).

Recommandation d'action n° 18 : aider les enseignants à utiliser des pratiques pédagogiques efficaces

La formation initiale et continue des enseignants doit être axée sur les pédagogies dites d'activation cognitive, qui amènent les élèves à faire preuve d'esprit critique, à résoudre des problèmes et à évaluer les connaissances, mais qui peuvent être difficiles à déployer pour les enseignants (Lipowsky et al., 2009_[45]). Les enseignants doivent être formés à l'utilisation de ces pratiques, être conscients de leur importance et se sentir capables de les adopter et d'évoluer dans des conditions qui leur permettent de les adopter. Des expériences de terrain pourraient permettre aux enseignants d'explorer ces stratégies et de s'initier à leur utilisation (Cheng, Cheng et Tang, 2010_[46]). Il ressort également des résultats de l'Enquête TALIS que les enseignants portés sur la collaboration avec des collègues, en particulier dans le domaine de la formation continue et des activités collectives dans plusieurs classes ou groupes d'âge, tendent à utiliser plus souvent des pratiques d'activation cognitive.

Recommandation d'action n° 19 : repenser les horaires des enseignants pour promouvoir les cours en petits groupes et optimiser le temps passé en classe

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

L'une des contraintes souvent citée par les enseignants, qui plus est une priorité importante pour eux en matière de ressources, a trait à la taille de leurs classes. Le coût d'opportunité de la réduction de la taille des classes est toutefois élevé pour les systèmes d'éducation, même inabordable pour bon nombre d'entre eux. Néanmoins, il semble y avoir place pour des solutions plus créatives. Par exemple, il faudrait encourager les enseignants à aménager leur salle de classe de manière à favoriser des approches d'apprentissage plus individualisées et plus actives, en divisant la salle en différents secteurs et en faisant des groupes, avec du matériel adéquat pour permettre aux élèves d'accomplir leurs tâches. Des recherches antérieures ont montré que les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage en groupe s'amélioreraient avec le confort et la facilité physique de communication au sein des groupes, comme en disposant de petites tables les unes devant les autres et en ayant des installations facilitant la mobilité dans la salle (Espey, 2008_[47]).

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

Objectif : favoriser un climat dans l'établissement et en classe propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves

Les décideurs politiques, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents doivent veiller à ce que les établissements soient des environnements sécuritaires, que le climat de la classe favorise l'apprentissage des élèves et que les relations entre les élèves et avec le personnel de l'établissement scolaire favorisent leur développement et leur bien-être. Heureusement,

en moyenne dans les pays de l'OCDE, les établissements en 2018 sont, pour la plupart, à l'abri d'incidents hebdomadaires ou quotidiens en matière de sécurité scolaire et offrent ainsi aux élèves des environnements d'apprentissage sûrs. Cependant, un problème ressort des déclarations des chefs d'établissement sur la sécurité dans les établissements. Les rapports d'incidents réguliers liés à des actes d'intimidation ou de harcèlement entre les élèves surviennent au moins une fois par semaine dans 14 % des établissements (tableau I.3.42). En ce qui concerne le climat de la classe, les résultats de TALIS 2018 au niveau de la classe indiquent que les enseignants perçoivent leurs relations avec leurs élèves comme très positives (tableau I.3.46), et que la conviction des enseignants quant à l'importance du bien-être des élèves a progressé dans la grande majorité des pays depuis 2008 (voir le tableau I.3.49).

Recommandation d'action n° 20 : mettre en œuvre des politiques et des pratiques au niveau du système et des établissements pour lutter contre toutes les formes de harcèlement

Les enseignants et le personnel scolaire sont dans une position idéale pour prévenir le harcèlement, car ils peuvent s'associer aux élèves pour établir des relations interpersonnelles fortes et saines. La première priorité est de déceler les cas de harcèlement. Il convient d'actualiser les programmes de formation pour enseignants et chefs d'établissement compte tenu des tendances les plus récentes en matière de harcèlement en vue de faire en sorte que les établissements soient prêts à lutter contre les nouveaux phénomènes menaçant la sécurité des élèves. Les programmes de formation et autres, par exemple les activités d'accompagnement et les communautés d'apprentissage, doivent offrir aux professionnels de l'éducation l'occasion d'évoquer les cas de harcèlement, dans le cadre scolaire ou en dehors, tant sur le terrain qu'en ligne. Des spécialistes du comportement peuvent également aider les enseignants à identifier les élèves victimes de harcèlement ou d'intimidation, et des conseillers peuvent les aider à mieux se préparer à intervenir et à soutenir ces victimes.

La deuxième priorité est de faire en sorte qu'aucun cas de harcèlement ne reste sans suites. Comme les systèmes d'éducation ont pour mission d'offrir un environnement d'apprentissage accueillant, respectueux et sans danger, ils peuvent par exemple adopter un code de conduite qui fasse de la lutte contre le harcèlement une priorité nationale et élaborer des cadres de suivi. Selon cette approche, les établissements seraient chargés de prendre les mesures de lutte contre le harcèlement, un phénomène qui tomberait sous le coup du principe du partage des responsabilités.

La troisième priorité est de faire en sorte que tout cas de harcèlement détecté en milieu scolaire déclenche une intervention efficace. L'examen de 21 études sur l'efficacité des interventions visant à lutter contre l'intimidation en milieu scolaire a révélé que de telles politiques pourraient être efficaces pour réduire l'intimidation si leur contenu est fondé sur des preuves et sur une théorie solide, et si elles sont bien mises en œuvre (Hall, 2017_[48]). Les politiques disciplinaires au niveau scolaire pourraient mettre l'accent sur le suivi et la supervision de tous les élèves, la communication et le partenariat entre enseignants, les réunions parents-enseignants et la gestion de la classe. En outre, l'échange d'information et la communication positive sont importants pour aider les élèves à faire face aux effets néfastes de l'intimidation. Les programmes scolaires doivent informer les élèves sur les mesures à prendre en cas d'intimidation. Cela peut aider les établissements à identifier rapidement les incidents d'intimidation et à élaborer des réponses appropriées. Enfin, l'inclusion de l'apprentissage socio-émotionnel durant les heures normales de classe peut améliorer les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles des élèves et créer un environnement scolaire globalement sain.

Objectif : instaurer une culture de collaboration dans les établissements

La collaboration entre pairs dans les établissements est un autre moyen efficace d'amener les enseignants à continuer de se former. Des recherches ont montré que la collaboration, par les échanges d'idées et les interactions avec les pairs qu'elle apporte, permettait aux enseignants d'apprendre par eux-mêmes (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007_[49]). Dans ce processus d'apprentissage, les enseignants s'inspirent des pratiques et des expériences de leurs collègues pour améliorer leurs propres pratiques (Reeves, Pun et Chung, 2017_[50]). La collaboration peut aussi être un moyen de soutenir les enseignants en poste dans des établissements difficiles, car elle induit l'entraide entre enseignants (Johnson, Kraft et Papay, 2012_[51]).

Les nombreuses formes de collaboration se répartissent en deux catégories selon la nature des interactions entre enseignants. Certaines de ces activités, dites de « collaboration professionnelle »⁸ dans l'Enquête TALIS, relèvent d'une coopération très approfondie entre enseignants, où les interactions sont fortes (Little, 1990_[52]), tandis que d'autres, dites de « échange » et de « coordination »⁹, sont plus superficielles (OCDE, 2014_[53]) (OCDE, 2009_[54]). Les résultats de TALIS 2018 confirment les résultats antérieurs : la collaboration professionnelle entre enseignants est moins fréquente que l'échange et la coordination (tableau II.4.1). Ils montrent malheureusement aussi que de nombreux enseignants avouent ne jamais s'engager dans ces formes approfondies de collaboration (tableau II.4.1) ; il ressort des analyses de régression que la collaboration professionnelle tente moins les enseignants plus âgés dans un certain nombre de pays et économies (tableau II.4.31).

Donner au personnel la possibilité d'intervenir dans les décisions relatives à leur établissement est un autre moyen d'amener les enseignants à travailler ensemble. Les chefs d'établissement peuvent donc promouvoir un processus collégial et collaboratif de prise de décision pour renforcer la collaboration et la culture de la collaboration dans leur établissement. Les résultats de TALIS

montrent d'ailleurs que les enseignants en poste dans un établissement où le personnel est associé aux décisions tendent aussi à s'engager plus souvent dans des formes approfondies de collaboration (tableau II.4.33). Il est donc encourageant de constater qu'en moyenne, 77 % des enseignants conviennent que leur établissement donne aux membres du personnel et aux parents la possibilité de participer activement aux décisions le concernant dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.4.24) et que ce pourcentage a sensiblement augmenté depuis 2013 dans 13 pays et économies (tableau II.4.27).

Les résultats de TALIS soulignent l'importance de la collégialité dans la collaboration : les enseignants en poste dans un établissement où prévaut une culture de la collaboration caractérisée par le soutien mutuel se distinguent en effet par des activités de collaboration plus fréquentes dans tous les pays et économies (tableau II.4.30). Le fait qu'une grande majorité d'enseignants s'accordent à reconnaître qu'un esprit de collégialité règne dans leur établissement est donc un point positif qui ressort des résultats de TALIS. Plus précisément, les répondants conviennent que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres dans leur établissement (95 % des chefs d'établissement et 87 % des enseignants) et que la culture de collaboration qui prévaut dans leur établissement se caractérise par le soutien mutuel (95 % des chefs d'établissement et 81 % des enseignants) (tableaux II.4.24 et II.5.9). Toutefois, la collaboration fait moins l'unanimité dans un certain nombre de pays, où moins de 75 % d'enseignants en font état (tableau II.4.24). Au cours des cinq dernières années, la perception de la collégialité s'est améliorée dans un tiers environ des pays et économies participant à TALIS dont les données sont comparables et ne s'est dégradée que dans un pays (tableau II.4.27).

Recommandation d'action n° 21 : exploiter le potentiel des communautés d'apprentissage et de la formation professionnelle en groupe pour instaurer et nourrir une culture de la collaboration dans les établissements

La formation en groupe est un moyen peu coûteux que les pouvoirs publics peuvent utiliser pour instaurer dans les établissements une culture de la collaboration, d'autant que les ressources supplémentaires à mobiliser sont limitées (Darling-Hammond, 2017^[2]). Les résultats de TALIS montrent en effet que les enseignants qui participent à des activités de formation en groupe tendent à s'engager souvent dans des formes approfondies de collaboration. Les enseignants citent souvent l'apprentissage collaboratif parmi les caractéristiques de l'activité de formation continue qui a eu le plus d'impact sur leur manière d'enseigner. Ces résultats de TALIS sont révélateurs des mesures qui peuvent être prises dans les établissements. Il est dommage de constater que l'apprentissage collaboratif, tellement utile pour amener les enseignants à continuer de se former et à travailler en concertation avec leurs collègues, reste marginal dans les pays et économies participant à TALIS : 21 % seulement des enseignants s'y livrent au moins une fois par mois (tableau II.4.1). Les chefs d'établissement pourraient faire toute la différence s'ils proposaient systématiquement des possibilités d'apprentissage collaboratif à tous les enseignants en poste dans leur établissement.

Les activités de collaboration qui incluent des caractéristiques clés des communautés d'apprentissage d'enseignants au sein des établissements et entre eux sont des formes très efficaces de formation, car elles sont axées sur des objectifs de développement professionnels collectifs. Les communautés d'apprentissage instaurent une collaboration habituelle entre enseignants et structurent l'échange des connaissances, les interactions ciblées et l'amélioration collective (Antinluoma et al., 2018^[55] ; Lomos, Hofman et Bosker, 2011^[56] ; Spillane, Shirrell et Hopkins, 2016^[57]). Selon des études de l'OCDE (Kools et Stoll, 2016^[58] ; Vieluf et al., 2012^[59]), les communautés d'apprentissage sont précieuses, car elles éclairent les enseignants en permanence, entraînant des changements progressifs, ce qui améliore au fil du temps la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves (Bolam et al., 2005^[60] ; Louis et Marks, 1998^[61]).

Les chefs d'établissement sont essentiels dans ce processus d'apprentissage collaboratif, processus que les systèmes d'éducation peuvent toutefois encourager et faciliter par l'octroi d'un budget spécifique. Par ailleurs, les prestataires de services de formation peuvent remanier leurs programmes de formation professionnelle pour y inclure des composantes qui favorisent le renforcement de la collaboration entre collègues. Ils peuvent par exemple entrecouper les cours et séminaires existants de séances dirigées par des animateurs pendant lesquelles les enseignants travaillent en groupe, échangent des idées ou conçoivent ensemble de petits projets.

Découvrir la façon dont les enseignants travaillent et dont les établissements fonctionnent à l'étranger peut être une expérience unique de formation professionnelle pour les enseignants. La formation initiale des enseignants devrait comporter un module de mobilité internationale, en raison de la relation positive qui existe entre cette expérience et la tendance à la collaboration des enseignants une fois en poste. Cependant, les chefs d'établissement et les prestataires de services de formation professionnelle devraient aussi réfléchir à la possibilité d'intégrer la mobilité internationale dans la formation continue des enseignants dans les pays et économies où ce facteur est en corrélation positive nette avec la collaboration.

Recommandation d'action n° 22 : insuffler un esprit de collégialité dans les établissements pour favoriser la collaboration spontanée entre enseignants

Les décideurs politiques et les chefs d'établissement peuvent offrir des possibilités de collaboration, en particulier de collaboration plus poussée, qui améliorent la collégialité dans le corps enseignant. Les communautés d'apprentissage au sein des établissements sont particulièrement efficaces pour amener les enseignants à se rendre compte de la richesse de l'expérience de leurs collègues et améliorer cet esprit de collégialité.

Les chefs d'établissement sont également déterminants lorsqu'il s'agit de créer un climat propice à la collaboration. C'est un domaine dans lequel ils peuvent exercer leur leadership et faire vraiment la différence, car convaincre les enseignants qu'ils peuvent compter les uns sur les autres est un moyen efficace de doper la collaboration dans l'établissement. Il reste qu'inspirer confiance et établir des relations interpersonnelles ne se commande pas et prend du temps. C'est toutefois un processus que les chefs d'établissement peuvent favoriser de diverses façons : ils peuvent par exemple multiplier les possibilités pour les enseignants de travailler ensemble dans de petits projets, de pratiquer le co-enseignement ou de participer à des activités de formation professionnelle en groupe pour changer les mentalités et instaurer une nouvelle culture dans leur établissement. Cet aspect semble particulièrement important pour les établissements publics dans les pays où la perception de la collégialité est nettement moins bonne.

Recommandation d'action n° 23 : s'appuyer sur les adeptes de la collaboration et promouvoir le principe du leadership partagé dans les établissements

Les chefs d'établissement ont également la possibilité de confier à des adeptes de la collaboration la mission d'inspirer la collégialité et de renforcer la collaboration. L'ouverture à la collaboration, l'esprit d'équipe, les compétences interpersonnelles et le leadership varient selon les individus, mais certains d'entre eux les possèdent naturellement. Les établissements doivent miser sur ces collaborateurs nés : ils peuvent en effet les ériger en chantres de la collaboration. Les personnes qui ont ce talent inné doivent bien connaître leur établissement et son personnel, être convaincues des vertus de la collaboration, entretenir de bonnes relations interpersonnelles avec la plupart des personnes en poste, avoir toutes les qualités d'un bon chef de file et être désireuses de promouvoir la collaboration au sein de leur établissement et de faire en sorte que cet aspect de la vie scolaire devienne prioritaire. Ce processus peut s'initier par la création de nouvelles fonctions, à l'exemple de l'Autriche qui a adopté cette approche pour faire évoluer les mentalités et les pratiques en la matière (encadré II.4.2).

Il est encourageant de constater que le leadership partagé a gagné du terrain ces cinq dernières années dans un certain nombre de pays et économies. Malgré cette avancée, près de 25 % des enseignants sont en poste dans un établissement où ce partage du pouvoir de décision n'existe pas dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II 4.24). Et le pourcentage d'enseignants qui n'ont pas voix au chapitre dans leur établissement passe même la barre des 30 % dans certains systèmes d'éducation¹⁰. Les décideurs politiques et les chefs d'établissement devraient donc faciliter et encourager le leadership partagé partout où ce n'est pas encore la norme, non seulement avec les enseignants, mais aussi avec les élèves et leurs parents (ou tuteurs), au vu de la relation positive entre cette forme de gouvernance et la collaboration entre enseignants.

Objectif : renforcer le tutorat et l'évaluation par les pairs, des caractéristiques essentielles de la profession d'enseignant

Les commentaires faits aux enseignants sont un autre levier important pour renforcer la qualité de l'enseignement, dans la mesure où ils visent à aider les enseignants à mieux comprendre leurs méthodes et leurs pratiques pédagogiques en vue de les améliorer. Les commentaires faits par les pairs sont une forme unique de collaboration entre enseignants qui est cruciale pour améliorer les pratiques pédagogiques (Erickson et al., 2005_[62]). Selon une étude, faire aux enseignants des commentaires constructifs après observation de l'enseignement et de l'apprentissage dans leur classe est le dispositif qui a le plus d'impact sur les résultats des élèves (Hattie, 2009_[63]). Les commentaires aux enseignants sont donc considérés comme l'une des composantes clés d'une formation continue efficace (Ingvarson, Meiers et Beavis, 2005_[64]) et de l'apprentissage permanent, par un processus dans lequel ils sont demandeurs de commentaires, en reçoivent et y réagissent (Jensen et Reichl, 2011_[65]). En fait, les commentaires des pairs, définis dans l'Enquête TALIS comme ce que les enseignants s'entendent dire par leurs collègues au sujet de leur travail dans des discussions informelles ou dans le cadre de dispositifs plus formels et plus structurés, constituent un aspect essentiel des professions intellectuelles, que les pouvoirs publics peuvent utiliser pour améliorer le professionnalisme des enseignants.

Il ressort des résultats de TALIS que les commentaires des pairs sont assez courants : en moyenne, 90 % des enseignants disent recevoir des commentaires dans les pays et économies de l'OCDE participants (tableau II.4.37)¹¹. Les commentaires faits aux enseignants sont dérivés de plusieurs formes d'évaluation différentes, dont les plus courantes sont l'observation des enseignants en classe (80 % des enseignants) ou la consultation des résultats des élèves, que ce soit dans l'établissement et dans les classes (70 %) ou à des examens externes (64 %) (tableau II.4.44).

L'Enquête TALIS ne donne pas directement d'informations sur la qualité et la fréquence des commentaires faits aux enseignants, mais le nombre d'éléments ou de méthodes d'évaluation dont ces commentaires sont dérivés est révélateur des systèmes d'éducation qui tirent le meilleur parti de ce dispositif. Selon Jensen et Reichl (2011_[65]), les commentaires devraient provenir de quatre formes d'évaluation ou d'éléments différents dans les établissements. Or, les données de TALIS 2018 montrent qu'environ la moitié seulement des enseignants (52 %) reçoivent des commentaires sur la base de quatre éléments ou formes d'évaluation (tableau II.4.47). Des analyses de régression permettent d'évaluer la probabilité que les enseignants estiment les commentaires

reçus constructifs selon le nombre d'éléments ou de méthodes d'évaluation dont ils sont dérivés. Il en ressort que les enseignants sont plus susceptibles d'estimer que les commentaires ont amélioré leurs pratiques pédagogiques s'ils s'appuient sur plusieurs éléments ou formes d'évaluation (tableau II.4.55).

Les commentaires dérivés de l'observation du travail des enseignants (en classe) sont prometteurs, car ils sont factuels et en rapport direct avec les pratiques pédagogiques. Les enseignants estiment que l'observation de leur travail en classe améliore tant l'enseignement et l'apprentissage que la collégialité, même si certains la trouvent intimidante (Kumrow et Dahlen, 2002^[66]). L'observation du travail des enseignants en classe est une méthode d'évaluation davantage utilisée depuis 2013 dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles (tableau II.4.39), mais elle ne s'est pas encore généralisée. Dans un certain nombre de pays et économies, 25 % au moins des enseignants disent n'avoir jamais reçu de commentaires après avoir été observés en classe (tableau II.4.44). En moyenne, 15 % seulement des enseignants disent commenter le travail de leurs collègues après les avoir observés en classe plus de quatre fois par an dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.4.8). Selon une analyse plus approfondie, les enseignants qui déclarent avoir reçu des commentaires après observation de leur travail en classe ou évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent sont deux fois plus susceptibles d'estimer ces commentaires constructifs, qu'ils aient ou non reçu des commentaires après d'autres formes d'évaluation et quelles que soient leurs caractéristiques (tableau II.4.56).

Les informations recueillies par l'Enquête TALIS donnent un aperçu de la qualité et de la nature des commentaires faits aux enseignants. Elles montrent aussi dans quelle mesure les enseignants sont disposés à évoluer et à améliorer leurs pratiques puisqu'elles sont révélatrices de l'accueil qu'ils réservent à ces commentaires. En moyenne, 71 % des enseignants ayant reçu des commentaires au cours des 12 mois précédant l'Enquête indiquent que ceux-ci ont eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.4.48). Les systèmes d'éducation où il est moins courant d'adresser des commentaires aux enseignants comptent aussi parmi ceux où les enseignants ne jugent pas ces commentaires utiles. Dans de nombreux pays et économies participant à TALIS, la perception qu'ont les enseignants de l'impact des commentaires qui leur sont faits varie selon leur âge et leur ancienneté : les enseignants sont plus susceptibles d'estimer les commentaires utiles s'ils sont jeunes et débutants. Il apparaît de surcroît que la perception de l'impact des commentaires varie davantage dans des pays d'Europe occidentale (tableau II.4.48). Dans un tiers environ des pays, les enseignantes perçoivent les commentaires reçus de manière relativement plus positive que les enseignants (tableau II.4.48).

Recommandation d'action n° 24 : cultiver l'intérêt pour l'amélioration et l'évaluation formative dans le corps enseignant

Le fait que près de trois enseignants sur dix considèrent que les commentaires qui leur sont faits ne les aident pas à améliorer leurs pratiques est l'un des constats les plus frappants qui ressort des résultats de l'Enquête TALIS. Ces résultats montrent en outre que les enseignants sont moins enclins à estimer utiles les commentaires qui leur sont faits s'ils y sont moins exposés dans leur pays, s'ils sont de sexe masculin, plus âgés ou s'ils ont une certaine ancienneté, en particulier dans des pays d'Europe occidentale.

Ces différences peuvent s'expliquer par de nombreuses raisons différentes. La nature, la qualité et la fréquence des commentaires peuvent varier selon que les enseignants sont débutants ou non, ce qui peut affecter la façon dont les enseignants les perçoivent. Les chefs d'établissement, le personnel de direction et autres agents peuvent consacrer plus de temps aux commentaires qu'ils adressent aux enseignants jeunes ou débutants s'ils estiment que ces enseignants ont besoin d'être mieux encadrés que leurs collègues plus âgés ou plus expérimentés. Ce constat peut aussi donner à penser que de nombreux enseignants n'ont pas encore adopté le bon état d'esprit envers l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans ce cas, les systèmes d'éducation, les organisations professionnelles et les chefs d'établissement doivent provoquer un changement de mentalité pour amener les enseignants à se vouer à l'amélioration et à instaurer une vraie culture de l'apprentissage tout au long de la vie, que l'évaluation formative par les pairs pourrait compléter. Plusieurs leviers permettent d'atteindre cet objectif majeur. Des normes professionnelles doivent être adoptées si elles ne le sont pas encore pour reconnaître explicitement le développement professionnel progressif des enseignants tout au long de leur carrière. Ces normes doivent en particulier indiquer clairement que les enseignants sont censés se former tout au long de leur carrière, notamment pour bien ancrer dans la société le fait qu'ils sont capables d'améliorer leurs pratiques à toutes les étapes de leur carrière.

Les mesures spécifiques à prendre à cet effet doivent cibler les enseignants de sexe masculin, les enseignants plus âgés et plus expérimentés dans les pays d'Europe occidentale, au vu de la piètre perception qu'ont ces groupes de l'utilité des commentaires dans l'amélioration des pratiques. Il convient de ne pas négliger les enseignants débutants non plus. Les systèmes d'éducation devraient tirer parti du fait que ces enseignants sont demandeurs de commentaires et que leurs attitudes positives les rendent plus perméables à l'idée que les commentaires sont utiles durant toute la carrière. Sont par exemple à envisager à cet effet l'inclusion de mécanismes permettant de leur fournir des commentaires dans leur programme d'initiation ou la généralisation du co-enseignement avec des enseignants plus expérimentés (de préférence avec plusieurs enseignants expérimentés), autant de mesures qui permettraient de multiplier des possibilités de leur faire des commentaires de façon informelle et d'instaurer une culture de collaboration et d'évaluation commentée dans leur établissement.

Recommandation d'action n° 25 : encourager et généraliser les formes les plus constructives de commentaires selon les enseignants

Le fait qu'un certain nombre de pays sont en proie à des difficultés à cause de la défiance de certains enseignants à l'égard des commentaires et que 71 % seulement des enseignants estiment utiles les commentaires qui leur ont été faits invite aussi à revoir, de façon critique, les processus de rétroaction en vigueur en vue d'améliorer la qualité des commentaires. Les décideurs politiques et les chefs d'établissement devraient encourager et généraliser les formes les plus efficaces de rétroaction par les pairs.

Les résultats de TALIS donnent des pistes intéressantes à cet égard. Ils montrent qu'il est important que les commentaires s'appuient sur plusieurs éléments ou formes d'évaluation, notamment l'observation des enseignants en classe et l'évaluation de leur connaissance de la ou des matières qu'ils enseignent, mais aussi que les commentaires se basent sur la consultation des résultats des élèves à des examens externes comptent rarement parmi ceux que les enseignants estiment utiles. Ces perceptions des enseignants cadrent bien avec les études qui indiquent que les commentaires fréquents et spécifiques s'appuyant sur des éléments concrets des pratiques en classe pourraient contribuer à l'amélioration de la performance des enseignants et des résultats de leurs élèves (Steinberg et Sartain, 2015_[67] ; Taylor et Tyler, 2012_[68]).

Les résultats de TALIS donnent aussi à penser que certains aspects du travail des enseignants se prêtent mieux à des commentaires. C'est le cas par exemple des compétences pédagogiques et de l'utilisation des résultats des élèves en vue d'améliorer leur apprentissage. Les commentaires semblent efficaces aussi dans l'enseignement primaire au sujet d'élèves ayant des besoins spécifiques, que de nombreux enseignants peinent à prendre en charge. Les chefs d'établissement seraient donc bien avisés de concevoir des mécanismes de rétroaction axés sur les aspects de l'enseignement dont il est établi que les commentaires les concernant améliorent les pratiques pédagogiques.

Dernier point, et non le moindre, le fait que les enseignants jugent les commentaires plus utiles s'ils sont jeunes ou débutants que s'ils ont plus d'expérience invite à réfléchir à la question de savoir si cette différence de perception est à imputer à un besoin plus aigu de commentaires chez les enseignants débutants ou à la manière dont ces commentaires sont faits aux enseignants. Les enseignants débutants tendent à voir leur travail commenté d'une façon plus formelle, dans le cadre de programmes d'initiation ou de tutorat. C'est un domaine qui mérite des recherches plus poussées. Les systèmes d'éducation peuvent par exemple envisager d'instaurer à l'essai des mécanismes structurés de rétroaction qui concernent tous les enseignants pour optimiser l'impact des commentaires qui leur sont faits. Ces mécanismes pourraient imposer de faire des commentaires aux enseignants à une fréquence définie et après plusieurs formes d'évaluation et prévoir la possibilité que les enseignants ayant besoin d'un plus grand soutien bénéficient d'un tuteur, comme à Shanghai (Chine) (encadré II.4.1). Dans ce cas de figure, il serait important de comparer l'efficacité de ce mécanisme structuré de rétroaction à celle d'approches moins structurées.

Recommandation d'action n° 26 : encourager le tutorat et l'évaluation par les pairs à tous les stades de la carrière

Dans le cadre de la professionnalisation du métier d'enseignant, il y a lieu de veiller en particulier à encourager les enseignants et les chefs d'établissement à profiter du tutorat et à participer aux processus de rétroaction à toutes les étapes de leur carrière.

Il ressort en effet des résultats de TALIS que les enseignants plus expérimentés se voient rarement désigner un tuteur dans les pays et économies de l'OCDE (tableau I.4.64). C'est un constat surprenant sachant qu'en moyenne, 71 % des enseignants sont en poste dans un établissement où leur évaluation peut déboucher sur la désignation d'un tuteur chargé de les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques (tableau II.3.42) et que 65 % environ des chefs d'établissement estiment le tutorat très important pour améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et la collaboration entre collègues (tableau I.4.63) (OCDE, 2019, p. 144_[13]). Des études montrent que le tutorat a un impact qui dépend de sa qualité (Rockoff, 2008_[40] ; Simmie et al., 2017_[69] ; Spooner-Lane, 2016_[70]), et le fait que les enseignants expérimentés soient peu concernés est une occasion manquée. On observe une tendance similaire au sujet des commentaires faits par les pairs, comme indiqué ci-dessus.

Intégrer les commentaires par les pairs dans les programmes de tutorat et recourir davantage au tutorat après évaluation des enseignants, que des problèmes aient ou non été décelés dans leur travail, peut encourager les enseignants plus expérimentés à estimer plus utiles le tutorat et les commentaires par les pairs. Autre approche possible, offrir des possibilités de rétroaction bilatérales au sein de l'établissement, par exemple dans le cadre d'activités de formation continue en groupe qui s'inspirent du modèle de l'étude de cours, un format qui fait la part belle au tutorat collectif et aux commentaires. Le programme suédois « Boost » montre bien que le modèle de l'étude de cours peut être adapté pour s'appliquer dans un contexte culturel très différent (OCDE, 2019_[71]).

RENFORCER LE POUVOIR D'ACTION DES ENSEIGNANTS, PROMOUVOIR LEUR AUTONOMIE ET LEUR LEADERSHIP ET LEUR OFFRIR DES POSSIBILITÉS DE PROMOTION

En plus des structures d'appui tangibles qui existent dans les systèmes d'éducation et les établissements pour promouvoir le développement professionnel continu des enseignants, une série de mécanismes moins tangibles permettent de favoriser le professionnalisme des enseignants et, en fin de compte, de les amener à se sentir investis d'un plus grand pouvoir d'action. Les indicateurs de TALIS sur le pouvoir de décision, le leadership partagé et l'autonomie décrivent des aspects moins tangibles du professionnalisme en plus des perspectives de carrière des enseignants.

Objectif : renforcer le leadership à tous les niveaux du système


L'une des composantes essentielles du professionnalisme des chefs d'établissement et des enseignants est en effet leur capacité de porter des jugements sur leur travail (Hargreaves et Fullan, 2012^[72]) et d'exercer leur leadership (Guerriero, 2017^[5]). Des chercheurs ont souligné l'importance cruciale du leadership des chefs d'établissement et des enseignants, l'un des facteurs au niveau de l'établissement qui influence le plus sur le développement et la réussite des élèves (Chapman et al., 2016^[73] ; Hallinger, 2018^[74] ; Marzano, Waters et McNulty, 2005^[75]). Les composantes principales du leadership dans l'enseignement ont cependant évolué au fil du temps. Elles ont longtemps été assimilées à une série d'aspects distincts, dont la définition d'objectifs, la composition d'une offre pertinente de possibilités de formation professionnelle et les mesures à prendre pour élaborer les programmes de cours et améliorer l'enseignement, sans oublier les aspects liés à la gestion des établissements (Ainley et Carstens, 2019^[76] ; OCDE, 2016^[77] ; Urick et Bowers, 2014^[78]). Selon des études plus récentes, l'approche holistique du « leadership pédagogique », qui intègre tous ces aspects, semble la forme la plus efficace de leadership (Hallinger, 2011^[79] ; Hallinger et Heck, 2010^[80] ; OCDE, 2016^[77]).

Graphique II.1.4 [1/2] **Renforcer le pouvoir d'action des enseignants grâce à l'autonomie, au leadership et à des opportunités d'évolution de carrière**

	Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne de l'OCDE		Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE		Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne de l'OCDE		
	Pourcentage d'enseignants n'ayant jamais eu d'évaluation formelle selon leur chef d'établissement	Pourcentage d'enseignants qui ont le contrôle sur le choix du contenu des cours	Pourcentage de chefs d'établissement qui ont pris « souvent » ou « très souvent » des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes dans les 12 mois précédant l'Enquête	Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que dans leur établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions le concernant	Pourcentage de chefs d'établissement indiquant que leur établissement est autonome pour fixer les augmentations de salaire des enseignants	Pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où l'évaluation formelle peut déboucher sur une augmentation de salaire, selon la responsabilité de l'équipe de direction de l'établissement	
	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 5	Vol II, chapitre 5	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 5	L'équipe de direction n'a aucun pouvoir concernant les décisions relatives aux augmentations de salaire	L'équipe de direction a un pouvoir concernant les décisions relatives aux augmentations de salaire
	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3
Alberta (Canada)	17	65	52	81	50	13	17
Australie*	2	73	60	67	40	3	24
Autriche	11	81	61	83	6	16	c
Belgique	4	82	52	68	5	0	0
<i>Comm. flamande (Belgique)</i>	4	87	51	76	3	0	c
<i>Comm. française (Belgique)</i>	4	76	53	59	7	0	c
Brésil	10	94	79	79	19	21	45
Bulgarie	8	69	63	89	43	81	87
CABA (Argentine)	4	85	67	63	13	a	a
Chili	4	91	79	59	44	10	65
Colombie	0	88	84	79	23	3	42
Croatie	4	83	62	81	2	a	a
République tchèque	1	93	60	83	86	81	92
Danemark	8	94	45	75	49	12	37
Angleterre (RU)	0	62	51	63	77	c	83
Estonie	1	93	45	87	49	82	90
Finlande	41	83	65	77	13	46	67
France	2	94	56	76	0	22	c
Géorgie	1	93	75	95	21	84	92

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

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.3.30, II.5.32, II.5.12, II.4.24, II.5.1 et II.3.48.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111284>


...

Graphique II.1.4 [2/2] Renforcer le pouvoir d'action des enseignants grâce à l'autonomie, au leadership et à des opportunités d'évolution de carrière

	Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne de l'OCDE		Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE		Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne de l'OCDE		
	Pourcentage d'enseignants n'ayant jamais eu d'évaluation formelle selon leur chef d'établissement	Pourcentage d'enseignants qui ont le contrôle sur le choix du contenu des cours	Pourcentage de chefs d'établissement qui ont pris « souvent » ou « très souvent » des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes dans les 12 mois précédant l'Enquête	Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que dans leur établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions le concernant	Pourcentage de chefs d'établissement indiquant que leur établissement est autonome pour fixer les augmentations de salaire des enseignants	Pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où l'évaluation formelle peut déboucher sur une augmentation de salaire, selon la responsabilité de l'équipe de direction de l'établissement	
	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 5	Vol II, chapitre 5	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 5	L'équipe de direction n'a aucun pouvoir concernant les décisions relatives aux augmentations de salaire	L'équipe de direction a un pouvoir concernant les décisions relatives aux augmentations de salaire
	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3
Hongrie	2	91	59	86	19	34	54
Islande	8	96	59	80	3	10	c
Israël	2	94	62	68	12	11	54
Italie	36	95	66	75	9	87	54
Japon	9	75	31	77	11	19	43
Kazakhstan	0	93	86	86	23	42	74
Corée	1	96	46	76	7	47	49
Lettonie	0	82	70	88	44	75	94
Lituanie	0	86	63	85	46	62	86
Malte	3	62	55	73	13	2	c
Mexique	7	90	71	73	31	20	51
Pays-Bas	1	95	39	81	76	26	61
Nouvelle-Zélande	0	83	57	73	43	8	46
Norvège	15	96	65	86	8	3	4
Portugal	6	47	61	74	15	4	50
Roumanie	0	93	77	87	8	31	52
Fédération de Russie	0	82	39	87	22	93	99
Arabie saoudite	2	92	72	73	2	11	c
Shanghai (Chine)	0	93	88	81	19	91	100
Singapour	1	75	51	71	23	64	72
République slovaque	0	87	65	77	44	97	96
Slovénie	0	80	69	85	25	12	20
Afrique du Sud	4	87	71	66	15	47	48
Espagne	25	71	63	76	13	4	66
Suède	5	97	54	79	81	c	78
Turquie	2	74	71	78	8	27	60
Émirats arabes unis	0	82	86	69	55	14	78
États-Unis	0	80	59	79	53	16	35
Viet Nam	0	89	84	95	36	81	90
Moyenne OCDE-31	..	84	..	77
Moyenne OCDE-30	7	..	59	..	32	30	55

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

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.3.30, II.5.32, II.5.12, II.4.24, II.5.1 et II.3.48.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111284>

Les chefs d'établissement ne peuvent véritablement exercer leur leadership que s'ils jouissent d'une certaine autonomie, c'est-à-dire s'ils ont le pouvoir de prendre des décisions concernant des aspects liés au fonctionnement quotidien de leur établissement. Dans l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement sont invités à identifier les personnes ou les entités ayant un certain pouvoir de décision dans des domaines en rapport avec le budget de leur établissement, la gestion de son personnel, les politiques de l'établissement, ses programmes de cours et ses politiques pédagogiques, l'objectif étant de mieux comprendre la répartition des responsabilités entre la direction des établissements et les autorités en charge de l'éducation¹². En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 63 % des chefs d'établissement se disent investis d'un pouvoir considérable de décision dans la majorité de ces domaines mais leur pourcentage varie sensiblement entre les établissements publics (57 %) et les établissements privés (80 %) (tableau II.5.11). Cela peut s'expliquer par la réglementation ou les normes relatives aux missions des chefs d'établissement à l'échelle du système.

Les chefs d'établissement exercent leur leadership dans divers domaines, notamment administratifs et pédagogiques. Dans les domaines administratifs, 65 % des chefs d'établissement en moyenne disent revoir souvent les procédures administratives et les rapports et 43 % d'entre eux disent résoudre souvent les problèmes d'emploi du temps dans leur établissement dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.5.12). Le leadership pédagogique des chefs d'établissement mérite une attention particulière dans la mesure où il renvoie à leur action relative à la qualité de l'enseignement. Au fil du temps, on est passé des formes directes de leadership pédagogique à des formes indirectes dites de « leadership transformationnel ». Un pourcentage relativement élevé de chefs d'établissement déclarent utiliser ces formes indirectes de leadership pédagogique, qui consistent par exemple à prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves (68 %) et qu'ils s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques (63 %) et à prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes (59 %) (tableau II.5.12). Les analyses de régression ont mis en exergue les facteurs associés au leadership pédagogique des chefs d'établissement. Il en ressort qu'en moyenne, les chefs d'établissement plus attachés au leadership pédagogique consacrent plus de temps aux activités qui en relèvent et ont plus de pouvoir dans les matières relatives aux programmes de cours dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.5.17).

Quant au leadership des enseignants, il repose sur les possibilités concrètes qui leur sont offertes de l'exercer, c'est-à-dire non seulement de régner en maître dans leur classe, mais aussi d'œuvrer à l'amélioration globale de leur établissement en collaboration avec leurs collègues (Harris et Muijs, 2004^[81]). Il est intéressant à cet égard de déterminer en quoi le leadership pédagogique est lié au leadership partagé, qui est évalué en fonction du pouvoir de décision de parties prenantes (y compris les enseignants) et par l'instauration d'une culture de compréhension mutuelle et de partage des responsabilités au sein de l'établissement. D'après les résultats de l'Enquête, les chefs d'établissement qui impliquent le personnel, les parents et les élèves dans les décisions relatives à leur établissement, et qui font régner une culture de collaboration et de partage des responsabilités, sont plus susceptibles de prendre des mesures relevant du leadership transformationnel (tableau II.5.17).

Les enseignants doivent impérativement jouir d'une certaine autonomie professionnelle pour exercer leur leadership (Johnson et Donaldson, 2007^[82]). Leur autonomie, c'est-à-dire la mesure dans laquelle ils sont libres de prendre des décisions concernant leur travail, est l'une des pierres angulaires de leur professionnalisme, comme le développement de leurs connaissances et leur faculté de collaborer avec leurs collègues (Hargreaves et Fullan, 2012^[72]). En moyenne, 80 % environ des enseignants disent pouvoir « choisir le contenu des cours » (tableau II.5.32) dans l'ensemble des pays de l'OCDE, et ceux d'entre eux qui ont davantage l'impression d'avoir « le contrôle » dans les décisions relatives à leur classe spécifique tendent à faire état d'activités plus fréquentes de collaboration professionnelle avec leurs collègues, une fois les caractéristiques des enseignants et de la classe contrôlées. Il ressort de surcroît des analyses de régression qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants qui ont davantage le sentiment d'avoir « le contrôle » dans les décisions relatives à leur classe spécifique sont plus susceptibles de déclarer qu'ils travaillent dans un environnement innovant une fois les caractéristiques des enseignants et de la classe contrôlées (tableau II.5.37).

L'importance du leadership systémique, à savoir la faculté des chefs d'établissement d'établir des liens avec leurs homologues et avec les parents d'élèves, ne peut être exagérée ; dans de nombreux systèmes d'éducation, les chefs d'établissement sont d'ailleurs de plus en plus encouragés à exercer leur leadership non seulement dans leur établissement, mais aussi à l'extérieur. Il ressort toutefois des résultats de TALIS qu'un pourcentage relativement peu élevé de chefs d'établissement disent exercer « souvent » ou « très souvent » leur leadership systémique, par exemple donner aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur les résultats de l'établissement et de ses élèves (55 %) ou collaborer avec des chefs d'établissement d'autres établissements sur des tâches difficiles (37 %) (tableau II.5.12).

Enfin, l'amélioration de l'attractivité et du prestige de la profession d'enseignant passe également par le renforcement du pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement, qui doivent avoir la possibilité de faire entendre leur voix lors de la conception des réformes du système d'éducation et, donc, d'être aussi des acteurs du changement (Schleicher, 2011^[83]). Il est encourageant de constater à cet égard qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 33 % seulement des chefs d'établissement estiment

ne pas avoir de pouvoir de décision dans des domaines importants dans leurs fonctions, ce qui implique que deux tiers estiment avoir un certain pouvoir de décision (tableau II.5.25). Toutefois, le pourcentage d'enseignants investis d'un certain pouvoir de décision est nettement moins élevé dans l'ensemble (24 %), mais il varie fortement entre les pays et économies (tableau II.5.47).

Recommandation d'action n° 27 : adopter le principe du leadership partagé et accorder plus d'autonomie aux enseignants pour qu'ils se sentent investis d'un plus grand pouvoir d'action

Les enseignants qui ont davantage le sentiment d'avoir le « contrôle » dans les décisions relatives à leur classe spécifique sont plus susceptibles de dire qu'ils travaillent dans un environnement innovant, de faire état d'activités plus fréquentes de collaboration professionnelle avec leurs collègues, de se considérer plus responsables de leur performance et de ressentir une plus grande satisfaction et un plus grand bien-être. Ces constats convergents justifient que des efforts soient déployés afin que les enseignants se sentent investis d'un plus grand pouvoir d'action. À cet égard, la priorité des décideurs politiques et des chefs d'établissement doit être de donner aux enseignants davantage d'autonomie et de les laisser exercer davantage leur leadership.

Il faut à cet effet que les enseignants jouissent d'une plus grande autonomie dans des aspects essentiels de leur travail, par exemple dans le choix du contenu de leurs cours et du matériel pédagogique à utiliser et, idéalement, qu'ils aient voix au chapitre dans le choix des cours à proposer. Déléguer de telles responsabilités concernant l'élaboration des programmes de cours peut en effet avoir de nombreuses vertus, par exemple celle de permettre à l'équipe de direction des établissements d'adapter les programmes de cours au contexte et aux besoins locaux. Il faut, pour ce faire, que les membres du personnel s'accordent sur le projet et la mission de leur établissement pour étayer les programmes de cours et, donc, contribuent à instaurer une culture de la collaboration au sein de leur établissement. Ce processus leur permettrait aussi d'exercer davantage leur leadership et de nourrir les attributs professionnels de leurs fonctions. Dans les pays où il est d'usage d'élaborer les programmes de cours de manière centralisée, une telle réorientation pourrait dans un premier temps déconcerter tant les décideurs politiques que les enseignants. Il importe toutefois de préciser que l'élaboration des programmes de cours dans les établissements n'est pas incompatible avec une approche centralisée de pilotage et de définition des objectifs d'apprentissage à atteindre par les élèves, comme le montre bien la récente réforme relative aux programmes de cours au Portugal (OCDE, 2018^[84]). Dans les pays où il n'est guère d'usage d'élaborer les programmes de cours dans les établissements, une telle réorientation pourrait requérir une phase transitoire, le temps de renforcer les capacités des établissements dans le domaine de l'élaboration des programmes de cours.

Pour favoriser cette approche axée sur le professionnalisme dans les établissements, les décideurs politiques et les chefs d'établissement devraient également envisager d'investir les enseignants d'un plus grand pouvoir d'action et de décision dans les aspects liés à la vie scolaire et à leur établissement selon le principe du leadership partagé. Les mesures à prendre à cet effet consistent par exemple à donner aux enseignants plus de responsabilités dans l'élaboration des politiques d'évaluation des élèves (étant donné leur connaissance approfondie des programmes et du contenu des cours) et des politiques relatives à la discipline (étant donné le lien étroit existant entre cet aspect et la mise en œuvre d'une vision commune pour l'établissement) et dans l'embauche ou le recrutement des enseignants (puisqu'ils seront amenés à travailler en collaboration avec les nouvelles recrues). Il faut également envisager de donner aux enseignants désireux de passer à des fonctions de direction la possibilité de travailler sur la répartition du budget dans leur établissement (et d'intervenir dans les décisions le concernant) afin de leur permettre d'améliorer leurs compétences en gestion.

Recommandation d'action n° 28 : renforcer le leadership des chefs d'établissement

Donner aux enseignants davantage d'autonomie et de pouvoir dans les décisions relatives à leur établissement doit aller de pair avec un plus grand leadership des chefs d'établissement pour améliorer les résultats des élèves. En conséquence, les décideurs politiques devraient s'efforcer de renforcer le leadership, en particulier le leadership pédagogique, des chefs d'établissement.

Il faut en effet que les chefs d'établissement soient eux-mêmes suffisamment autonomes par rapport à leurs autorités de tutelle dans des domaines clés du fonctionnement de leur établissement avant de renforcer l'autonomie et le leadership des enseignants. C'est loin d'être le cas partout, et le fait que plus d'un tiers des chefs d'établissement ne s'estiment pas investis d'un grand pouvoir de décision dans les domaines en rapport avec le budget de leur établissement, la gestion du personnel, les politiques de l'établissement, ses programmes de cours et ses politiques pédagogiques réduit nettement leur faculté d'exercer leur leadership. En fait, le pouvoir de décision des chefs d'établissement dans ces domaines est important, car c'est ce qui leur permet d'élaborer des mécanismes d'incitation et de soutien qui favorisent le développement professionnel constant de leurs enseignants, de faire adopter des pratiques pédagogiques et professionnelles en classe et, plus généralement, de réunir les conditions indispensables à un enseignement et à un apprentissage de qualité. Cette question est particulièrement aiguë dans les établissements publics, où plus de 40 % n'ont pas cette liberté d'action qui leur permet d'exercer leur leadership. Partout où cette situation s'observe, les décideurs politiques devraient consulter les chefs d'établissement pour mieux comprendre les aspects spécifiques de leur autonomie qui posent problème et qui peuvent réduire leur capacité de promouvoir l'amélioration de leur établissement afin de remédier aux limitations les plus graves. Ils sont également invités à envisager de réduire le pouvoir des autorités de tutelle

et de privilégier les modèles de pilotage central et d'autonomie locale afin de donner aux chefs d'établissement la souplesse requise pour adapter leur établissement aux contraintes et aux besoins locaux. Dans un environnement en forte évolution, les établissements devront en effet être de plus en plus capables d'adapter leur offre de cours aux besoins de leur bassin scolaire. Et comme le sentiment de « contrôle » des enseignants sur leur travail est en corrélation positive avec leur satisfaction professionnelle et leur efficacité personnelle, il serait logique qu'il en aille de même pour les chefs d'établissement.

Faire en sorte que la gouvernance et l'organisation des établissements permettent aux chefs d'établissement d'exercer pleinement leur leadership dans les domaines liés aux programmes de cours et à la pédagogie est un aspect qui doit faire l'objet d'une grande attention. Selon l'analyse des données de 2015 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la relation entre l'autonomie des chefs d'établissement et la performance des élèves est relativement forte, mais elle l'est davantage encore dans les systèmes où le leadership pédagogique est important (OCDE, 2017^[85]). L'Enquête TALIS montre que des leviers peuvent être utilisés pour renforcer le leadership pédagogique. Selon les analyses de régression des données de TALIS 2018, les chefs d'établissement qui exercent davantage leur leadership pédagogique disent consacrer plus de temps aux activités y afférentes et s'estiment investis d'un plus grand pouvoir de décision dans les domaines relatifs aux programmes de cours. Ce sont des éléments supplémentaires qui doivent encourager les décideurs politiques à donner plus d'autonomie aux chefs d'établissement dans les domaines liés aux programmes de cours et à la pédagogie.

Recommandation d'action n° 29 : promouvoir le leadership systémique et ouvrir plus largement aux enseignants et aux chefs d'établissement le débat sur les orientations politiques

Quel que soit le degré d'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants, la capacité des établissements à adapter leurs programmes de cours et leur pédagogie en fonction des besoins des élèves dans leur bassin scolaire dépend en fin de compte de la qualité des relations établies avec les parents et les acteurs locaux. Malheureusement, ces relations sont moins courantes qu'elles ne pourraient l'être, à cause à la fois des chefs d'établissement et des parents. C'est là encore une occasion manquée, car les analyses de régression de l'Enquête TALIS révèlent une association positive entre l'influence des parties prenantes sur les décisions relatives aux établissements et le degré de leadership pédagogique (tableau II.5.17).

Dans les pays et économies où les parties prenantes s'investissent particulièrement peu dans la vie des établissements scolaires, les décideurs politiques pourraient envisager de donner plus de poids à ces acteurs dans les décisions relatives aux établissements en vue d'instaurer une culture de collaboration entre, d'une part, les établissements et les parents, et, d'autre part, les établissements et la collectivité locale. Ceci pourrait se faire par le biais de mesures consistant notamment à rendre obligatoire la représentation des parents au conseil de direction des établissements ou à créer des mécanismes d'incitation, par exemple subordonner l'octroi de budgets à des projets conçus en concertation entre les établissements et leur collectivité locale à la condition que la prise de décision se fasse collectivement (entre les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les représentants de la collectivité) concernant le choix des postes de dépense. Ces approches semblent particulièrement prometteuses à des niveaux supérieurs d'enseignement, où les relations avec les parents et les forces vives locales sont moins courantes.

Les possibilités qu'ont les enseignants et les chefs d'établissement de participer à l'élaboration des politiques et d'y faire entendre leur voix, ainsi que d'exercer leur leadership au-delà de leur établissement et de leur collectivité constituent un autre aspect du leadership systémique. Les décideurs politiques ont tout à gagner d'un vrai dialogue soutenu avec les professionnels de l'éducation, car c'est un moyen d'instaurer un climat de confiance durable.

Objectif : tirer le meilleur parti du temps des chefs d'établissement pour renforcer leur leadership pédagogique

La qualité des conditions d'enseignement et d'apprentissage dépend également du temps et des efforts que les chefs d'établissement consacrent au soutien des enseignants, au leadership pédagogique et aux activités connexes dans leur établissement. À cet égard, les résultats de TALIS suggèrent que, malgré les bénéfices que peuvent apporter le leadership pédagogique et les activités connexes issues de la recherche (Hallinger, 2015^[86] ; Hallinger et Heck, 2010^[87]), les chefs d'établissement disposent de peu de temps et de ressources nécessaires pour exercer leur leadership pédagogique. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les chefs d'établissement consacrent 16 % de leur temps à des réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement. C'est la troisième tâche qui demande le plus de temps aux chefs d'établissement, après les tâches et réunions liées aux fonctions administratives (30 % du temps de travail des chefs d'établissement), et les tâches et réunions liées aux fonctions de direction (21 %) (tableau I.2.31). Pourtant, les chefs d'établissement eux-mêmes estiment que cela n'est pas suffisant. L'un des problèmes de ressources les plus courants qui nuisent à la qualité de l'enseignement, tel que rapporté par les chefs d'établissement des pays et économies participants, est le temps insuffisant ou inapproprié qu'ils consacrent au leadership pédagogique (tableau I.3.63).

Heureusement, dans la mesure où des solutions peuvent être trouvées pour alléger leur charge de travail administratif, les chefs d'établissement semblent prêts à s'engager davantage dans des activités de leadership pédagogique. Plus de 80 % d'entre eux ont suivi une formation pour devenir responsables pédagogiques (tableau I.4.28). Ceci peut être le reflet d'une exigence

nationale et/ou d'un intérêt pour poursuivre leur développement. En outre, les domaines dans lesquels une forte proportion de chefs d'établissement signalent un besoin élevé en développement professionnel sont : le développement de la collaboration entre enseignants (26 % des chefs d'établissement des pays de l'OCDE) et la formation à l'utilisation des données destinées à améliorer la qualité de l'établissement (24 %) (tableau I.5.32).

Recommandation d'action n° 30 : promouvoir le leadership pédagogique des chefs d'établissement grâce à l'adoption de normes professionnelles claires sur leurs fonctions et à la révision de leur mission et de leur emploi du temps

Un certain nombre de pays ont introduit des normes professionnelles pour les enseignants afin de rendre explicites les exigences en matière de connaissances et de compétences. De même, la définition et l'établissement de normes professionnelles claires pour les chefs d'établissement qui soulignent l'importance et les attentes par rapport au leadership pédagogique peuvent constituer un outil puissant permettant de stimuler un dialogue au sein de la profession sur l'importance de cette fonction, ainsi que d'inciter les chefs d'établissement à s'impliquer davantage dans ces activités. Les normes professionnelles et les directives en matière d'encadrement pédagogique présentent un avantage supplémentaire. En définissant le niveau de base de ce que les chefs d'établissement doivent savoir et les capacités qu'ils doivent acquérir, ces instruments peuvent également servir d'outil pour les guider dans le choix du type de formation continue dont ils ont besoin pour diriger leurs établissements. Cela peut aussi les inciter à réorganiser leur emploi du temps pour pouvoir se concentrer davantage sur les activités de leadership pédagogique.

Il reste que pour permettre aux chefs d'établissement d'exercer plus pleinement leur leadership pédagogique, il faut avant tout s'assurer qu'ils en aient le temps et qu'ils bénéficient du soutien dont ils ont besoin dans les domaines liés aux programmes de cours et à l'apprentissage. Les résultats de TALIS montrent que le temps semble être une contrainte. Pour permettre aux chefs d'établissement de consacrer du temps à des réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, les systèmes éducatifs ou les conseils de direction des établissements pourraient, entre autres, créer des rôles de gestion intermédiaires ou confier certaines responsabilités de gestion et d'administration à d'autres enseignants souhaitant renforcer leurs capacités en matière d'encadrement. Par exemple, les enseignants faisant preuve de capacités exceptionnelles en matière d'encadrement devraient trouver des filières de carrière enrichissantes leur permettant de poursuivre des carrières attrayantes, notamment des parcours de direction scolaire, qui renforcent leurs compétences en encadrement administratif et pédagogique. Une telle approche donnerait aux chefs d'établissement plus de temps pour s'impliquer dans les programmes de cours et les activités d'enseignement, et permettrait également aux enseignants de se développer et de renforcer leur professionnalisme.

Recommandation d'action n° 31 : renforcer les capacités en matière de leadership pédagogique et recruter des responsables pédagogiques parmi les enseignants

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

Objectif : lier évaluation et promotion des enseignants

Par évaluation formelle, on entend le fait d'évaluer le travail des enseignants ou de fournir des commentaires sur leurs compétences et leur performance (OCDE, 2013, p. 272_[88]). Selon la littérature, l'évaluation des enseignants est l'une des pierres angulaires des systèmes d'éducation performants. Sous sa forme sommative, c'est un outil d'assurance de la qualité qui vise à garantir que les normes sont respectées ou que les pratiques recommandées sont suivies. L'évaluation peut toutefois être plus formative lorsqu'elle amène ou aide les enseignants à réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et à leurs forces et faiblesses et à déterminer dans quels domaines ils pourraient s'améliorer et vers quelles fonctions ils pourraient s'orienter. Dans l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont indiqué si les enseignants étaient tous évalués dans leur établissement et, dans l'affirmative, à quelle fréquence et par qui ils l'étaient, et à quelle(s) conséquence(s) leur évaluation les exposait. Ces questions leur ont été posées pour mieux comprendre en quoi l'évaluation favorise le fonctionnement des établissements et de l'enseignement en général.

Il ressort des données de TALIS que l'évaluation est une caractéristique commune des systèmes d'éducation. Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où ils ne sont jamais évalués est peu élevé (7 %) en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, mais il est nettement supérieur dans quelques pays (tableau II.3.30). Les enseignants sont le plus souvent évalués par leur chef d'établissement (63 % d'entre eux sont en poste dans un établissement où leur chef d'établissement les évalue chaque année) ou par d'autres membres de l'équipe de direction (51 % des enseignants) (tableau II.3.30). Dans les établissements

où les enseignants sont évalués, l'observation de leur travail en classe fait partie des procédures typiques d'évaluation. Plus de 90 % des enseignants sont en poste dans un établissement qui emploie cette méthode dans la quasi-totalité des pays et économies participant à TALIS (tableau II.3.38). La consultation des résultats de l'établissement et des classes est fréquente aussi (94 % des enseignants sont concernés, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE), tout comme celle des résultats des élèves à des évaluations externes (93 %). Les autres méthodes d'évaluation des enseignants reposent sur les réponses des élèves à des questions sur leur façon d'enseigner (82 % des enseignants), sur l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent (70 %) et sur leur auto-évaluation (68 %). Il apparaît qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants sont en poste dans un établissement qui utilise cinq des six méthodes d'évaluation au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations (abstraction faite des établissements sans procédures d'évaluation).

Lorsque l'évaluation des enseignants est formative et a pour but que les enseignants s'améliorent ou qu'elle est un mécanisme de responsabilisation veillant à la bonne performance des enseignants et au respect des normes, elle doit déboucher sur des conséquences à la mesure de ces objectifs (Lillejord et Børte, 2019^[89] ; OCDE, 2013^[88] ; Papay, 2012^[90]). L'Enquête TALIS lève un coin du voile sur ces questions. Dans les établissements où des procédures d'évaluation sont en place, la quasi-totalité des enseignants (98 %) sont en poste dans un établissement où, selon le chef d'établissement, leur évaluation est « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » suivie d'une discussion sur les mesures à prendre pour remédier à toute faiblesse pédagogique (voir le tableau II.3.42). Leur évaluation peut souvent aussi déboucher sur l'élaboration d'un plan de formation professionnelle (90 % des enseignants), sur la désignation d'un tuteur (71 %) ou d'un changement dans leurs responsabilités professionnelles (70 %) ; les pourcentages d'enseignants concernés varient toutefois fortement entre les pays et économies. Les conséquences majeures sont moins courantes : le changement dans leurs perspectives de carrière (53 % des enseignants) ; leur licenciement ou la non-reconduction de leur contrat (51 %) ; l'augmentation de leur salaire ou l'octroi d'une prime (41 %) ; et la réduction des augmentations salariales annuelles (15 %).

Autre résultat intéressant de TALIS 2018, les conséquences de l'évaluation des enseignants ont évolué entre 2013 et 2018. Dans la quasi-totalité des systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, la fréquence de l'une au moins des conséquences à l'étude dans l'Enquête TALIS a nettement évolué ; l'évolution la plus importante concerne les gratifications financières et les promotions accordées à l'issue de l'évaluation des enseignants (tableau II.3.52). Il apparaît dans l'ensemble que dans les pays et économies participant à TALIS, les incitations financières et les promotions ainsi que le tutorat gagnent du terrain, tandis que le licenciement des enseignants, la non-reconduction de leur contrat et des changements dans leurs responsabilités professionnelles en perdent. Il ressort également des résultats de l'Enquête TALIS que l'évaluation des enseignants est plus susceptible d'avoir certaines conséquences si l'équipe de direction de l'établissement (le chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction) a un « pouvoir considérable »¹³ de décision dans les domaines dont relèvent ces conséquences.

Recommandation d'action n° 32 : définir les objectifs clés de l'évaluation, les classer par ordre de priorité et concevoir les processus d'évaluation en conséquence

Un système d'évaluation s'avère particulièrement efficace dans la mesure où les processus, les méthodes et les mécanismes d'évaluation sont en phase avec les objectifs recherchés. Lors de la révision de tout dispositif d'évaluation, les décideurs politiques et les chefs d'établissement devraient commencer par définir clairement les objectifs clés de l'évaluation dans leur système ou établissement et les classer par ordre de priorité en fonction des orientations politiques, par exemple le développement formatif des enseignants, le pilotage de leur carrière et des mécanismes de reconnaissance de leur performance et de leur respect des normes.

Dans un deuxième temps, les caractéristiques du dispositif doivent bien correspondre à ces objectifs et orientations politiques, car les méthodes d'évaluation utilisées et leurs conséquences ne sont pas neutres. Ainsi, si l'évaluation sert avant tout à aider les enseignants à prendre des décisions concernant leur carrière et à les responsabiliser davantage, elle doit reposer sur des éléments probants et comparables provenant de plusieurs sources pour évaluer les enseignants avec précision et justice dans la diversité de leurs fonctions (OCDE, 2013^[88]). Une certaine prudence est toutefois de mise si les enseignants sont évalués en tenant compte des résultats des élèves aux examens internes ou externes, car leur contribution aux résultats de leurs élèves n'est pas directement observable et repose sur une série d'hypothèses statistiques sensibles (Braun, 2005^[91] ; OCDE, 2013^[88] ; Papay, 2012^[90]). En revanche, si l'objectif principal de l'évaluation est de promouvoir la formation professionnelle des enseignants et de décrire leurs besoins dans ce domaine, leur auto-évaluation ou l'observation de leur travail en classe peuvent être très efficaces pour enclencher un processus de réflexion et atteindre cet objectif.

Il est donc important que les conséquences de l'évaluation soient aussi alignées sur ses objectifs pour que les enseignants jouent le jeu. Des conséquences telles qu'une discussion de suivi, l'élaboration d'un plan de formation ou la désignation d'un tuteur par exemple sont plus susceptibles de créer un cercle vertueux en matière d'évaluation formative et dans l'amélioration de l'établissement. En revanche, des incitations visant à améliorer la performance, telles qu'une augmentation de salaire ou le versement d'une prime, et les sanctions, pouvant aller jusqu'au licenciement, sont plus susceptibles d'être efficaces si l'objectif poursuivi est la performance des enseignants et que ceux-ci respectent les normes. Si le système d'évaluation vise de manière

transparente à encourager les enseignants à être très performants, le récent examen des politiques relatives à la gestion des ressources humaines de l'OCDE recommande de privilégier les approches qui établissent un lien clair entre les barèmes salariaux des enseignants et leur promotion ; dans ce cas, l'évaluation des enseignants a des conséquences pour leur carrière compte tenu des normes d'enseignement et des cadres de compétence pédagogique et de leur capacité à assumer de plus en plus de responsabilités (OCDE, 2019_[16]).

Recommandation d'action n° 33 : réunir les conditions requises pour atteindre les objectifs clés de l'évaluation

Il est important que les conséquences sur lesquelles peut déboucher l'évaluation des enseignants soient cohérentes par rapport à la répartition des responsabilités dans le système d'éducation. Il ressort des résultats de TALIS que ces conséquences sont liées aux domaines qui sont du ressort des établissements. Dans certains pays par exemple, les conséquences relatives au salaire sont susceptibles de varier de plus de 50 points de pourcentage selon que l'équipe de direction est ou non investie d'un pouvoir de décision sur la question. Les décideurs politiques doivent donc s'atteler à réunir, à l'échelle du système, les conditions requises pour atteindre ces objectifs. L'une de ces conditions est d'accorder plus d'autonomie aux équipes de direction des établissements dans les décisions qui nécessitent une intervention. Si les évaluations ont des objectifs précis, les résultats de TALIS donnent à penser qu'il est plus efficace d'accroître l'autonomie des équipes de direction dans ces décisions pour réaliser lesdits objectifs. Ce dispositif peut être un levier important pour l'action publique.

Dans le même ordre d'idées, si le système d'évaluation vise à promouvoir l'amélioration du cadre scolaire, il est plus judicieux de donner aux équipes de direction une plus grande latitude dans la définition de leurs objectifs, en fonction de leur contexte et de leurs difficultés spécifiques, et de leur accorder une plus grande autonomie dans le choix des conséquences de l'évaluation des enseignants.

FAVORISER LA RÉTENTION DES ENSEIGNANTS GRÂCE À DES CONDITIONS DE TRAVAIL AGRÉABLES ET VALORISANTES AINSI QU'À DES EMPLOIS SATISFAISANTS ET ÉPANOUISSANTS

Il est important pour les systèmes d'éducation de réussir à amener les enseignants et les chefs d'établissement en poste à se sentir bien et à avoir le sentiment que leur métier est valorisant et épanouissant sur le plan intellectuel pour les persuader de rester dans la profession et dans leur établissement. Ce sentiment d'épanouissement que ressentent les professionnels de l'éducation dans l'exercice de leurs fonctions est important aussi pour susciter des vocations.

S'assurer que les enseignants expérimentés restent motivés et ne renoncent pas à enseigner est essentiel pour la qualité de l'enseignement ; la littérature montre en effet que dans l'ensemble, les enseignants expérimentés réussissent mieux qu'à leurs débuts à gérer leur travail complexe et à s'occuper de leurs élèves (Berliner, 2001_[92] ; Ladd et Sorensen, 2017_[93] ; Melnick et Meister, 2008_[94]) ainsi qu'à promouvoir l'apprentissage de leurs élèves (Abbiati, Argentin et Gerosa, 2017_[95] ; Kini et Podolsky, 2016_[96] ; Papay et Kraft, 2015_[97]). Toutefois, le problème de l'attrition des enseignants a pris une ampleur telle qu'il menace la stabilité de certains systèmes d'éducation dans le monde (Viac et Fraser, 2020_[98]). L'Enquête TALIS 2018 comprend des questions qui permettent de déduire le risque potentiel d'attrition, comme par exemple celle sur l'intention des enseignants de renoncer à enseigner prématurément¹⁴. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 14 % des enseignants de moins de 50 ans disent vouloir quitter l'enseignement dans les 5 ans (avant l'âge de leur départ à la retraite) (tableau II.2.63). Le pourcentage d'enseignants concernés n'est pas à négliger, car les systèmes d'éducation vont au-devant d'un vrai défi, celui de devoir remplacer les enseignants qui passent à l'acte parmi ceux qui en ont l'intention.

Cette dernière section porte sur deux priorités majeures pour les systèmes d'éducation : garder en poste les enseignants et les chefs d'établissement les plus efficaces et susciter des vocations chez les éléments brillants pour assurer la relève. Les recommandations qui y sont formulées visent à améliorer le bien-être des enseignants, leur satisfaction et leur épanouissement professionnels ainsi que leurs conditions de travail et leur système de rémunération et de promotion dans le but de créer un cercle vertueux qui améliore à son tour la qualité des systèmes d'éducation.



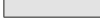
Objectif : constituer un corps d'enseignants et de chefs d'établissement motivé et efficace grâce à des conditions de travail valorisantes

Susciter des vocations d'enseignant chez les éléments brillants est indispensable pour garantir la qualité de l'enseignement et cela constitue un enjeu majeur dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2019_[16] ; OCDE, 2006_[4]). Pour y parvenir, il faut non seulement proposer à ceux qui envisagent de faire carrière dans l'enseignement des postes à la hauteur de leurs ambitions personnelles et des conditions de travail ou des possibilités qui leur permettent de s'épanouir dans leurs fonctions, mais aussi faire en sorte que les systèmes d'éducation soient capables de sélectionner les candidats qui ont les connaissances, les compétences et les attitudes requises pour exercer la profession d'enseignant.

Le graphique II.1.5 indique dans quelle mesure les enseignants et les chefs d'établissement sont satisfaits de leur emploi. Les conditions de travail et les types de contrat de travail proposés aux enseignants sont essentiels, non seulement parce qu'ils influent sur la décision de devenir enseignant en début de carrière, mais aussi parce qu'ils contribuent à fidéliser les enseignants


performants. Selon les chiffres de 2018, 39 % seulement des enseignants sont satisfaits de leur salaire (tableau II.3.56) ; ce pourcentage est nettement inférieur dans l'enseignement primaire dans la moitié environ des pays et économies dont les données sont disponibles (tableau II.3.61). Les données de TALIS montrent dans quelle mesure les enseignants sont satisfaits de leurs revenus. Dans l'ensemble, dans les établissements publics, plus le salaire statutaire¹⁵ des enseignants est élevé dans un pays et plus les enseignants se disent satisfaits (tableaux II.57 et II.3.63). Les analyses de régression montrent que dans un certain nombre de pays, les enseignants sont moins satisfaits de leur salaire si leur établissement se situe en milieu urbain que s'il se situe en milieu rural (tableau II.3.70), sachant que le prix de l'immobilier et le coût de la vie sont généralement plus élevés en milieu urbain qu'en milieu rural. Ce constat donne à penser qu'en matière de salaire, les attitudes et les attentes des enseignants suivent des tendances relativement rationnelles et prévisibles, qui dépendent du pouvoir d'achat et du niveau de vie qu'implique leur rémunération. La satisfaction des enseignants dépend aussi de leur ancienneté et de la progression de leur salaire au cours de leur carrière. Dans la quasi-totalité des systèmes d'éducation où le barème salarial est peu progressif (c'est-à-dire où le ratio entre le salaire statutaire en début de carrière et celui après 15 ans d'exercice est inférieur à 1.25), les enseignants plus expérimentés sont dans l'ensemble nettement moins satisfaits de leur salaire que ceux qui débutent. L'inverse s'observe dans la plupart des systèmes d'éducation où le salaire après 15 ans d'exercice représente plus de 25 % du salaire en début de carrière (tableaux II.3.57 et II.3.63).

Graphique II.1.5 [1/2] **Satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement**

	 Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne de l'OCDE  Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE  Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne de l'OCDE				
	Pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société	Pourcentage d'enseignants qui, dans l'ensemble, sont satisfaits de leur travail	Pourcentage de chefs d'établissement qui, dans l'ensemble, sont satisfaits de leur travail	Pourcentage d'enseignants satisfaits du salaire qu'ils perçoivent pour leur travail	Pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat de travail (hormis leur salaire)
	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3
Alberta (Canada)	63	93	99	76	83
Australie*	45	90	98	67	78
Autriche	16	96	98	70	85
Belgique	16	89	91	65	70
<i>Comm. flamande (Belgique)</i>	26	93	90	73	67
<i>Comm. française (Belgique)</i>	5	85	94	55	74
Brésil	11	87	92	18	53
Bulgarie	18	92	96	29	73
CABA (Argentine)	9	96	95	20	65
Chili	15	94	98	38	54
Colombie	40	96	100	36	83
Croatie	9	91	95	25	51
République tchèque	16	90	96	28	75
Danemark	18	89	97	68	37
Angleterre (RU)	29	77	93	54	66
Estonie	26	94	94	39	82
Finlande	58	88	92	45	72
France	7	85	92	29	80
Géorgie	41	94	95	27	83
Hongrie	12	88	94	28	40
Islande	10	93	92	6	51
Israël	30	92	100	30	51

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

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.1, II.2.16, II.2.27, II.3.1, II.3.56 et II.3.59.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111303>

...


Graphique II.1.5 [2/2] **Satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement**

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

	Pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société	Pourcentage d'enseignants qui, dans l'ensemble, sont satisfaits de leur travail	Pourcentage de chefs d'établissement qui, dans l'ensemble, sont satisfaits de leur travail	Pourcentage d'enseignants satisfaits du salaire qu'ils perçoivent pour leur travail	Pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat de travail (hormis leur salaire)
	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3
Italie	12	96	93	21	59
Japon	34	82	93	42	40
Kazakhstan	63	91	95	39	51
Corée	67	89	96	49	54
Lettonie	23	91	97	22	81
Lituanie	14	83	94	11	77
Malte	15	85	100	18	56
Mexique	42	98	99	41	62
Pays-Bas	31	94	97	58	68
Nouvelle-Zélande	34	86	94	36	69
Norvège	35	93	98	48	66
Portugal	9	92	98	9	29
Roumanie	41	94	96	23	74
Fédération de Russie	43	91	98	32	64
Arabie saoudite	52	87	92	59	61
Shanghai (Chine)	60	90	96	37	61
Singapour	72	89	98	72	75
République slovaque	5	89	95	18	80
Slovénie	6	90	96	32	76
Afrique du Sud	61	78	87	30	56
Espagne	14	96	99	50	61
Suède	11	90	93	35	67
Turquie	26	89	83	32	57
Émirats arabes unis	72	89	95	50	68
États-Unis	36	90	96	41	78
Viet Nam	92	96	96	52	76
Moyenne OCDE-31	26	90	..	39	66
Moyenne OCDE-30	95

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

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.1, II.2.16, II.2.27, II.3.1, II.3.56 et II.3.59.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111303>

Quant aux chefs d'établissement, des éléments de plus en plus nombreux montrent que leurs responsabilités se sont alourdies et diversifiées au fil du temps (OCDE, 2016_[77] ; Pont, Nusche et Moorman, 2009_[99]). Garantir l'attractivité de leurs fonctions sera crucial pour la stabilité des systèmes d'éducation sachant qu'un chef d'établissement sur cinq prendra sa retraite dans les cinq prochaines années (tableau I.3.5). Les chefs d'établissement sont plus satisfaits de leur salaire (47 %) que les enseignants (39 %) (tableaux II.3.56 et II.3.65), et le pourcentage de chefs d'établissement satisfaits varie moins entre les niveaux d'enseignement (tableaux II.3.67 et II.3.68). Le fait que le pourcentage de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire varie fortement entre les établissements privés (65 %) et les établissements publics (42 %) est préoccupant (tableau II.3.65).

La rémunération n'est toutefois qu'un des nombreux facteurs qui influent sur l'attractivité d'une profession (OCDE, 2019_[16]), ainsi qu'en témoigne le fait que la grande majorité des enseignants (90 %) et des chefs d'établissement (95 %) s'accordent à reconnaître que « dans l'ensemble, [leur] travail [leur] donne satisfaction » (tableaux II.2.16 et II.2.27). Les conditions de travail, les possibilités de continuer de se former et de s'améliorer, le statut social et l'autonomie professionnelle sont autant de facteurs déterminants de l'attractivité de la profession d'enseignant, non seulement sur le plan financier, mais également sur le plan de l'épanouissement intellectuel. En plus du salaire, l'Enquête TALIS étudie d'autres aspects des conditions de travail, à savoir la sécurité de l'emploi, le travail à temps partiel et des dispositions spécifiques (le fait de travailler dans plus d'un établissement, par exemple). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, une majorité des enseignants (66 % en moyenne) se disent satisfaits des termes de leur contrat de travail, abstraction faite de leur salaire (tableau II.3.59). La sécurité de l'emploi est une caractéristique contractuelle généralement considérée comme souhaitable pour les enseignants, mais elle réduit la souplesse avec laquelle les gouvernements et les établissements peuvent gérer leurs ressources humaines (Bertoni et al., 2018_[100] ; Bruns, Filmer et Patrinos, 2011_[101]).

Selon les résultats de TALIS 2018, une majorité d'enseignants (82 %) travaillent sous contrat à durée indéterminée, 6 % d'entre eux, sous contrat à durée déterminée de plus d'un an et 12 % d'entre eux, sous contrat à durée déterminée d'un an maximum (tableau II.3.1). Les contrats de courte durée sont fréquents dans certains pays, où plus d'un quart des enseignants travaillent sous contrat d'au plus un an. Ce type de contrat permet de gérer les ressources humaines avec toute la souplesse requise, mais peut devoir s'accompagner de certaines mesures pour garantir la qualité de l'enseignement. Les enseignants sous contrat à durée déterminée de moins d'un an tendent à faire état d'une efficacité personnelle moindre dans un tiers environ des pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles.

Recommandation d'action n° 34 : établir un dialogue constructif avec les enseignants en vue d'améliorer leur système de rémunération et de gratification et leurs conditions de travail au fil du temps

Dans la plupart des systèmes d'éducation, les pouvoirs publics définissent et financent le recrutement et la promotion de la plus grande partie des enseignants et des chefs d'établissement (OCDE, 2019_[16]), ce qui leur donne la possibilité de déterminer les conditions de travail dans les établissements. À cet égard, le pourcentage élevé d'enseignants ayant une motivation d'utilité sociale pour entrer dans la profession) montre que les systèmes éducatifs ont une main-d'œuvre en poste très attachée au service public et à la valeur sociale de la profession. C'est un atout majeur pour engager la profession dans une spirale vertueuse de changement positif et de professionnalisme accru. Néanmoins, les systèmes éducatifs doivent offrir des conditions financières et des conditions de travail attrayantes aux candidats et aux enseignants en poste et les retenir dans la profession.

Les décideurs politiques et les responsables des ressources humaines de l'enseignement doivent chiffrer leur enveloppe budgétaire globale après mûre réflexion et décider avec toute la rigueur voulue comment la répartir compte tenu de différents impératifs, dont le besoin de recruter, la progression des salaires en fonction de l'ancienneté et la sécurité de l'emploi. Ils doivent montrer que la profession d'enseignant est source d'épanouissement intellectuel, tant par la formation de qualité qu'elle implique que par les perspectives professionnelles prometteuses qu'elle offre. Tout l'enjeu à cet égard réside dans le fait que les budgets en éducation doivent rivaliser avec ceux d'autres priorités de l'action publique, de sorte que les budgets qui y sont consacrés ne devrait pas augmenter fortement sur de courtes périodes dans la plupart des pays. Dans ce contexte, des arbitrages complexes et des choix difficiles s'imposent : le manque de ressources qui porte atteinte à la qualité de l'enseignement selon les chefs d'établissement et le salaire qui ne satisfait pas suffisamment les enseignants montrent bien qu'il faut recruter du personnel (à la fois des enseignants et des agents administratifs) et augmenter les salaires dans un certain nombre de pays. Il faut aussi, autre équilibre difficile à trouver, proposer des barèmes salariaux qui soient à la fois attractifs pour susciter des vocations et suffisamment progressifs en fonction de l'ancienneté pour permettre aux systèmes d'éducation d'entretenir la motivation de leurs salariés et d'inciter les enseignants plus expérimentés à continuer d'enseigner.

Il semblerait donc particulièrement utile que les décideurs politiques nouent un dialogue constructif avec la profession sur la meilleure manière d'allouer des ressources limitées afin d'améliorer la structure financière et les conditions de travail de la profession enseignante au fil du temps. Résoudre cette équation nécessitera probablement une réflexion plus large et une refonte des modèles d'enseignement, de la différenciation des parcours professionnels et de la manière dont l'espace, les personnes et le temps sont organisés et déployés dans le système, ainsi qu'un examen des domaines où des gains d'efficacité pourraient être réalisés pour rendre la profession financièrement plus attrayante. Vu les conventions collectives en vigueur dans l'éducation dans de nombreux pays, une réorganisation de fond en comble du système a peu de chances d'aboutir sans la coopération des enseignants (OECD/Gregory Wurzburg, 2010_[102]) et doit impérativement être conçue en partenariat avec les enseignants pour être acceptée (OCDE, 2019_[16] ; Viennet et Pont, 2017_[103]).

Recommandation d'action n° 35 : envisager de revoir les barèmes salariaux et le système de promotion des enseignants

Il ressort de l'Enquête TALIS que tant les chefs d'établissement que les enseignants souhaitent un allègement de leur travail administratif. Le fait que les enseignants placent en priorité l'effectif des classes démontrent également qu'ils désirent travailler

avec des groupes plus petits (tableau I.3.66). Il est vraisemblablement possible dans tous les systèmes d'éducation de réduire le travail administratif des enseignants et des chefs d'établissement, de le simplifier ou de l'automatiser¹⁶. Il est possible aussi d'envisager de faire travailler des enseignants expérimentés en tandem avec des enseignants débutants ou stagiaires pour réduire la taille des classes sans impact excessif sur le budget.

Avant d'adopter ces approches, il faudra vraisemblablement revoir l'évolution de carrière et afin que la différenciation verticale ou horizontale soit plus marquée, remanier les barèmes salariaux et modifier les facteurs déterminant la progression des salaires dans un certain nombre de systèmes d'éducation. Ces facteurs sont des leviers politiques majeurs qui permettent d'influer sur l'offre d'enseignants ainsi que sur la motivation et la fidélisation des enseignants en poste (OCDE, 2019_[16]). Les résultats de l'Enquête TALIS invitent dans l'ensemble les décideurs politiques à comparer les salaires statutaires entre les enseignants et d'autres corps de métier à niveau égal de formation, entre les niveaux d'enseignement et entre les régions en fonction du prix de l'immobilier et du coût de la vie et à étudier leur progression en fonction de l'ancienneté pour améliorer l'attractivité financière de la profession. Les systèmes d'éducation devraient s'orienter vers des régimes de rémunération et de gratification où les salaires statutaires sont à la hauteur des normes internationales (et assortis de primes aux enseignants en poste dans des régions où le prix de l'immobilier et le coût de la vie sont plus élevés) afin que les enseignants aient un niveau de vie correct et qu'ils puissent progresser tout au long de leur carrière. Il apparaît en effet que les enseignants en fonction depuis un certain temps tendent à être plus satisfaits de leur salaire dans les pays où le barème salarial est plus progressif que dans ceux où il l'est moins.

Vu l'importance du début de la scolarité en terme d'équité, améliorer spécifiquement l'attrait de la profession dans l'enseignement primaire s'impose aussi dans quelques systèmes, en particulier dans les pays où l'équité est une priorité politique majeure. Faire en sorte que l'enseignement primaire soit plus rémunérateur est important pour fidéliser les enseignants expérimentés et inciter des candidats brillants à opter pour ce niveau d'enseignement. L'une des approches à adopter à cet effet consiste par exemple à aligner progressivement les qualifications exigées des enseignants dans l'enseignement primaire sur celles exigées dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire afin qu'à niveau égal de qualification, le salaire soit identique dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Recommandation d'action n° 36 : faire en sorte que les conditions salariales proposées aux chefs d'établissement en poste dans des établissements publics soient attractives

Dans les pays en proie à une pénurie de chefs d'établissement et dans ceux qui peinent à inciter des enseignants expérimentés à exercer des fonctions de direction, il y a lieu également d'étudier les missions et la rémunération des chefs d'établissement et de déterminer si elles sont attractives par comparaison avec celles des enseignants. Idéalement, les chefs d'établissement doivent gagner plus que les enseignants puisqu'ils assument de plus lourdes responsabilités et leur différentiel salarial doit être suffisant pour inciter des éléments motivés et qualifiés à exercer des fonctions de direction (OCDE, 2019_[16]).

Cette question est source de préoccupation, en particulier dans les établissements publics, où les chefs d'établissement sont nettement moins satisfaits de leur salaire que leurs homologues en poste dans les établissements privés. Dans les pays où la variation du degré de satisfaction est particulièrement forte, il est important de déterminer si cette variation s'explique par des différences réelles de salaire. Si tel est le cas, le secteur public risque de voir ses chefs d'établissement les plus efficaces et les plus performants partir dans le secteur privé. Les décideurs politiques sont invités à prêter une grande attention à ce risque.

Recommandation d'action n° 37 : aider les enseignants sous contrat de travail de moins d'un an

Les termes des contrats de travail des enseignants préoccupent les syndicats d'enseignants partout dans le monde. Selon ces syndicats, les enseignants sous contrat à durée déterminée tendent à être moins bien protégés dans les régimes de retraite, à obtenir moins souvent des congés de formation et à avoir moins de droits et d'allocations, dont les allocations familiales et les congés payés annuels (Stromquist, 2018_[104]). Pour autant que l'on puisse en juger au vu de la satisfaction que procurent aux enseignants les termes non financiers de leur contrat de travail¹⁷, les enseignants semblent attacher plus d'importance à leur charge de travail et aux aspects professionnels de leur poste qu'aux termes de leur contrat de travail. Toujours selon les résultats de TALIS, les enseignants sont moins susceptibles de participer à des activités de formation continue et de collaboration professionnelle s'ils travaillent sous contrat à durée déterminée et se sentent de surcroît moins efficaces, ce qui nuit aux objectifs de professionnalisation, s'ils travaillent sous contrat de moins d'un an.

Les systèmes d'éducation doivent s'employer à faire en sorte que les enseignants sous contrat de courte durée s'affilient à des réseaux de collaboration professionnelle et de formation continue pour qu'ils puissent améliorer leurs connaissances et compétences ainsi que leur professionnalisme. Ils peuvent par exemple envisager à cet effet d'imposer un nombre d'heures minimum de formation professionnelle aux enseignants sous contrat de courte durée, moyennant la prise en compte de cette formation professionnelle dans leur progression sur la voie de la titularisation.

Objectif : réduire le stress et améliorer le bien-être

Offrir aux enseignants de bonnes conditions de travail, des ressources adéquates et un environnement de travail collaboratif et solidaire est un aspect important de la politique de gestion du personnel de l'éducation. Il ressort en effet de la littérature que de bonnes conditions de travail peuvent dans l'ensemble améliorer le bien-être des enseignants, leur zèle et leur efficacité (Bakker et al., 2007_[105] ; Borman et Dowling, 2008_[20] ; Cochran-Smith, 2004_[106] ; Collie et Martin, 2017_[107] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006_[108] ; Mostafa et Pál, 2018_[109]) et, donc, les inciter à continuer d'enseigner (Viac et Fraser, 2020_[98]).

Dans l'Enquête TALIS de 2018, les enseignants ont pour la première fois été invités à indiquer dans quelle mesure leur travail les stressait et quelles étaient leurs sources principales de stress. En moyenne, 18 % des enseignants dans l'ensemble des pays de l'OCDE disent souffrir dans une grande mesure de stress professionnel, mais ce pourcentage varie très fortement entre les pays et économies (tableau II.2.36). Les forts niveaux de stress professionnel se retrouvent plus fréquemment chez les femmes et les jeunes de moins de 30 ans (20 % d'entre eux disent en souffrir « dans une grande mesure ») que chez les hommes et leurs collègues de plus de 50 ans (15 %) (tableau II.2.39). Les enseignants sont plus susceptibles de se dire très stressés si leur établissement se situe en milieu urbain, est public ou accuse une forte concentration d'élèves défavorisés. Quant aux effets du stress, 6 % des enseignants estiment que leur métier ne leur laisse pas du tout de temps pour leur vie privée, 7 % d'entre eux, qu'il a « dans une grande mesure » un impact négatif sur leur santé mentale et 6 % d'entre eux, sur leur santé physique (tableau II.2.36).

Les analyses de régression montrent aussi que l'indicateur du bien-être et du stress des enseignants est en corrélation négative avec leur efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle dans la quasi-totalité des pays et économies participant à TALIS (tableaux II.2.41 et II.2.42). Elles sont également révélatrices du phénomène de l'attrition : les enseignants très stressés par leur travail sont plus susceptibles d'envisager de quitter l'enseignement dans les cinq ans dans la quasi-totalité des pays et économies participant à TALIS (voir le tableau II.2.67). Par ailleurs, d'autres analyses, qui portent sur les tendances relatives à la mutation des enseignants d'un établissement à l'autre, suggèrent un lien entre le degré de satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire et d'autres termes de leur contrat de travail et leur propension à vouloir changer d'établissement ; la relation entre les deux variables est négative dans un tiers environ des pays et économies dont les données sont disponibles (tableau II.3.75).

Selon plusieurs études, les établissements ont la capacité de limiter cette association entre stress et attrition (Collie, Shapka et Perry, 2012_[110] ; Gu et Day, 2007_[111] ; Klassen et al., 2013_[112] ; Skaalvik et Skaalvik, 2018_[113]). Il y a dans les résultats de l'Enquête TALIS des éléments qui étayent cette thèse. Il apparaît en effet qu'après contrôle de la satisfaction professionnelle, du soutien de l'établissement, de la motivation et de l'efficacité personnelle¹⁸, la relation entre le stress et l'intention de n'enseigner que cinq années supplémentaires n'est plus statistiquement significative dans la moitié des pays et économies participant à TALIS, mais qu'elle le reste dans l'autre moitié (tableaux II.2.68 et II.2.69). Les conditions de travail et la satisfaction sont donc essentielles pour que les enseignants continuent d'enseigner et ne quittent pas leur établissement (Bakker et al., 2007_[105] ; Borman et Dowling, 2008_[20] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006_[108]). Il convient donc de s'employer à la fois à limiter le stress professionnel et à améliorer la satisfaction professionnelle.

L'Enquête TALIS 2018 analyse aussi les causes de stress citées par les enseignants, en particulier la charge de travail, le comportement des élèves et la réactivité à l'égard des parties prenantes (Ainley et Carstens, 2019_[76]). Les facteurs de stress les plus souvent incriminés par les enseignants (c'est-à-dire facteurs qui les stressent « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ») sont le fait d'avoir « trop de travail administratif à faire » (49 %), d'être tenus pour « responsable[s] de la réussite des élèves » (44 %) et d'avoir à « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » (41 %) (tableau II.2.43). Les facteurs de stress cités par les chefs d'établissement sont relativement proches de ceux cités par les enseignants, notamment « avoir trop de travail administratif à faire » (69 %) et « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » (55 %) (tableau II.2.47).


Il est intéressant de constater que les enseignants sont nettement moins nombreux à estimer que le travail administratif est source de stress s'ils sont débutants que s'ils ont de l'ancienneté (tableau II.2.46). Les chercheurs qui ont étudié ces relations de manière plus approfondie s'accordent à reconnaître que la charge de travail et les contraintes de temps comptent parmi les grands facteurs déterminants du stress et du bien-être des enseignants (Bakker et al., 2007_[105] ; Collie, Shapka et Perry, 2012_[110] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006_[108] ; Klassen et Chiu, 2010_[114]). Les données de TALIS rejoignent leurs conclusions : le pourcentage estimé d'enseignants très stressés dans leur vie professionnelle augmente plus fortement en fonction du temps consacré à la préparation des cours, à la correction des copies et, surtout, au travail administratif qu'en fonction de celui consacré à l'enseignement proprement dit (tableaux II.2.53, II.2.54, II.2.55 et II.2.56). Ces résultats donnent à penser que les enseignants qui consacrent beaucoup de temps à du travail administratif sont plus susceptibles de se dire très stressés que ceux qui en consacrent beaucoup aux cours en classe.

Graphique II.1.6 [1/2] Favoriser la rétention des enseignants grâce à des conditions de travail agréables et gratifiantes, ainsi qu'à des emplois satisfaisants et épanouissants

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

	Pourcentage d'enseignants sous contrat de travail permanent	Pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée (d'une année scolaire ou moins)	Pourcentage d'enseignants qui aimeraient changer d'établissement si c'était possible	Pourcentage d'enseignants stressés « dans une grande mesure » au travail	Pourcentage d'enseignants stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par les tâches administratives	Pourcentage d'enseignants âgés d'au plus 50 ans ayant l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans
	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2
Alberta (Canada)	75	20	23	26	29	7
Australie	86	10	25	24	55	13
Autriche	75	20	10	12	48	4
Belgique	78	17	14	22	65	8
Comm. flamande (Belgique)	82	14	14	27	72	7
Comm. française (Belgique)	73	20	15	17	57	10
Brésil	79	12	13	14	38	13
Bulgarie	87	8	19	22	58	22
CABA (Argentine)	72	4	12	8	19	8
Chili	62	22	25	20	53	15
Colombie	76	17	25	14	49	5
Croatie	91	3	16	7	60	13
République tchèque	82	11	10	11	61	12
Danemark	97	2	10	14	50	20
Angleterre (RU)	94	3	23	38	65	22
Estonie	85	10	13	18	30	27
Finlande	78	17	20	14	33	11
France	93	6	26	11	60	8
Géorgie	35	30	11	1	17	9
Hongrie	88	7	16	32	63	12
Islande	84	12	15	26	45	29
Israël	79	15	16	18	35	11
Italie	75	25	18	6	40	a
Japon	75	18	31	20	52	10
Kazakhstan	84	6	16	3	36	15
Corée	88	6	35	18	49	7
Lettonie	93	2	14	23	39	26
Lituanie	92	3	15	10	54	29
Malte	92	5	13	28	48	20
Mexique	72	13	28	9	34	9
Pays-Bas	87	10	16	10	46	11
Nouvelle-Zélande	86	9	24	28	64	22
Norvège	90	7	13	15	47	16
Portugal	74	17	28	35	77	3
Roumanie	73	21	13	5	43	6
Fédération de Russie	90	4	12	4	39	19
Arabie saoudite	100	0	47	11	33	35
Shanghai (Chine)	30	1	29	11	22	9

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.3.1, II.2.16, II.2.36, II.2.43 et II.2.63.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111322>


...

Graphique II.1.6 [2/2] **Favoriser la rétention des enseignants grâce à des conditions de travail agréables et gratifiantes, ainsi qu'à des emplois satisfaisants et épanouissants**

	Pourcentage d'enseignants sous contrat de travail permanent	Pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée (d'une année scolaire ou moins)	Pourcentage d'enseignants qui aimeraient changer d'établissement si c'était possible	Pourcentage d'enseignants stressés « dans une grande mesure » au travail	Pourcentage d'enseignants stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par les tâches administratives	Pourcentage d'enseignants âgés d'au plus 50 ans ayant l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans
	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2
Singapour	84	5	39	23	54	28
République slovaque	82	11	14	11	53	16
Slovénie	91	6	18	16	59	14
Afrique du Sud	84	8	45	25	63	25
Espagne	67	27	20	11	46	4
Suède	88	10	18	17	65	25
Turquie	89	5	37	7	35	9
Émirats arabes unis	39	20	38	27	46	27
États-Unis	62	26	18	26	30	17
Viet Nam	94	3	18	4	35	4
Moyenne OCDE-31	82	12	20	18	49	14

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

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.3.1, II.2.16, II.2.36, II.2.43 et II.2.63.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111322>

Recommandation d'action n° 38 : lutter contre les sources connues du stress

Grâce à l'Enquête TALIS, les décideurs politiques ont l'occasion unique d'entendre le point de vue des acteurs en première ligne dans le système d'éducation sur les contraintes majeures qui pèsent sur leur travail et sur leurs grands facteurs de stress. Ils peuvent replacer les réponses aux questions de l'Enquête dans leur contexte national et s'employer avec les intéressés à remédier aux sources les plus courantes de stress. Un certain nombre de questions se dégagent de l'analyse internationale des données.

Le travail administratif mérite un examen approfondi puisque c'est l'un des facteurs de stress les plus importants qui est incriminé à la fois par les enseignants et les chefs d'établissement. Les décideurs politiques pourraient commencer par passer en revue les composantes spécifiques du travail administratif à l'origine du stress dans leur pays pour déterminer si ces composantes pourraient être simplifiées, rationalisées, sinon purement et simplement supprimées. Il est en effet frappant de constater à l'analyse des résultats de TALIS que les enseignants expérimentés sont nettement plus stressés par le travail administratif que leurs collègues débutants. Ce constat soulève la question de savoir si les enseignants ayant une certaine ancienneté sont plus stressés par le travail administratif parce qu'ils assument davantage de responsabilités de gestion dans leur établissement que leurs jeunes collègues ou parce qu'ils sont moins susceptibles qu'eux d'utiliser des outils informatiques qui facilitent et accélèrent le travail administratif. Organiser à l'échelle nationale une consultation des enseignants pourrait être utile pour identifier les procédures administratives inutiles ou stériles. Les pays peuvent s'inspirer de l'initiative « Workload Challenge » et de ses suites en Angleterre (Royaume-Uni) et du programme qui en a été dérivé en République slovaque (encadré II.2.7). Les deux projets se sont révélés probants et ont permis d'identifier les aspects problématiques et de trouver des solutions pour y remédier.

Comme les chefs d'établissement sont invités à prendre des mesures dans bon nombre des recommandations d'action faites dans le présent chapitre en vue de promouvoir un climat et des conditions de travail permettant de travailler de manière professionnelle, leur charge administrative est particulièrement préoccupante. Il est absolument impératif d'alléger le travail administratif des chefs d'établissement pour leur permettre de se concentrer sur leur leadership pédagogique. Ce constat invite à repenser la charge de travail des chefs d'établissement et à tout mettre en œuvre pour réduire leur travail administratif. Deux stratégies différentes, mais complémentaires peuvent être adoptées pour soulager les chefs d'établissement. Côté demande, il faut par exemple envisager de passer en revue les procédures administratives et de les rationaliser autant que possible, le cas échéant dans une version « Chefs d'établissement » de l'initiative « Workload Challenge » évoquée ci-dessus. Côté offre,

les décideurs politiques seraient bien avisés de créer des équipes de gestion dans les établissements : les chefs d'établissement pourraient déléguer des tâches administratives à des agents administratifs et à des cadres intermédiaires, par exemple à des enseignants désireux d'assumer des fonctions de direction ou de s'éloigner un temps des salles de classe.

Les décideurs politiques doivent aussi se préoccuper du stress résultant de la responsabilisation des enseignants (le fait qu'ils soient tenus pour responsables de la réussite de leurs élèves). En moyenne, 44 % des enseignants dans l'ensemble des pays de l'OCDE considèrent que cette responsabilisation est source de stress. Il est normal que les enseignants, en tant que professionnels de l'éducation, soient tenus responsables de la réussite des élèves. Il faut toutefois que les mécanismes de responsabilisation soient considérés comme justes par les enseignants et qu'ils tiennent compte de facteurs sur lesquels les enseignants n'ont aucune prise, par exemple les caractéristiques du bassin scolaire et de l'effectif d'élèves de leur établissement et les ressources à leur disposition. Pour dissiper les craintes que les mécanismes de responsabilisation individuelle inspirent, réduire le stress qu'ils engendrent et vaincre la résistance qu'ils suscitent, les pouvoirs publics pourraient aussi envisager d'accorder plus d'importance à la responsabilisation collective qu'à la responsabilisation individuelle et de faire en sorte que les enseignants jouissent d'une plus grande autonomie pour veiller au respect des normes de qualité et promouvoir la réussite de leurs élèves. Pour y parvenir, ils peuvent consulter les enseignants et les associer à la conception d'un système de responsabilisation collective et individuelle qui serait jugé efficient, juste et approprié au contexte local.

Avoir à « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » est également source de stress, tant pour les enseignants que pour les chefs d'établissement. Pour y remédier, les décideurs politiques pourraient envisager d'instaurer des mécanismes qui renforcent la cohérence de l'action publique dans le temps et qui protègent l'enseignement des alternances politiques, par exemple en consultant davantage les professionnels de l'éducation lors de la réforme de la politique de leur secteur ou en chargeant des commissions mixtes d'examiner les projets de réforme et de les commenter.

Recommandation d'action n° 39 : améliorer la résilience des enseignants pour réduire leur stress et leur attrition

Selon plusieurs études, la forte variation des réponses aux questions sur le stress peut s'expliquer par les caractéristiques personnelles des enseignants, par exemple leur résilience ou leurs mécanismes de défense (Curry et O'Brien, 2012_[115] ; Gu et Day, 2007_[111] ; Kyriacou, 2001_[116]). Des facteurs extérieurs peuvent renforcer la résilience des enseignants leur permettant de relever les défis de leur vie professionnelle, et les politiques adoptées dans les établissements peuvent contribuer à développer cette résilience (Gu et Day, 2007_[111]).

L'analyse des données de TALIS montre qu'il existe des facteurs qui atténuent la relation entre le stress des enseignants et leur propension à renoncer à l'enseignement, autant de leviers à actionner pour améliorer leur résistance au stress. Parmi ces leviers, citons la motivation individuelle, l'efficacité personnelle, les activités d'initiation, la formation continue, l'autonomie, la collaboration entre collègues et la satisfaction professionnelle (tableau II.2.69). Comme ces leviers sont très efficaces pour réduire l'intensité de la relation entre les niveaux de stress et le risque d'attrition, les décideurs politiques seraient bien avisés d'examiner cette question de manière plus approfondie et de cibler les interventions sur les facteurs les plus déterminants dans leur pays (et, donc, d'utiliser les leviers qui y correspondent).

Objectif : promouvoir l'épanouissement intellectuel pour doper la satisfaction professionnelle

L'un des grands constats de TALIS 2018 concernant la fidélisation des enseignants a trait à la relation entre la satisfaction professionnelle et le risque d'attrition. La satisfaction professionnelle des enseignants correspond au sentiment d'épanouissement et de satisfaction que leur procure leur travail et leurs responsabilités (Ainley et Carstens, 2019_[76]). Dans 44 pays et économies participant à TALIS, plus les enseignants sont satisfaits sur le plan professionnel, moins ils sont susceptibles d'avoir l'intention de quitter l'enseignement prématurément (tableau II.2.69). Amener les enseignants à estimer leur travail plus satisfaisant et plus épanouissant est donc un objectif commun aux systèmes d'éducation dans le monde.

Dans l'Enquête TALIS, quatre indicateurs évaluent la satisfaction professionnelle des enseignants. Il est encourageant de constater que la grande majorité des enseignants ne regrettent pas leur décision de devenir enseignants. Par exemple, 91 % d'entre eux ne sont pas d'accord avec l'affirmation « je regrette ma décision de devenir enseignant(e) ». Toutefois, ils sont un tiers à s'interroger sur leur profession : deux tiers d'entre eux (66 %) ne se retrouvent pas dans l'affirmation « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » (tableau II.2.10). Il ressort des données de TALIS que dans la plupart des pays et économies, les enseignants jeunes (ceux de moins de 30 ans), débutants (ceux n'ayant pas plus de cinq ans d'ancienneté) ou en poste dans un établissement public sont plus susceptibles que les enseignants plus âgés, ayant plus d'ancienneté ou en poste dans un établissement privé de se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession.

Dans l'Enquête TALIS, les enseignants sont également invités à indiquer s'ils sont satisfaits de leur poste et de leur établissement actuels. Leur degré de satisfaction est particulièrement élevé : 90 % d'entre eux estiment que dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction. Ils sont toutefois un peu plus partagés en ce qui concerne leur établissement : 83 % d'entre eux le recommanderaient, car c'est un endroit agréable où travailler, mais 20 % d'entre eux aimeraient en changer si c'était possible (tableau II.2.16).

Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

Les enseignants débutants et ceux de moins de 30 ans sont moins satisfaits de leur poste et de leur établissement actuels, comme de leur profession, et sont plus susceptibles de vouloir changer d'établissement (tableau II.2.19). C'est également le cas des enseignants en poste dans un établissement où la concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est relativement forte (tableau II.2.20). Les analyses de régression examinent de plus près les facteurs associés à une propension plus élevée à vouloir changer d'établissement. Le profil des enseignants désireux de changer d'établissement varie entre les pays et économies, mais ce qui reste constant dans les pays et économies c'est que les enseignants plus satisfaits de leur profession sont moins susceptibles de vouloir quitter leur établissement (voir le tableau II.2.22).

Graphique II.1.7 [1/2] **Relation entre les variables explicatives de TALIS et la satisfaction professionnelle**

+	Pays/économies ayant une association positive entre la variable explicative et la satisfaction professionnelle
□	Pays/économies où l'association n'est pas statistiquement différente entre la variable explicative et la satisfaction professionnelle
-	Pays/économies ayant une association négative entre la variable explicative et la satisfaction professionnelle

Indice de satisfaction professionnelle									
En fonction des éléments suivants :									
	Enseignement comme premier choix de carrière ¹	A participé à des activités (formelles ou informelles) d'initiation dans l'établissement ²	Activités d'initiation dans l'établissement, y compris co-enseignement avec des enseignants expérimentés ³	Les activités de développement professionnel suivies au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur les pratiques pédagogiques ³	La profession d'enseignant est valorisée dans la société ⁴	Indice de bien-être et de stress au travail ⁴	Indice de collaboration professionnelle ⁵	Commentaires ayant un impact positif ⁵	Indice d'autonomie dans la classe spécifique ⁴
	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 5	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 5
Alberta (Canada)	+	+		+	+	-	+	+	+
Australie	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Autriche	+	+		+	+	-	+	+	+
Belgique	+	+	+	+	+	-	+	+	+
<i>Comm. flamande (Belgique)</i>	+	+		+	+	-	+	+	+
<i>Comm. française (Belgique)</i>	+	+		+	+	-	+	+	+
Brésil	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Bulgarie	+		+	+	+	-	+	+	+
CABA (Argentine)	+	+		+		-	+	+	+
Chili	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Colombie	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Croatie	+	+	+	+	+	-	+	+	+
République tchèque	+	+		+	+	-	+	+	+
Danemark	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Angleterre (RU)	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Estonie	+	+		+	+	-	+	+	+
Finlande	+	+		+	+	-	+	+	+
France	+	+	+	+	+	-	m	+	+
Géorgie	+		+	+	+	-	+	+	+
Hongrie	+	+	+	m	+	-	+	+	+
Islande	+			+	+	-	+	+	+

1. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et de l'efficacité personnelle des enseignants.


2. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe et du nombre d'années d'expérience comme enseignant.

3. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que des caractéristiques de la classe.

4. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que de la composition de la classe.

5. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que de la culture de collaboration au sein de l'établissement et l'entraide entre enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.6, I.4.51, I.4.54, I.5.13, II.2.7, II.2.41, II.4.14, II.4.54 et II.5.41.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111341>

...

Graphique II.1.7 [2/2] **Relation entre les variables explicatives de TALIS et la satisfaction professionnelle**

+	Pays/économies ayant une association positive entre la variable explicative et la satisfaction professionnelle
	Pays/économies où l'association n'est pas statistiquement différente entre la variable explicative et la satisfaction professionnelle
-	Pays/économies ayant une association négative entre la variable explicative et la satisfaction professionnelle

Indice de satisfaction professionnelle									
En fonction des éléments suivants :									
	Enseignement comme premier choix de carrière ¹	A participé à des activités (formelles ou informelles) d'initiation dans l'établissement ²	Activités d'initiation dans l'établissement, y compris co-enseignement avec des enseignants expérimentés ²	Les activités de développement professionnel suivies au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur les pratiques pédagogiques ³	La profession d'enseignant est valorisée dans la société ⁴	Indice de bien-être et de stress au travail ⁴	Indice de collaboration professionnelle ⁵	Commentaires ayant un impact positif ⁵	Indice d'autonomie dans la classe spécifique ⁴
	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 5	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 5
Israël	+			+	+	-	+	+	+
Italie	+	+		+	+	-	+	+	+
Japon	+		+	+	+	-	+	+	+
Kazakhstan	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Corée	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Lettonie	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Lituanie		+		+	+	-	+	+	+
Malte	+	+		+	+	-		+	
Mexique	+	+		+	+	-	+	+	+
Pays-Bas	+				+	-	+		+
Nouvelle-Zélande	+	+	+	+	+	-		+	+
Norvège	+	+		+	+	-	+	+	+
Portugal		+		+	+	-	+	+	+
Roumanie	+	+		+	+	-	+	+	+
Russie	m	+	+	+	+	-	+	+	+
Arabie saoudite	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Shanghai (Chine)	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Singapour	+	+	+	+	+	-	+	+	+
République slovaque	+		+	+	+	-	+	+	+
Slovénie	+		+		+	-	+	+	+
Afrique du Sud	+	+		+	+	-	+	+	+
Espagne	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Suède	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Turquie	+		+	+	+	-	+	+	+
Émirats arabes unis	+	+	+	+	+	-	+	+	+
États-Unis		+	+	+	+	-	+	+	+
Viet Nam	+			+	+	-	+	+	+
Moyenne OCDE-31	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Nombre de systèmes d'éducation où la différence est positive	44	37	29	45	47	0	45	47	47
Nombre de systèmes d'éducation où la différence est négative	0	0	0	0	0	48	0	0	0

1. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et de l'efficacité personnelle des enseignants.


2. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe et du nombre d'années d'expérience comme enseignant.

3. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que des caractéristiques de la classe.

4. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que de la composition de la classe.

5. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que de la culture de collaboration au sein de l'établissement et l'entraide entre enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.4.6, I.4.51, I.4.54, I.5.13, II.2.7, II.2.41, II.4.14, II.4.54 et II.5.41.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111341>

Quant aux chefs d'établissement, ils sont extrêmement nombreux à se dire satisfaits de leur environnement de travail actuel : leur pourcentage est compris entre 94 % et 96 %, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en fonction de l'indicateur spécifique concerné (tableau II.2.27) et varie peu entre les pays et économies. Leurs fonctions les satisfont dans l'ensemble un peu moins, mais leur pourcentage est supérieur à 80 % dans tous les indicateurs. Ils sont cependant nombreux (20 %), comme les enseignants, à se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession (tableau II.2.32).

L'analyse conjointe des variables à l'étude (dans les deux volumes du rapport international de TALIS 2018) qui influencent de manière significative la satisfaction professionnelle permet de mieux comprendre les facteurs qui contribuent à expliquer dans quelle mesure les enseignants estiment leur travail épanouissant et en sont satisfaits. Ces facteurs peuvent se révéler des leviers efficaces pour doper la satisfaction professionnelle. Ils sont succinctement résumés ci-après. Précisons toutefois que leurs relations avec la satisfaction ne s'observent pas pour la plupart dans tous les pays et économies. Certaines de ces relations doivent être interprétées avec prudence, car le pouvoir explicatif de plusieurs modèles est limité (les coefficients de corrélation R^2 sont peu élevés). Les décideurs politiques sont donc invités à consulter le graphique II.1.7 où ils trouveront de plus amples informations sur les leviers les plus susceptibles d'être efficaces pour améliorer la satisfaction professionnelle des enseignants dans leur contexte national.

Recommandation d'action n° 40 : réunir les conditions requises pour améliorer la satisfaction professionnelle

Le rôle de la satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement dans le renforcement des systèmes d'éducation ne saurait être surestimé. Il ressort de l'analyse de l'ensemble des constats de TALIS que cinq grands leviers permettent d'améliorer la satisfaction professionnelle :

La sélection de candidats très motivés et désireux d'apprendre tout au long de la vie avec pour objectif de devenir de bons enseignants ;

- L'initiation, puis le tutorat durant toute la carrière ;
- Une offre de formation professionnelle ayant un impact positif et significatif ;
- Des conditions de travail et un climat propices au bien-être des enseignants ;
- L'importance de la confiance et du respect.

Les décideurs politiques de tous les systèmes d'éducation seraient bien avisés d'utiliser ces leviers pour améliorer l'efficacité des politiques relatives aux enseignants, tout en tenant compte du contexte national, de leurs priorités politiques et de la pertinence de chaque levier identifié dans l'Enquête TALIS.

Recommandation d'action n° 41 : adapter les politiques en fonction des profils différents des enseignants et des défis spécifiques à relever

Il ne faut pas négliger le fait que les enseignants sont plus exposés au risque d'attrition s'ils sont jeunes ou débutants, d'autant qu'un certain nombre de pays et économies sont déjà en proie à une pénurie d'enseignants ou le seront sous peu à cause du vieillissement du corps enseignant. Plusieurs stratégies peuvent être envisagées pour améliorer la satisfaction des enseignants débutants et, ainsi, faire en sorte qu'ils ne renoncent pas à enseigner. Diverses approches permettent d'atténuer le « choc de la pratique » qui guette les enseignants à leur entrée en fonction (allonger la durée des stages durant leur formation initiale, adopter des dispositifs d'affectation qui ne les envoient pas dans les établissements les plus difficiles et généraliser l'initiation et le tutorat les concernant). D'autres approches consistent à faire en sorte que les éléments brillants restent enseignants pendant un certain temps (par exemple, accorder des bourses au titre de l'enseignement supérieur moyennant l'engagement d'enseigner pendant un certain nombre d'années, dans l'espoir que ces boursiers continuent d'enseigner par la suite). Enfin, les décideurs politiques doivent être conscients du fait que pour les jeunes générations, l'enseignement est susceptible de n'être qu'une activité professionnelle parmi d'autres pendant leur carrière. Dans ce contexte, ils seraient bien avisés de faire en sorte que ces jeunes enseignants contribuent dès leurs premières affectations à améliorer les compétences de leurs collègues plus âgés (notamment dans l'utilisation de nouvelles technologies et la diffusion d'innovations).

La situation des enseignants expérimentés mérite elle aussi un examen plus approfondi. Il est préoccupant de constater que dans certains pays, un pourcentage élevé d'enseignants plus âgés et plus expérimentés se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession. Sous l'angle du capital humain, les enseignants expérimentés ont accumulé des connaissances et compétences spécifiques à leur métier. Ils sont donc vraisemblablement plus frileux et moins tentés que leurs collègues plus jeunes de changer de profession. Enfin, les considérations relatives aux régimes de retraite sont plus susceptibles de limiter les changements d'activité des enseignants plus âgés en cours de carrière (Goldhaber et al., 2015_[117]). En s'appuyant sur les raisons qui expliquent la plus faible satisfaction professionnelle des enseignants expérimentés, les décideurs politiques pourraient concevoir des politiques pour améliorer les conditions de travail, pour élaborer des parcours professionnels différenciés pour rendre l'enseignement plus valorisant ou à proposer des réorientations professionnelles aux enseignants qui n'ont plus le feu sacré.

Ils doivent aussi comprendre que l'enseignement est un métier exigeant et stressant et que les enseignants peuvent avoir besoin de changement ou de répit pour se ressourcer à un certain moment de leur carrière. Dans ce cas, il est peut-être plus utile de leur proposer une mobilité latérale, un congé qui leur permette de suivre une formation ou de reprendre des forces (à l'image de ce qui se fait en Corée ou en Estonie, voir l'encadré II.2.3) ou un programme facilitant l'accès des éléments frustrés ou démotivés à des postes différents, plus épanouissants.

Les données de TALIS montrent également que les enseignants sont moins satisfaits de leur travail s'ils sont en poste dans un établissement public plutôt que dans un établissement privé dans un certain nombre de pays et économies, tendance qui peut s'expliquer par des différences de ressources, de bureaucratie et d'autonomie (Crossman et Harris, 2006, p. 40_[118]). L'importance relativement grande du secteur public dans de nombreux pays invite à approfondir les recherches pour mieux comprendre les causes à l'origine de la satisfaction moindre des enseignants de ce secteur et s'y attaquer. Si la satisfaction des enseignants est moindre dans les établissements publics du fait d'un degré d'autonomie inadéquat, les décideurs politiques pourraient envisager de mettre à l'essai des dispositifs qui donnent aux établissements un plus grand pouvoir de décision dans des aspects essentiels de leur fonctionnement. Ils pourraient décider de les généraliser ou non dans leur système d'éducation après une évaluation approfondie de l'évolution des résultats des élèves, de l'équité et de la satisfaction en découlant.

Recommandation d'action n° 42 : renforcer les mesures incitant les enseignants à rester en poste dans les établissements les plus difficiles

Des mesures spécifiques doivent être prises concernant les établissements les plus défavorisés, dont les enseignants sont plus nombreux à espérer un changement d'affectation. Des politiques et des incitations spécifiques doivent être adoptées pour persuader les enseignants, en particulier s'ils sont performants et expérimentés, de rester dans ces établissements. Les constats de TALIS donnent aussi à penser que les incitations axées sur le salaire et d'autres termes contractuels peuvent aider à convaincre les enseignants de rester dans l'établissement où ils sont les plus utiles. Comme indiqué ci-dessus, une des façons d'atteindre cet objectif est de faire de l'affectation à ces postes une étape prestigieuse dans le parcours professionnel, avec l'instauration d'un système de rémunération et de gratification adéquat.

Objectif : renforcer l'efficacité personnelle des enseignants pour améliorer leur sentiment d'épanouissement

En plus du bien-être des enseignants, le renforcement du sentiment d'épanouissement des enseignants et des chefs d'établissement est un moyen efficace pour les inciter à rester dans leurs fonctions. Comme les enseignants doivent l'essentiel de leur motivation à leur mission de service public qu'ils estiment épanouissante, sachant qu'ils influenceront sur le développement des enfants et apporteront ainsi leur contribution à la société (OCDE, 2019_[13]), s'employer à améliorer leur efficacité personnelle est aussi un levier à ne pas négliger. Les enseignants qui s'estiment très efficaces (c'est-à-dire qui ont une grande confiance dans leurs aptitudes pédagogiques et leur performance) s'engagent davantage dans leur travail, en retirent davantage de satisfaction, et sont moins exposés au risque d'épuisement professionnel, ce qui montre l'importance majeure du *construit* relatif à leur bien-être (Ainley et Carstens, 2019_[76] ; Mostafa et Pál, 2018_[109]).

L'analyse de l'ensemble des variables à l'étude dans les deux volumes du rapport international de TALIS 2018 qui influent de manière significative sur l'efficacité personnelle permet de mieux comprendre les facteurs qui contribuent au sentiment d'épanouissement et d'efficacité personnelle des enseignants. Ces facteurs peuvent, en effet s'avérer, des leviers efficaces pour doper l'efficacité personnelle et, donc, l'épanouissement. Ils sont succinctement résumés ci-après. Précisons toutefois que leurs relations avec l'efficacité personnelle ne s'observent pas, pour la plupart, dans tous les pays et économies. Certaines de ces relations doivent être interprétées avec prudence, car le pouvoir explicatif de plusieurs modèles est limité (les coefficients de corrélation R^2 sont peu élevés). Les décideurs politiques peuvent consulter le graphique II.1.8 où ils trouveront de plus amples informations sur les leviers les plus susceptibles d'être efficaces pour améliorer l'épanouissement et l'efficacité personnelle des enseignants dans leur contexte national.

Le graphique II.1.8 présente les facteurs qui influent nettement sur l'efficacité personnelle des enseignants. Il est utile de préciser que les facteurs à l'étude ici sont pour la plupart très proches de ceux qui ressortent de l'analyse relative à la satisfaction professionnelle, à quelques exceptions près, à savoir :


- Les termes des contrats de travail des enseignants relatifs à la sécurité de l'emploi (durée des contrats) et au travail à temps plein ou à temps partiel ;
- Le climat de discipline ;
- L'impact et le contenu des activités de formation professionnelle sur l'enseignement en milieu multiculturel et la gestion de la classe et du comportement des élèves.

Graphique II.1.8 [1/2] **Relation entre les variables explicatives de TALIS et l'efficacité personnelle**

- + Pays/économies ayant une **association positive** entre la variable explicative et l'efficacité personnelle
- Pays/économies où l'association n'est **pas statistiquement différente** entre la variable explicative et l'efficacité personnelle
- Pays/économies ayant une **association négative** entre la variable explicative et l'efficacité personnelle

Indice d'efficacité personnelle									
En fonction des éléments suivants :									
Caractéristiques des enseignants : années d'expérience dans l'établissement ¹	Indice de climat de discipline en classe ²	A participé à des activités formelles d'initiation dans l'établissement ³	Activités d'initiation dans l'établissement, y compris co-enseignement avec des enseignants expérimentés ³	Les activités de développement professionnel suivies au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur les pratiques pédagogiques ²	Indice de bien-être et de stress au travail ⁴	Contrat de travail à durée déterminée : d'une année scolaire ou moins ^{5, 6}	Indice de collaboration professionnelle ⁷	Indice d'autonomie dans la classe spécifique ⁷	
									Vol I, chapitre 2
Alberta (Canada)		–		+				+	+
Australie	+	–		+		–	–	+	+
Autriche	+	–		+	+	–	–	+	+
Belgique	+	–	+		+	–	–	+	+
Comm. flamande (Belgique)	+	–		+		–	–	+	+
Comm. française (Belgique)		–	+	+		–	–	+	+
Bésil		–	+	+	+	–		+	+
Bulgarie	+	–		+	+	–		+	+
CABA (Argentine)		–	+	+		–		+	+
Chili		–	+	+	+	–	–	+	+
Colombie		–		+	+	–		+	+
Croatie	+	–	+	+	+	–		+	+
République tchèque	+	–	+	+		–	–	+	+
Danemark	+	–			+	–	–	+	+
Angleterre (RU)	+	–	+	+		–	–	+	+
Estonie	+	–	+	+	+			+	+
Finlande	+	–	+		+	–	–	+	+
France	+	–	+		+	–		m	+
Géorgie		–		+		–	–	+	+
Hongrie	+	–	+	+	m	–	–	+	+
Islande	+	–			+	–		+	+
Israël	+	–			+		w	+	+
Italie	+	–	+			–	w	+	+
Japon		–		+	+	–		+	+
Kazakhstan	+	–	+	+		–		+	+
Corée		–		+	+			+	+
Lettonie		–	+	+	+	–	–	+	+
Lituanie	+	–			+	–		+	+

1. Résultats d'une régression linéaire après contrôle des caractéristiques de la classe, ainsi que du sexe et du travail à temps plein des enseignants.
2. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que des caractéristiques de la classe.
3. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe et du nombre d'années d'expérience comme enseignant.
4. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que des caractéristiques de la classe.
5. Le taux de participation à l'Enquête en Australie est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.
6. Résultats d'une régression linéaire après contrôle d'autres caractéristiques liées à l'emploi, du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, des caractéristiques de la classe, ainsi que du type, de la taille et de la situation géographique de l'établissement.
7. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que de la culture de collaboration au sein de l'établissement et l'entraide entre enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.2.15, I.3.57, I.4.47, I.4.53, I.5.14, II.2.42, II.3.28, II.4.16, et II.5.40.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111360>

...

Graphique II.1.8 [2/2] **Relation entre les variables explicatives de TALIS et l'efficacité personnelle**

+	Pays/économies ayant une association positive entre la variable explicative et l'efficacité personnelle
	Pays/économies où l'association n'est pas statistiquement différente entre la variable explicative et l'efficacité personnelle
-	Pays/économies ayant une association négative entre la variable explicative et l'efficacité personnelle

	Indice d'efficacité personnelle								
	En fonction des éléments suivants :								
	Caractéristiques des enseignants : années d'expérience dans l'établissement ¹	Indice de climat de discipline en classe ²	A participé à des activités formelles d'initiation dans l'établissement ³	Activités d'initiation dans l'établissement, y compris co-enseignement avec des enseignants expérimentés ³	Les activités de développement professionnel suivies au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur les pratiques pédagogiques ²	Indice de bien-être et de stress au travail ⁴	Contrat de travail à durée déterminée : d'une année scolaire ou moins ^{5, 6}	Indice de collaboration professionnelle ⁷	Indice d'autonomie dans la classe spécifique ⁷
Vol I, chapitre 2	Vol I, chapitre 3	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 5	Vol II, chapitre 2	Vol II, chapitre 3	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 5	
Malte	+	-		+	+			+	+
Mexique		-	+	+	+	-		+	+
Pays-Bas	+	-	+		+	-	w	+	+
Nouvelle-Zélande	+	-		+	+			+	+
Norvège	+	-				-	-	+	+
Portugal		-	+		+	-		+	+
Roumanie	+	-	+	+	+	-	-	+	+
Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite		-	+	+	+	-	c	+	+
Shanghai (Chine)		-	+	+	+	-		+	+
Singapour	+	-		+		-		+	+
République slovaque	+	-		+	+	-		+	+
Slovénie		-			+	-		+	+
Afrique du Sud		-		+	+	-		+	+
Espagne	+	-	+	+	+	-		+	+
Suède	+	-		+	+	-	-	+	+
Turquie		-		+	+	-		+	+
Émirats arabes unis	+	-	+	+	+	-		+	+
États-Unis		a		+		-		+	+
Viet Nam		c	+	+		-	-	+	+
Moyenne OCDE-31	+	-	+	+	+	-	-	+	+
Moyenne OCDE-30	-
Nombre de systèmes d'éducation où la différence est positive	29	0	25	35	33	0	0	46	47
Nombre de systèmes d'éducation où la différence est négative	0	45	0	0	0	42	15	0	0

1. Résultats d'une régression linéaire après contrôle des caractéristiques de la classe, ainsi que du sexe et du travail à temps plein des enseignants.

2. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que des caractéristiques de la classe.

3. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe et du nombre d'années d'expérience comme enseignant.


4. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que des caractéristiques de la classe.

5. Le taux de participation à l'Enquête en Australie est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats.

6. Résultats d'une régression linéaire après contrôle d'autres caractéristiques liées à l'emploi, du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, des caractéristiques de la classe, ainsi que du type, de la taille et de la situation géographique de l'établissement.

7. Résultats d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'expérience comme enseignant et du travail à temps plein, ainsi que de la culture de collaboration au sein de l'établissement et l'entraide entre enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux I.2.15, I.3.57, I.4.47, I.4.53, I.5.14, II.2.42, II.3.28, II.4.16, et II.5.40.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111360>

Recommandation d'action n° 43 : réunir les conditions requises pour renforcer l'efficacité personnelle des enseignants

Vu la similitude des facteurs qui influent sur la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants, les recommandations faites ci-dessus en vue d'améliorer la satisfaction professionnelle sont tout aussi indiquées au sujet de l'efficacité personnelle :

La sélection de candidats très motivés et désireux d'apprendre tout au long de la vie avec pour objectif de devenir de bons enseignants ;

- L'initiation, puis le tutorat durant toute la carrière ;
- Une offre de formation professionnelle ayant un impact positif et significatif ;
- Des conditions de travail et un climat propices au bien-être des enseignants ;
- L'importance de la confiance et du respect.

Toutefois, d'autres facteurs sont aussi à prendre en considération concernant la composition des classes et le contenu de la formation professionnelle pour aider les enseignants à gérer la diversité de leurs élèves sous toutes ses dimensions et à instaurer en classe un climat de discipline propice à l'apprentissage. Les implications à en retenir pour l'action publique sont de confier les classes difficiles à des enseignants suffisamment expérimentés et bien formés pour pouvoir prendre en charge ces élèves au profil spécifique [voir le graphique II.1.8 en version intégrale (StatLink)].

Dans l'ensemble, ces recommandations issues des deux volumes du rapport de TALIS sont des options à la carte que les décideurs politiques sont invités à envisager en fonction de leur contexte national et de leurs difficultés et contraintes spécifiques. Il est important d'adapter l'action publique au contexte national, en tenant compte des facteurs et des leviers les plus déterminants à l'échelle du système d'éducation pour les objectifs politiques poursuivis.

La politique en matière d'éducation ne se prête guère aux approches et aux interventions universelles. Cependant, mises en œuvre de manière judicieuse en fonction du contexte local, ces recommandations formulées ci-dessus ont toutes les chances de créer un cercle vertueux qui renforce le professionnalisme dans l'enseignement. Et ce cercle vertueux a toutes les chances de se muer en spirale, élevant la profession d'enseignant toujours plus haut pour le plus grand bien des enseignants, des chefs d'établissement et des élèves.

Références

- Abbiati, G., G. Argentin et T. Gerosa** (2017), « Different teachers for different students? Evidence on teacher-student matching and its consequences in the Italian case », *Politica economica* 1, pp. 12-58, <http://dx.doi.org/10.1429/86375>. [95]
- Ainley, J. et R. Carstens** (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [76]
- Antinluoma, M. et al.** (2018), « Schools as professional learning communities », *Journal of Education and Learning*, vol. 7/5, pp. 76-91, <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>. [55]
- Avalos, B.** (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>. [29]
- Bakker, A. et al.** (2007), « Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/2, pp. 274-284, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>. [105]
- Barber, M. et M. Mourshed** (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London. [1]
- Bautista, A., J. Wong et S. Gopinathan** (2015), « Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape », *Psychology, Society, & Education*, vol. 7/3, pp. 311-326, <http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v7i3.523>. [35]
- Berliner, D.** (2001), « Learning about and learning from expert teachers », *International Journal of Educational Research*, vol. 35/5, pp. 463-482, [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). [92]
- Bertoni, E. et al.** (2018), « School finance in Latin America: a conceptual framework and a review of policies », *Technical Note*, n° IDB-TN-01503, Banque interaméricaine de développement, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001306>. [100]
- Bolam, R. et al.** (2005), « Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities », *DfES Research Report*, n° 637, University of Bristol, Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>. [60]
- Borko, H.** (2004), « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, vol. 33/8, pp. 3-15, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>. [28]
- Borman, G. et N. Dowling** (2008), « Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 78/3, pp. 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>. [20]
- Braun, H.** (2005), *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxe. [91]
- Bruns, B., D. Filmer et H. Patrinos** (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, Banque mondiale, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>. [101]
- Cerna, L. et al.** (2019), « Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 194, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>. [34]
- 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. [73]
- Cheng, M., A. Cheng et S. Tang** (2010), « Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong », *Journal of Education for Teaching*, vol. 36/1, pp. 91-104, <http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222>. [46]
- Cochran-Smith, M.** (2004), « The problem of teacher education », *Journal of Teacher Education*, vol. 55/4, pp. 295-299, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>. [106]
- Collie, R. et A. Martin** (2017), « Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement », *Learning and Individual Differences*, vol. 55, pp. 29-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>. [107]
- 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>. [110]
- 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]
- Curry, J. et E. O'Brien** (2012), « Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention », *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, vol. 14/3, pp. 178-191, <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>. [115]
- Daresh, J.** (2004), « Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? », *Educational Administration Quarterly*, vol. 40/4, pp. 495-517, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114>. [43]
- Darling-Hammond, L.** (2017), « Teacher education around the world: What can we learn from international practice? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. [2]

- Darling-Hammond, L.** et al. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX and The School Redesign Network at Stanford University. [37]
- Darling-Hammond, L.** et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf. [23]
- Department for Education, UK** (2019), *National Statistics. School workforce in England: November 2018*, <https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2018> (consulté le 29 January 2020). [41]
- Dolton, P.** et al. (2018), *Global Teacher Status Index 2018*, Varkey Foundation, London, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. [21]
- 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>. [62]
- Espey, M.** (2008), « Does space matter? Classroom design and team-based learning », *Review of Agricultural Economics*, vol. 30/4, pp. 764-775, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9353.2008.00445.x>. [47]
- Evans, L.** (2008), « Professionalism, professionalism and the development of education professionals », *British Journal of Educational Studies*, vol. 56/1, pp. 20-38, <https://www.jstor.org/stable/20479569> (consulté le 15 février 2019). [7]
- Frailon, 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/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/>. [30]
- Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero et J. Torres-Gordillo** (2017), « Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure », *Computers in Human Behavior*, vol. 68, pp. 441-449, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>. [31]
- Glazerman, S.** et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, (NCEE 2010-4027), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>. [38]
- 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, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12871>. [49]
- Goldhaber, D.** et al. (2015), « Crossing the border? Exploring the cross-state mobility of the teacher workforce », *Educational Researcher*, vol. 44/8, pp. 421-431, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15613981>. [117]
- Guerriero, S.** (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [5]
- Gu, Q. et C. Day** (2007), « Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/8, pp. 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>. [111]
- Hakanen, J., A. Bakker et W. Schaufeli** (2006), « Burnout and work engagement among teachers », *Journal of School Psychology*, vol. 43/6, pp. 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>. [108]
- Hallinger, P.** (2018), « Bringing context out of the shadows of leadership », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46/1, pp. 5-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216670652>. [74]
- Hallinger, P.** (2015), « The evolution of instructional leadership », dans *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1. [86]
- 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>. [79]
- 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>. [87]
- Hallinger, P. et R. Heck** (2010), « Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38/6, pp. 654-678, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>. [80]
- Hall, W.** (2017), « The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review », *Journal of the Society for Social Work and Research*, vol. 8/1, pp. 45-69, <http://dx.doi.org/10.1086/690565>. [48]
- Hargreaves, A.** (2000), « Four ages of professionalism and professional learning », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 6/2, pp. 151-182, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>. [18]
- Hargreaves, A. et M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY. [72]
- Hargreaves, L.** (2009), « The status and prestige of teachers and teaching », dans Saha, L. et A. Dworkin (dir. pub.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13. [17]

- Harris, A. et D. Muijs (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire. [81]
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [63]
- Helms-Lorenz, M., B. Slof et W. van de Grift (2013), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/4, pp. 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>. [39]
- Hoban, G. et G. Erickson (2004), « Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts », *Journal of In-Service Education*, vol. 30/2, pp. 301-324, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247>. [26]
- Hoyle, E. (2001), « Teaching: Prestige, status and esteem », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 29/3, pp. 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>. [19]
- Ingersoll, R. et G. Collins (2018), « The status of teaching as a profession », dans Ballantine, J., J. Spade et J. Stuber (dir. pub.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221. [6]
- Ingvanson, L., M. Meiers et A. Beavis (2005), « Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13/10, pp. 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>. [64]
- Jacobsen, C., J. Hvitved et L. Andersen (2014), « Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation », *Public Administration*, vol. 92/4, pp. 790-806, <http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024>. [15]
- Jensen, B. et J. Reichl (2011), « Better teacher appraisal and feedback: Improving performance », *Grattan Institute Report*, n° 2011-3 APR 2011, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf. [65]
- Johnson, S. et M. Donaldson (2007), « Overcoming the obstacles to leadership », *Educational Leadership*, vol. 65/1, pp. 8-13, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Overcoming-the-Obstacles-to-Leadership.aspx>. [82]
- Johnson, S., M. Kraft et J. Papay (2012), « How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement », *Teachers College Record*, vol. 114, pp. 1-39, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>. [51]
- Kini, T. et A. Podolsky (2016), *Report: Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf>. [96]
- 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>. [114]
- Klassen, R. et al. (2013), « Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/4, pp. 1289-1309, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>. [112]
- Kools, M. et L. Stoll (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>. [58]
- Kraft, M., D. Blazar et D. Hogan (2018), « The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence », *Review of Educational Research*, vol. 88/4, pp. 547-588, <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>. [27]
- Kumrow, D. et B. Dahlen (2002), « Is peer review an effective approach for evaluating teachers? », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 75/5, pp. 238-241, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209603947>. [66]
- Kyriacou, C. (2001), « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>. [116]
- Ladd, H. et L. Sorensen (2017), « Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school », *Education Finance and Policy*, vol. 12/2, pp. 241-279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194. [93]
- Lillejord, S. et K. Børte (2019), « Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation », *Professional Development in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>. [89]
- 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>. [45]
- Little, J. (1990), « The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations », *Teachers College Record*, vol. 91/4, pp. 509-536, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406>. [52]
- Lomos, C., R. Hofman et R. Bosker (2011), « Professional communities and student achievement – a meta-analysis », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 22/2, pp. 121-148, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>. [56]
- 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>. [61]

- Marzano, R., T. Waters et B. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. [75]
- Melnick, S. et D. Meister** (2008), « A comparison of beginning and experienced teachers' concerns », *Educational Research Quarterly*, vol. 31/3, pp. 40-56, <https://eric.ed.gov/?id=EJ788428>. [94]
- Ministerio de Educación, C.** (2014), « Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre...[Décret royal 894/2014, du 17 Octobre...] », *Boletín Oficial del Estado* 270, pp. 91819-91827, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/10/17/894>. [119]
- Moreno, J.** (2007), « Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? », *Journal of Educational Change*, vol. 8/2, pp. 169-173, <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9027-9>. [24]
- Mostafa, T. et J. Pál** (2018), « Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 168, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>. [109]
- Niemi, H.** (2015), « Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach », *Psychology, Society & Education*, vol. 7/3, pp. 279-294, <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/519>. [120]
- OCDE** (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en>. [12]
- OCDE** (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [71]
- OCDE** (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [13]
- OCDE** (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [16]
- OCDE** (2018), *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: an OECD Review*, Éditions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>. [84]
- OCDE** (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [3]
- OCDE** (2018), *Panorama des pensions 2017 : Les indicateurs de l'OCDE et du G20*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-fr. [14]
- OCDE** (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>. [85]
- OCDE** (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [77]
- OCDE** (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>. [8]
- OCDE** (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>. [32]
- OCDE** (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [53]
- OCDE** (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [88]
- OCDE** (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>. [54]
- OCDE** (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>. [4]
- OCDE/Gregory Wurzburg** (2010), « Making reform happen in education », dans *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-7-en>. [102]
- Opfer, D.** (2016), « Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 138, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>. [25]
- Opfer, V. et D. Pedder** (2011), « Conceptualizing Teacher Professional Learning », *Review of Educational Research*, vol. 81/3, pp. 376-407, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>. [36]
- Papay, J.** (2012), « Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation », *Harvard Educational Review*, vol. 2/1, pp. 123-141, <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>. [90]
- Papay, J. et M. Kraft** (2015), « Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement », *Journal of Public Economics*, vol. 130, pp. 105-119, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>. [97]

- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman** (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr>. [99]
- Price, H. et K. Weatherby** (2018), « The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 29/1, pp. 113-149, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>. [9]
- Reeves, P., W. Pun et K. Chung** (2017), « Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement », *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, pp. 227-236, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>. [50]
- Rockoff, J.** (2008), « Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City », *NBER Working Paper Series*, n° 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://www.nber.org/papers/w13868>. [40]
- Rowan, B.** (1994), « Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching », *Educational Researcher*, vol. 23/6, pp. 4-17, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X023006004>. [10]
- Rundstrom Williams, T.** (2005), « Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity », *Journal of Studies in International Education*, vol. 9/4, pp. 356-371, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>. [33]
- Sanders, W. et J. Rivers** (1996), *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN, <https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>. [42]
- Schleicher, A.** (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [11]
- Schleicher, A.** (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>. [83]
- Simmie, G. et al.** (2017), « Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014 », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45/5, pp. 505-519, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>. [69]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik** (2018), « Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being », *Social Psychology of Education*, vol. 21/5, pp. 1251-1275, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>. [113]
- Smak, M. et D. Walczak** (2017), « The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers », *Edukacja. An Interdisciplinary Approach*, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>. [22]
- Southworth, G.** (1995), « Reflections on mentoring for new school leaders », *Journal of Educational Administration*, vol. 33/5, pp. 17-28, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098509>. [44]
- Spillane, J., M. Shirrell et M. Hopkins** (2016), « Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, pp. 97-122, <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1283>. [57]
- Spooner-Lane, R.** (2016), « Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review », *Professional Development in Education*, vol. 43/2, pp. 253-273, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>. [70]
- Steinberg, M. et L. Sartain** (2015), « Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project », *Education Finance and Policy*, vol. 10/4, pp. 535-572, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00173. [67]
- Stromquist, N.** (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Bruxelles, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf. [104]
- Taylor, E. et J. Tyler** (2012), « The effect of evaluation on teacher performance », *American Economic Review*, vol. 102/7, pp. 3628-3651, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>. [68]
- Urlick, A. et A. Bowers** (2014), « The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up? », *Journal of School Leadership*, vol. 24/2, pp. 386-414, <http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207>. [78]
- Viac, C. et P. Fraser** (2020), « Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 213, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [98]
- Vieluf, S. et al.** (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>. [59]
- Viennet, R. et B. Pont** (2017), « Education policy implementation: A literature review and proposed framework », *Documents de travail de l'OCDE*, n° 162, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>. [103]

Notes

1. Les enseignants suppléants, remplaçants ou occasionnels sont exclus de l'échantillon de l'Enquête TALIS. Leurs perceptions ne sont donc pas prises en compte dans les analyses sur les questions démographiques concernant le personnel pour certains systèmes d'éducation.
2. En Espagne, les conditions préalables de formation des chefs d'établissement sont réglementées par décret royal (Ministerio de Educación, 2014_[119]).
3. En Finlande par exemple, l'autonomie et la capacité d'agir sont des composantes clés de la formation des enseignants (Niemi, 2015_[120]). Tout est mis en œuvre pour garder ces composantes de la formation initiale à la formation continue. La formation initiale qui est notamment axée sur la recherche prépare les enseignants finlandais à prendre des décisions en toute autonomie en classe. Quant à la formation continue, elle constitue, par ses activités d'initiation et ses petites sessions de cours, des communautés d'apprentissage qui insufflent un esprit d'innovation et inspirent des projets à l'échelle des établissements.
4. Cette méta-analyse porte sur 60 études de causalité concernant l'effet des programmes d'encadrement sur les pratiques pédagogiques des enseignants et les résultats scolaires des élèves. Les auteurs de cette analyse ont combiné les données des 60 études et en ont dérivé une ampleur de l'effet égale à un écart type sur l'enseignement de 0.49 et sur les résultats scolaires de 0.18. La plupart des données portent sur des programmes d'encadrement en littérature des enseignants dans l'enseignement préprimaire et primaire aux États-Unis (Kraft, Blazar et Hogan, 2018_[27]).
5. Dans l'Enquête TALIS, les élèves ayant des besoins spécifiques sont « ceux dont il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels ».
6. Par activation cognitive, on entend le fait d'amener les élèves à évaluer des informations, à les intégrer et à appliquer des connaissances en résolution de problèmes. Ce processus est plus exigeant sur le plan intellectuel, mais il met les élèves au défi, les motive et fait appel à des compétences d'ordre supérieur, telles que la réflexion critique, la résolution de problèmes et la prise de décisions (Lipowsky et al., 2009_[45]).
7. Ces activités sont : faire cours à plusieurs dans la même classe, commenter le travail des enseignants après son observation en classe, participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes, prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe, échanger du matériel pédagogique avec des collègues, discuter entre collègues des progrès faits par des élèves, fixer en concertation avec les autres collègues des barèmes communs d'évaluation des élèves et assister à des réunions d'équipe.
8. Dans TALIS 2018, la « collaboration professionnelle » renvoie aux activités qui consistent à faire cours à plusieurs dans la même classe, à commenter le travail de collègues après observation en classe, à participer à des activités organisées collectivement dans plusieurs classes et groupes d'âge et à prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe.
9. Dans TALIS 2018, l'« échange » et la « coordination » entre enseignants renvoient aux activités qui consistent à échanger du matériel pédagogique, à discuter des progrès faits par certains élèves, à fixer en concertation avec les autres collègues des barèmes communs d'évaluation des élèves et à assister à des réunions d'équipe.
10. En Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, dans la Région CABA (Argentine), en Belgique et la Communauté française de Belgique, au Chili, aux Émirats arabes unis et en Israël.
11. Dans le questionnaire de TALIS, les enseignants sont invités à indiquer qui leur a fait des commentaires (« des personnes ou services externes » ; « le chef d'établissement ou des membres de l'équipe de direction de l'établissement » ; et « d'autres enseignants de l'établissement ») et par le biais de quelles méthodes (observation de leur façon d'enseigner en classe ; avis de leurs élèves à propos de leur façon d'enseigner ; évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent ; consultation des résultats de leurs élèves à des évaluations externes ; consultation des résultats de leur établissement et de leur classe ; et auto-évaluation de leur travail).
12. Les domaines spécifiques dans lesquels les personnes ou entités visées sont ou non investies d'un pouvoir considérable de décision sont : « recruter ou embaucher des enseignants » ; « licencier ou suspendre des enseignants » ; « fixer le salaire de départ des enseignants » ; « fixer les augmentations de salaire des enseignants » ; « décider de la répartition du budget dans l'établissement » ; « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes » ; « définir les politiques d'évaluation des élèves » ; « approuver l'admission des élèves dans l'établissement » ; « choisir le matériel pédagogique à utiliser » ; « déterminer quels cours proposer » ; et « déterminer le contenu des cours ».
13. L'adjectif « considérable » est employé dans la question posée aux chefs d'établissement concernant le pouvoir de décision.
14. Cet indicateur est dérivé du pourcentage d'enseignants de moins de 50 ans qui disent envisager de quitter l'enseignement dans les cinq ans (c'est-à-dire de cesser d'enseigner avant l'âge de leur départ à la retraite). Cet indicateur n'est pas parfait, mais il est révélateur du nombre d'enseignants susceptibles de quitter l'enseignement prématurément, même si les données de TALIS ne permettent pas d'exclure l'hypothèse qu'ils ont cette intention parce qu'ils nourrissent l'espoir d'accéder à de plus hautes fonctions dans le système d'éducation.
15. Les salaires statutaires sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat pour qu'ils soient comparables entre les pays et économies.
16. Il est possible par exemple de passer en revue toutes les procédures administratives afin de supprimer celles qui font double emploi, d'en informatiser certaines afin de gagner en efficacité ou encore d'en confier d'autres à des agents administratifs ou à des enseignants stagiaires.
17. La satisfaction ou non des enseignants à l'égard des termes non financiers de leur contrat de travail est en grande partie guidée par leurs possibilités de formation professionnelle (dérivées du soutien dont ils bénéficient en la matière), la charge de travail des enseignants (dérivée de leur temps de travail total), et de leur leadership (dérivé de leur participation à la gouvernance de leur établissement).

18. L'indicateur sur l'efficacité personnelle évalue l'efficacité avec laquelle les enseignants ont le sentiment de gérer leur classe, de maîtriser leur enseignement et de promouvoir la participation des élèves. L'indicateur sur la collaboration professionnelle évalue la mesure dans laquelle les enseignants font cours à plusieurs dans la même classe, font des commentaires à des collègues au sujet de leurs pratiques, participent à des activités organisées collectivement dans plusieurs classes et groupes d'âge et participent à des activités de formation professionnelle en groupe. L'indicateur sur l'autonomie dans la classe spécifique évalue la mesure dans laquelle les enseignants ont le sentiment d'être libres de choisir le contenu de leurs cours et leurs méthodes pédagogiques, d'évaluer les connaissances des élèves, de les discipliner, et de déterminer la quantité de devoirs à leur donner dans la classe spécifique. L'indicateur sur la satisfaction globale des enseignants évalue dans quelle mesure les enseignants sont satisfaits de leur profession et de leur environnement de travail actuel.



Promouvoir le prestige et le statut de la profession d'enseignant

Ce chapitre montre comment les enseignants et les chefs d'établissement perçoivent leurs conditions de travail et en quoi cette perception est liée au prestige et au statut de leur profession. Il analyse la mesure dans laquelle les enseignants et les chefs d'établissement estiment leur profession reconnue dans la société pour en explorer le prestige. Il compare aussi la mesure dans laquelle les enseignants et les chefs d'établissement sont satisfaits de leur environnement de travail et de leur profession, et analyse son évolution dans le temps. Il décrit le stress professionnel que les enseignants déclarent ressentir et analyse les facteurs qui y contribuent, une nouveauté de ce cycle de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). Enfin, il analyse les liens entre la façon dont les enseignants perçoivent leurs conditions de travail et le risque d'attrition.

Faits marquants

- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE qui participent à l'Enquête TALIS, 26 % seulement des enseignants estiment leur profession reconnue dans la société. Les enseignants plus âgés et expérimentés ont tendance à estimer leur profession moins bien reconnue que les enseignants plus jeunes et débutants.
- En moyenne, plus de 80 % des enseignants et des chefs d'établissement dans les pays de l'OCDE sont satisfaits de leurs conditions de travail actuelles et plus de 60 % d'entre eux sont satisfaits de leur profession en général. Dans près de la moitié des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur profession a légèrement diminué ces cinq dernières années.
- Seulement 20 % des enseignants, en moyenne dans les pays et économie de l'OCDE dans TALIS, aimeraient changer d'établissement si c'était possible. Il apparaît toutefois que la propension à vouloir changer d'établissement est plus élevée chez les jeunes enseignants que chez leurs aînés. Par ailleurs, les enseignants sont plus susceptibles de vouloir changer d'établissement s'ils sont en poste dans un établissement où la concentration d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique est plus forte que dans un établissement où cette concentration est moindre.
- Un enseignant sur cinq environ dit souffrir dans une grande mesure de stress professionnel, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE dans TALIS. Les causes de stress principalement citées sont le fait d'avoir trop de travail administratif, d'être tenu responsable de la réussite des élèves et de suivre l'évolution des exigences des autorités gouvernementales. Le fardeau des tâches administratives est également davantage relié à un haut niveau de stress que le temps d'enseignement en classe.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE et économies participant à TALIS, 25 % des enseignants ont l'intention de quitter l'enseignement dans un délai de cinq ans. Ceci pourrait s'expliquer dans certains pays et économies par un corps enseignant vieillissant, proche de l'âge du départ à la retraite ; 14 % des enseignants âgés d'au plus 50 ans déclarent vouloir quitter l'enseignement dans un délai de cinq ans.
- Les enseignants qui ont un haut niveau de stress sont près de deux fois plus susceptibles que leurs collègues moins stressés de déclarer leur intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans. Dans la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles, le stress reste fortement associé à l'intention des enseignants de quitter l'enseignement, même après contrôle de leurs niveaux de satisfaction professionnelle.

INTRODUCTION

Attirer, former et retenir des enseignants efficaces est un défi politique majeur que les systèmes d'éducation doivent relever pour constituer un corps enseignant professionnel de grande qualité (Ainley et Carstens, 2019^[1] ; Akiba, 2013^[2] ; OCDE, 2019^[3] ; OECD, 2018^[4] ; OCDE, 2006^[5] ; Viac et Fraser, 2020^[6]). En fait, les systèmes d'éducation très performants attirent des enseignants hautement qualifiés, car ils offrent aux éléments brillants des parcours professionnels qui les fidélisent et reconnaissent leur efficacité (Barber et Mourshed, 2007^[7] ; Darling-Hammond et al., 2017^[8] ; OECD, 2019^[9]).

Le prestige de la profession peut assurément contribuer à améliorer l'attractivité de la profession aux yeux des candidats enseignants et à faire en sorte que les enseignants efficaces ne quittent pas la profession (Ingersoll et Collins, 2018^[10] ; Price et Weatherby, 2018^[11]). Dans l'ensemble, les carrières les plus prestigieuses sont celles qui attirent les éléments les plus doués et qui savent les garder, par exemple les carrières de médecin ou d'ingénieur. Nombreux sont les professionnels de l'éducation, les organisations d'enseignants, les acteurs sociaux et les responsables politiques, attachés à la professionnalisation du corps enseignant, qui s'emploient à améliorer et à préserver le prestige de cette profession (Hargreaves, 2009^[12] ; Hargreaves, 2000^[13] ; Hoyle, 2001^[14] ; OCDE, 2006^[5] ; Schleicher, 2018^[15]).

Les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement sont essentielles pour rehausser le prestige de la profession (Borman et Dowling, 2008^[16]). Une étude montre d'ailleurs que le fait que les enseignants sont satisfaits de leurs conditions de travail, de la prise de décision dans leur établissement et de la reconnaissance de leur mérite est associé au fait qu'ils se sentent valorisés dans la société (Price et Weatherby, 2018^[11]). De bonnes conditions de travail, grâce par exemple à une affectation adéquate des ressources, et un environnement de travail solidaire et collaboratif peuvent dans l'ensemble améliorer le bien-être des enseignants, leur engagement et leur efficacité (Bakker et al., 2007^[17] ; Borman et Dowling, 2008^[16] ; Cochran-Smith, 2004^[18] ; Collie et Martin, 2017^[19] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006^[20] ; Mostafa et Pál, 2018^[21]). En revanche, des exigences professionnelles impossibles à satisfaire et des conditions de travail stressantes peuvent diminuer la satisfaction professionnelle

et le bien-être des enseignants (Collie, Shapka et Perry, 2012_[22] ; Desrumaux et al., 2015_[23]), brider leur engagement (Klassen et al., 2013_[24] ; Skaalvik et Skaalvik, 2016_[25]) et les mener à l'épuisement professionnel (Betoret, 2009_[26]). Elles peuvent aussi inciter des enseignants à quitter leur profession (Skaalvik et Skaalvik, 2018_[27]) et entraîner l'attrition (Weiss, 1999_[28]). Il est donc important d'admettre que l'amélioration du prestige de la profession et des conditions de travail peut contribuer à attirer des éléments brillants et à retenir les enseignants.

Le présent chapitre décrit, à la lumière des indicateurs de 2018 de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), les relations complexes entre le prestige, la satisfaction professionnelle, le stress professionnel et l'attrition¹. La première section du présent chapitre analyse la perception des enseignants et des chefs d'établissement de la valorisation de leur profession dans la société et comment cette perception a évolué au fil du temps. La deuxième section analyse la perception qu'ont les enseignants et les chefs d'établissement de leur profession et de leur environnement de travail actuel en fonction du degré de satisfaction que leur inspirent ces deux aspects. La troisième section examine le stress professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ainsi que les facteurs qui en sont à l'origine, en particulier le temps de travail et l'intensité des activités. Enfin, la dernière section analyse le risque d'attrition des enseignants et montre dans quelle mesure ce phénomène est lié au stress professionnel des enseignants, à leurs conditions de travail et à leurs caractéristiques.

PRESTIGE ET STATUT DE LA PROFESSION : DES ATOUTS VECTEURS D'ATTRACTIVITÉ

Le prestige et le statut de la profession d'enseignant sont des éléments essentiels du professionnalisme des enseignants (Ingersoll et Collins, 2018_[10]). La littérature foisonne de définitions de « prestige », mais dans l'Enquête TALIS, ce concept est proche de celui énoncé par Hoyle (2001_[14]) qui le décrit comme la valeur que le grand public accorde à une profession en vertu des qualités personnelles de ceux qui l'exercent (p. 147).

La littérature n'est pas unanime concernant le lien entre la perception des enseignants du prestige de leur profession et des effets concrets, mais propose quelques conclusions intéressantes à ce sujet. Il ressort par exemple de l'étude statistique auprès de 99 enseignants de Séville, en Espagne, que les enseignants qui estiment leur profession peu valorisée tendent à souffrir davantage d'épuisement professionnel et émotionnel (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz et Carrasco-Ortiz, 2005_[29]), tandis que l'analyse des données recueillies lors d'une enquête auprès de 849 enseignants au Royaume-Uni a conclu que le prestige de la profession pouvait jouer un rôle essentiel dans la fidélisation des enseignants (Fuller, Goodwyn et Francis-Brophy, 2013_[30]). Enfin, les systèmes d'éducation très performants tendent à se distinguer par un pourcentage élevé d'enseignants qui estiment leur profession reconnue dans la société, et il existe une corrélation positive entre le prestige social de la profession (perçu par la population, en général, et par les enseignants, en particulier) et les résultats scolaires des élèves (Dolton et al., 2018_[31] ; Schleicher, 2018_[15]).

La présente section décrit la perception que les enseignants et les chefs d'établissement ont de la valeur de leur profession dans la société et montre en quoi cette perception a évolué au fil du temps. Elle étudie par ailleurs les liens entre les perceptions des enseignants et celles de la société ainsi que la relation de ces perceptions avec la satisfaction professionnelle et l'attractivité du métier.

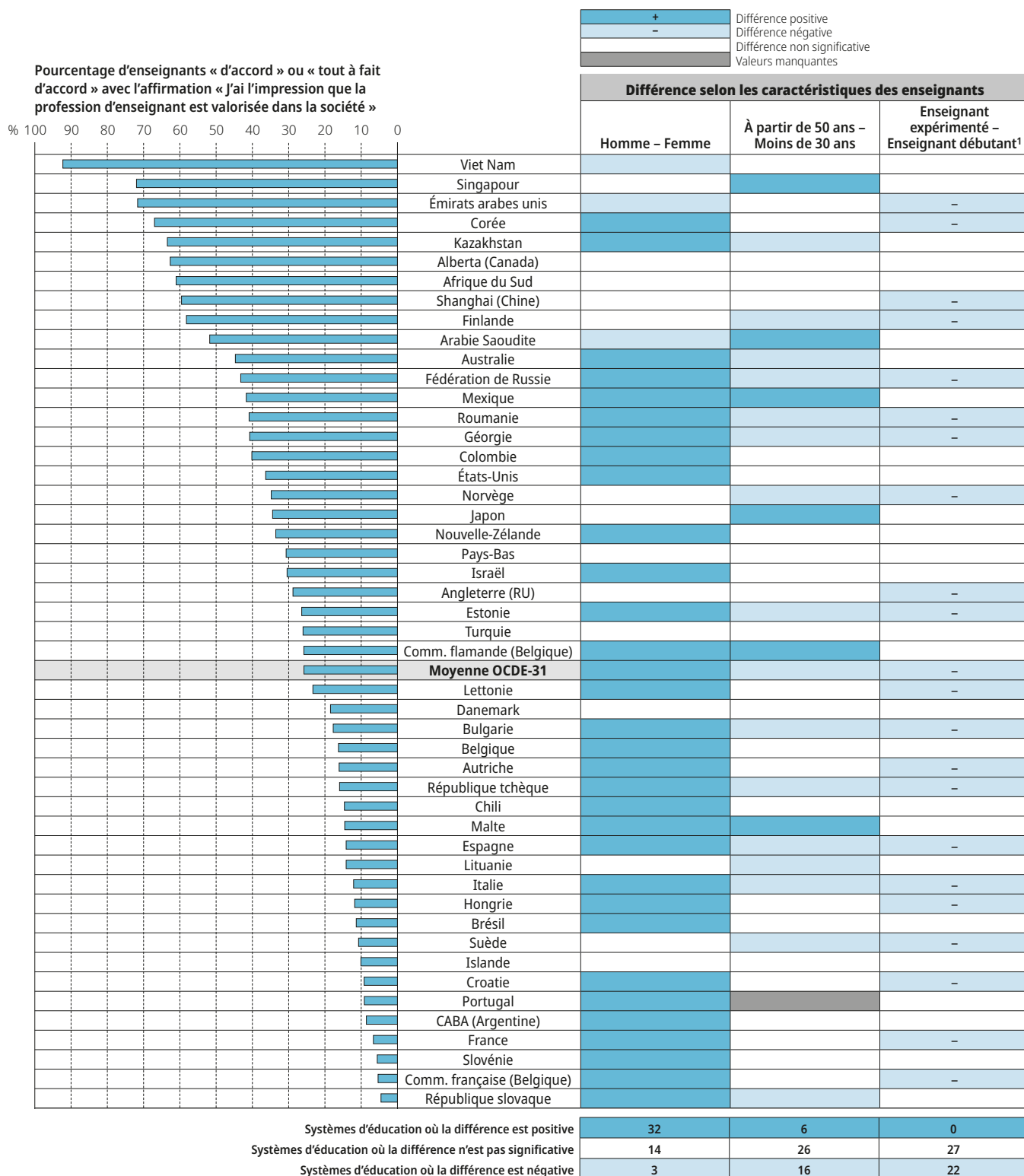
Valeur de la profession : Perception des enseignants

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants et les chefs d'établissement ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ») avec l'idée que leur profession est valorisée dans la société, et ce afin d'évaluer le prestige dont leur profession est auréolée à leurs yeux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et économies qui participent à l'Enquête TALIS², 26 % seulement des enseignants se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « j'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société » (graphique II.2.1 et tableau II.2.1). Le pourcentage d'enseignants qui ont ce sentiment va de 6 % à 9 % dans la région argentine de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ci-après dénommée la « Région CABA (Argentine) », en Croatie, en France et au Portugal, mais ne dépasse pas 5 % en Communauté française de Belgique, en République slovaque et en Slovénie. Par contraste, une majorité d'enseignants (50 % au moins) estiment leur profession valorisée dans la société au Viet Nam (92 %), à Singapour (72 %), aux Émirats arabes unis (72 %), en Corée (67 %), au Kazakhstan (63 %), en Alberta (Canada) (63 %), en Afrique du Sud (61 %), à Shanghai (Chine) (60 %), en Finlande (58 %) et en Arabie saoudite (52 %).

Le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession reconnue dans la société varie sensiblement selon le sexe. En moyenne, 29 % des enseignants, contre 24 % des enseignantes, ont le sentiment que leur profession est valorisée dans la société, dans les pays de l'OCDE. Ce constat s'applique à 32 pays et économies participant à TALIS (graphique II.2.1 et tableau II.2.1). Y échappent le Mexique (13 points de pourcentage de différence) et la Lettonie (12 points de pourcentage). Les seuls pays où l'inverse s'observe, c'est-à-dire où le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société est plus élevé chez les femmes que chez les hommes, sont l'Arabie saoudite (16 points de pourcentage de différence), les Émirats arabes unis (4 points de pourcentage) et le Viet Nam (2 points de pourcentage).

Graphique II.2.1 Perception des enseignants quant à la valorisation de leur profession dans la société, selon les caractéristiques des enseignants

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire



1. Par enseignants expérimentés, on entend les enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société ».

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111379>

Ces différences entre les sexes peuvent s'interpréter de plusieurs façons. Certains éléments donnent à penser que la profession d'enseignant a, comme d'autres professions largement féminines, moins de prestige que d'autres professions, certes, mais il est possible que les hommes qui exercent ces professions à dominante féminine aient un statut à part et bénéficient de certains privilèges (García-Mainar, Montuenga et García-Martín, 2018^[32] ; Williams, 1992^[33]). Il apparaît par exemple que les hommes qui évoluent dans un milieu professionnel très féminin, comme l'enseignement, sont plus susceptibles que leurs collègues femmes d'occuper des postes plus prestigieux, par exemple de gestion ou de direction (Cognard-Black, 2004^[34])³. Il ressort des données de TALIS 2018 que les hommes sont proportionnellement plus nombreux parmi les chefs d'établissement que parmi les enseignants dans la quasi-totalité des pays et économies participant à TALIS, alors que les chefs d'établissement sont généralement issus des rangs des enseignants (tableau I.3.17 dans *Résultats de TALIS 2018 [Volume I]* (OCDE, 2019^[3]). De plus, les enseignants peuvent aussi estimer leur profession mieux reconnue dans la société du fait des matières qu'ils enseignent, en particulier si ces matières sont plus valorisées dans la société (les sciences, les mathématiques, la technologie, etc.).

Il ressort par ailleurs des données de TALIS 2018 que le pourcentage d'enseignants estimant leur profession appréciée varie davantage entre les sexes dans les systèmes d'éducation à dominante féminine. En fait, le coefficient national de corrélation entre le pourcentage de femmes dans le corps enseignant et la différence de perception de la valeur de la profession d'enseignant entre les enseignants et les enseignantes est positif dans les pays et économies dans TALIS (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .41 dans les pays et économies dans TALIS).

Le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est en moyenne moins élevé dans les pays de l'OCDE chez les 50 ans et plus (26 %) que chez les moins de 30 ans (29 %) (graphique II.2.1 et tableau II.2.1). Ce constat vaut dans 16 pays et économies dans TALIS. Les différences les plus marquées (égales ou supérieures à 10 points de pourcentage) s'observent en Bulgarie, en Estonie, en Fédération de Russie, en Géorgie, au Kazakhstan, en Roumanie et en Suède. Dans six pays et économies de l'Enquête TALIS en revanche, le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est moins élevé chez les jeunes que chez leurs aînés. Les différences les plus marquées (égales ou supérieures à 10 points de pourcentage) s'observent en Arabie saoudite, à Malte, au Mexique et à Singapour.

Quant aux différences liées à l'ancienneté, il apparaît que le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est moins élevé après plus de cinq ans d'ancienneté (25 %) que pendant les cinq premières années d'exercice (30 %) (graphique II.2.1 et tableau II.2.1). Ce constat vaut dans 22 pays et économies participant à TALIS. Les différences sont particulièrement marquées (égales ou supérieures à 10 points de pourcentage) en Bulgarie, en Estonie, en Fédération de Russie, en Roumanie et en Suède. Il est intéressant de constater que contrairement à ce qui s'observe par groupe d'âge, il n'y a nulle part de tendance inverse, ce qui donne à penser que l'ancienneté venant, les enseignants ont de moins en moins le sentiment que leur profession est valorisée dans la société, la perception positive de la valorisation de la profession s'érodant au fil du temps dans près de la moitié des pays et économies dans TALIS. Il est possible que cette perception moins positive de la valorisation de leur profession s'explique par leur degré de satisfaction concernant leur salaire. Le tableau II.3.58, au chapitre 3 du présent volume, montre en effet que les enseignants sont de moins en moins satisfaits de leur salaire à mesure que leur ancienneté augmente. De plus, il existe une corrélation positive entre la mesure dans laquelle les enseignants estiment leur profession valorisée dans la société et celle dans laquelle ils sont satisfaits de leur salaire dans les pays et économies dans TALIS (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .46 dans les pays et économies dans TALIS).

La variation de la perception de la valorisation de la profession d'enseignant en fonction des caractéristiques des établissements (leur emplacement, leur type et leur pourcentage d'élèves issus de l'immigration, d'élèves ayant des besoins spécifiques ou d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique) n'est pas uniforme dans les pays et économies participant à TALIS et est relativement faible dans la plupart d'entre eux (tableau II.2.4). Ce constat est encourageant, car il donne à penser que la perception globale de la profession d'enseignant n'est pas dictée par les caractéristiques des établissements (Stromquist, 2018^[35]).

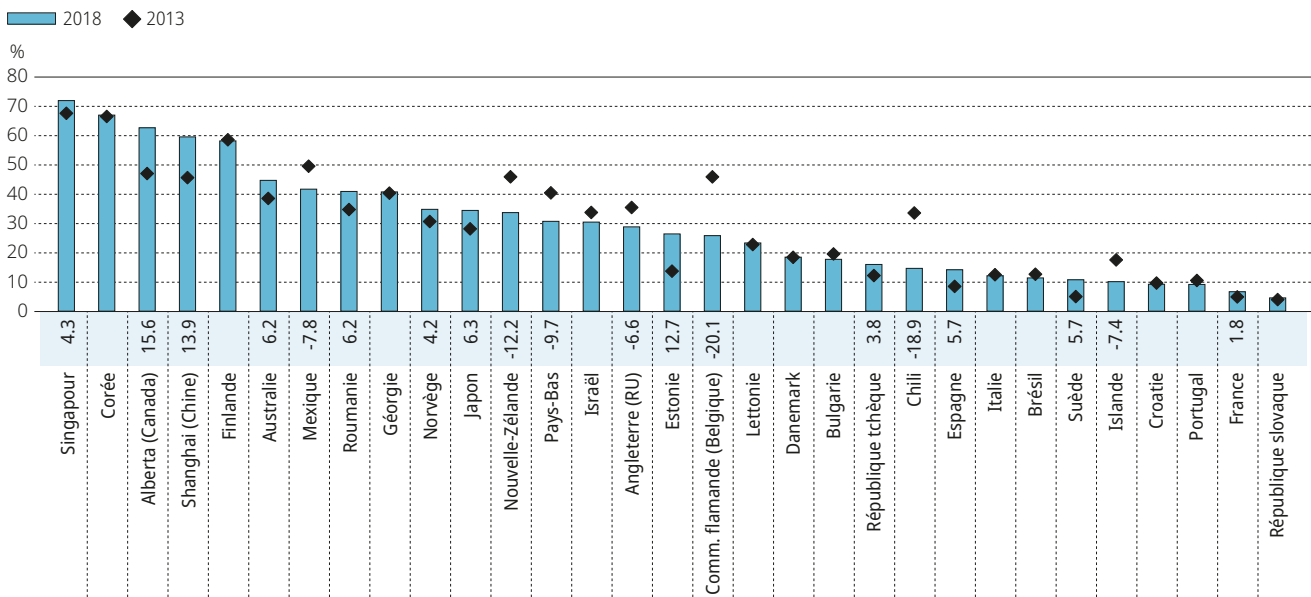
De plus, dans plusieurs systèmes d'éducation, le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est plus élevé dans les établissements situés en zone rurale ou dans des villages (d'au plus 3 000 habitants) que dans ceux situés dans des villes (de plus de 100 000 habitants). Ce constat vaut pour l'Afrique du Sud, l'Autriche, le Brésil, la Fédération de Russie, la Géorgie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Mexique et la Roumanie. On observe également des opinions plus positives dans plusieurs pays et économies chez les enseignants en poste dans un établissement public (dans la Région CABA [Argentine], au Chili, en Géorgie, au Kazakhstan et au Viet Nam) ou dans un établissement se caractérisant par une concentration relativement forte d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (en Colombie, en Géorgie, en Israël et en Italie), d'élèves issus de l'immigration (aux Émirats arabes unis, en Finlande et en Suède) ou d'élèves ayant des besoins spécifiques (en Belgique).

La perception des enseignants quant à la reconnaissance de leur profession dans la société a-t-elle évolué entre 2013 et 2018 ? Les résultats sont mitigés dans les 32 pays et économies dont les données de la période à l'étude sont disponibles (graphique II.2.2 et tableau II.2.5). Le pourcentage d'enseignants estimant leur profession reconnue dans la société a sensiblement diminué

dans huit systèmes d'éducation. Les pays et économies participant à TALIS où il a davantage diminué (dans une mesure égale ou supérieure à 10 points de pourcentage) sont la Communauté flamande de Belgique (20 points de pourcentage de moins), le Chili (19 points de pourcentage de moins) et la Nouvelle-Zélande (12 points de pourcentage de moins). Toutefois, le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société a augmenté dans 12 pays et économies. Il a particulièrement augmenté (dans une mesure égale ou supérieure à 10 points de pourcentage) en Alberta (Canada) (16 points de pourcentage de plus), à Shanghai (Chine) (14 points de pourcentage de plus) et en Estonie (13 points de pourcentage de plus). Il a augmenté plus modérément (de 5 points de pourcentage) en Suède, mais ce pays donne, comme l'Estonie, un exemple très intéressant de mesures destinées à améliorer l'attractivité de la profession (encadré II.2.1).

Graphique II.2.2 Évolution de la valeur sociétale de la profession d'enseignant entre 2013 et 2018

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société »



Notes : seuls sont repris ici les pays et économies dont les données de 2013 et de 2018 sont disponibles.

Les différences de valeur sociétale perçue de la profession d'enseignant entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) sont indiquées en regard des pays et économies si elle est statistiquement significative (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société » en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111398>

Encadré II.2.1. Amélioration du prestige et de l'attractivité de la profession enseignante en Suède et en Estonie

Suède

Selon l'Agence suédoise de l'éducation (*Skolverket*), les besoins en enseignants seront difficile à combler à l'avenir, ce qui fait craindre une pénurie d'enseignants. Le dispositif législatif proposé par le gouvernement suédois sur la profession d'enseignant qui a été adopté en 2014 contient des mesures visant à éviter cette pénurie d'enseignants et à améliorer l'attractivité de la profession. Ce dispositif prévoit d'accorder aux enseignants des incitations financières et des augmentations salariales ainsi qu'une progression salariale plus rapide en fonction de leurs compétences et de leur développement professionnel. Ce dispositif a été suivi en 2016 par l'initiative *Lärarlönelyftet*, qui récompense les enseignants ayant suivi des programmes de formation continue.

Le deuxième axe de la stratégie gouvernementale a été de favoriser et d'encourager l'entrée dans la profession en offrant de nouvelles voies d'accès et d'accroître les subventions pour les nouveaux enseignants. Des fonds ont également été affectés à l'amélioration des conditions de travail et des débouchés professionnels pour contrer l'attrition des enseignants.

...

À ces mesures est venue s'ajouter une campagne de sensibilisation (*För det vidare*) destinée à susciter des vocations dans l'enseignement, à encourager les enseignants en poste à le rester ainsi qu'à améliorer le prestige social de la profession. Le site Web de cette opération médiatique donne des informations générales sur la profession, présente les débouchés qui s'offrent aux enseignants et encourage les candidats à embrasser la profession par le biais de supports originaux.

Source : Ministry of Finance (2015_[36]), *Budgetpropositionen för 2015: Prop. 2014/15:1 [Budget bill for 2015]*, <https://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2014/10/prop.-2014151/>; Swedish National Agency for Education (2015_[37]), *An Assessment of the Situation in the Swedish School System 2015: Summary of Report 421*, <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bba5/1553966393937/pdf3551.pdf>.

Estonie

En Estonie, l'objectif principal de la stratégie relative à l'apprentissage tout au long de la vie (2014-2020) est de faire en sorte que les enseignants soient satisfaits et aient une bonne image dans la société. Les mesures du gouvernement ont notamment consisté à augmenter les salaires et à réformer l'organisation du travail, pour redorer le blason de la profession d'enseignant dans la société. Dans le souci d'attirer les meilleurs éléments et de rendre une carrière dans l'enseignement attractive, le salaire des enseignants a été adapté en fonction des qualifications et des compétences exigées. Les augmentations de salaire ont surtout visé les enseignants débutants afin de rendre la profession plus attractive aux yeux des jeunes. Le système de rémunération prévoit des incitations au développement professionnel et les enseignants ont droit à un semestre de congé pour atteindre des objectifs précis en matière de développement professionnel.

De plus, un programme (*Noored Kooli*) a été adopté en vue de susciter de l'intérêt envers la profession d'enseignant : il prévoit d'accorder des bourses à un groupe d'étudiants qui enseignent pendant deux ans dans un établissement tout en suivant leur formation pédagogique à l'université. À l'issue de ce programme, les étudiants peuvent continuer à travailler comme enseignant, reprendre leurs études universitaires ou travailler ailleurs.

L'Estonie s'emploie aussi à soigner l'image de marque de la profession par des récompenses qui visent à améliorer la reconnaissance sociale du personnel de l'éducation. Lors du gala organisé en l'honneur de l'« Enseignant de l'année », des prix sont remis aux professionnels de l'éducation qui se sont distingués par leur action en faveur d'un enseignement de qualité ou au service des élèves.

Source : Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2014_[38]), *Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*, <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020> ; Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2015_[39]), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report, Estonia*, http://www.oecd.org/education/school/EST-Country_background_report_final_30.11.15_Version2.pdf.

Comme indiqué ci-dessus, le prestige d'une profession peut être important pour attirer des candidats. La question de savoir si l'enseignement est le premier choix de carrière des enseignants (le fait d'exercer, contre rémunération, une profession choisie pour la vie) est un indicateur qui permet d'évaluer l'attractivité de la profession d'enseignant.

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société sont en moyenne plus susceptibles d'avoir déclaré que l'enseignement était leur premier choix de carrière selon l'analyse faite après contrôle de l'âge, de l'ancienneté, du type de contrat de travail et d'autres facteurs pertinents (tableau II.2.6). Ce constat vaut dans 27 pays et économies participant à TALIS. Les résultats donnent à penser, du moins dans ce sous-groupe de pays et d'économies, que le prestige de la profession peut inciter des individus à envisager de faire carrière dans l'enseignement dès le début de leur vie professionnelle. Il convient de ne pas minimiser l'importance que revêt le fait que l'enseignement est le premier choix de carrière, car ce pourrait aussi être un indicateur de la performance des enseignants et de leur propension à rester dans la profession. Le premier volume de *Résultats de TALIS 2018* montre que dans la majorité des pays et économies participant à TALIS, les enseignants pour qui l'enseignement est le premier choix de carrière sont plus susceptibles d'être satisfaits de leur poste et de faire état d'une plus grande efficacité personnelle (tableau I.4.6) (OCDE, 2019_[3]).

Toutefois, l'association entre le prestige de la profession d'enseignant et le fait que l'enseignement est le premier choix de carrière n'est pas significative dans près de la moitié des pays et économies dans TALIS et indique peut-être que les facteurs liés à ce premier choix de carrière varient entre les pays et économies. Parmi ces facteurs, citons entre autres les différences institutionnelles dans les processus de sélection et de certification des candidats enseignants ainsi que les différences culturelles dans la façon dont les individus voient leur parcours professionnel et leur vie active (OCDE, 2019, p. 124_[3])⁴.

Le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est également en lien avec la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle. Certes, il convient d'éviter les interprétations causales, mais l'analyse de régression révèle l'existence de liens très tangibles entre la satisfaction professionnelle et le prestige de la profession (la valeur qu'y attache la société selon eux). Les analyses de régression montrent que, après contrôle de leurs caractéristiques, les enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société se distinguent par une plus grande satisfaction professionnelle (tableau II.2.7). Ce constat vaut pour tous les pays et économies dans TALIS, sauf la Région CABA (Argentine).

Encadré II.2.2. Perception des enseignants quant à la valeur de leur profession dans la société, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

En moyenne, 26 % seulement des enseignants des pays de l'OCDE en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire estiment que leur profession est valorisée dans la société (tableau II.2.8). Aucune tendance nette ne ressort de la comparaison de ce pourcentage avec celui qui s'observe dans l'enseignement primaire ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays dont les données sont disponibles.

Dans 4 des 13 pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; la différence de pourcentage, égale à 5 points de pourcentage, est la plus importante en Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande de Belgique. Toutefois, la tendance inverse s'observe dans quatre pays : le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société est nettement moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; la différence est la plus importante en Corée (7 points de pourcentage) (tableau II.2.2).

Dans 6 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société est nettement plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les trois pays où les différences sont les plus marquées sont le Danemark (20 points de pourcentage), le Portugal (5 points de pourcentage) et la Slovaquie (4 points de pourcentage). Seule l'Alberta (Canada) fait figure d'exception : le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société est moins élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 points de pourcentage de différence) (tableau II.2.3).

Valeur de la profession d'enseignant selon les chefs d'établissement et la société

De nombreux éléments montrent que les enseignants estiment, dans l'ensemble, que la société fait peu de cas de leur travail (Eurydice, 2004^[40] ; Fuller, Goodwyn et Francis-Brophy, 2013^[30] ; Pérez-Díaz et Rodríguez, 2014^[41] ; Smak et Walczak, 2017^[42]). Dans ce contexte, il est intéressant de comparer le point de vue des enseignants avec celui d'autres parties prenantes. Comme les chefs d'établissement ont pour mission d'encadrer et de soutenir les enseignants, il est intéressant aussi d'analyser dans quelle mesure ils estiment que la profession d'enseignant est appréciée. Dans l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont été invités à indiquer s'ils étaient d'accord ou non (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ») avec l'affirmation « je pense que le métier d'enseignant est valorisé dans la société » pour examiner cette dimension sous un autre angle.

En moyenne, 37 % des chefs d'établissement des pays de l'OCDE se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je pense que le métier d'enseignant est valorisé dans la société » (tableau II.2.8). Leur pourcentage est nettement supérieur à celui des enseignants (26 %) (tableau II.2.1). Dans la quasi-totalité des pays et économies participant à TALIS, les chefs d'établissement sont plus nombreux que les enseignants à estimer que la profession d'enseignant est valorisée dans la société. Cette tendance s'explique peut-être par le parcours professionnel des chefs d'établissement. En moyenne, les chefs d'établissement des pays de l'OCDE ont été enseignants pendant la plus grande partie de leur carrière (tableau I.3.13 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019^[3]). Comme les postes de direction et d'encadrement tendent à être plus prestigieux que les postes d'enseignant (Dolton et al., 2018^[31]), les chefs d'établissement peuvent estimer la profession d'enseignant valorisée dans la société à l'aune du prestige relatif de leurs fonctions.

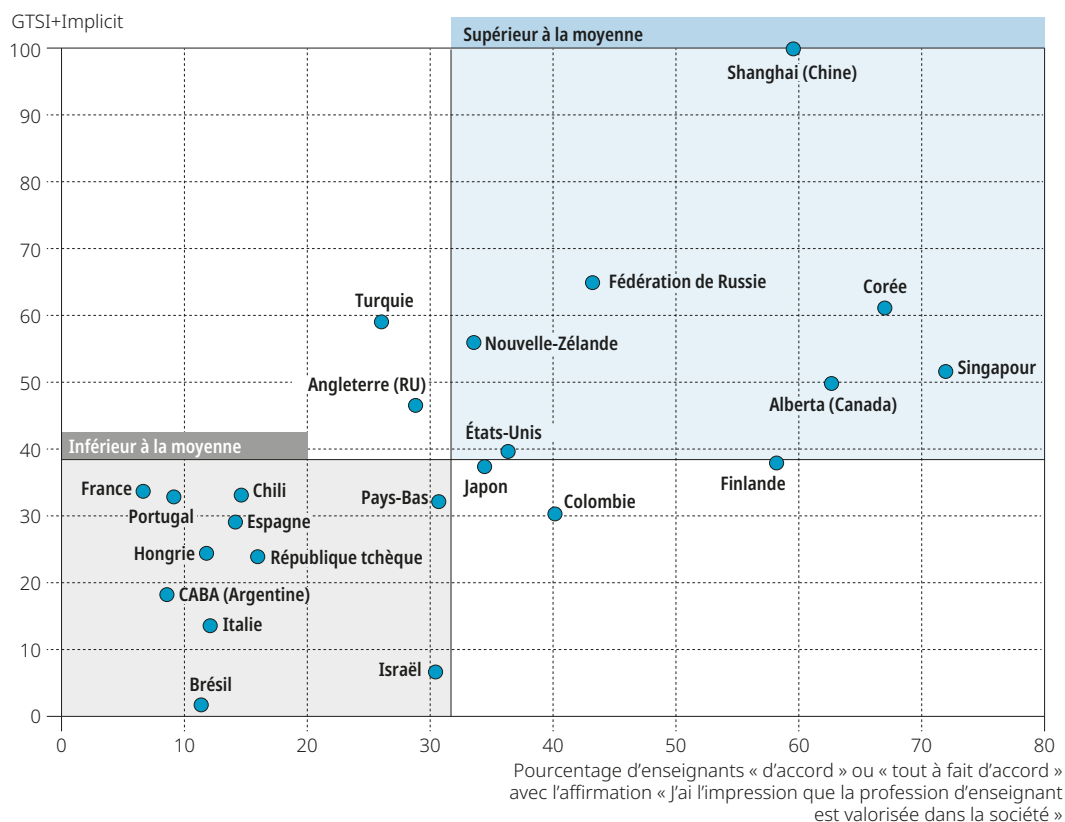
Quant au point de vue du grand public, il ressort d'études internationales que, dans l'ensemble, la profession d'enseignant n'est pas considérée sous un jour défavorable dans l'opinion et se situe habituellement dans le milieu du classement des professions (Dolton et al., 2018^[31] ; Ingersoll et Collins, 2018^[10] ; Smak et Walczak, 2017^[42]). Selon des enquêtes menées dans les Communautés flamande et française de Belgique et en Espagne par exemple, la profession d'enseignant est respectée et n'a rien perdu de sa valeur au fil du temps (IWEPS, 2019^[43] ; Pérez-Díaz et Rodríguez, 2014^[41] ; Verhoeven et al., 2006^[44]).

Toutefois, il peut y avoir de grandes variations entre les systèmes d'éducation sur la valeur accordée à la profession par la société ; une étude récente montre d'ailleurs que dans des pays très performants tels que la Chine et Singapour, les enseignants sont aussi respectés que les professionnels de la santé (Dolton et al., 2018^[31]). Au-delà du statut de la profession d'enseignant par rapport à d'autres professions, il est important aussi de déterminer si l'enseignement est suffisamment respecté comme choix de carrière. Il ressort par exemple d'une étude récente du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) que les jeunes de 15 ans ne citent pas l'enseignement parmi leurs principales aspirations professionnelles et que ceux qui disent envisager de faire carrière dans l'enseignement ne comptent pas dans l'ensemble parmi les éléments les plus brillants (OECD, 2018^[4]).

L'Indice mondial d'état des enseignants (Global Teacher Status Index – GTSI) élaboré par la Varkey Foundation est un indicateur qui tient compte à la fois de l'attractivité de la profession d'enseignant et de son statut par rapport à d'autres professions (Dolton et al., 2018^[31]). L'enquête de 2018 dont le GTSI est dérivé (la précédente remonte à 2013) a évalué le respect qu'inspiraient les enseignants dans le grand public dans 35 pays (dont 24 ont participé à l'Enquête TALIS 2018). Cet indice combine le rang de la profession d'enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire dans le classement d'une série de professions, le statut de la profession d'enseignant par rapport au statut des professions les plus proches et le respect que les enseignants estiment inspirer aux élèves⁵. Il s'agit d'un indice de 0 à 100 qui mesure le respect accordé aux enseignants dans chaque pays⁶. Selon le GTSI de 2018, les enseignants sont nettement plus respectés dans les pays asiatiques qu'ailleurs. Par ailleurs, le Japon et le Royaume-Uni sont les pays où l'indice a le plus augmenté ces cinq dernières années (Dolton et al., 2018^[31]).

Graphique II.2.3 Indice du statut d'enseignant et perception des enseignants à l'égard de la valeur de leur profession


Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire et sur le GTSI_2018+Indice Implicite¹



1. Quatre pays dans le GTSI 2018 + Implicite (l'Argentine, le Canada, la Chine et le Royaume-Uni) sont comptabilisés comme pays participant à TALIS, car une de leurs entités infranationales a participé à l'Enquête TALIS : la Région CABA (Argentine), l'Alberta (Canada), Shanghai (Chine) et l'Angleterre (Royaume-Uni).

Note : seuls sont repris ici les pays et économies dont les données de 2018 et le GTSI sont disponibles.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.1; Dolton, P. et al. (2018^[31]), *Varkey Foundation, Indice du statut global des enseignants de 2018*, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111417>

Un indice complémentaire du GTSI (GTSI 2018 + Implicit) mesure les attitudes spontanées à l'égard des enseignants, dérivées des impressions et des associations inconscientes et spontanées que nous avons à propos de certains sujets ou groupes (Dolton et al., 2018, p. 81_[31]). Comme le rapport l'explique, les réponses spontanées sont des informations précieuses : les répondants peuvent avoir des perceptions inconscientes des enseignants qui sont positives ou négatives – en fait, des sentiments et des associations dont eux-mêmes ne sont pas conscients. Les études qui appellent des réponses spontanées, irréfléchies, peuvent améliorer la compréhension de la perception de la profession d'enseignant dans l'opinion publique des pays concernés (Dolton et al., 2018, p. 82_[31])⁷.

Le graphique II.2.3 compare les valeurs du GTSI 2018 + Implicit et les pourcentages d'enseignants estimant que leur profession est valorisée dans la société⁸. Il montre qu'il existe une corrélation positive entre le GTSI et le pourcentage d'enseignants d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « j'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société » (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .64 dans les pays dont les données sont disponibles). Un quadrant du graphique regroupe des pays tels que l'Argentine, le Brésil, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque où le GTSI et le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société sont peu élevés. Par contraste, dans des systèmes tels que ceux du Canada, de la Finlande et de Singapour, le GTSI et le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société sont élevés. L'intensité de la corrélation à l'échelle des systèmes appuie la thèse selon laquelle la perception des enseignants quant au prestige de leur profession est plus ou moins en phase avec celle de l'opinion publique.

SATISFACTION CONCERNANT LA PROFESSION ET L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL ACTUEL

De nombreux facteurs affectent le prestige de la profession d'enseignant, mais les conditions de travail comptent parmi les facteurs les plus déterminants à cet égard (Guerriero, 2017_[45] ; Han, Borgonovi et Guerriero, 2018_[46] ; Price et Weatherby, 2018_[11]). Cette section examine les réponses des enseignants et des chefs d'établissement au sujet de leur satisfaction concernant leur profession et leur environnement de travail.

La satisfaction professionnelle correspond au sentiment d'épanouissement et de gratification que les enseignants retirent de leur travail (Ainley et Carstens, 2019_[11]). Une grande satisfaction professionnelle a un impact positif sur les enseignants, le climat de l'établissement et les élèves. Des études montrent en particulier qu'il existe une relation positive entre la satisfaction professionnelle des enseignants et leur performance (Lortie, 1975_[47] ; Renzulli, Macpherson Parrott et Beattie, 2011_[48]). La satisfaction professionnelle joue aussi un très grand rôle dans les attitudes des enseignants, leur engagement et leur confiance en eux (efficacité personnelle) au quotidien en classe (Caprara et al., 2003_[49] ; Klassen et al., 2013_[24] ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001_[50]). Il est important d'analyser la satisfaction professionnelle des enseignants, car elle a de grandes implications pour la fidélisation des enseignants, l'attrition, leur épuisement professionnel, leur absentéisme, leur attachement aux objectifs pédagogiques et leur performance professionnelle (Brief et Weiss, 2002_[51] ; Ingersoll et Collins, 2018_[10] ; Kardos et Johnson, 2007_[52] ; Klassen et al., 2013_[24] ; Lee, Carswell et Allen, 2000_[53] ; Lortie, 1975_[47] ; Price et Collett, 2012_[54] ; Renzulli, Macpherson Parrott et Beattie, 2011_[48] ; Somech et Bogler, 2002_[55]). Quant aux chefs d'établissement, leur satisfaction professionnelle a été moins analysée que celle des enseignants (Federici et Skaalvik, 2012_[56]), mais il est impératif d'en savoir plus sur les sentiments que leur inspirent leurs conditions de travail et, plus généralement, leurs fonctions vu la complexité croissante de leurs missions et l'obligation qui leur est faite d'être à la fois administrateurs et directeurs pédagogiques.

La satisfaction professionnelle peut s'analyser sous deux angles : la satisfaction concernant l'environnement de travail et celle concernant la profession. Selon plusieurs études, il est important de distinguer ces deux aspects de la satisfaction, car les enseignants tendent à se dire satisfaits d'aspects directement liés à l'enseignement, mais pas satisfaits d'aspects liés à leurs conditions de travail (Butt et Lance, 2005_[57] ; Crossman et Harris, 2006_[58] ; Dinham et Scott, 1998_[59]). Des enseignants peuvent être satisfaits de leur profession, car celle-ci leur permet d'atteindre des objectifs personnels, mais mécontents de leurs conditions de travail et de leurs présentes fonctions (Mostafa et Pál, 2018_[21] ; Viac et Fraser, 2020_[6]).

Dans l'Enquête TALIS 2018, le degré de satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement est dérivé de leurs réponses (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ») à une série d'affirmations positives et négatives sur leur profession et leur environnement de travail actuel.

Satisfaction professionnelle des enseignants

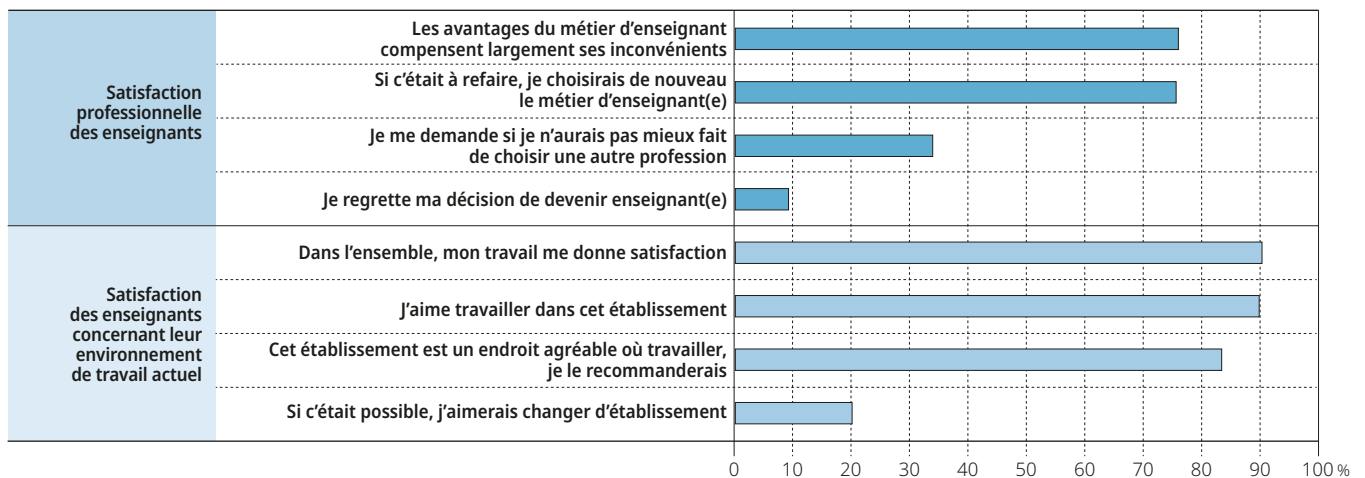
Lors de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont été interrogés sur leur satisfaction concernant leur profession dans quatre indicateurs. En moyenne, une grande majorité des enseignants dans les pays de l'OCDE se disent satisfaits de leur profession, comme le montrent les pourcentages élevés d'enseignants en accord avec les deux premières affirmations (positives) et en désaccord avec les deux dernières affirmations (négatives) : « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » (76 % « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») ; « si c'était à refaire, je choiserais de nouveau le métier d'enseignant(e) » (76 % « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») ; « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession »

(66 % « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») ; et « je regrette ma décision de devenir enseignant(e) » (91 % « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») (graphique II.2.4 et tableau II.2.10). Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur profession est supérieur à 70 % dans chacun de ces quatre indicateurs en Autriche, dans la Région CABA (Argentine), en Colombie, en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Italie, au Mexique, aux Pays-Bas, en Slovénie et au Viet Nam.

Une analyse plus approfondie de chaque indicateur révèle des différences intéressantes entre les pays. Le pourcentage d'enseignants qui regrettent leur décision de devenir enseignant s'établit par exemple à 9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais en représente le double, voire plus du double en Arabie saoudite (26 %), au Portugal (22 %), en Corée (19 %), à Malte (18 %) et en Afrique du Sud (18 %) (tableau II.2.10). De même, plus de la moitié des enseignants (leur pourcentage est égal ou supérieur à 50 %) se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession dans six pays, à savoir en Lituanie (59 %), à Malte (58 %), en Arabie saoudite (52 %), en Angleterre (Royaume-Uni) (52 %), en Islande (51 %) et en Afrique du Sud (51 %). Il est intéressant de constater que dans tous les pays cités, sauf en Corée, en Islande et en Lituanie, le pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations positives sur leur profession, « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » et « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant(e) », est inférieur à la moyenne de l'OCDE, signe peut-être que la profession procure dans l'ensemble moins de satisfaction dans ces pays.


Graphique II.2.4 Satisfaction des enseignants concernant leur profession et leur environnement de travail actuel

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes (moyenne OCDE-31)



Les indicateurs sont regroupés par type de satisfaction et sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations de chaque groupe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.10 et II.2.16.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111436>

Il apparaît après désagrégation par caractéristique d'enseignants que dans la plupart des pays et économies, les enseignants jeunes (ceux de moins de 30 ans) ou débutants (ceux n'ayant pas plus de cinq ans d'expérience) sont plus susceptibles que les enseignants plus âgés (les 50 ans et plus) ou ayant plus d'expérience (plus de cinq ans) de se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession (tableau II.2.13). Il ressort de l'analyse des résultats selon l'âge que le pourcentage d'enseignants qui se posent cette question varie de plus de 15 points de pourcentage entre les jeunes et leurs aînés en Alberta (Canada), aux États-Unis, en Israël, au Kazakhstan, à Malte, à Singapour, en Slovénie et au Viet Nam. À Singapour, la différence, 35 points de pourcentage, entre les jeunes enseignants et leurs aînés est particulièrement élevée (le pourcentage d'enseignants qui se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession s'établit à 59 % chez les moins de 30 ans, mais à 25 % seulement chez les 50 ans et plus). Si la réponse à la question « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » est interprétée comme un indicateur de la volonté des enseignants de continuer d'enseigner, une partie de la variation internationale peut s'expliquer par des différences entre les pays et économies dans le dynamisme et la diversité des marchés du travail au sens large et, donc, dans l'offre d'emplois attractifs dans d'autres secteurs à la portée à la fois des enseignants plus jeunes et plus âgés. Toutefois, plusieurs facteurs liés à l'âge peuvent expliquer cette tendance. Sous l'angle du capital humain, les enseignants plus jeunes n'ont pas autant de connaissances et de compétences spécifiques à leur profession, de sorte qu'ils sont peut-être moins frileux que leurs collègues plus âgés et plus disposés qu'eux à prendre des risques

professionnels et à envisager d'autres voies que l'enseignement. La propension des enseignants à vouloir changer de profession diminue à mesure qu'ils acquièrent des connaissances (Borman et Dowling, 2008^[16] ; Crossman et Harris, 2006^[58]). Par ailleurs, les enseignants plus jeunes sont plus susceptibles de se heurter à la réalité de la pratique dès leur entrée dans la profession, ce qui les incite logiquement à remettre leur choix de carrière en cause. Le volume I de *Résultats de TALIS 2018* montre en effet que les enseignants sont plus susceptibles de travailler dans des environnements plus sensibles (par exemple, dans des établissements où la concentration d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique est forte) s'ils sont jeunes ou débutants que s'ils sont plus âgés ou qu'ils ont plus d'ancienneté (OCDE, 2019^[3]). Enfin, les considérations relatives aux régimes de retraite sont plus susceptibles d'amener les enseignants plus âgés que leurs cadets à ne pas changer d'orientation professionnelle et ajoutent des éléments contextuels qui permettent de mieux comprendre la variation du pourcentage d'enseignants qui envisagent de changer d'établissement ou de métier entre les groupes d'âge (Goldhaber et al., 2015^[60]). Toutefois, un pourcentage peu élevé d'enseignants tentés par l'idée de changer d'orientation professionnelle peut aussi indiquer que les enseignants ont jusqu'ici trouvé leur métier épanouissant, en particulier dans les systèmes qui s'emploient à dessein à faire de l'enseignement une carrière attractive pour la vie. L'encadré II 2.3 présente des exemples de mesures relatives à l'amélioration de la satisfaction des enseignants ; la République slovaque propose des parcours professionnels souples et diversifiés pour entretenir la motivation des enseignants, tandis que la Corée prévoit des possibilités de développement professionnel et de formation continue.

Encadré II 2.3. L'amélioration de la satisfaction des enseignants en République slovaque et en Corée

République slovaque

En République slovaque, le système de promotion des enseignants est à la fois vertical et horizontal. La promotion verticale prévoit de faire évoluer les enseignants à travers quatre étapes fondées sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles, leur expérience et leur formation professionnelle continue. Ces quatre étapes sont celles d'enseignant débutant, d'enseignant indépendant, d'enseignant titulaire d'une première certification et enseignant titulaire d'une deuxième certification.

De plus, un éventail de postes spécialisés sont prévus au titre de la différenciation horizontale de la carrière d'enseignant. Ces postes ne sont pas structurés de façon hiérarchique, mais permettent aux enseignants d'acquérir des compétences spécialisées dans certains domaines et de s'intéresser davantage à des aspects spécifiques de leur profession. Les chefs d'établissement sont responsables de la description et de l'attribution de ces postes dans leur établissement. Ces postes sont généralement les suivants : enseignant, enseignant tuteur, conseiller d'orientation scolaire, chef de département, directeur méthodologique (ou de programme d'étude) conseiller d'orientation professionnelle, coordinateur informatique et coordinateur spécialisé (dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques, par exemple).

Source : Santiago, P., G. Halász, R. Levačič, C. Shewbridge (2016^[61]), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>.

Corée

En 2016, le ministère de l'Éducation a instauré le congé pour formation personnelle dans le but d'améliorer l'état d'esprit et la satisfaction des enseignants. Ce programme permet aux enseignants de prendre un congé unique pour suivre une formation et se redonner de l'élan. Les enseignants doivent avoir au moins dix ans d'ancienneté et ne peuvent s'absenter plus d'un an. Cette mesure vise non seulement à encourager les enseignants à se former et à s'améliorer, mais également à retenir ceux d'entre eux tentés par l'idée de quitter la profession. La Corée a également créé des centres de soutien psychosocial aux enseignants dans les services métropolitains et provinciaux de l'éducation. Ces centres ont pour mission d'aider les professionnels de l'éducation victimes de harcèlement ou d'intimidation et de prévenir toute atteinte à leurs activités pour protéger leurs droits.

Source : OCDE (2019^[62]), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.

Si l'on considère le type d'établissement, il apparaît qu'en moyenne, les enseignants des pays de l'OCDE dans les établissements publics sont plus nombreux que dans les établissements privés à se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession (tableau II.2.14). On observe les différences les plus marquées (égales ou supérieures à 10 points de pourcentage) à Singapour (24 points de pourcentage), en Afrique du Sud (19 points de pourcentage), en Hongrie (14 points de pourcentage), à Malte (13 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (11 points de pourcentage). Ces résultats peuvent s'expliquer

par des différences de conditions de travail entre les établissements publics et privés qui peuvent affecter la satisfaction professionnelle des enseignants. Selon Crossman et Harris (2006, p. 40^[58]), ces différences sont imputables à plusieurs facteurs, par exemple des ressources financières et non financières plus abondantes, une administration moins réglementée et une plus grande liberté dans les programmes de cours dans les établissements privés.

Toutefois, l'inverse s'observe dans certains systèmes, où les enseignants dans les établissements privés sont nettement plus nombreux que dans les établissements publics à se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession. Les établissements publics doivent respecter la réglementation concernant la certification et l'expérience des enseignants, une obligation dont les établissements privés peuvent être exemptés. L'âge, l'ancienneté, l'engagement et les aspirations des enseignants ne sont pas nécessairement les mêmes dans les établissements privés que dans les établissements publics. La différence de tendance entre les établissements publics et privés peut par exemple s'expliquer par la concentration d'enseignants débutants, dont il est établi qu'elle est en lien avec la propension des enseignants à se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession. Cela pourrait expliquer la différence relativement importante qui s'observe entre les établissements publics et privés à Singapour, où le pourcentage d'enseignants débutants est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés (tableau I.4.32) (OCDE, 2019^[3]). De même, la variation de la pyramide des âges du corps enseignant entre les établissements publics et privés pourrait aussi expliquer pourquoi l'inverse s'observe dans certains systèmes, à savoir un pourcentage nettement plus élevé d'enseignants, dans les établissements privés que dans les établissements publics, se demandant s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession. C'est le cas au Chili (11 points de pourcentage de différence), dans la Région CABA (Argentine) (9 points de pourcentage), en Géorgie (8 points de pourcentage) et en Colombie (6 points de pourcentage). En Colombie, par exemple, le pourcentage d'enseignants débutants est plus élevé dans les établissements privés (tableau I.4.32) (OCDE, 2019^[3]).

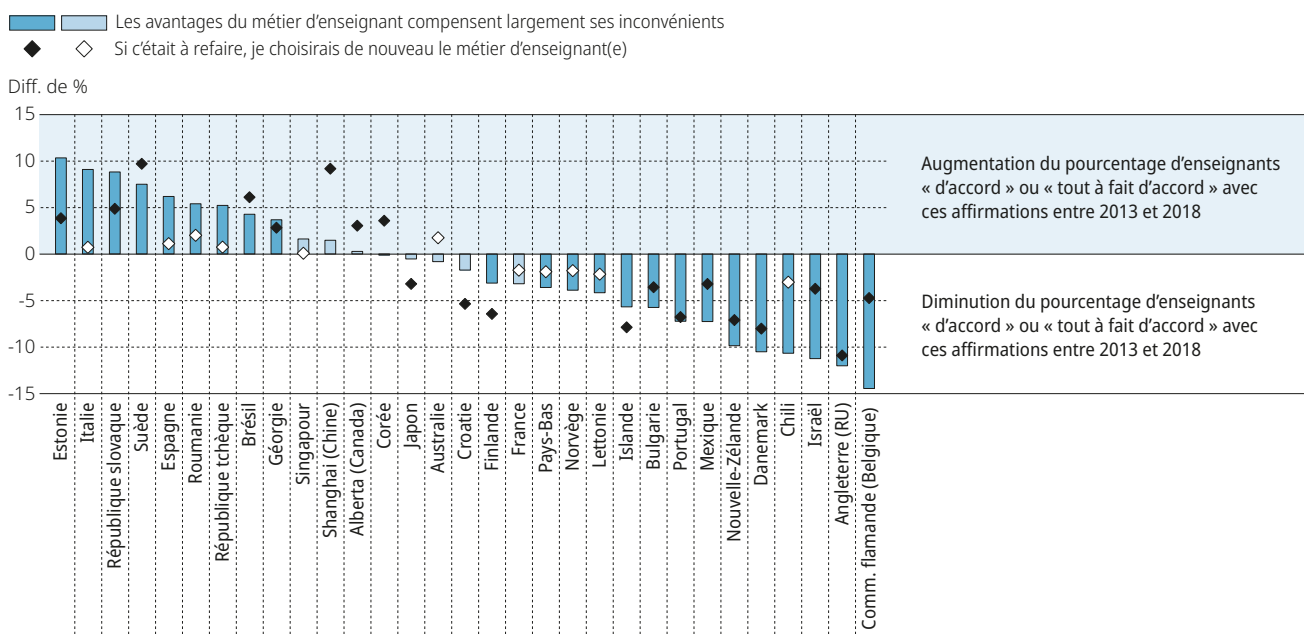
En moyenne, 93 % des enseignants des pays de l'OCDE se disent satisfaits de leur travail dans leur établissement (tableau II.2.16). Ce degré élevé de satisfaction s'observe aussi dans leur point de vue sur leur établissement actuel, dont ils sont dans l'ensemble extrêmement satisfaits comme le montrent les quatre indicateurs liés à la satisfaction professionnelle : « dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction » (90 % d'entre eux se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation) ; « j'aime travailler dans cet établissement » (90 % d'entre eux se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation) ; « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais » (83 % d'entre eux se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation) ; et « si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement » (80 % d'entre eux se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec cette affirmation) (graphique II.2.5 et tableau II.2.16). En Autriche, dans la Région CABA (Argentine), en Colombie, en Géorgie, en Islande, en Norvège, en République tchèque et au Viet Nam, le pourcentage d'enseignants est égal ou supérieur à 90 % dans au moins trois des quatre indicateurs.

Ces indicateurs de satisfaction sont tous élevés en moyenne dans l'OCDE, mais celui dérivé de l'affirmation « si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement » varie sensiblement entre les pays et économies (tableau II.2.16). Par comparaison avec la moyenne de l'OCDE (20 %), le pourcentage d'enseignants qui aimeraient changer d'établissement si c'était possible est élevé en Arabie saoudite (47 %), en Afrique du Sud (45 %), à Singapour (39 %), aux Émirats arabes unis (38 %), en Turquie (37 %), en Corée (35 %) et au Japon (31 %). Toutefois, dans tous ces pays, le pourcentage d'enseignants estimant que dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction est relativement élevé (égal ou supérieur à 80 %). Il convient donc d'examiner avec prudence l'indicateur dérivé de l'affirmation « si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement », car il n'est pas nécessairement révélateur de l'insatisfaction par rapport à l'environnement de travail, mais plutôt de l'envie des enseignants d'être promus. À Singapour par exemple, les enseignants sont évalués tous les ans après trois ans d'exercice pour déterminer lequel des trois parcours professionnels (enseignant, chercheur ou chef d'établissement) leur conviendrait le mieux. Ils en passent par différentes séries d'expériences et de formations destinées à les préparer à innover et à diriger un établissement (OECD, 2011^[63]). À Singapour, le pourcentage relativement élevé d'enseignants dans cet indicateur pourrait donc s'expliquer par l'efficacité du système de promotion des enseignants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants désireux de changer d'établissement est plus élevé avant l'âge de 30 ans qu'après l'âge de 50 ans. On observe cette tendance dans 31 pays et économies participant à TALIS (tableau II.2.19). Les pays où la différence est particulièrement marquée entre les enseignants de moins de 30 ans et de plus de 50 ans sont la Turquie (24 points de pourcentage), le Mexique, (21 points de pourcentage), l'Arabie saoudite (20 points de pourcentage), les Émirats arabes unis (16 points de pourcentage) et la France (15 points de pourcentage). L'Islande est le seul pays où on observe l'inverse : les enseignants sont plus nombreux à vouloir changer d'établissement après l'âge de 50 ans qu'avant l'âge de 30 ans (15 points de pourcentage). La tendance selon l'ancienneté est comparable à celle liée à l'âge. Dans 14 des pays et économies participant à TALIS, les enseignants sont plus nombreux à vouloir changer d'établissement s'ils sont débutants que s'ils ont une certaine ancienneté. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les enseignants débutants ont peu de choix d'affectation et qu'ils sont souvent en poste dans des établissements plus difficiles (Mostafa et Pál, 2018^[21] ; OCDE, 2019^[3]). Elle peut aussi s'expliquer par la réglementation nationale concernant les affectations et les promotions. En France par exemple, les enseignants ayant plus d'ancienneté sont plus susceptibles d'obtenir un changement d'affectation, alors que les enseignants débutants n'ont pas la possibilité de choisir leur première affectation (OCDE, 2006^[5]).

Graphique II.2.5 Évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants entre 2013 et 2018 – affirmations positives

Différence (en points de pourcentage) entre 2013 et 2018 de la proportion d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Notes : seuls sont repris ici les pays et économies dont les données de 2013 et de 2018 sont disponibles.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution du pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111455>

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants sont en moyenne plus nombreux à vouloir changer d'établissement dans les établissements où le pourcentage d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique est plus élevé que dans ceux où ce pourcentage est moins élevé (tableau II.2.20). Les pays et économies où la différence est la plus marquée sont l'Alberta (Canada) (19 points de pourcentage), l'Arabie saoudite (17 points de pourcentage), la Bulgarie (16 points de pourcentage) et la France (15 points de pourcentage). Ces résultats rejoignent ceux d'une étude qui a établi la propension accrue des enseignants en poste dans un établissement défavorisé à vouloir être mutés dans un établissement dont les élèves sont issus de milieux socio-économiques plus favorisés (Hanushek, Kain et Rivkin, 2004^[64]). Dans certains pays et économies, la tendance est la même chez les enseignants en poste dans un établissement se caractérisant par une forte concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques (l'Autriche, la Bulgarie, la France, la Hongrie et la République slovaque) ou d'élèves issus de l'immigration (l'Alberta [Canada], l'Angleterre [Royaume-Uni]), l'Autriche, la Communauté française de Belgique, les Émirats arabes unis, la France et la Norvège). De plus, cette tendance peut s'expliquer, comme dans le cas des enseignants débutants, par la législation nationale sur les affectations et les promotions, car les enseignants ne sont pas nécessairement affectés dans un établissement difficile parce qu'ils l'ont voulu.

Pour mieux comprendre la réalité qui se cache derrière les réponses des enseignants, une analyse de régression logistique a été faite entre, d'une part, la satisfaction des enseignants et leur désir de changer d'établissement et, d'autre part, d'autres caractéristiques démographiques (tableau II.2.22). Dans les pays de l'OCDE, il apparaît que dans l'ensemble, les enseignants désireux de changer d'établissement sont moins satisfaits de leur profession, comptent parmi ceux pour qui l'enseignement n'est pas le premier choix de carrière, sont légèrement plus jeunes et en poste depuis moins longtemps dans leur établissement que les autres, et sont plus susceptibles de travailler à temps plein et de faire état d'une concentration légèrement plus élevée d'élèves défavorisés, peu performants ou ayant des problèmes de comportement dans leur classe spécifique. Le profil des enseignants désireux de quitter leur établissement varie sensiblement d'un pays à l'autre, car ces indicateurs ne sont pas tous statistiquement significatifs dans tous les pays et économies dans TALIS. Toutefois, on observe dans tous les pays et économies participants que les enseignants ayant un haut niveau de satisfaction professionnelle sont moins susceptibles de vouloir quitter leur établissement.



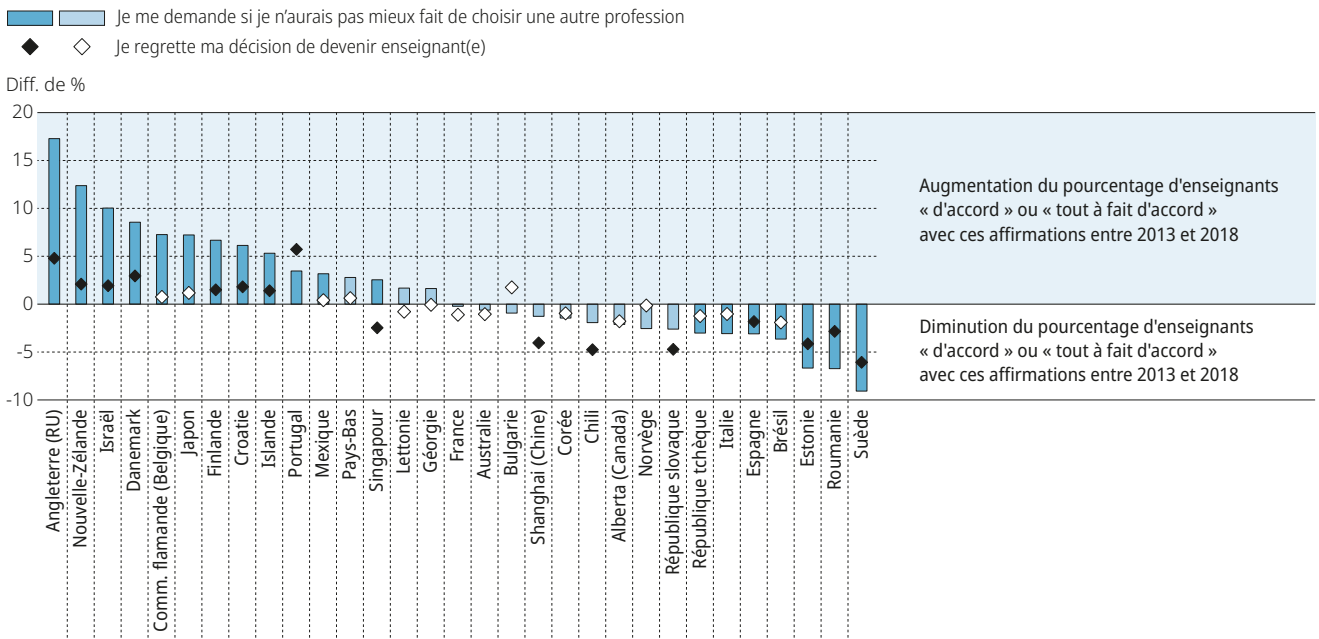
Concernant l'évolution au fil du temps, les indicateurs relatifs à la satisfaction par rapport à l'environnement de travail n'ont varié sensiblement que dans quelques pays et économies entre 2013 et 2018. L'indicateur dont l'évolution est nette dans le plus grand nombre (18) de pays et économies est celui dérivé de l'affirmation « dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction » (tableau II.2.21). Toutefois, l'évolution est relativement limitée en 5 ans (inférieure ou égale à 5 points de pourcentage), et aucune tendance nette ne se dégage, car la satisfaction professionnelle a diminué dans 10 pays, mais augmenté dans une certaine mesure dans 8 d'entre eux.

Quant à la satisfaction par rapport à la profession, on observe une évolution sensible entre 2013 et 2018 pour chacun des indicateurs. Le pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » (tableau II.2.15) a sensiblement diminué dans 15 des pays et économies dont les données sont disponibles, mais augmenté dans 9 autres. De même, l'indicateur dérivé de l'affirmation « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant(e) » a diminué dans 13 systèmes d'éducation, mais augmenté dans 7 autres. De plus, le pourcentage d'enseignants regrettant leur décision de devenir enseignants a sensiblement augmenté dans huit systèmes d'éducation, mais diminué dans huit autres. De même, le pourcentage d'enseignants se demandant s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession a augmenté dans 13 systèmes d'éducation, mais diminué dans 7 autres.

L'évolution au fil du temps de la satisfaction des enseignants concernant leur profession n'est pas uniforme à l'échelle internationale, mais elle révèle certains aspects intéressants si elle est analysée à l'échelle nationale. En Estonie et en Suède par exemple, on observe une augmentation sensible du nombre de réponses aux deux affirmations positives (« les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » et « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant[e] ») (graphique II.2.5 et tableau II.2.15), et parallèlement une baisse significative du nombre de réponses aux deux affirmations négatives (« je regrette ma décision de devenir enseignant[e] » et « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession »). Durant la même période, le nombre de réponses aux deux affirmations positives a nettement diminué et le nombre de réponses aux deux affirmations négatives a, lui, augmenté en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Finlande, en Israël, en Nouvelle-Zélande et au Portugal (graphique II.2.6 et tableau II.2.15).

Graphique II.2.6 Évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants entre 2013 et 2018 – affirmations négatives

Différence (en points de pourcentage) entre 2013 et 2018 de la proportion d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Notes : seuls sont repris ici les pays et économies dont les données de 2013 et de 2018 sont disponibles.

Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution du pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111474>

Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur profession est resté élevé au fil du temps dans certains pays (au Danemark par exemple), mais la variation systématique des réponses à des affirmations positives comme négatives donne à penser que des réformes engagées ou des initiatives prises par les pouvoirs publics pourraient bien affecter le degré de satisfaction des enseignants (graphique II.2.3).

La satisfaction professionnelle des enseignants est en corrélation positive avec leur efficacité personnelle déclarée. Les enseignants qui se disent plus satisfaits de leur environnement de travail font état d'une plus grande efficacité personnelle après contrôle de leurs caractéristiques dans la plupart des pays et économies dans TALIS (tableau II.2.24). La même relation s'observe dans les pays et économies dans TALIS entre la satisfaction des enseignants à l'égard de leur profession et leur efficacité personnelle (tableau II.2.25). Ces résultats soulignent l'importance de la motivation des enseignants dans leur travail, leur profession et leur performance. Toutefois, ils doivent être interprétés avec prudence, car le pouvoir explicatif du modèle est limité (les coefficients de détermination R^2 sont peu élevés).

Facteurs déterminants de la satisfaction professionnelle des enseignants

Comment les systèmes peuvent-ils doper la satisfaction professionnelle ? Il ressort des données de TALIS 2013 qu'il existe des relations positives entre la satisfaction professionnelle des enseignants et le fait que les enseignants sont associés à la prise de décision dans leur établissement, qu'ils ont le sentiment que leur évaluation et les commentaires qui leur sont adressés font évoluer leurs pratiques pédagogiques et qu'ils ont l'occasion de participer à des activités en groupe de formation professionnelle ou de s'engager dans des pratiques collaboratives au moins cinq fois par an (OCDE, 2014_[65]).

Toutefois, il est utile de déterminer quelle part de la variation de la satisfaction professionnelle est imputable à des différences inter-établissements et intra-établissement afin de mieux cerner les domaines à cibler dans les interventions. La variation de la satisfaction professionnelle est-elle imputable à l'établissement où les enseignants sont en poste (par exemple le type d'établissement, la culture de l'établissement, les procédures administratives, etc.) ou aux différences entre les enseignants en poste dans le même établissement (par exemple des différences d'expérience, de composition des classes) ?

La part de la variance des réponses des enseignants aux items relatifs à leur satisfaction concernant, d'une part, leur environnement de travail et, d'autre part, leur profession qui est imputable à des différences entre établissements a été estimée (tableau II.2.26). Dans l'ensemble, les différences entre établissements n'expliquent qu'un pourcentage minime de la variance totale de la satisfaction des enseignants concernant à la fois leur environnement de travail et leur profession. La part de la variance de la satisfaction des enseignants concernant leur profession qui est imputable à des différences entre établissements est particulièrement peu élevée : 4 % seulement. En d'autres termes, la satisfaction des enseignants concernant leur profession ne varie pas sensiblement d'un établissement à l'autre. Il ressort de ces résultats que les mesures visant à améliorer la satisfaction des enseignants concernant leur profession sont plus susceptibles d'avoir un impact si elles portent sur tous les établissements plutôt que sur certains d'entre eux, puisque cet indicateur ne varie guère entre les établissements.

Il est intéressant toutefois de constater que la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail dépend davantage des caractéristiques des établissements, puisque 13 % de la variance de cet indicateur est imputable à des différences entre établissements (tableau II.2.26). Ces résultats n'ont rien de surprenant. Les items sur la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail portent sur des éléments liés à leur établissement (d'où une part de variance inter-établissements relativement plus élevée), tandis que les items sur leur satisfaction concernant leur profession portent sur des éléments liés à leurs aspirations et à leur parcours professionnels personnels (d'où une part de variance inter-établissements relativement moins élevée).

La part de la variance de la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail qui est imputable à des différences inter-établissements varie sensiblement aussi à l'échelle internationale (tableau II.2.26). Près d'un cinquième (17 % au moins) de la variance de la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail est imputable à des différences de caractéristiques entre établissements en Afrique du Sud, en Australie, au Brésil, en Bulgarie, en Corée, en France, en Nouvelle-Zélande et en Turquie. Toutefois, moins de 7 % de cette variance est imputable à des différences inter-établissements au Kazakhstan, à Shanghai (Chine) et en Slovaquie. Dans les systèmes d'éducation où la variance inter-établissements est plus élevée, il serait plus efficace de cibler un certain groupe d'établissements plutôt que tous les établissements sans distinction pour améliorer la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail. Des recherches plus approfondies s'imposent pour identifier les établissements où les enseignants sont particulièrement peu satisfaits de leur environnement de travail.

Ces résultats montrent à quel point il est important de dissocier les indicateurs de satisfaction professionnelle liés à la profession et ceux liés à l'environnement de travail, car la cible des interventions (tout ou partie des enseignants ou des établissements) peut varier sensiblement.

Encadré II.2.4. **Variation de la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail et leur profession, entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

La variation sensible de ces indicateurs de satisfaction peut s'expliquer non seulement par des différences entre les établissements, mais également par des différences dans le profil et les aspirations professionnelles des enseignants entre les niveaux d'enseignement.

Satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen d'enseignants satisfaits de leur environnement de travail est remarquablement élevé (tableau II.2.16). Dans l'ensemble, tous indicateurs de satisfaction concernant l'environnement de travail confondus, le degré de satisfaction des enseignants semble diminuer aux niveaux supérieurs d'enseignement, mais dans une mesure relativement faible.

Les enseignants sont-ils légèrement plus satisfaits de leur environnement de travail dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.2.17). Dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants qui se retrouvent dans l'affirmation « dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction » est par exemple nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences les plus marquées s'observent en Angleterre (Royaume-Uni) (6 points de pourcentage) et au Japon (4 points de pourcentage).

Les analyses à l'échelle nationale révèlent d'autres résultats intéressants à propos de cette tendance. En Angleterre (Royaume-Uni) par exemple, les quatre indicateurs de satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail sont plus élevés dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée (7 points de pourcentage) s'observant dans l'indicateur dérivé de l'affirmation « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais » (tableau II.2.17). Au Japon, le pourcentage d'enseignants qui affirment qu'ils recommanderaient leur établissement comme étant un endroit où il fait bon travailler est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage de différence). En France, le pourcentage d'enseignants désireux de changer d'établissement est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence). Dans ce pays, cette différence peut s'expliquer par le fait que le mécanisme d'affectation des enseignants débutants varie entre les niveaux de la CITE. Au niveau 1 de la CITE, l'emplacement des établissements de formation d'enseignants détermine la première affectation des enseignants. En d'autres termes, les enseignants débutants sont plus libres de choisir l'« académie » (ou district scolaire régional) dont relève leur premier établissement au niveau 1 plutôt qu'au niveau 2 de la CITE.

Au Danemark par contre, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire sont moins satisfaits de quatre des cinq indicateurs relatifs à leur environnement de travail que ceux en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les différences les plus marquées (4 points de pourcentage) s'observant dans les indicateurs dérivés des affirmations « Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction » et « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais ».

Les enseignants semblent moins satisfaits de leur environnement de travail dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les différences de pourcentage entre les deux cycles sont relativement faibles (tableau II.2.18). Au Danemark, la situation est homogène : les enseignants sont moins satisfaits de trois des quatre indicateurs relatifs à leur environnement de travail dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences les plus marquées (4 points de pourcentage) s'observent dans les indicateurs dérivés des affirmations « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais » et « si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement ».

Satisfaction des enseignants concernant leur profession

Les enseignants sont plus satisfaits de leur profession dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies dont les données sont disponibles.

Dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants se demandant s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession est nettement moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.2.11). De plus, dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants qui choisiraient à nouveau la profession d'enseignant si c'était à refaire est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

...

En Angleterre (Royaume-Uni) et au Japon, le pourcentage d'enseignants de trois des quatre indicateurs relatifs à la satisfaction que procure la profession est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, il en est ainsi dans les quatre indicateurs relatifs à la satisfaction des enseignants concernant leur profession.

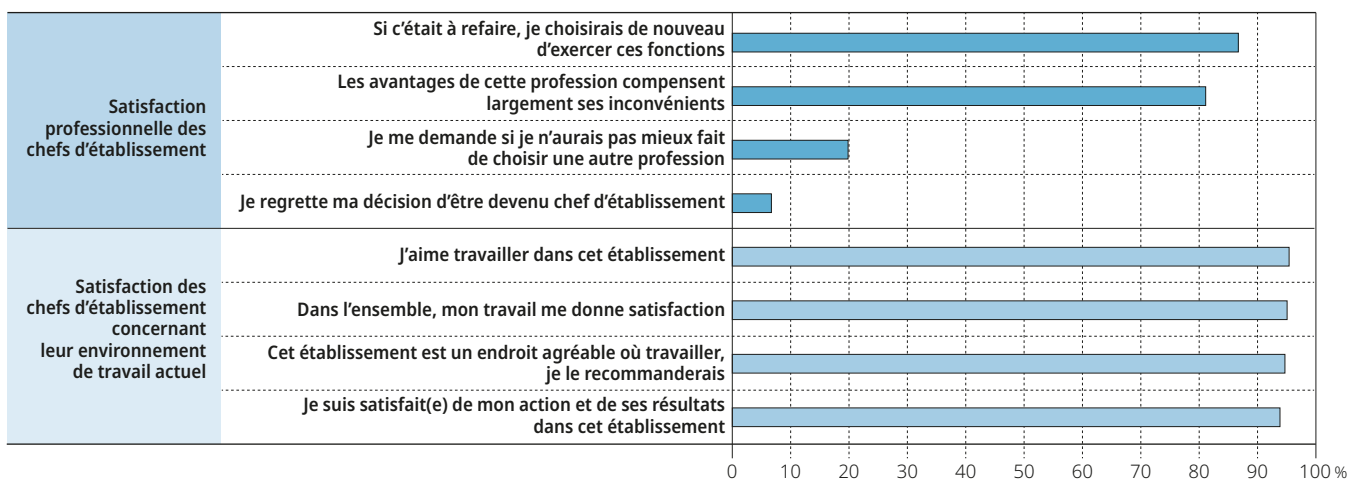
Les comparaisons entre le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne révèlent pas de différences majeures entre les enseignants en poste dans les deux cycles, sauf dans quelques pays (tableau II.2.12). Dans 3 des 11 pays dont les données sont disponibles, à savoir en Croatie, au Danemark et au Portugal, les enseignants déclarent moins souvent se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. On observe une tendance similaire au Danemark, au Portugal et en Suède concernant les indicateurs dérivés des affirmations « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » et « si c'était à refaire, je choiserais de nouveau le métier d'enseignant(e) ».

Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement

Dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble extrêmement satisfaits de leur environnement de travail. En moyenne, 95 % environ des chefs d'établissement sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec toutes les affirmations positives : « j'aime travailler dans cet établissement » (96 %) ; « dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction » (95 %) ; « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais » (95 %) ; et « je suis satisfait(e) de mon action et de ses résultats dans cet établissement » (94 %) (graphique II.2.7 et tableau II.2.27). Dans 36 pays et économies participant à TALIS, 90 % au moins des chefs d'établissement se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces quatre affirmations. Les indicateurs dérivés de ces affirmations varient peu à l'échelle internationale : les pourcentages de chefs d'établissement sont compris entre 80 % et 100 % dans la plupart des pays et économies⁹. Dans la majorité des pays et économies dont les données sont disponibles, les indicateurs relatifs à la satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail n'ont pas sensiblement évolué entre 2013 et 2018 (tableau II.2.31).

Graphique II.2.7 Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur profession et leur environnement de travail actuel

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes (moyenne OCDE-30)



Les indicateurs sont regroupés par type de satisfaction et sont classés dans chaque groupe par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec chaque affirmation.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.27 et II.2.32.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111493>

Dans les pays de l'OCDE, 80 % au moins des chefs d'établissement expriment leur satisfaction pour chacun des quatre indicateurs de satisfaction concernant leur profession : « si c'était à refaire, je choiserais de nouveau d'exercer ces fonctions » (87 %) et « les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients » (81 %) ; « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » (20 %) et « je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement » (7 %) (graphique II.2.7 et

tableau II.2.32). Les pays et économies où 80 % au moins des chefs d'établissement expriment leur satisfaction avec chacun des quatre indicateurs (d'accord avec les deux affirmations positives et pas d'accord avec les deux affirmations négatives) sont l'Autriche, la Région CABA (Argentine), le Chili, la Colombie, la Corée, le Danemark, les Émirats arabes unis, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, Israël, le Mexique, les Pays-Bas, Singapour, la Slovaquie et le Viet Nam.

Encadré II.2.5. **Variation de la satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail et leur profession, entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

La variation sensible de ces indicateurs de satisfaction peut s'expliquer non seulement par des différences entre les établissements, mais également par des différences dans le profil et les aspirations professionnelles des chefs d'établissement entre les niveaux d'enseignement.

Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail

La satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail ne varie pratiquement pas entre les niveaux d'enseignement. La France fait toutefois figure d'exception : le pourcentage de chefs d'établissement qui aimeraient changer d'établissement si c'était possible s'établit à 13 % seulement dans l'enseignement primaire, mais à 48 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (soit 35 points de pourcentage de différence) (tableau II.2.28). La France se distingue par le pourcentage le plus élevé de chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui aimeraient changer d'établissement si c'était possible (tableau II.2.27). Cet état de fait peut s'expliquer par les plans de carrière des chefs d'établissement plutôt que par leur satisfaction concernant leur environnement de travail : 95 % des chefs d'établissement français disent aimer travailler dans leur établissement et 88 % d'entre eux estiment que leur établissement est un endroit agréable où travailler qu'ils recommanderaient. En fait, les chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont encouragés à changer d'établissement en France (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019_[66]).

Certaines différences entre les deux cycles de l'enseignement secondaire méritent d'être signalées. En Slovaquie, les chefs d'établissement sont plus susceptibles d'estimer que leur établissement est un endroit agréable où travailler qu'ils recommanderaient dans le premier cycle que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage de différence), et en Turquie, ils semblent plus satisfaits de leur action et de ses résultats dans leur établissement (7 points de pourcentage de différence) et de leur profession (10 points de pourcentage) dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.2.29).

Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur profession

La satisfaction des chefs d'établissement concernant leurs fonctions ne varie guère entre les niveaux d'enseignement, tout comme leur satisfaction concernant leur environnement de travail. Quelques exceptions méritent toutefois d'être signalées. En Communauté flamande de Belgique et en France, les chefs d'établissement semblent moins satisfaits de leurs fonctions dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En France, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire sont moins nombreux que leurs collègues en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à considérer que les avantages de leur profession compensent largement ses inconvénients (20 points de pourcentage de différence) et à dire qu'ils choisiraient de nouveau d'exercer leurs fonctions si c'était à refaire (12 points de pourcentage de différence). De même, en Communauté flamande de Belgique, le pourcentage de chefs d'établissement qui se demandent s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (16 points de pourcentage de différence). Par contraste, on observe l'inverse au Japon : le pourcentage de chefs d'établissement estimant que les avantages de leur profession compensent largement ses inconvénients est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (13 points de pourcentage de différence) (tableau II.2.33).

La comparaison entre les deux cycles de l'enseignement secondaire ne révèle guère de différences significatives entre ces deux niveaux d'enseignement, si ce n'est dans deux pays. Au Brésil et en Turquie, le pourcentage de chefs d'établissement qui choisiraient de nouveau d'exercer leurs fonctions si c'était à refaire est plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (10 points de pourcentage de différence) (tableau II.2.34).

Certains systèmes d'éducation se distinguent par un degré de satisfaction qui s'écarte fortement de la moyenne de l'OCDE : en Bulgarie et en Communauté française de Belgique, 40 % seulement des chefs d'établissement conviennent que « les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients » (contre 81 % en moyenne dans l'OCDE) (tableau II.2.32). De même, plus de 20 % des chefs d'établissement disent regretter leur décision d'être devenus chefs d'établissement en Alberta (Canada),

en Arabie saoudite, en Bulgarie et en Turquie (contre 7 % en moyenne dans l'OCDE). Par ailleurs, plus de 30 % des chefs d'établissement avouent se demander s'ils n'auraient pas mieux fait de choisir une autre profession en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, en Bulgarie, en Lituanie, à Malte et en Turquie (contre 20 % en moyenne dans l'ensemble de l'OCDE). Le pourcentage de chefs d'établissement qui se posent cette question est particulièrement élevé en Lituanie (77 %) et en Arabie saoudite (50 %).

NIVEAUX ET SOURCES DE STRESS DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Le stress professionnel peut se définir comme le décalage entre les exigences des fonctions et les ressources disponibles pour satisfaire à ces exigences. Les travailleurs peuvent être stressés si leur encadrement, leurs connaissances, leurs compétences ou leurs aptitudes ne sont pas à la hauteur de ce que l'on attend d'eux (Kyriacou, 2001_[67]). Le stress se manifeste par des troubles affectifs, sociaux ou physiques. Les indicateurs de TALIS se limitent aux problèmes liés au stress dans le milieu professionnel et excluent l'anxiété générale et les événements de la vie qui sont source de stress (Viac et Fraser, 2020_[6]). Plusieurs études internationales ont établi un lien entre les conditions de travail et le stress professionnel (Collie, Shapka et Perry, 2012_[22] ; Desrumaux et al., 2015_[23] ; Klassen et al., 2013_[24] ; Skaalvik et Skaalvik, 2016_[25]). Les situations et les environnements stressants peuvent affecter les pratiques des enseignants et des chefs d'établissement, entamer leur motivation et même affecter les résultats de leurs élèves (Viac et Fraser, 2020_[6]). Il ressort en effet de plusieurs études que chez les enseignants, des niveaux élevés de stress diminuent l'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle et l'engagement (Collie, Shapka et Perry, 2012_[22]), entraînent des épisodes d'épuisement professionnel (Schaufeli, Leiter et Maslach, 2009_[68]) et incitent à quitter la profession (Kyriacou, 2001_[67]).

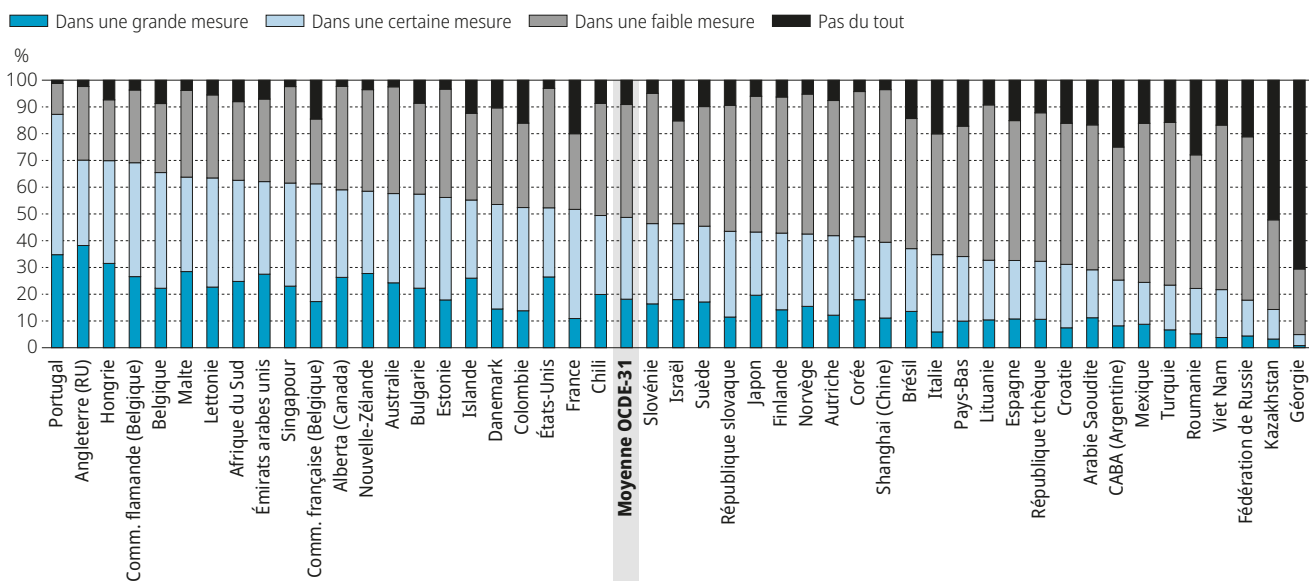
La section suivante décrit le niveau de stress déclaré par les enseignants et les facteurs principaux qui le causent. Elle analyse ensuite les relations entre le niveau de stress des enseignants et certains aspects de leurs conditions de travail, en particulier leur temps de travail et le poids de leurs responsabilités administratives, que la plupart des enseignants citent parmi les facteurs de stress.

Niveaux de stress des enseignants

Dans TALIS 2018, les enseignants ont pour la première fois été invités à indiquer dans quelle mesure (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; et « dans une grande mesure ») ils étaient stressés au travail. En moyenne, 18 % des enseignants des pays de l'OCDE disent souffrir dans une grande mesure de stress dans leur vie professionnelle (graphique II.2.8 et tableau II.2.36). Toutefois, ce pourcentage varie fortement entre les pays et économies dans TALIS. Plus de 30 % des enseignants disent être très stressés en Angleterre (Royaume-Uni), en Hongrie et au Portugal. Par contraste, moins de 5 % d'entre eux disent l'être en Fédération de Russie, en Géorgie, au Kazakhstan et au Viet Nam.

Graphique II.2.8 Stress professionnel des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire par degré de stress professionnel



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarant souffrir de stress au travail « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.36.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111512>

Lorsqu'on analyse le pourcentage d'enseignants qui ne sont pas du tout stressés, il est important de garder à l'esprit le fait qu'en moyenne, 9 % seulement des enseignants disent ne pas souffrir du tout de stress au travail dans les pays de l'OCDE (graphique II.2.8 et tableau II.2.36). Ce pourcentage est toutefois égal ou supérieur à 20 % dans la Région CABA (Argentine), en Fédération de Russie, en France, en Géorgie, en Italie, au Kazakhstan et en Roumanie. La situation est assez exceptionnelle en Géorgie, où 71 % des enseignants disent ne pas souffrir du tout de stress au travail, et au Kazakhstan, où 52 % des enseignants ne font pas état de stress professionnel. La forte variation du niveau de stress des enseignants peut s'expliquer par la variation internationale du stress dans le grand public et d'autres indicateurs subjectifs du bien-être produits par le Gallup World Poll (Ng et al., 2009^[69]). Le niveau déclaré de stress dans le grand public peut dépendre du développement économique, mais est également associé aux besoins, aux objectifs et à la culture spécifiques aux pays et économies. Selon Diener et Tay (2015^[70]), les pays où la population est très stressée comptent parmi ceux qui se distinguent non seulement par des revenus élevés, mais aussi par une grande longévité et une bonne satisfaction à l'égard de la vie.

L'analyse des résultats en fonction des caractéristiques des enseignants montre que les enseignantes disent plus souvent beaucoup souffrir de stress (20 %) que leurs collègues masculins (15 %). Dans 32 pays et économies de TALIS, le pourcentage d'enseignants très stressés dans leur vie professionnelle est nettement plus élevé chez les femmes que chez les hommes (tableau II.2.39). Les différences sont particulièrement marquées (égales ou supérieures à 10 points de pourcentage) à Malte (14 points de pourcentage), au Portugal (13 points de pourcentage) et en Alberta (Canada) (10 points de pourcentage). Il ressort par ailleurs d'études internationales que les enseignantes sont plus susceptibles de faire état d'un grand stress que les enseignants (Antoniou, Polychroni et Vlachakis, 2006^[71] ; Klassen, 2010^[72]). Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, car un certain nombre de facteurs peuvent intervenir dans ces différences, notamment la charge de travail, la position dans la hiérarchie et le soutien social (Antoniou, Polychroni et Vlachakis, 2006, p. 688^[71]).

De plus, le pourcentage d'enseignants très stressés est en moyenne plus élevé chez les moins de 30 ans (20 %) que chez les 50 ans et plus (15 %) dans la zone OCDE (tableau II.2.39). Ce constat vaut dans 19 pays et économies TALIS. Les pays et économies où les différences sont les plus marquées (égales ou supérieures à 15 points de pourcentage) sont les États-Unis et la Nouvelle-Zélande (18 points de pourcentage), la Corée (16 points de pourcentage) et Singapour (15 points de pourcentage). Ces différences peuvent s'expliquer par l'ancienneté, car les enseignants plus jeunes sont davantage susceptibles d'être débutants et, donc, d'essayer de concevoir des stratégies pour assumer leurs responsabilités professionnelles (Antoniou, Polychroni et Vlachakis, 2006^[71]). Par contraste, les enseignants de 50 ans et plus sont davantage susceptibles d'être très stressés en Bulgarie (23 %, contre 13 % des enseignants de moins de 30 ans).

Par ailleurs, les enseignants sont plus susceptibles d'être très stressés dans les établissements publics, situés en milieu urbain ou accusant une forte concentration d'élèves défavorisés (élèves issus de l'immigration, ayant des besoins spécifiques ou issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique) que dans les établissements privés, situés en milieu rural ou dans un village ou affichant une faible concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (tableau II.2.40). Les différences d'intensité du stress déclaré par les enseignants selon l'emplacement de leur établissement sont particulièrement marquées dans cinq pays et économies : en Alberta (Canada) (16 points de pourcentage), en Nouvelle-Zélande (14 points de pourcentage), en Afrique du Sud (13 points de pourcentage), en Colombie (13 points de pourcentage) et au Chili (11 points de pourcentage). Il est important de garder à l'esprit le fait que d'autres facteurs interviennent dans ces corrélations. Par exemple, les enseignants jeunes ou débutants sont plus susceptibles d'être affectés dans un établissement à forte concentration d'élèves défavorisés (OCDE, 2019^[3]) et, comme indiqué dans le paragraphe précédent, de souffrir « dans une grande mesure » de stress que leurs collègues plus âgés ou ayant plus d'ancienneté.

Dans l'Enquête TALIS, les enseignants ont également été invités à indiquer dans quelle mesure (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; et « dans une grande mesure ») leur métier avait un impact négatif sur leur santé mentale et physique. En moyenne, 7 % d'enseignants de la zone OCDE estiment que leur métier a dans une grande mesure un impact négatif sur leur santé mentale et 6 % d'entre eux, sur leur santé physique (tableau II.2.36). Plus de 10 % des enseignants ont répondu « dans une grande mesure » à ces deux items en Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), en Arabie saoudite, en Communauté française de Belgique, en Corée, aux Émirats arabes unis et au Portugal.

Un autre indicateur du stress des enseignants relève de l'affirmation « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée ». Il est établi qu'un aspect important de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée est d'avoir la possibilité de se détendre après le travail ou d'être capable d'oublier ses responsabilités professionnelles (Cropley et Millward Purvis, 2003^[73]). En moyenne, 6 % seulement des enseignants dans les pays de l'OCDE estiment que leur métier ne leur laisse pas du tout de temps pour leur vie privée (tableau II.2.36). Toutefois, ce pourcentage varie fortement entre les pays et économies de TALIS. Le pourcentage d'enseignants estimant que leur métier ne leur laisse « pas du tout » de temps pour leur vie privée s'établit à 1 % seulement au Danemark et en Norvège, mais est supérieur à 15 % en Afrique du Sud, en Corée, en Islande, au Japon, au Kazakhstan et au Viet Nam. Ce pourcentage est particulièrement élevé en Islande (27 %) et au Viet Nam (39 %).

En quoi le stress des enseignants est-il lié à leur travail ? Pour répondre à cette question, les quatre items sur le stress professionnel des enseignants (« je souffre de stress au travail » ; « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée » ; « mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale » ; et « mon métier a un impact négatif sur ma santé physique ») ont été regroupés dans un indicateur du stress et du bien-être des enseignants. Il ressort des analyses de régression que le stress et le bien-être des enseignants sont en corrélation négative avec leur satisfaction professionnelle et leur efficacité personnelle (tableaux II.2.41 et II.2.42). Les enseignants plus stressés tendent à faire état d'une moindre satisfaction professionnelle. On observe cette relation dans tous les pays et économies participant à TALIS. Il est intéressant de constater que la satisfaction professionnelle explique une grande part de la variation du niveau de stress dans tous les pays et économies dans TALIS (les coefficients R^2 sont élevés dans tous les modèles) (tableau II.2.42). Ces résultats rejoignent les conclusions d'études internationales qui établissent une corrélation entre la satisfaction professionnelle et le stress (Betoret, 2009^[26] ; Collie, Shapka et Perry, 2012^[22] ; Desrumaux et al., 2015^[23]). Les analyses des données recueillies lors d'une enquête auprès de 298 enseignants français en poste dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire montrent par exemple que la compétence, l'autonomie et l'affiliation améliorent la relation entre la charge de travail et le bien-être et la détresse (Desrumaux et al., 2015^[23]).

Par ailleurs, les enseignants plus stressés tendent à faire état d'une efficacité personnelle moindre. Cette relation se vérifie dans tous les pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles, sauf en Alberta (Canada), en Corée, en Estonie, à Malte et en Nouvelle-Zélande. Cette relation, dont la causalité ne peut être établie, se prête à plusieurs interprétations plausibles : les résultats peuvent indiquer qu'un haut niveau de stress peut miner la confiance des enseignants en leur capacité de bien travailler en classe ou que ceux qui se sentent moins efficaces sont stressés parce qu'ils ne se croient pas capables de s'acquitter de leur mission. La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces résultats, car le pouvoir explicatif de ce modèle est limité (les coefficients de détermination, R^2 , sont peu élevés) (tableau II.2.42).

Encadré II.2.6. **Variation du stress des enseignants entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

La comparaison du stress des enseignants entre les niveaux d'enseignement ne révèle pas de différences significatives, sauf dans quelques pays. Le pourcentage d'enseignants s'avouant très stressés est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la Région CABA (Argentine) (8 points de pourcentage de différence), en Communauté flamande de Belgique (4 points de pourcentage) et au Danemark (3 points de pourcentage) (tableau II.2.37). On observe l'inverse en Angleterre (Royaume-Uni), où le pourcentage d'enseignants très stressés est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage de différence). Les enseignants sont dans l'ensemble moins nombreux à être très stressés dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Portugal (5 points de pourcentage de différence), en Slovénie (4 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage) (tableau II.2.38).

Dans l'ensemble, les autres indicateurs de stress (ceux dérivés des affirmations « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée » ; « mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale » ; et « mon métier a un impact négatif sur ma santé physique ») ne varient pas dans une mesure significative. Quelques pays font toutefois figure d'exception. Les enseignants tendent à être moins nombreux à estimer que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en France (6 points de pourcentage de différence), dans la Région CABA (Argentine), en Communauté flamande de Belgique et aux Émirats arabes unis (2 points de pourcentage). Toutefois, ils sont plus nombreux à estimer que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Corée (4 points de pourcentage) ainsi qu'en Espagne (2 points de pourcentage) et au Japon (1 point de pourcentage) (tableau II.2.37). Les enseignants sont plus nombreux à estimer que leur métier a un impact sur leur santé mentale et physique dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la Région CABA (Argentine) et au Danemark, tandis qu'on observe l'inverse en France, même si les différences de pourcentage sont relativement faibles (tableau II.2.37).

Au Danemark, les enseignants du deuxième cycle estiment que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée dans une moindre mesure que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence). C'est l'inverse au Portugal, où les enseignants sont plus nombreux dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à estimer que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée (2 points de pourcentage de différence) et a un impact négatif sur leur santé mentale et physique (3 points de pourcentage) (tableau II.2.38). La même tendance, à l'exception de l'impact sur la santé physique, se retrouve en Slovénie (tableau II.2.38).

Sources du stress des enseignants et des chefs d'établissement

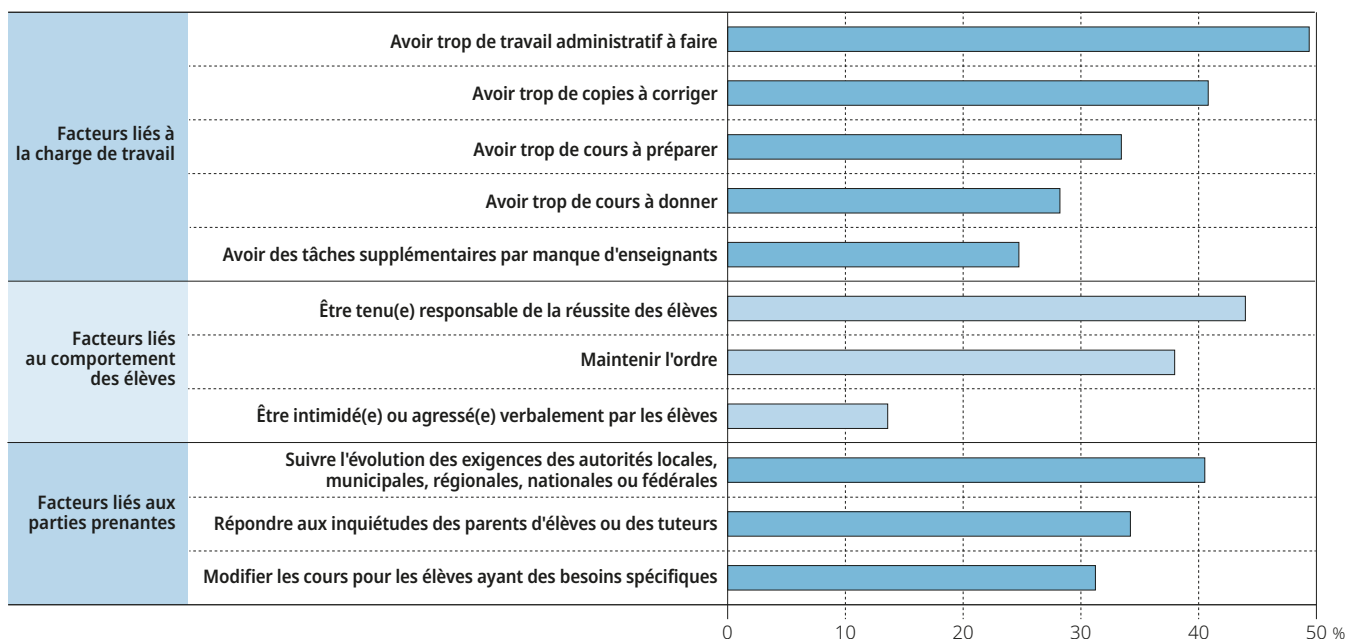
Au-delà de l'ampleur et des impacts du stress, il est utile aussi d'étudier les facteurs qui contribuent à stresser les enseignants dans leur travail. Au cours des 15 dernières années, un certain nombre de chercheurs ont analysé les sources du stress des enseignants, en particulier la relation entre leurs conditions de travail et leur niveau de stress (Bakker et al., 2007^[17] ; Betoret, 2009^[26] ; Chan, 2002^[74] ; Collie, Shapka et Perry, 2012^[22] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006^[20] ; Klassen et al., 2013^[24] ; Montgomery et Rupp, 2005^[75]). Il ressort de leurs travaux que la prévalence du stress varie selon les facteurs qui le causent. Le stress induit par les activités en classe et les interactions avec les élèves semble plus fréquent que celui induit par le manque de soutien apporté par les établissements et les pouvoirs publics (Antonioni, Polychroni et Vlachakis, 2006^[71] ; Klassen, 2010^[72]). Pour l'Enquête TALIS 2018, tant les enseignants que les chefs d'établissement ont été invités à indiquer dans quelle mesure (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; et « dans une grande mesure ») des activités professionnelles étaient source de stress. Ces activités, sources de stress pour les enseignants, ont été réparties pour constituer trois catégories de stress selon le cadre conceptuel de TALIS 2018 (Ainley et Carstens, 2019^[11]) : le stress lié à la charge de travail ; le stress lié au comportement des élèves ; et le stress lié à la reconnaissance des parties prenantes.

La charge de travail des enseignants est citée parmi les sources de stress dans la littérature, car elle est en forte corrélation avec leur équilibre de vie et leur exposition au risque d'épuisement professionnel (Bakker et al., 2007^[17] ; OCDE, 2014^[76]). En moyenne, les enseignants des pays de l'OCDE estiment que les aspects suivants de leur charge de travail sont (« dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ») source de stress : « avoir trop de travail administratif à faire » (49 %) ; « avoir trop de copies à corriger » (41 %) ; « avoir trop de cours à préparer » (33 %) ; « avoir trop de cours à donner » (28 %) ; et « avoir des tâches supplémentaires par manque d'enseignants » (25 %) (graphique II.2.9 et tableau II.2.43). Les pays et économies de TALIS où ces pourcentages d'enseignants sont les plus élevés (égaux ou supérieurs à 50 % dans les cinq items, en moyenne) sont l'Afrique du Sud, le Danemark, le Portugal et les Émirats arabes unis, et ceux où ils sont les moins élevés (inférieurs à 20 %, en moyenne), sont la Région CABA (Argentine), la Finlande, la Géorgie et le Mexique.

Le pourcentage d'enseignants stressés par le travail administratif varie fortement selon l'ancienneté. Dans 28 des 48 pays et économies de TALIS, les enseignants débutants sont nettement moins nombreux que les enseignants ayant plus d'expérience à estimer que le travail administratif est source de stress (tableau II.2.46). On observe les différences les plus marquées au Portugal (24 points de pourcentage), en France (18 points de pourcentage) et en République slovaque (17 points de pourcentage).


Graphique II.2.9 Sources du stress des enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire stressés « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par les facteurs suivants (moyenne OCDE-31)



Les indicateurs sont regroupés par type de facteurs et sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les facteurs de chaque groupe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.43.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111531>

Les facteurs liés à la gestion de la classe et au comportement des élèves sont une autre source de stress. Les comportements perturbateurs des élèves comptent parmi les causes majeures du surmenage psychologique des enseignants (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006_[20]). Il ressort des résultats de TALIS 2013 que la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants diminuent à mesure que le pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement augmente (OCDE, 2014_[65]). Trois indicateurs TALIS portent sur ces éléments : « être tenu(e) responsable de la réussite des élèves » (considéré « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » comme source de stress par 44 % en moyenne des enseignants de l'OCDE) ; « maintenir l'ordre » (38 %) ; et « être intimidé(e) ou agressé(e) verbalement par les élèves » (14 %) (graphique II.2.9 et tableau II.2.43). Les pays et économies dans TALIS où les pourcentages d'enseignants sont les plus élevés (égaux ou supérieurs à 50 % dans les trois items, en moyenne) sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, la Bulgarie, la Communauté française de Belgique, la France, la Lettonie, la Lituanie et le Portugal, et les pays et économies où ils sont les moins élevés (inférieurs à 20 %, en moyenne), la Région CABA (Argentine), la Géorgie, le Mexique et la Norvège. Ces résultats rejoignent les conclusions d'autres études, qui montrent que le type de stress ressenti par les enseignants varie selon l'ancienneté, les enseignants étant plus stressés par la gestion de la classe à leurs débuts, tandis que les enseignants expérimentés sont plus stressés par leur charge de travail (Antonioni, Ploumpi et Ntalla, 2013_[77] ; Antonioni, Polychroni et Vlachakis, 2006_[71]).

Enfin, le dernier groupe d'indicateurs a trait à la capacité des enseignants de suivre l'évolution des exigences et des besoins des systèmes d'éducation et des parties prenantes. Les tâches supplémentaires qu'entraînent ces responsabilités peuvent mettre les enseignants à plus rude épreuve encore et avoir un effet négatif sur leur bien-être professionnel (Valli et Buese, 2007_[78]). En moyenne, 41 % des enseignants des pays de l'OCDE estiment que « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » est une cause majeure de stress ; et 34 % d'entre eux en disent autant du fait de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs ». De plus, l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, voulue par la société, n'est pas sans conséquence pour les enseignants qui doivent par exemple « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques », ce qui est source de stress pour 31 % d'entre eux (graphique II.2.9 et tableau II.2.43). Les pays et économies de TALIS où les pourcentages d'enseignants sont les plus élevés (égaux ou supérieurs à 50 % dans les trois items, en moyenne) sont la France et le Portugal et les pays et économies où ils sont les moins élevés (inférieurs à 20 %, en moyenne), la Région CABA (Argentine) et la Géorgie.

Quant aux chefs d'établissement, « avoir trop de travail administratif à faire » est ce qui stresse « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » le plus grand nombre d'entre eux (69 % en moyenne, dans l'OCDE) (tableau II.2.47). Plus de 90 % des chefs d'établissement estiment que cet aspect est « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » source de stress en Communauté française de Belgique, au Portugal et en République tchèque. Suivre l'évolution des exigences et des besoins des systèmes d'éducation et des parties prenantes est une autre source de stress pour les chefs d'établissement. En moyenne, 55 % des chefs d'établissement des pays de l'OCDE estiment stressant de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » ; leur pourcentage est le plus élevé au Portugal (91 %) et en Lettonie (82 %). « Être tenu(e) responsable de la réussite des élèves » est une autre source courante de stress pour les chefs d'établissement, 46 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est le plus élevé au Portugal (94 %), en Lettonie (85 %) et en Lituanie (81 %). Le pourcentage de chefs d'établissement stressés par le fait d'avoir à « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs », qui s'élève à 47 % (moyenne OCDE), est le plus élevé au Portugal (88 %) et en Italie (74 %).

Concernant les sources du stress des chefs d'établissement, il est intéressant de constater qu'en moyenne, le pourcentage de chefs d'établissement des pays de l'OCDE qui estiment le travail administratif stressant « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » s'établit à 71 % dans les établissements publics, mais à 61 % seulement dans les établissements privés (tableau II.2.50). On observe une différence significativement positive dans neuf pays et l'écart est particulièrement marquée dans la Région CABA (Argentine) (50 points de pourcentage de différence), aux États-Unis (44 points de pourcentage) et en Nouvelle-Zélande (41 points de pourcentage). Ces écarts peuvent s'expliquer par la variation du degré de bureaucratisation entre les établissements publics et privés, qui entraîne des différences de procédures administratives (Dronkers et Robert, 2008_[79]). La charge administrative est souvent perçue comme plus lourde dans les établissements publics que dans les établissements privés et peut être en lien avec le niveau de stress des chefs d'établissement.

Temps de travail et stress

Les chercheurs s'accordent à reconnaître que la charge de travail et les contraintes de temps comptent parmi les grands facteurs déterminants du stress et du bien-être des enseignants (Bakker et al., 2007_[17] ; Collie, Shapka et Perry, 2012_[22] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006_[20] ; Klassen et Chiu, 2010_[80]). Toutefois, certains d'entre eux estiment important d'utiliser des indicateurs plus précis de la charge de travail, par exemple le nombre d'heures que les enseignants consacrent à certaines activités, en particulier à l'enseignement proprement dit et à d'autres tâches (Skaalvik et Skaalvik, 2018_[27]). En fait, les enseignants consacrent beaucoup de temps à des activités autres que l'enseignement, par exemple à des tâches administratives qui pourraient être automatisées ou confiées à d'autres personnes. Le temps consacré aux activités administratives peut amener des enseignants à quitter leur profession (Benham Tye et O'Brien, 2002_[81]).

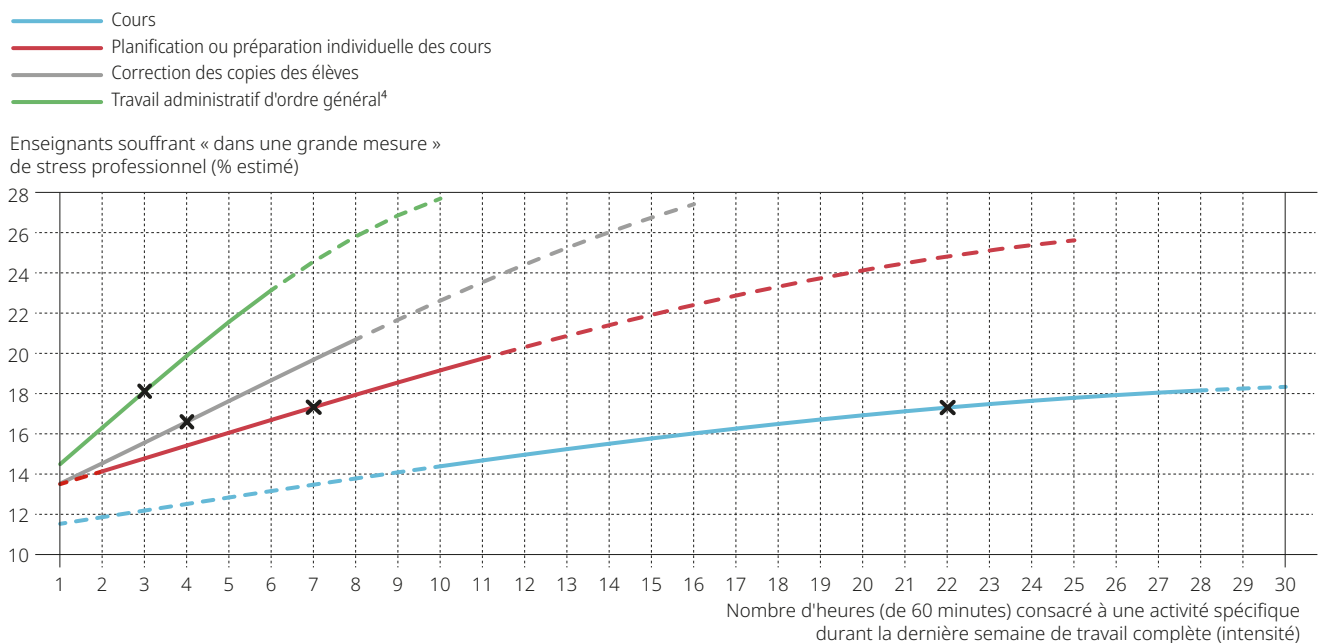
Il est utile d'analyser la relation entre le stress des enseignants et le temps qu'ils consacrent à des activités données pour mieux cerner les sources de leur stress¹⁰. Dans l'Enquête TALIS, les enseignants ont été invités à indiquer le nombre d'heures de 60 minutes qu'ils avaient consacré à des tâches spécifiques durant leur dernière semaine de travail complète. En moyenne, les enseignants de l'OCDE ont dit avoir travaillé 38.8 heures durant cette semaine-là, un peu plus de la moitié du temps étant consacré à l'enseignement (20.8 heures) (tableau I.2.27 dans *Résultats de TALIS 2018 [Volume I]* (OCDE, 2019_[3])¹¹.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les tâches qui prennent le plus de temps aux enseignants sont la « planification ou [la] préparation individuelle des cours dans l'établissement ou ailleurs » (6.5 heures) ; la « correction des copies des élèves » (4.2 heures) ; le « travail administratif d'ordre général » (2.7 heures) ; et le « travail et [le] dialogue avec des collègues de l'établissement » (2.7 heures) (tableau I.2.27 dans *Résultats de TALIS 2018 [Volume I]* (OCDE, 2019_[3]). La correction des copies et le travail administratif correspondent aux sources de stress citées par les enseignants, à savoir « avoir trop de copies à corriger » et « avoir trop de travail administratif à faire ». Parmi les pays et économies participant à TALIS, la correction des copies prend aux enseignants plus de sept heures à Shanghai (Chine) et à Singapour et plus de six heures en Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie et au Portugal. Le travail administratif est le plus lourd en Corée et au Japon, où les enseignants y consacrent au moins cinq heures par semaine, ainsi qu'en Australie et en Nouvelle-Zélande, où ils y consacrent quatre heures en moyenne par semaine.

Le graphique II 2.10 indique la relation entre l'intensité des tâches et le stress des enseignants. Le nombre d'heures que les enseignants consacrent à des tâches spécifiques est indiqué en abscisse (intensité des tâches) et le pourcentage d'enseignants qui se disent très stressés est indiqué en ordonnée (moyenne OCDE-31). Chaque ligne du graphique rapporte le pourcentage estimé d'enseignants qui se disent très stressés selon l'intensité de la tâche à l'étude. Ce graphique confirme les résultats de l'analyse de corrélation. Il ressort de ces estimations qu'en moyenne, 17 % des enseignants des pays de l'OCDE qui donnent 21 heures de cours se disent très stressés (tableau II.2.53). Ce pourcentage ne varie guère par heure de cours supplémentaire, ce qui suggère que le stress des enseignants n'est que faiblement lié à l'intensité de l'enseignement.


Graphique II.2.10 Relation entre le stress des enseignants et l'intensité de leurs tâches

Pourcentage estimé d'enseignants souffrant « dans une grande mesure » de stress au travail en fonction de l'intensité des tâches (moyenne OCDE-31)^{1,2,3}



1. Résultats de régression logistique binaire basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.
2. Dans le graphique, le « X » indique le pourcentage d'enseignants souffrant « dans une grande mesure » de stress au travail, selon l'intensité moyenne des tâches (moyenne OCDE-31).
3. Les lignes continues représentent 80% des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS ; les lignes en pointillés représentent le pourcentage d'enseignants susceptibles de souffrir « dans une grande mesure » de stress sous le 1er décile et dans le 10e décile de l'intensité des tâches.
4. Les estimations de l'intensité du « travail administratif d'ordre général » sont calculées en fonction d'une plage comprise entre 0 et 49 heures.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.53, II.2.54, II.2.55 et II.2.56.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111550>

Promouvoir le prestige et le statut de la profession d'enseignant

Le graphique II.2.10 montre que le pourcentage estimé d'enseignants qui déclarent être très stressés dans leur travail augmente plus fortement en fonction de la préparation des cours, de la correction des copies et, surtout, du travail administratif (tableaux II.2.54, II.2.55 et II.2.56). En moyenne, 18 % des enseignants des pays de l'OCDE qui ont par exemple trois heures de travail administratif à faire par semaine disent souffrir dans une grande mesure de stress professionnel. Ce pourcentage augmente pour atteindre 22 % si les enseignants ont cinq heures, soit deux heures de plus, de travail administratif à faire par semaine. Des quatre activités reprises dans le graphique, le travail administratif est celle qui augmente le plus le stress par heure supplémentaire.

Ces résultats donnent à penser que les enseignants qui consacrent beaucoup de temps à du travail administratif sont plus susceptibles de se dire très stressés que ceux qui en consacrent beaucoup aux cours en classe. Ce constat rejoint les conclusions du rapport sur l'Enquête TALIS en Angleterre (Royaume-Uni), selon lesquelles le temps de travail, en particulier celui consacré à des activités autres que l'enseignement, est en forte corrélation avec le pourcentage d'enseignants qui estiment leurs activités ingérables dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (Jerrim et Sims, 2019^[82]). L'encadré II.2.7 décrit des mesures prises par les pouvoirs publics en Angleterre (Royaume-Uni) dans le but de réduire la charge de travail qui est source de stress et la façon dont la République slovaque s'en est inspirée.

Encadré II.2.7. Réduction de la charge de travail des enseignants en Angleterre (Royaume-Uni) et en République slovaque

Angleterre (Royaume-Uni)

En 2014, le ministère de l'Éducation a lancé le *Workload Challenge* dans le but de réduire la charge de travail des enseignants et de promouvoir un enseignement de qualité. Un site de consultation en ligne a recueilli suggestions et commentaires à propos d'activités inutiles et stériles. Les activités inutiles et stériles qui ont été les plus souvent citées sont la gestion des données, la planification des cours et la correction des copies. Trois groupes de travail indépendants ont été constitués pour trouver des solutions concrètes sans impact sur les résultats des élèves pour remédier au problème des tâches pénibles. Leurs rapports ont été publiés en mars 2016. Le ministère de l'Éducation a également pris une série de mesures dans le but de remédier au problème de la charge de travail : il a entre autres publié en mars 2018 de la documentation et des outils concrets pour aider les établissements à analyser la charge de travail et à la réduire, diffusé des exemples d'initiatives prises par des établissements pour réduire la charge de travail et confié à un groupe consultatif l'examen du problème de l'excès de données à gérer dans les établissements. Le rapport du groupe a été publié en novembre 2018 et toutes les recommandations ont été acceptées. Le ministère de l'Éducation a également entrepris une grande étude pour mieux comprendre les perceptions de la charge de travail et du temps de travail, dont les résultats ont été publiés en février 2017 et en octobre 2019. Selon les résultats de 2019 de l'enquête sur la charge de travail des enseignants, le temps de travail déclaré par les enseignants, les chefs de département et les chefs d'établissement a diminué de cinq heures par semaine entre 2016 et 2019. À la suite du *Workload Challenge 2014*, alors que les répondants ont dit consacrer autant de temps à l'enseignement, ils déclarent en passer moins à des activités autres que l'enseignement, les réductions se concentrant dans les domaines déclarés prioritaires par le ministère de l'Éducation.

Source : Department of Education (2018^[83]), *Reducing school workload*, <https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload>, (accessed on 9 January 2020).

République slovaque

La République slovaque s'est inspirée de l'initiative britannique pour réduire le lourd travail administratif à charge des enseignants. En 2015, le ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et du Sport a chargé un groupe de travail de professionnels de l'éducation et de hauts fonctionnaires de réduire le travail administratif des enseignants. Des procédures ont été simplifiées, automatisées, voire supprimées. Le pays s'est engagé à s'attaquer aux problèmes liés à la charge de travail dans un manifeste et dans son premier plan national de réforme de l'enseignement (2018-2019).

Source : Ministry of Finance of the Slovak Republic (2019^[84]), *National Reform Programme of the Slovak Republic 2019*, <https://www.mfsr.sk/en/finance/institute-financial-policy/strategic-documents/national-reform-program/>.

Facteurs aggravants du stress des enseignants

En quoi les systèmes d'éducation affectent-ils le degré de bien-être et de stress des enseignants ? Pour répondre à cette question, il est important de commencer par déterminer si le stress est un phénomène qui s'explique essentiellement par des différences entre établissements ou entre enseignants, car il est essentiel que les responsables politiques sachent s'il est plus efficace de

cibler leurs interventions sur les établissements ou les enseignants. C'est la raison pour laquelle il a été décidé de calculer la part de la variance imputable aux différences entre établissements dans les indicateurs relatifs au bien-être et au stress des enseignants (dérivés de la mesure dans laquelle les enseignants estiment qu'ils souffrent de stress au travail ; que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée ; que leur métier a un impact négatif sur leur santé mentale ; et qu'il a un impact négatif sur leur santé physique) et dans les indicateurs relatifs au stress lié à la charge de travail des enseignants (dérivés de l'excès de cours à préparer et à donner, de copies à corriger et de travail administratif à faire et des tâches supplémentaires à assumer par manque d'enseignants) (tableau II.2.57).

Il ressort des résultats de TALIS 2018 qu'en moyenne, 6 % seulement de la variance du bien-être et du stress des enseignants est imputable à des différences entre établissements dans les pays de l'OCDE (tableau II.2.57). En d'autres termes, la plus grande partie de la variance du bien-être et du stress des enseignants est imputable à des différences entre enseignants en poste dans le même établissement. Toutefois, le pourcentage de la variance imputable à des différences entre établissements varie fortement entre les pays et économies : il est égal ou supérieur à 10 % en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, au Brésil, en Bulgarie, en Colombie, au Kazakhstan, au Mexique, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, mais est inférieur à 3 % en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. Des pourcentages relativement plus élevés de variance inter-établissements indiquent que certaines des caractéristiques des établissements influent sur le bien-être des enseignants.

En moyenne, 7 % seulement de la variance du stress des enseignants lié à leur charge de travail est imputable à des différences entre établissements dans les pays de l'OCDE (tableau II.2.57). Il est intéressant de préciser que ces résultats sont quelque peu contraires aux attentes, dans la mesure où il aurait été logique de constater que le stress des enseignants lié à leur charge de travail est étroitement lié à certaines des caractéristiques des établissements, par exemple leur emplacement ou la composition des effectifs d'élèves. Toutefois, les résultats montrent que les réponses des enseignants à ces items varient en fonction des différences entre établissements. Dans ce cas aussi, le pourcentage de la variance imputable à des différences entre établissements varie fortement entre les pays et économies : il est égal ou supérieur à 10 % en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, au Brésil, en Colombie, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Estonie, en Fédération de Russie, en Géorgie et au Viet Nam, mais est inférieur à 3 % en Australie, dans les Communautés flamande et française de Belgique, en France, aux Pays-Bas et en Slovaquie. Il est particulièrement élevé au Danemark (23 %). Dans les systèmes où le pourcentage de la variance imputable à des différences entre établissements est relativement élevé, il serait utile de déterminer lesquelles des caractéristiques des établissements expliquent ces différences pour concevoir des politiques ciblant les établissements où les niveaux de stress sont particulièrement importants.

Le pourcentage de la variance imputable à des différences intra-établissement peut s'expliquer par la charge de travail des enseignants ou les caractéristiques des classes qui leur sont confiées. Il peut aussi s'expliquer par des caractéristiques personnelles des enseignants, par exemple leur résilience ou leurs mécanismes de défense (Curry et O'Brien, 2012^[85] ; Gu et Day, 2007^[86] ; Kyriacou, 2001^[67]). Par résilience, on entend la capacité des enseignants de réagir avec assurance et efficacité en cas de problèmes dans leur vie professionnelle (Gu et Day, 2007^[86]). Selon une étude qualitative menée dans huit établissements dans la ville d'Adélaïde, en Australie, une série d'éléments, dont le sentiment de pouvoir agir, la fierté tirée de ses réalisations et l'efficacité personnelle, fonctionnent comme des facteurs protecteurs qui aident à affronter des situations stressantes. Toujours selon cette étude, des caractéristiques propres aux établissements, par exemple une direction attentionnée, sont importantes pour l'amélioration de la résilience du personnel (Howard et Johnson, 2004^[87]). La résilience est une qualité personnelle, certes, mais des facteurs extérieurs peuvent la renforcer chez les enseignants, ce qui les aide à relever les défis de leur vie professionnelle (Gu et Day, 2007^[86]).

Encadré II.2.8. Sources of stress for teachers and school leaders from primary to upper secondary education

Il est intéressant de déterminer dans quelle mesure les réponses des enseignants et des chefs d'établissement aux items sur les sources de stress varient entre les niveaux d'enseignement dans les pays dont les données sont disponibles. Cette variation pourrait révéler des différences dans les responsabilités des enseignants et des chefs d'établissement entre les niveaux d'enseignement.

Enseignants

On observe une variation forte et significative, dans les sources de stress entre les niveaux d'enseignement dans les pays et économies dont les données sont disponibles. « Modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » est une source de stress qui perd de son importance aux niveaux supérieurs d'enseignement. Dans 10 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants sont plus nombreux à estimer stressant d'avoir à modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

...

On trouve les différences les plus marquées en France (20 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (18 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.44). Dans 9 des 11 pays dont les données sont disponibles, les enseignants sont moins nombreux à estimer stressant d'avoir à modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant au Danemark (30 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.45). Ces résultats peuvent en partie s'expliquer par le fait que comme le volume I de *Résultats de TALIS 2018* le montre, la diversité des élèves diminue de niveau d'enseignement en niveau d'enseignement dans les pays dont les données sont disponibles. Il apparaît en particulier que dans 5 des 10 pays et économies (notamment le Danemark) dont les données relatives aux niveaux 2 et 3 de la CITE sont disponibles, il y a moins d'enseignants en poste dans des établissements où le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques atteint au moins 10 % (tableaux I.3.26, I.3.27 et I.3.28 dans *Résultats de TALIS 2018 [Volume I]* (OCDE, 2019^[3]).

Répondre aux inquiétudes des parents d'élèves semble aussi plus stressant aux niveaux inférieurs d'enseignement qu'aux niveaux supérieurs. Dans 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants sont plus nombreux à estimer stressant de répondre aux inquiétudes des parents d'élèves dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant en France (21 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.44). Dans 9 des 11 pays dont les données sont disponibles, les enseignants sont moins nombreux à estimer stressant de répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou de leurs tuteurs dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant au Danemark (34 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.45).

Par contraste, le stress lié à l'excès de copies à corriger semble augmenter aux niveaux supérieurs d'enseignement. Dans 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants sont moins nombreux à estimer stressant d'avoir trop de copies à corriger dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant au Danemark (19 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.44). De même, dans 4 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants sont moins nombreux à estimer stressant d'avoir trop de copies à corriger dans le premier cycle que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. On observe les différences les plus marquées au Brésil (9 points de pourcentage) et au Danemark (7 points de pourcentage) (tableaux II.2.44 et II.2.45).

Dans 7 des 13 pays dont les données sont disponibles, les enseignants sont plus nombreux à estimer stressant d'être tenus responsables de la réussite de leurs élèves dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant en France (24 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.44).

Une autre source de stress mérite d'être signalée : le maintien de l'ordre en classe. Il ressort de la comparaison entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans 10 des 11 pays dont les données sont disponibles, les enseignants sont moins nombreux à estimer stressant de maintenir l'ordre en classe dans le deuxième cycle plutôt que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant au Portugal (13 points de pourcentage) (tableaux II.2.43 et II.2.45).

Chefs d'établissement

Aucune tendance nette ne se dégage de la comparaison des sources du stress des chefs d'établissement entre les trois niveaux d'enseignement à l'étude, mais quelques résultats méritent d'être signalés. Dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement sont moins nombreux à estimer stressant de maintenir l'ordre dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant en Communauté flamande de Belgique (19 points de pourcentage) (tableaux II.2.47 et II.2.48).

La comparaison entre les deux cycles de l'enseignement secondaire ne révèle pas de différences sensibles. En Slovénie toutefois, les chefs d'établissement sont moins nombreux dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à déclarer cinq sources de stress : « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs » (39 points de pourcentage), « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » (28 points de pourcentage de différence), « avoir des tâches supplémentaires par manque de personnel » (13 points de pourcentage) « accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques » (12 points de pourcentage) et « être intimidé(e) ou agressé(e) verbalement par les élèves » (6 points de pourcentage) (tableaux II.2.47 et II.2.49).

RISQUE D'ATTRITION DES ENSEIGNANTS

Le problème de l'attrition des enseignants a pris une ampleur telle qu'il menace la stabilité de certains systèmes d'éducation dans le monde (Viac et Fraser, 2020^[6]). Par attrition, on entend le fait que les enseignants quittent définitivement l'enseignement, et non le fait que les enseignants quittent leur établissement (Borman et Dowling, 2008^[16] ; Bradley, Green et Leeves, 2007^[88]).

L'attrition peut être lourde de conséquences pour l'apprentissage des élèves (Borman et Dowling, 2008^[16] ; Ronfeldt, Loeb et Wyckoff, 2013^[89]). Elle peut en effet altérer le climat scolaire et l'enseignement des matières au point d'affecter les résultats des élèves (Guin, 2004^[90]). De plus, l'attrition peut entraîner de graves pénuries de personnel, particulièrement fâcheuses dans les établissements défavorisés (Boe et Cook, 2006^[91] ; Ingersoll, 2001^[92]). Elle est onéreuse pour les systèmes d'éducation, qui doivent remplacer des enseignants qualifiés dans les établissements concernés (Barnes, Crowe et Schaefer, 2007^[93]). Elle l'est aussi à cause de ses coûts d'opportunité élevés, car les ressources consacrées à la formation des nouvelles recrues auraient pu être affectées à d'autres postes de dépenses, par exemple la formation des enseignants. Enfin, l'attrition entraîne des coûts d'efficacité pour les établissements, car ceux-ci doivent consacrer plus de temps et de ressources à l'intégration de nouveaux enseignants dans leur organisation et leur culture (Darling-Hammond et Sykes, 2003^[94]). Des items dont les réponses peuvent servir d'indicateurs de l'attrition et permettent de mieux cerner cette forme d'absence et de décrire la situation en la matière ont été inclus dans les instruments de l'Enquête TALIS 2018¹².

Le risque d'attrition peut par exemple s'estimer à l'aune du nombre d'enseignants qui ont l'intention de rester dans l'enseignement. Tant les enseignants que les chefs d'établissement ont été invités à indiquer le nombre d'années pendant lequel ils projetaient d'exercer leurs fonctions actuelles. Cet indicateur varie selon l'âge des répondants, du fait de l'attrition due au départ à la retraite, mais il fournit des informations intéressantes sur les aspirations professionnelles ou le plan de carrière des enseignants et des chefs d'établissement. Lors de l'interprétation de ces résultats, il est important de garder présent à l'esprit le fait que l'Enquête TALIS ne donne pas d'informations sur les raisons susceptibles d'inciter les enseignants ou les chefs d'établissement à cesser d'exercer leurs fonctions actuelles. Il est possible que des enseignants et des chefs d'établissement qui envisagent de cesser d'exercer leurs fonctions actuelles dans un avenir relativement proche souhaitent continuer de travailler, par exemple comme chercheur, membre du conseil de direction de leur établissement ou fonctionnaire dans une administration locale ou nationale. Cet indicateur est toutefois révélateur du moment où enseignants et chefs d'établissement envisagent de cesser d'exercer leurs fonctions actuelles, c'est-à-dire de donner cours ou de diriger un établissement, quels que soient les projets que les uns et les autres puissent avoir. Il fournit aux systèmes d'éducation des informations précieuses sur les efforts de renouvellement du personnel qu'ils auront vraisemblablement à consentir.

En moyenne, les enseignants des pays de l'OCDE disent vouloir continuer d'enseigner pendant 15 ans de plus (tableau II.2.61). Comme les enseignants des pays de l'OCDE sont âgés de 44 ans en moyenne (OCDE, 2019^[3]), 15 années d'exercice de plus les amènent près de l'âge du départ à la retraite dans la majorité des pays et économies participant à TALIS. Le nombre d'années supplémentaires est compris entre 9 années seulement en Lituanie et 19 années en Communauté flamande de Belgique. En moyenne, les chefs d'établissement des pays de l'OCDE envisagent d'exercer leurs fonctions huit ans de plus (tableau II.2.62). Le fait que les chefs d'établissement de l'OCDE soient âgés de 52 ans en moyenne (OCDE, 2019^[3]) porte à croire qu'ils ont pensé à leur départ à la retraite lorsqu'ils ont indiqué le nombre d'années supplémentaires pendant lequel ils comptaient continuer d'exercer comme chefs d'établissement. Le nombre d'années supplémentaires est compris entre 3 années seulement en Corée et au Japon et 11 années au Danemark, aux États-Unis et en Finlande.

Les analyses suivantes portent sur les pourcentages d'enseignants désireux de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années pour identifier les pays et économies où le renouvellement du corps enseignant est plus urgent. En moyenne, 25 % des enseignants des pays de l'OCDE disent vouloir quitter l'enseignement dans les cinq années à venir (graphique II.2.11 et tableau II.2.63). Les pays et économies où ce pourcentage est particulièrement élevé (égal ou supérieur à 40 %) sont la Lituanie et la Bulgarie (45 %) ainsi que l'Estonie (40 %). L'âge moyen du corps enseignant peut expliquer ces pourcentages élevés. Dans ces trois pays en effet, le corps enseignant est plus âgé que la moyenne de l'OCDE (tableau I.3.1 dans *Résultats de TALIS 2018 [Volume I]*) (OCDE, 2019^[3]). Il existe également une corrélation positive modérée à l'échelle nationale entre le pourcentage d'enseignants désireux de quitter l'enseignement et le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus (le coefficient de corrélation, r , est égal à .44 dans les pays et économies participant à TALIS). Il faut en tout état de cause interpréter ces résultats dans le cadre du cycle de vie du corps enseignant dans chaque pays et économie.

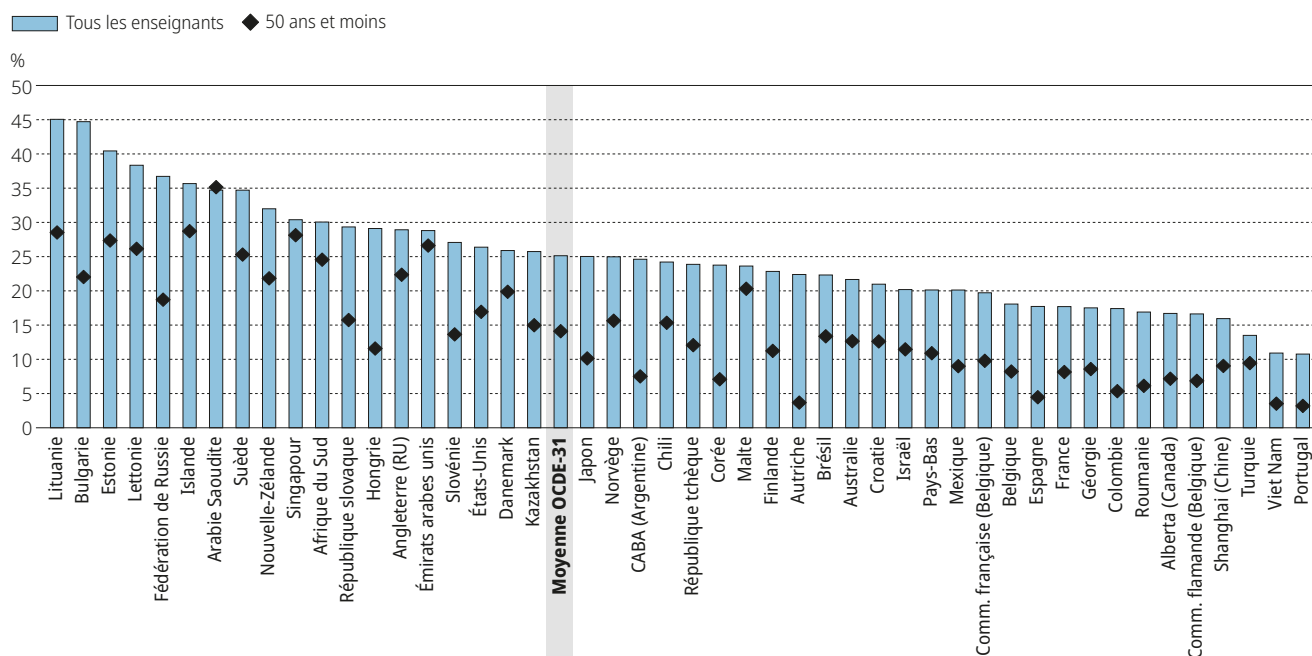
On pourrait tirer des conclusions plus pertinentes en analysant par groupe d'âge le nombre d'années supplémentaires pendant lesquels les enseignants et chefs d'établissement envisagent de continuer d'exercer comme enseignants ou chefs d'établissement. L'analyse suivante se limite à l'échantillon d'enseignants âgés d'au plus 50 ans afin d'évaluer les risques potentiels d'attrition et de réduire le biais lié à l'âge du départ à la retraite. En moyenne, 14 % des enseignants âgés d'au plus 50 ans pensent quitter l'enseignement dans les cinq années à venir dans les pays de l'OCDE (graphique II.2.11 et tableau II.2.63). Le pourcentage d'enseignants désireux de quitter l'enseignement dans les cinq années à venir est supérieur à 25 % en Arabie Saoudite, aux Émirats arabes unis, en Estonie, en Islande, en Lituanie, et à Singapour, mais inférieur ou égal à 5 % en Autriche, au Portugal et au Viet Nam.

Un pourcentage élevé de jeunes enseignants désireux de cesser d'enseigner dans les cinq ans est source de préoccupation, car il menace les pays et économies d'une pénurie imprévue d'enseignants. Le pourcentage d'enseignants de moins de 35 ans désireux de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années est particulièrement préoccupant en Estonie (41 %) et à Singapour

(40 %), car il induit de graves difficultés de renouvellement du corps enseignant sachant que les enseignants sont âgés de 50 ans en moyenne (OCDE, 2019^[3]) (graphique II.2.11 et tableau II.2.63). Un pourcentage élevé de jeunes enseignants projetant de cesser d'enseigner dans les cinq ans est révélateur jusqu'à un certain point de leurs aspirations professionnelles et des possibilités de promotion et de mobilité qui s'offrent à eux dans chaque système d'éducation. Ce problème d'attrition entraînera ou non une pénurie d'enseignants selon la capacité de chaque système à remplacer les enseignants concernés.

Graphique II.2.11 **Intention des enseignants de quitter l'enseignement dans les cinq ans**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire projetant de quitter l'enseignement dans les cinq ans



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire projetant de quitter l'enseignement dans les cinq ans.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.63.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111569>

Le pourcentage d'enseignants d'au plus 50 ans qui comptent quitter l'enseignement dans les cinq années à venir est plus élevé dans les établissements situés en milieu urbain qu'en milieu rural ou dans des villages (tableau II.2.66). C'est le cas dans l'ensemble des pays de l'OCDE ainsi que dans 12 pays et économies participant à TALIS. Les pays et économies où la différence entre les deux types d'établissement est particulièrement élevée sont les États-Unis (17 points de pourcentage de différence), la Nouvelle-Zélande (12 points de pourcentage) et l'Afrique du Sud et la Suède (10 points de pourcentage). En Lituanie par contre, le pourcentage d'enseignants qui comptent cesser d'enseigner dans les cinq ans est plus élevé dans les établissements situés en milieu rural ou dans des villages qu'en milieu urbain (10 points de pourcentage de différence).

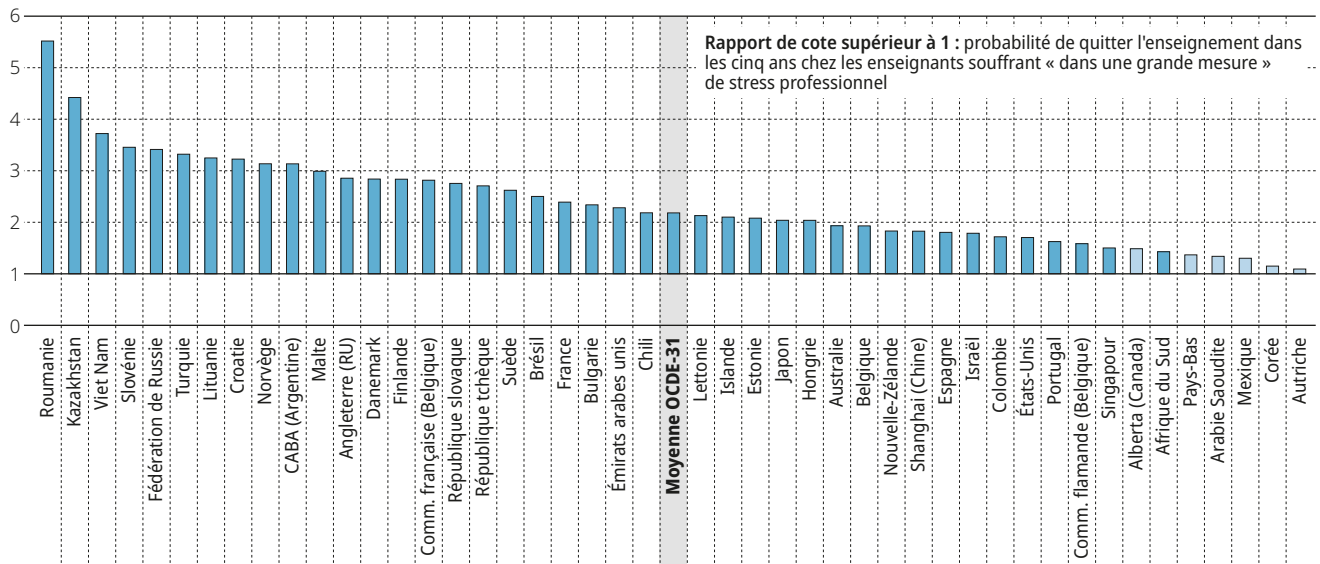
Quels sont les principaux facteurs incitant les enseignants à cesser d'enseigner ? Pour répondre à cette question, ce chapitre relie plusieurs items présentés ci-dessus. Cette section commence par étudier l'association entre le stress des enseignants et leur intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans. Il ressort en effet de la littérature que les niveaux de stress peuvent peser lourdement sur la décision des enseignants de renoncer à leur profession (Kyriacou, 2001^[67]). Selon le graphique II.2.12 (et le tableau II.2.67), les enseignants très stressés dans leur travail sont davantage susceptibles de vouloir quitter l'enseignement dans les cinq ans. Ce constat vaut dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans la quasi-totalité des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles, après contrôle de l'âge des enseignants, de leur sexe, de leur ancienneté dans leur établissement, de leur type de contrat de travail et des caractéristiques de leur classe spécifique. Échappent à ce constat l'Alberta (Canada), l'Arabie saoudite, l'Autriche, la Corée, le Mexique, les Pays-Bas et le Viet Nam.

Les établissements sont toutefois en mesure d'atténuer l'association négative entre le stress et l'attrition. Comme indiqué dans la section sur les facteurs aggravants du stress, des mécanismes de défense permettent aux enseignants d'atténuer les effets néfastes du stress (Curry et O'Brien, 2012^[85] ; Gu et Day, 2007^[86] ; Kyriacou, 2001^[67]). Il ressort par exemple de la littérature que la motivation, l'engagement professionnel et l'efficacité personnelle peuvent atténuer la relation entre le stress et l'intention de cesser d'enseigner (Collie, Shapka et Perry, 2012^[22] ; Gu et Day, 2007^[86] ; Klassen et al., 2013^[24] ; Skaalvik et Skaalvik, 2018^[27]). Il en ressort

Graphique II.2.12 **Relation entre l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans et le stress au travail**

Probabilité de vouloir quitter l'enseignement dans les cinq ans et le fait de souffrir de stress au travail « dans une grande mesure »^{1, 2, 3, 4}

Rapport de cotes



1. Résultats de régression logistique binaire basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

2. Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à un résultat catégoriel. L'association est négative si le rapport de cotes est inférieur à 1 ; positive s'il est supérieur à 1 ; et nulle s'il est égal à 1.

3. Variable binaire : la catégorie de référence correspond aux enseignants du premier cycle du secondaire souffrant de stress au travail « dans une certaine mesure », « dans une faible mesure », « pas du tout ».

4. Après contrôle du sexe, de l'âge, de l'ancienneté dans l'établissement, travail à temps plein et de la composition de la classe spécifique (pourcentage d'élèves peu performants, ayant des problèmes de comportement, et ceux issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique).

Note : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les enseignants souffrant « dans une grande mesure » de stress professionnel de quitter la profession dans les cinq ans.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.2.67.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111588>

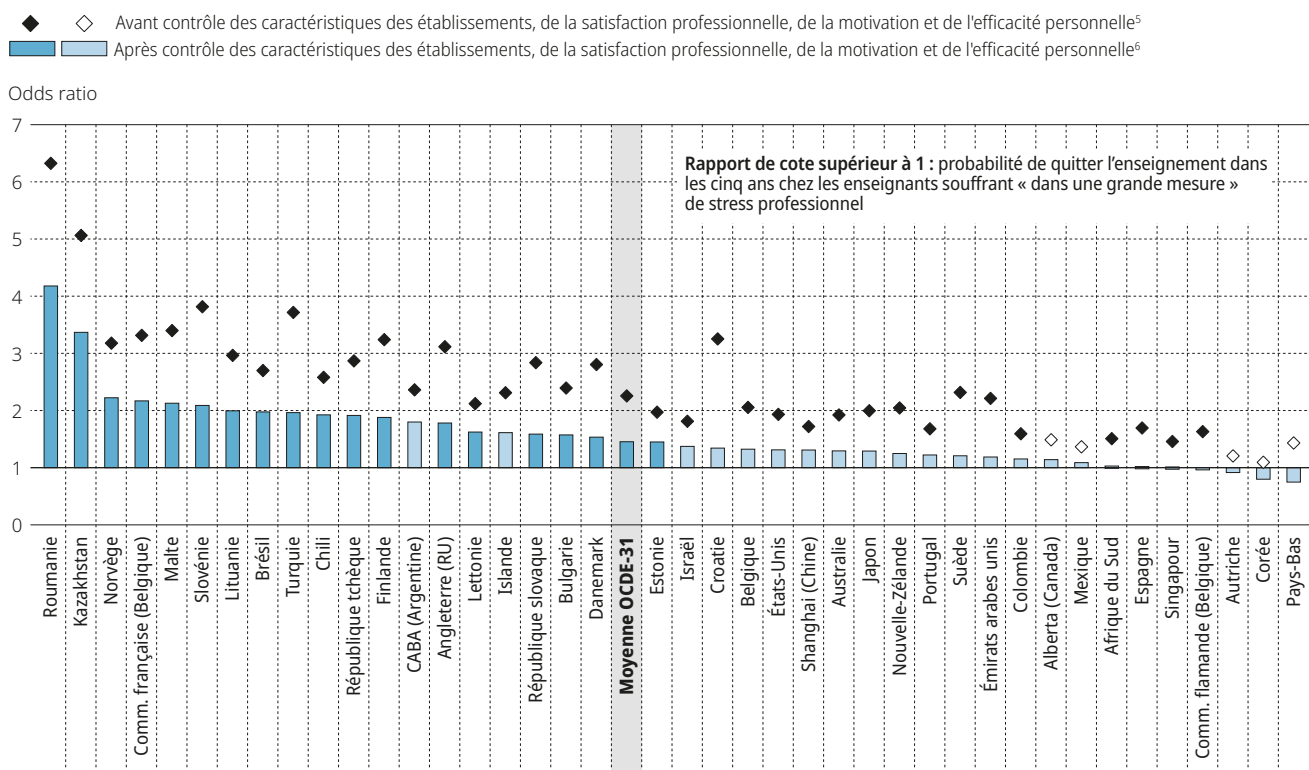
par ailleurs que les conditions de travail et le soutien de l'établissement sont essentiels pour retenir les enseignants (Bakker et al., 2007^[17] ; Borman et Dowling, 2008^[16] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006^[20]). Il apparaît en particulier que le degré d'autonomie et de collaboration entre collègues est un facteur qui peut grandement améliorer le bien-être des enseignants (Chan, 2002^[74] ; Collie et Martin, 2017^[19] ; Desrumaux et al., 2015^[23] ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006^[20]). Une série d'indicateurs ont été introduits dans le modèle initial de régression utilisé pour analyser la relation entre le stress des enseignants et leur intention de quitter l'enseignement dans les cinq années à venir afin de tenir compte de ces effets correctifs. Les indicateurs sur la valorisation de la profession d'enseignant et l'efficacité personnelle des enseignants ont été ajoutés dans le modèle pour que l'analyse tienne compte de la motivation des enseignants et de leur efficacité personnelle. Les indicateurs sur la collaboration professionnelle entre enseignants et la satisfaction des enseignants concernant leur autonomie ont été ajoutés dans le modèle pour que l'analyse tienne compte du soutien de l'établissement. Les indicateurs sur la participation des enseignants à des activités formelles d'initiation et à des activités de formation continue ont été ajoutés dans le modèle pour que l'analyse tienne compte du soutien professionnel aux enseignants. Enfin, l'indicateur sur la satisfaction professionnelle des enseignants a été ajouté dans le modèle pour que l'analyse tienne compte de la perception globale qu'ont les enseignants de leur environnement de travail (tableaux II.2.68 et II.2.69)¹³.

Le graphique II.2.13 montre qu'après contrôle de la satisfaction professionnelle, du soutien de l'établissement, de la motivation et de l'efficacité personnelle, la relation entre le stress et l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans n'est plus significative dans 18 pays et économies dans TALIS. L'analyse détaillée de l'association entre ces indicateurs et l'intention de continuer d'enseigner seulement cinq années supplémentaires révèle que la relation moins significative entre le stress et cette intention s'explique vraisemblablement par l'introduction de l'indicateur sur la satisfaction professionnelle dans le modèle (tableaux II.2.68 et II.2.69). Il apparaît en effet que dans 42 pays et économies participant à TALIS, plus les enseignants sont satisfaits sur le plan professionnel, moins ils sont susceptibles d'avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans.

Le fait que les autres variables introduites dans le modèle ne donnent pas de résultats significatifs dans la plupart des pays et économies dans TALIS peut s'expliquer par le degré de proximité entre ces variables et le concept de satisfaction professionnelle. Ce chapitre a montré l'association positive entre la perception de la valorisation de la profession et l'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle (tableaux II.2.7, II.2.24 et II.2.25), tandis que la satisfaction par rapport à l'autonomie dans la classe spécifique et la collaboration entre collègues sont analysées dans les chapitres 4 et 5 du présent volume (tableaux II.4.13 et II.5.41). En d'autres termes, dans ces 18 pays, la satisfaction professionnelle est, indépendamment du niveau de stress, le facteur principal à l'œuvre dans l'intention des enseignants de renoncer ou non à enseigner. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que la satisfaction professionnelle est essentielle pour retenir les enseignants.

Graphique II.2.13 Relation entre l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans et le stress professionnel, selon les facteurs des établissements, la motivation et l'efficacité personnelle

Probabilité de projeter de quitter l'enseignement dans les cinq ans et le fait de souffrir de stress au travail « dans une grande mesure »^{1, 2, 3, 4}



- Résultats de régression logistique binaire basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.
- Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à un résultat catégoriel. L'association est négative si le rapport de cote est inférieur à 1 ; positive s'il est supérieur à 1 ; et nulle s'il est égal à 1.
- Variable binaire : la catégorie de référence correspond aux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire souffrant de stress au travail « dans une grande mesure », « dans une certaine mesure », « pas du tout ».
- L'analyse est limitée aux enseignants indiquant que leur enseignement dans la classe spécifique n'est pas directement ou essentiellement destiné à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Ces données sont fournies par les enseignants et font référence à une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.
- Après contrôle du sexe, de l'âge, de l'ancienneté dans l'établissement, du fait de travailler à temps plein et de la composition de la classe (pourcentage d'élèves peu performants, ayant des problèmes de comportement et issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique).
- Après contrôle du sexe, de l'âge, de l'ancienneté dans l'établissement, du fait de travailler à temps plein et de la composition de la classe et de la satisfaction des enseignants concernant l'autonomie en classe, de la formation professionnelle, de la participation à des activités formelles d'initiation dans l'établissement, de la collaboration des enseignants dans les cours, de la perception des enseignants de la valorisation de leur profession dans la société, de l'efficacité personnelle et de la satisfaction professionnelle.

Note : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité des enseignants souffrant « dans une grande mesure » de stress professionnel, de quitter l'enseignement dans les cinq ans après contrôle du soutien des établissements, de la satisfaction professionnelle, de la motivation et de l'efficacité personnelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.2.68 et II.2.69.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111607>

Ceci dit, il apparaît que dans 18 autres pays et économies participant à TALIS, la relation entre le stress et l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans reste significative après contrôle de la satisfaction professionnelle, du soutien de l'établissement, de la motivation et de l'efficacité personnelle (graphique II.2.13 et tableaux II.2.68 et II.69). En d'autres termes, le niveau de stress reste déterminant dans l'intention des enseignants de quitter l'enseignement dans les cinq ans dans ces 18 pays et économies. Dans ces pays et économies, les pouvoirs publics devraient se préoccuper sérieusement du stress des enseignants, puisque celui-ci reste déterminant même après contrôle des indicateurs relatifs au soutien.

Encadré II.2.9. **Variation du risque de l'attrition entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans 3 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants âgés d'au plus 50 ans qui disent souhaiter quitter l'enseignement dans les cinq ans est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence entre les deux niveaux d'enseignement varie entre 3 points de pourcentage (dans la Région CABA [Argentine] et au Viet Nam) et 5 points de pourcentage (en Turquie). Par contraste, dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants âgés d'au plus 50 ans qui disent souhaiter quitter l'enseignement dans les cinq ans est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. On observe les différences les plus marquées entre les deux niveaux d'enseignement (égales ou supérieures à 5 points de pourcentage) en Angleterre (Royaume-Uni) et en Suède (6 et 7 points de pourcentage respectivement). Ces différences ne sont pas statistiquement significatives en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, aux Émirats arabes unis et en France (tableau II.2.64).

Le pourcentage d'enseignants âgés d'au plus 50 ans qui disent souhaiter quitter l'enseignement dans les cinq ans est plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 3 des 11 pays dont les données sont disponibles. On trouve les différences les plus marquées entre les deux cycles de l'enseignement secondaire en Turquie (6 points de pourcentage), en Croatie et au Portugal (3 et 2 points de pourcentage respectivement). Le Viet Nam est le seul pays où l'inverse s'observe : le pourcentage d'enseignants âgés d'au plus 50 ans qui disent souhaiter quitter l'enseignement dans les cinq ans est moins élevé, de 2 points de pourcentage environ, dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences entre les deux cycles de l'enseignement secondaire ne sont pas statistiquement significatives en Alberta (Canada), au Brésil, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Slovénie et en Suède (tableau II.2.65).

La variation de la propension des enseignants âgés d'au plus 50 ans à vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans peut s'expliquer par des différences dans le profil des enseignants et les conditions de travail typiques entre les niveaux d'enseignement (tableaux II.2.64 et II.2.65).

Références

- Ainley, J.** et **R. Carstens** (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [1]
- Akiba, M.** (dir. pub.) (2013), *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes*, Emerald Publishing Limited, Bingley. [2]
- Antoniou, A., A. Ploumpi** et **M. Ntalla** (2013), « Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies », *Psychology*, vol. 4/3A, pp. 349-355, <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>. [77]
- Antoniou, A., F. Polychroni** et **A. Vlachakis** (2006), « Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 21/7, pp. 682-690, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213>. [71]
- Bakker, A.** et al. (2007), « Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/2, pp. 274-284, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>. [17]
- Barber, M.** et **M. Mourshed** (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey, Washington, DC, <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>. [7]
- Barnes, G., E. Crowe** et **B. Schaefer** (2007), *The Costs of Turnover in Five Districts. A Pilot Study*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC. [93]
- Benham Tye, B.** et **L. O'Brien** (2002), « Why are experienced teachers leaving the profession? », *Phi Delta Kappan*, vol. 84/1, pp. 24-32, <https://doi.org/10.1177/003172170208400108> (consulté le 21 mai 2019). [81]
- Betoret, F.** (2009), « Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach », *Educational Psychology*, vol. 29/1, pp. 45-68, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234>. [26]
- Boe, E.** et **L. Cook** (2006), « The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education », *Exceptional Children*, vol. 72/4, pp. 443-460, <http://dx.doi.org/10.1177/001440290607200404>. [91]
- Borman, G.** et **N. Dowling** (2008), « Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 78/3, pp. 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>. [16]
- Bradley, S., C. Green** et **G. Leeves** (2007), « Worker absence and shirking: Evidence from matched teacher-school data », *Labour Economics*, vol. 14/3, pp. 319-334, <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.05.002>. [88]
- 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>. [51]
- Butt, G.** et **A. Lance** (2005), « Secondary teacher workload and job satisfaction: Do successful strategies for change exist? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 33/4, pp. 401-422, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143205056304>. [57]
- Cano-García, F., E. Padilla-Muñoz** et **M. Carrasco-Ortiz** (2005), « Personality and contextual variables in teacher burnout », *Personality and Individual Differences*, vol. 38/4, pp. 929-940, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>. [29]
- 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>. [49]
- Chan, D.** (2002), « Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong », *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology*, vol. 22/5, pp. 557-569, <http://dx.doi.org/10.1080/014341022000023635>. [74]
- Cochran-Smith, M.** (2004), « The problem of teacher education », *Journal of Teacher Education*, vol. 55/4, pp. 295-299, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>. [18]
- Cognard-Black, A.** (2004), « Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach », *The Sociological Quarterly*, vol. 45/1, pp. 113-139, <https://www.jstor.org/stable/4120769>. [34]
- Collie, R.** et **A. Martin** (2017), « Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement », *Learning and Individual Differences*, vol. 55, pp. 29-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>. [19]
- 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>. [22]
- Cropley, M.** et **L. Millward Purvis** (2003), « Job strain and rumination about work issues during leisure time: A diary study », *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 12/3, pp. 195-207, <http://dx.doi.org/10.1080/13594320344000093>. [73]
- 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>. [58]
- Curry, J.** et **E. O'Brien** (2012), « Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention », *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, vol. 14/3, pp. 178-191, <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>. [85]

- Darling-Hammond, L.** et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco. [8]
- Darling-Hammond, L.** et **G. Sykes** (2003), « Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11/3, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>. [94]
- Department for Education, UK** (2018), *Reducing school workload*, <https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload> (consulté le 9 janvier 2020). [83]
- Desrumaux, P.** et al. (2015), « Les effets des demandes au travail, du climat et de l'optimisme sur le bien-être et la détresse au travail : quels effets médiateurs de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux ? », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 65/4, pp. 179-188, <https://www.em-consulte.com/en/module/displayarticle/article/994531/impression/vue6>. [23]
- Diener, E.** et **L. Tay** (2015), « Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll », *International Journal of Psychology*, vol. 50/2, pp. 135-149, <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12136>. [70]
- 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>. [59]
- Dolton, P.** et al. (2018), *Global Teacher Status: Index 2018*, Varkey Foundation, London, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. [31]
- Dronkers, J.** et **P. Robert** (2008), « Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis », *Educational Policy*, vol. 22/4, pp. 541-577, <http://dx.doi.org/10.1177/0895904807307065>. [79]
- Eurydice** (2004), « The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education », *Key Topics in Education in Europe, Volume 3*, n° D/2004/4008/11, Eurydice European Unit, Bruxelles. [40]
- Federici, R.** et **E. Skaalvik** (2012), « Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit », *Social Psychology of Education*, vol. 15, pp. 295-320, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>. [56]
- Fuller, C., A. Goodwyn** et **E. Francis-Brophy** (2013), « Advanced skills teachers: Professional identity and status », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 19/4, pp. 463-474, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>. [30]
- García-Mainar, I., V. Montuenga** et **G. García-Martín** (2018), « Occupational prestige and gender-occupational segregation », *Work, Employment and Society*, vol. 32/2, pp. 348-367, <http://dx.doi.org/10.1177/0950017017730528>. [32]
- Goldhaber, D.** et al. (2015), « Crossing the border? Exploring the cross-state mobility of the teacher workforce », *Educational Researcher*, vol. 44/8, pp. 421-431, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15613981>. [60]
- Guerriero, S.** (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [45]
- Guin, K.** (2004), « Chronic teacher turnover in urban elementary schools », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12/42, pp. 1-25, <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>. [90]
- Gu, Q.** et **C. Day** (2007), « Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/8, pp. 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>. [86]
- Hakanen, J., A. Bakker** et **W. Schaufeli** (2006), « Burnout and work engagement among teachers », *Journal of School Psychology*, vol. 43/6, pp. 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>. [20]
- Han, S., F. Borgonovi** et **S. Guerriero** (2018), « What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective », *American Educational Research Journal*, vol. 55/1, pp. 3-39, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831217729875>. [46]
- Hanushek, E., J. Kain** et **S. Rivkin** (2004), « Why public schools lose teachers », *The Journal of Human Resources*, vol. XXXIX/2, pp. 326-354, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.XXXIX.2.326>. [64]
- Hargreaves, A.** (2000), « Four ages of professionalism and professional learning », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 6/2, pp. 151-182, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>. [13]
- Hargreaves, L.** (2009), « The status and prestige of teachers and teaching », dans Saha, L. et A. Dworkin (dir. pub.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13. [12]
- Howard, S.** et **B. Johnson** (2004), « Resilient teachers: resisting stress and burnout », *Social Psychology of Education*, vol. 7/4, pp. 399-420, <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0> (consulté le 23 novembre 2019). [87]
- Hoyle, E.** (2001), « Teaching: Prestige, status and esteem », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 29/2, pp. 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>. [14]
- 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>. [92]

- Ingersoll, R.** et **G. Collins** (2018), « The status of teaching as a profession », dans Ballantine, J., J. Spade et J. Stuber (dir. pub.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221. [10]
- IWEPS** (2019), *Baromètre social de la Wallonie : Spécial démocratie et institutions wallonnes*, <https://www.iweps.be/barometre-social-de-wallonie-special-democratie-institutions-wallonnes/>. [43]
- Jerrim, J.** et **S. Sims** (2019), *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Research Report*, Department for Education, UK/ UCL, Institute of Education, <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-in-primary-and-secondary-schools-talis-2018>. [82]
- 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>. [52]
- Klassen, R.** (2010), « Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs », *The Journal of Educational Research*, vol. 103/5, pp. 342-350, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903383069>. [72]
- 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>. [80]
- Klassen, R.** et al. (2013), « Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, pp. 1289-1309, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>. [24]
- Kyriacou, C.** (2001), « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>. [67]
- 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>. [53]
- Lortie, D.** (1975), *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [47]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse** (2019), *Bulletin officiel spécial n° 10 du 14 novembre 2019 : Lignes directrices de gestion ministérielles relatives à la mobilité des personnels du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special10/MENH1900415X.htm>. [66]
- Ministry of Education and Research, Republic of Estonia** (2015), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report, Estonia*, Estonian Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, http://www.oecd.org/education/school/EST_Country_background_report_final_30.11.15_Version2.pdf. [39]
- Ministry of Education and Research, Republic of Estonia** (2014), *Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*, Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020>. [38]
- Ministry of Finance** (2015), *Budgetpropositionen för 2015: Prop. 2014/15:1 [Budget bill for 2015]*, Ministry of Finance, Stockholm, <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2014/10/prop.-2014151>. [36]
- Ministry of Finance of the Slovak Republic** (2019), *National Reform Programme of the Slovak Republic 2019*, Ministry of Finance of the Slovak Republic, <https://www.mfsr.sk/en/finance/institute-financial-policy/strategic-documents/national-reform-program/>. [84]
- Montgomery, C.** et **A. Rupp** (2005), « A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers », *Canadian Journal of Education*, vol. 28/3, pp. 458-486, <http://dx.doi.org/10.2307/4126479>. [75]
- Mostafa, T.** et **J. Pál** (2018), « Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 168, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>. [21]
- Ng, W.** et al. (2009), « Affluence, feelings of stress, and well-being », *Social Indicators Research*, vol. 94/2, pp. 257-271, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-008-9422-5>. [69]
- OCDE** (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [62]
- OCDE** (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [3]
- OCDE** (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [9]
- OCDE** (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [4]
- OCDE** (2014), *Comment va la vie ? 2013 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-fr. [76]
- OCDE** (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [65]
- OCDE** (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>. [63]

- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>. [5]
- Pérez-Díaz, V. et J. Rodríguez (2014), « Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views », *European Journal of Education*, vol. 49/3, pp. 365-377, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12087>. [41]
- 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>. [54]
- Price, H. et K. Weatherby (2018), « The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 29/1, pp. 113-149, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>. [11]
- 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>. [48]
- Ronfeldt, M., S. Loeb et J. Wyckoff (2013), « How teacher turnover harms student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 50/1, pp. 4-36, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212463813>. [89]
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>. [61]
- Schaufeli, W., M. Leiter et C. Maslach (2009), « Burnout: 35 years of research and practice », *Career Development International*, vol. 14/3, pp. 204-220, <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>. [68]
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [15]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik (2018), « Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being », *Social Psychology of Education*, vol. 21/5, pp. 1251-1275, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>. [27]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik (2016), « Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession », *Creative Education*, vol. 7/13, pp. 1785-1799, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>. [25]
- Smak, M. et D. Walczak (2017), « The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers », *Edukacja. An interdisciplinary approach*, vol. 5, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>. [42]
- 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>. [55]
- Stromquist, N. (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Bruxelles, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf. [35]
- Swedish National Agency for Education (2015), *An Assessment of the Situation in the Swedish School System 2015: Summary of Report 421*, Skolverket, Stockholm, <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovriga-trycksaker/2015/an-assessment-of-the-situation-in-the-swedish-school-system-2015>. [37]
- 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). [50]
- Valli, L. et D. Buese (2007), « The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability », *American Educational Research Journal*, vol. 44/3, pp. 519-558, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207306859>. [78]
- Verhoeven, J. et al. (2006), « Public perceptions of teachers' status in Flanders », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 12/4, pp. 479-500, <http://dx.doi.org/10.1080/13450600600644350>. [44]
- Viac, C. et P. Fraser (2020), « Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [6]
- 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). [28]
- Williams, C. (1992), « The glass escalator: Hidden advantages for men in the 'female' professions », *Social Problems*, vol. 39/3, pp. 253-267, <https://doi.org/10.2307/3096961>. [33]

Notes

1. Le présent chapitre porte sur les indicateurs subjectifs des conditions de travail, car ils concernent les perceptions, les sentiments et les aspirations des enseignants et des chefs d'établissement. Le chapitre 3 porte sur les indicateurs objectifs des conditions de travail, c'est-à-dire dérivés d'éléments objectifs du bien-être professionnel des enseignants (la sécurité de l'emploi, la souplesse des emplois du temps, les processus d'évaluation) qui peuvent être observés par des tiers (Viac et Fraser, 2020^[6]).
2. La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays de l'OCDE qui participent à l'Enquête TALIS dont les données sont adjudgées.
3. Selon le chapitre 3 du présent volume, les enseignantes sont plus susceptibles que les enseignants de travailler à temps partiel. Il serait utile d'approfondir les recherches pour déterminer si le type de contrat de travail intervient dans la perception de la valorisation de la profession dans la société, car il pourrait aussi expliquer la variation de cette perception entre enseignants et enseignantes.
4. Ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le décalage entre la période de référence de chaque indicateur. Les enseignants répondent à la question de savoir s'ils estiment leur profession valorisée dans la société au moment de l'Enquête et leurs réponses peuvent être différentes de celles qu'ils auraient données lorsqu'ils ont choisi de faire carrière dans l'enseignement.
5. Les auteurs ont demandé à des individus de classer 14 professions selon le respect qu'elles leur inspiraient. Ces professions sont les suivantes : enseignant en poste dans l'enseignement primaire ; enseignant en poste dans l'enseignement secondaire ; médecin ; infirmier ; bibliothécaire ; membre de l'exécutif local ; travailleur social ; concepteur de sites Web ; policier ; ingénieur ; avocat ; comptable ; et consultant en gestion. Ces professions ont été choisies à dessein parmi celles exercées par des individus diplômés (ou assimilés). Elles l'ont également été en fonction des différences et des similitudes par rapport à la profession d'enseignant. Les auteurs ont pu produire un classement précis des professions vu le grand nombre d'options proposées aux répondants. Les auteurs ont demandé aux répondants de classer les professions en les faisant glisser-déplacer sur une échelle affichée sur ordinateur et d'indiquer la profession dont le statut social se rapprochait selon eux le plus de celui de la profession d'enseignant (Dolton et al., 2018, p. 136^[31]).
6. Les auteurs ont employé la méthode de l'analyse en composantes principales (ACP) pour créer un indice du statut des enseignants qui résume les informations d'une série de variables : le rang des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ; le rang des enseignants en poste dans l'enseignement secondaire ; le rang des enseignants selon leur statut ; le pourcentage de répondants dans l'échantillon de chaque pays « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'idée que les élèves respectent les enseignants. L'indice mondial d'état des enseignants provient de la première composante extraite de l'ACP. Il explique la partie la plus élevée de la variance totale dans les variables observées et est en corrélation significative avec certaines de ces variables. L'annexe B du rapport sur le statut global des enseignants (Dolton et al., 2018, p. 136^[31]) fournit des informations techniques plus détaillées sur la construction du GTSI.
7. Pour déterminer la perception spontanée, irréfléchie, qu'ont les répondants des enseignants, des items d'association de mots sont inclus dans le questionnaire (avant les questions principales, pour éviter que les réponses ne soient conditionnées par des réponses précédentes). Les répondants doivent choisir dans une série de paires de mots lequel des deux mots décrit le mieux la profession d'enseignant dans leur pays. Ils sont invités à choisir le mot qui convient le plus vite possible, en dix secondes par paire de mots (Dolton et al., 2018, p. 82^[31]). Pour déterminer si les indicateurs spontanés sur le statut d'enseignant permettent de mieux cerner la perception de la profession d'enseignant dans l'opinion, les auteurs ont ajouté les trois paires de mots suivantes dans le modèle d'ACP : « Excellent - Médiocre » ; « Respecté - Non respecté » et « Statut prestigieux - Statut médiocre » (Dolton et al., 2018, p. 139^[31]).
8. Dans le graphique II.2.3, quatre pays GTSI (l'Argentine, le Canada, la Chine et le Royaume-Uni) sont comptabilisés comme pays participant à TALIS, car une de leurs entités infranationales a participé à l'Enquête TALIS : la Région CABA (Argentine), l'Alberta (Canada), Shanghai (Chine) et l'Angleterre (Royaume-Uni).
9. Le Japon est le seul pays qui échappe à ce constat : 63 % des chefs d'établissement se disent satisfaits de leur action et de ses résultats dans leur établissement. Ces résultats rejoignent ceux des enseignants, qui sont 49 % à se dire satisfaits de leur travail dans leur établissement (tableau II.2.16). Cette affirmation peut s'assimiler à un indicateur d'efficacité personnelle (la mesure dans laquelle les enseignants se fient à leurs pratiques). Des études interculturelles sur l'efficacité personnelle avancent une thèse plausible pour expliquer les résultats du Japon : le pourcentage de répondants d'accord avec des items d'efficacité personnelle est souvent peu élevé au Japon comme dans d'autres pays asiatiques.
10. Cette analyse statistique porte sur la totalité de l'échantillon d'enseignants pour en préserver le pouvoir explicatif. Le nombre d'heures estimé par type d'activité ne varie pas sensiblement si l'analyse se limite aux enseignants travaillant à temps plein, comme le montre le tableau II.2.52.
11. Le nombre d'heures consacré à l'ensemble des tâches visées n'est pas nécessairement égal au temps de travail total, car les enseignants ont été interrogés séparément à propos de ces tâches. La plus grande prudence est donc de rigueur lors de l'interprétation de la part du temps de travail total que les enseignants consacrent à chaque tâche. Il est important aussi de préciser que les chiffres sont des moyennes calculées sur la base de tous les enseignants de l'échantillon, y compris les enseignants travaillant à temps partiel. Il apparaît toutefois que dans l'ensemble, la part du temps de travail total consacrée à l'enseignement varie très peu entre les enseignants selon qu'ils travaillent à temps plein (53 %) ou à temps partiel (54 %) dans les pays de l'OCDE (OCDE, Base de données TALIS 2018).
12. Dans l'Enquête TALIS de 2018, les indicateurs de l'absentéisme et du renouvellement des enseignants sont dérivés des réponses des chefs d'établissement à des items sur le nombre d'enseignants (à temps plein et à temps partiel) absents depuis le dernier mardi de la période scolaire et du nombre d'enseignants qui ont quitté l'établissement définitivement au cours des 12 mois précédant l'Enquête. Les chefs d'établissement ont répondu à ces questions en choisissant l'une de ces quatre options : « 0 » ; « 1-5 » ; « 6-10 » ; « 11-15 » ; et « 16 ou plus ». Les nombres

d'enseignants absents et celui de ceux ayant quitté définitivement leur établissement communiqués par les chefs d'établissement ont été recodés en fonction de la limite inférieure de chaque option de réponse, soit « 0 » ; « 1 » ; « 6 » ; « 11 » et « 16 ». Les indicateurs sur l'absentéisme et le renouvellement des enseignants ont été estimés en fonction du rapport entre le nombre d'enseignants absents de leur établissement ou l'ayant quitté définitivement et l'effectif total des enseignants de cet établissement. Toutefois, un rapport dérivé d'un indicateur catégoriel (le nombre d'enseignants absents de leur établissement ou l'ayant quitté définitivement) et d'un indicateur continu (l'effectif total d'enseignants) est difficile à interpréter, car il dépend fortement de la taille des établissements. C'est la raison pour laquelle les chiffres relatifs à l'absentéisme et au renouvellement des enseignants ne sont pas présentés dans le corps du texte, mais uniquement dans le tableau II.2.60.

13. L'indicateur sur l'efficacité personnelle évalue l'efficacité avec laquelle les enseignants ont le sentiment de gérer leur classe, de maîtriser leur enseignement et de promouvoir la participation des élèves. Les indicateurs sur la collaboration professionnelle évaluent la mesure dans laquelle les enseignants font cours à plusieurs dans la même classe, font des commentaires à des collègues au sujet de leurs pratiques, participent à des activités organisées collectivement dans plusieurs classes et groupes d'âge et participent à des activités de formation professionnelle en groupe. L'indicateur sur l'autonomie dans la classe spécifique évalue la mesure dans laquelle les enseignants ont le sentiment d'être libres dans leur classe spécifique sélectionnée au hasard de choisir le contenu de leurs cours et leurs méthodes pédagogiques et de discipliner leurs élèves, d'évaluer leurs connaissances et de déterminer la quantité de devoirs à leur donner. L'indicateur sur la satisfaction des enseignants évalue dans quelle mesure les enseignants sont satisfaits de leur profession et de leur environnement de travail actuel.



Offrir aux enseignants et aux chefs d'établissement un emploi sûr, flexible et gratifiant

Le présent chapitre décrit les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement et la satisfaction qu'elles leur procurent ainsi que les modalités d'évaluation des enseignants. Il commence par analyser la sécurité de l'emploi des enseignants ainsi que leur propension et celle des chefs d'établissement à travailler à temps partiel, puis la tendance des enseignants à travailler dans plusieurs établissements. Il passe ensuite en revue les procédures formelles d'évaluation des enseignants dans les pays et économies participant à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et indique par qui et comment les enseignants sont évalués et les conséquences des évaluations. Enfin, il analyse la satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire et leurs conditions de travail.

Faits marquants

- En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE qui participent à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), moins de 20 % des enseignants déclarent être sous contrat à durée déterminée (quelle que soit cette durée) tous groupes d'âge confondus, mais ce pourcentage est nettement plus élevé avant l'âge de 30 ans (50 % environ). Le pourcentage d'enseignants à temps partiel est de l'ordre de 20 % en moyenne, mais il est plus élevé chez les femmes et les jeunes ainsi que chez les enseignants des établissements privés.
- Le pourcentage d'enseignants à temps partiel a sensiblement augmenté depuis 2013 dans 15 des 32 pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles et n'a diminué que dans deux d'entre eux.
- Les enseignants sous contrat à durée déterminée de moins d'un an tendent à être moins sûrs de leur capacité d'enseigner dans un tiers environ des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles. Il en va de même pour les enseignants à temps partiel.
- Les conséquences de l'évaluation des enseignants évoluent dans les pays et économies participant à TALIS. Entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où leur évaluation débouche parfois sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime a par exemple nettement augmenté dans 18 des 32 pays et économies dont les données sont disponibles.
- L'évaluation des enseignants est plus susceptible d'influer sur leur carrière si l'équipe de direction de leur établissement a un certain pouvoir de décision en la matière. Par exemple, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où leur évaluation peut déboucher sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime s'élève par exemple à 30 % si l'équipe de direction de leur établissement n'a guère voix au chapitre concernant les salaires des enseignants, mais à 55 % si cette décision est de son ressort.
- Une minorité d'enseignants (39 %) et de chefs d'établissement (47 %) se disent satisfaits de leur salaire, la satisfaction à l'égard du salaire étant plus élevée dans les établissements privés surtout parmi les chefs d'établissement. Par contraste, deux tiers des enseignants et des chefs d'établissement se disent satisfaits des autres termes de leur contrat.
- Les enseignants qui bénéficient d'un soutien à la formation professionnelle continue et qui sont associés à la gouvernance scolaire tendent à être plus satisfaits des termes de leur contrat dans la grande majorité des pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles. Et ceux d'entre eux qui sont plus satisfaits des termes de leur contrat sont moins susceptibles de souhaiter changer d'établissement.

INTRODUCTION

Les conditions de travail constituent un grand ensemble de caractéristiques qui déterminent la qualité des emplois. Elles portent sur la rémunération, le temps de travail, les termes du contrat de travail, l'environnement matériel et social dans lequel les employés évoluent, l'intensité du travail, les perspectives de promotion, l'autonomie des employés et leur participation à la prise de décision, le travail en équipe et la confiance. De bonnes conditions de travail sont importantes pour les employés, les employeurs et la société. Elles sont positivement associée à la santé, le bien-être, le développement des compétences et la productivité (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015^[1] ; Eurofound; International Labour Organization, 2019^[2]). Dans l'enseignement, l'environnement de travail est essentiel aussi dans la mesure où il nourrit la motivation des enseignants, améliore leur bien-être et stimule leur engagement, autant d'éléments qui façonnent des environnements propices à l'apprentissage (Bascia et Rottmann, 2011^[3] ; Gomendio, 2017^[4] ; Robalino Campos et Körner, 2005^[5] ; Viac et Fraser, 2020^[6]).

Les emplois de qualité ne sont pas simplement associés à de bons salaires et à de bonnes perspectives de promotion, loin de là. Ils offrent aussi aux employés la possibilité de réaliser leurs ambitions, si leur employeur reconnaît leur contribution à leur communauté, leur adresse des commentaires constructifs sur leur performance et leur donne la possibilité de se former et de s'améliorer sur le plan professionnel (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015^[1]). Dans de nombreux systèmes d'éducation du monde, l'efficacité des enseignants n'est récompensée ni sur le plan financier, ni sur le plan professionnel, en partie parce qu'elle est difficile à évaluer (Crehan, 2017^[7]). Des systèmes d'évaluation mûrement réfléchis peuvent contribuer à une meilleure reconnaissance des efforts et des compétences des enseignants, qui s'en trouvent dès lors davantage motivés et satisfaits (Crehan, 2017^[7] ; OCDE, 2013^[8] ; Isoré, 2009^[9]). Le présent chapitre analyse les systèmes formels d'évaluation des enseignants qui ont pour but d'orienter leur formation professionnelle ou les décisions concernant leur carrière. Les commentaires informels que les enseignants reçoivent de leurs collègues, de l'équipe de direction de leur établissement ou autres sont examinés au chapitre 4.

Le présent chapitre porte sur les indicateurs objectifs des conditions de travail, dérivés d'éléments objectifs du bien-être professionnel des enseignants (la sécurité de l'emploi, la flexibilité du temps de travail, les processus d'évaluation) qui peuvent (du moins en principe) être observés par des tiers (Viac et Fraser, 2020_[6]). Il analyse également la mesure dans laquelle les enseignants sont satisfaits de certaines de ces conditions objectives (de leur salaire et d'autres termes de leur contrat de travail). Enfin, il montre en quoi ces indicateurs varient entre les enseignants (selon le sexe, l'âge, etc.) et les établissements (selon qu'ils sont publics ou privés, qu'ils se situent dans des zones défavorisées, etc.) et sont en lien avec diverses tendances, par exemple l'efficacité personnelle et la réorientation du parcours professionnel. Il complète le chapitre 2 du présent volume qui porte sur des indicateurs subjectifs des conditions de travail, par exemple le bien-être des enseignants et des chefs d'établissement, le prestige dont ils estiment leur profession auréolée et leur degré de satisfaction à l'égard de leur profession et de leur environnement de travail.

Il est important que les enseignants et les chefs d'établissement travaillent partout dans de bonnes conditions, et ce pour leur bien-être et pour le bon fonctionnement des systèmes d'éducation. De bonnes conditions de travail aident les établissements :

- **À attirer de bons candidats dans la profession :** si les conditions de travail sont attractives, les individus de tout âge sont plus enclins à suivre une formation d'enseignant, à demander leur certification d'enseignant et à postuler des postes d'enseignant. Attirer des candidats brillants est indispensable pour garantir la qualité de l'enseignement et est un enjeu majeur dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2019_[10] ; OCDE, 2006_[11]).
- **À retenir les enseignants efficaces :** de bonnes conditions de travail améliorent le bien-être professionnel des enseignants et incitent ceux-ci à continuer d'enseigner – en particulier dans les établissements situés dans des zones défavorisées, ceux qui peinent le plus à garder leurs enseignants (Viac et Fraser, 2020_[6]). Il est essentiel de pouvoir retenir les enseignants dans la profession en cas de pénurie d'enseignants qualifiés, problème qui se pose dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2019_[10]) (tableau I.3.63). De plus, pour convaincre les enseignants de le rester, il faut leur donner la possibilité d'améliorer leur efficacité par l'expérience. C'est grâce à l'expérience que les enseignants peuvent bien s'acquitter de leur mission complexe, car elle améliore leur capacité d'interagir avec leurs élèves et de favoriser leur apprentissage de (Berliner, 2001_[12] ; Ladd et Sorensen, 2017_[13] ; Melnick et Meister, 2008_[14]).
- **À améliorer la motivation et l'efficacité personnelle des enseignants :** de bonnes conditions de travail peuvent amener les enseignants à avoir le sentiment que leur contribution à la communauté est valorisée et réduire leur niveau de stress, en particulier s'ils sentent qu'ils ont une sécurité financière, qu'ils sont sûrs de conserver leur emploi et qu'ils peuvent concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales. Le bien-être et la motivation aident les enseignants à travailler de leur mieux et à contribuer autant qu'ils le peuvent à l'apprentissage de leurs élèves (Leithwood et McAdie, 2010_[15]).
- **À favoriser la promotion et la formation professionnelle :** l'évaluation appropriée des forces et des faiblesses des enseignants, de belles perspectives de promotion (ou de différenciation) et le soutien à la formation professionnelle continue aident les enseignants à s'améliorer et à trouver le poste où leurs connaissances, leurs compétences et leurs centres d'intérêt sont les plus utiles (Crehan, 2017_[7] ; OCDE, 2019_[10]).

Dans la plupart des systèmes d'éducation, les pouvoirs publics définissent et financent le recrutement et la promotion de la plus grande partie des enseignants et des chefs d'établissement (OCDE, 2019_[10]). Les pouvoirs publics ont donc la possibilité de façonner les conditions de travail dans les établissements, mais doivent faire des compromis. Par exemple, la rémunération du personnel absorbe près de 80 % du budget total de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire (OCDE, 2019_[16]). Faire en sorte que les enseignants et les chefs d'établissement gagnent plus et travaillent sous contrat permanent peut contrarier d'autres objectifs, par exemple contenir les dépenses publiques et les inscrire dans un cadre suffisamment souple. De plus, les systèmes d'évaluation visent à inciter les enseignants à continuer de se former et à les rendre responsables de leur performance. Toutefois, ces systèmes fonctionnent de manière efficace s'ils ne sont pas assortis de pressions et peuvent perdre de leur substance s'ils induisent une responsabilisation excessive (OCDE, 2013, p. 333_[8]).

Comme il est difficile pour les gouvernements de trouver le juste équilibre entre tous leurs objectifs, il n'existe pas de politique universelle concernant les conditions de travail des enseignants. Lorsque les gouvernements choisissent des orientations parmi d'autres, ils doivent tenir compte de la situation ainsi que des forces et des faiblesses de leur système d'éducation. C'est pourquoi le présent chapitre passe en revue des indicateurs objectifs, comparables à l'échelle internationale, sur les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement et la façon dont ceux-ci les perçoivent. Il commence par analyser la sécurité de l'emploi, le travail à temps partiel et l'affectation dans plusieurs établissements. Il s'intéresse ensuite aux systèmes d'évaluation des enseignants et à leur rôle dans l'évolution de la carrière de ceux-ci. Il examine aussi la mesure dans laquelle les enseignants et les chefs d'établissement sont satisfaits de leur salaire et d'autres éléments de leurs conditions de travail. D'autres aspects des conditions de travail des enseignants sont analysés ailleurs dans les chapitres du présent rapport¹.

SÉCURITÉ DE L'EMPLOI ET AMÉNAGEMENT DU TEMPS DE TRAVAIL

L'attrait de la profession d'enseignant aux yeux de ceux qui le sont déjà ou qui envisagent de le devenir dépend en partie des conditions de travail qui sont associées à cette profession (Beteille et Evans, 2019^[17] ; Gomendio, 2017^[4]). Proposer des emplois plus attractifs aide non seulement à recruter des éléments brillants, mais également à retenir ceux déjà en poste. De même, faire en sorte que les enseignants le restent, c'est leur donner la possibilité d'apprendre, de s'améliorer et de collaborer avec leurs collègues. Les enseignants plus expérimentés tendent aussi à mieux s'acquitter de leurs missions complexes et à mieux interagir avec leurs élèves (Berliner, 2001^[12] ; Ladd et Sorensen, 2017^[13] ; Melnick et Meister, 2008^[14]). La recherche montre que les enseignants expérimentés parviennent dans l'ensemble à mieux promouvoir l'apprentissage de leurs élèves que les débutants (Abbiati, Argentin et Gerosa, 2017^[18] ; Kini et Podolsky, 2016^[19] ; Papay et Kraft, 2015^[20]).

En plus du salaire (au sujet duquel l'Enquête TALIS ne recueille pas d'informations directes), la sécurité de l'emploi, le travail à temps partiel et les autres conditions de travail (par exemple, l'affectation dans plusieurs établissements) jouent sur l'attractivité de la profession. Ces aspects sont tous positifs à certains égards, mais négatifs à d'autres égards. La sécurité de l'emploi est souhaitable pour les enseignants, mais elle réduit la souplesse avec laquelle les gouvernements et les établissements peuvent gérer leurs ressources humaines (Bertoni et al., 2018^[21] ; Bruns, Filmer et Patrinos, 2011^[22]). Le travail à temps partiel permet aux enseignants et aux chefs d'établissement de réduire leur charge de travail et de consacrer plus de temps à leur famille ou à des activités qui ne sont pas liées à leurs fonctions. Dans certains cas toutefois, le travail à temps partiel (qui peut être volontaire ou involontaire, par exemple en l'absence de postes vacants à temps plein) peut freiner l'évolution de carrière et amputer les pensions de retraite (OCDE, 2018^[23] ; OCDE, 2010^[24]). Travailler dans plusieurs établissements permet aux enseignants de travailler plus et aux établissements de partager des ressources (Bertoni et al., 2018^[21] ; OCDE, 2019^[10]). Par contre, c'est aussi plus prenant pour les enseignants, qui risquent d'avoir moins de temps à consacrer à la collaboration entre collègues ou à d'autres activités utiles (OCDE, 2019^[10]).

Cette section analyse certains des compromis à faire lors de l'application de ces conditions de travail et montre, éléments à l'appui, leur prévalence dans les pays et économies participant à TALIS.

Enseignants sous contrat à durée déterminée

Par contrat à durée déterminée, on entend un contrat de travail qui prend fin à l'échéance d'un terme. Les enseignants sous contrat à durée déterminée ne peuvent continuer à travailler pour le même employeur que si leur contrat est reconduit ou prorogé. La possibilité d'engager du personnel sous contrat à durée déterminée aide les établissements et les autorités en charge de l'éducation à faire face à l'évolution de leurs besoins en matière d'organisation et d'enseignement (Bertoni et al., 2018^[21] ; Bruns, Filmer et Patrinos, 2011^[22]). Les contrats de travail à durée déterminée permettent aussi aux établissements de vérifier si des enseignants débutants ont le profil recherché et s'intègrent bien dans l'environnement scolaire avant de les engager de manière permanente (OCDE, 2019^[10]).

Par nature, le contrat de travail à durée déterminée implique insécurité et imprévisibilité, ce qui peut stresser des travailleurs et les empêcher de donner le meilleur d'eux-mêmes (de Cuyper, de Witte et Van Emmerik, 2011^[25]). Chez les enseignants, les contrats à durée déterminée peuvent (en présence d'autres types de contrat) créer des marchés parallèles, où les enseignants n'ont pas les mêmes droits et n'ont pas nécessairement autant de possibilités de collaborer et de s'améliorer ou n'y sont pas nécessairement autant incités. De plus, l'insécurité professionnelle des enseignants peut plonger les élèves dans l'incertitude, puisqu'ils ne savent pas qui leur fera cours dans un avenir proche (OCDE, 2019^[10]).

Les types de contrats à durée déterminée varient parfois sensiblement et peuvent avoir des conséquences différentes pour les enseignants et les systèmes d'éducation. Ces contrats sont par exemple de durée variable, de quelques mois à plusieurs années, ce qui donne des perspectives différentes aux enseignants dans le temps. De plus, certains contrats à durée déterminée sont une étape sur la voie de la signature d'un contrat permanent, de sorte qu'ils n'ont pas d'effets graves sur le bien-être ou l'efficacité des enseignants, alors que d'autres n'offrent aucune perspective de relation avec le même employeur (de Cuyper, de Witte et Van Emmerik, 2011^[25]).

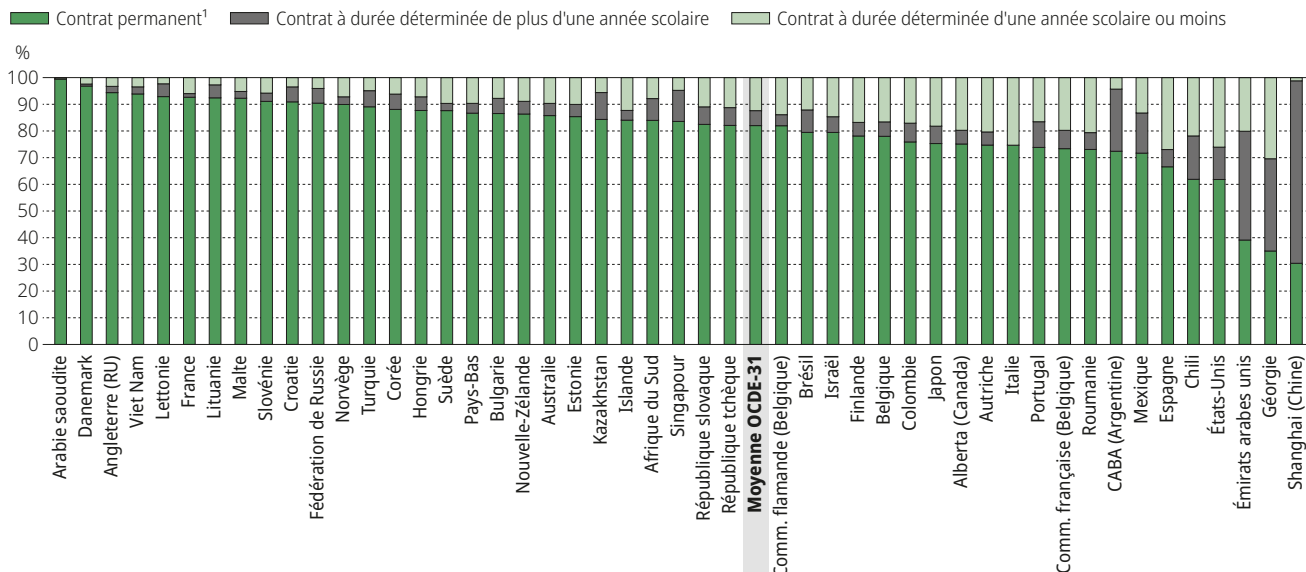
En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE², 82 % des enseignants travaillent sous contrat permanent, 6 %, sous contrat à durée déterminée de plus d'un an et 12 %, sous contrat à durée déterminée d'un an maximum (graphique II.3.1 et tableau II.3.1). Ces pourcentages varient toutefois fortement entre les pays et économies. Plus de 95 % des enseignants sont sous contrat permanent en Arabie saoudite et au Danemark. Les contrats de courte durée déterminée sont plus courants dans d'autres pays. En Espagne, aux États-Unis, en Géorgie et en Italie, 25 % au moins des enseignants sont par exemple sous contrat d'un an ou moins³.

Le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée varie fortement selon les groupes d'âge (graphique II.3.2 et tableau II.3.4). Dans les pays et économies de l'OCDE, 18 % en moyenne des enseignants sont sous contrat à durée déterminée tous groupes d'âge confondus, mais ce pourcentage est nettement plus élevé avant l'âge de 30 ans (48 %). Le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans sous contrat à durée déterminée atteint, voire dépasse, les 80 % en Autriche, en Espagne, en Italie et à Shanghai (Chine).



Graphique II.3.1 Enseignants sous contrat de travail à durée déterminée

Pourcentage d'enseignants sous contrat de travail à durée déterminée ou permanent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire



1. Par contrat permanent, on entend un contrat en cours sans expiration prévue avant l'âge de la retraite.

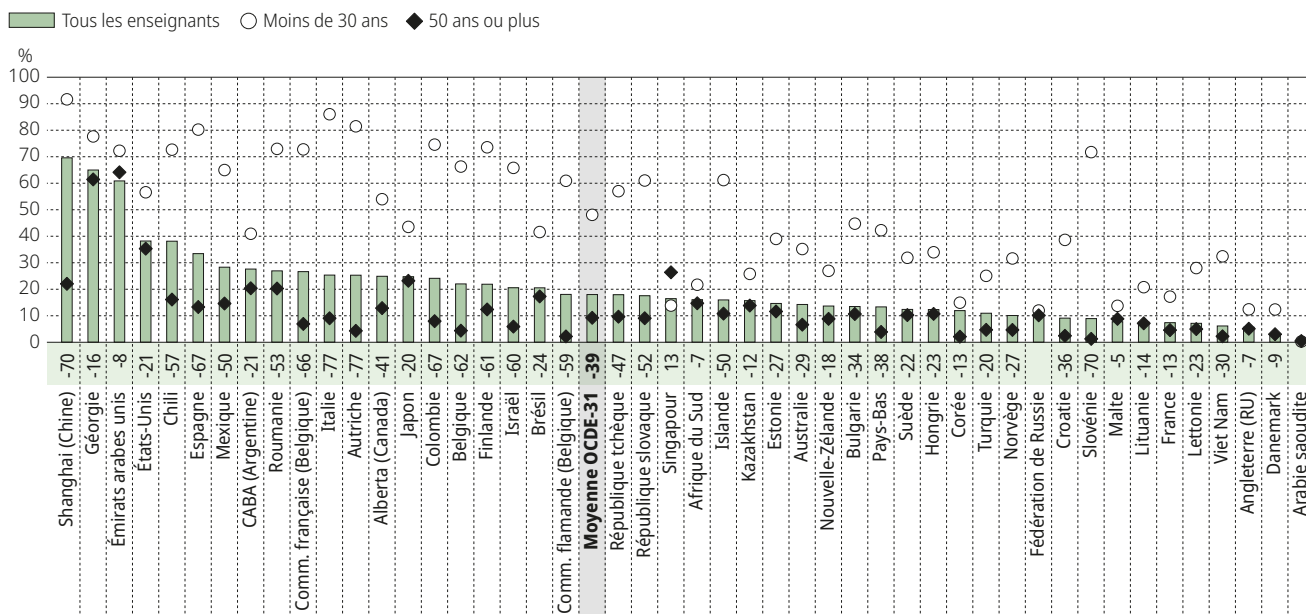
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire sous contrat permanent.

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111626>

Graphique II.3.2 Évolution entre 2013 et 2018 du pourcentage d'enseignants à temps partiel

Pourcentage moyen d'enseignants à temps partiel dans le premier cycle de l'enseignement secondaire¹



1. Par enseignant à temps partiel, on entend ceux qui travaillent jusqu'à 90 % du temps de travail à temps plein.

Notes : seuls sont présentés les pays et économies disposant de données pour 2013 et 2018.

Les évolutions statistiquement significatives entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 - TALIS 2013) sont indiquées en regard de la catégorie et du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant à temps partiel en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111645>

Il apparaît que dans les systèmes d'éducation, les enseignants plus jeunes sont dans l'ensemble plus nombreux que leurs aînés à travailler sous contrat à durée déterminée. Comme ils viennent de commencer à enseigner, les jeunes enseignants peuvent être engagés à l'essai ou avoir des perspectives concrètes de travailler prochainement sous contrat permanent. Toutefois, un pourcentage très élevé de jeunes enseignants sous contrat à durée déterminée peut s'avérer préoccupant. Selon des syndicats d'enseignants dans le monde, les enseignants sous contrat à durée déterminée tendent à être moins bien protégés par les régimes de retraite, à obtenir moins souvent des congés de formation et à avoir moins de droits et d'allocations, dont les allocations familiales et les congés payés annuels que ceux sous contrat permanent (Stromquist, 2018^[26]). Cet état de fait risque de réduire l'attractivité de la profession d'enseignant aux yeux des jeunes, alors même que l'objectif proclamé est de faire de l'enseignement un premier choix de carrière chez les jeunes, afin d'attirer 69 millions de nouveaux enseignants dans le monde d'ici 2030 (UNESCO, Directrice générale, OIT, UNICEF, Internationale de l'éducation et PNUD, 2019^[27]).

Dans deux tiers environ des pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée varie sensiblement entre les établissements publics et privés. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée est supérieur de 9 points de pourcentage dans les établissements privés, par comparaison avec les établissements publics (tableau II.3.5).

Le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée varie toutefois sensiblement entre les systèmes d'éducation. Il est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics, plus de 40 points de pourcentage à Singapour (72 points de pourcentage de différence pour les enseignants des établissements privés), en Colombie (66 points de pourcentage), en Turquie (58 points de pourcentage), au Viet Nam (49 points de pourcentage) et au Mexique (49 points de pourcentage). Toutefois, le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée dans les établissements privés est inférieur de 43 points de pourcentage à celui qui s'observe dans les établissements publics dans la région argentine de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée la « Région CABA [Argentine] ») (tableau II.3.5).

Dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants qui déclarent être sous contrat à durée déterminée ne varie pas sensiblement dans l'ensemble entre les établissements accueillant plus de 30 % d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique, selon les chefs d'établissement, et ci-après dénommés « établissements défavorisés », et les autres établissements. Cependant, il varie fortement dans certains systèmes d'éducation. Le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée est plus élevé dans les établissements où la concentration d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique est plus forte que dans les autres établissements dans la Région CABA (Argentine) (26 points de pourcentage de différence), mais y est moins élevé en Colombie (36 points de pourcentage).

Dans dix pays et économies participant à TALIS (soit la moitié de ceux dont les données sont disponibles), le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent n'a pas sensiblement évolué entre 2008 et 2018 (tableau II.3.6). Le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent a nettement diminué au Mexique (15 points de pourcentage), en Autriche (15 points de pourcentage), en Espagne (9 points de pourcentage), en Corée (8 points de pourcentage), en Italie (6 points de pourcentage) et à Malte (4 points de pourcentage), mais il a nettement augmenté en Islande (9 points de pourcentage), en Slovénie (8 points de pourcentage), au Portugal (6 points de pourcentage) et au Brésil (5 points de pourcentage). Dans tous ces pays sauf au Mexique et au Portugal, la variation à la hausse ou à la baisse du pourcentage d'enseignants sous contrat permanent est allée de pair avec une variation inverse du pourcentage d'enseignants sous contrat de moins d'un an.

Entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent a sensiblement augmenté dans quatre pays et économies participant à TALIS, mais a sensiblement diminué dans cinq autres (tableau II.3.6). Cette évolution est largement imputable à une variation inverse du pourcentage d'enseignants sous contrat de moins d'un an⁴, sauf en Corée et au Mexique, ce qui illustre les arbitrages faits par les autorités en charge de l'éducation. Dans certains systèmes d'éducation, dont celui de la Communauté flamande de Belgique, les pouvoirs publics prennent des mesures pour améliorer la sécurité de l'emploi des enseignants dans les prochaines années (encadré II.3.1).

Enseignants et chefs d'établissement à temps partiel

Le travail à temps partiel est de plus en plus courant dans les pays et économies de l'OCDE (OCDE, 2018^[23] ; OCDE, 2010^[24]). Il contribue à améliorer le bien-être et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée et encourage les individus très pris par leur vie familiale ou d'autres obligations à travailler. De nombreuses personnes, en particulier des femmes, choisissent de travailler à temps partiel parce que cela leur convient mieux dans la vie, même si leur rémunération et leurs perspectives de carrière en pâtissent (OCDE, 2019^[29] ; OCDE, 2018^[23] ; OCDE, 2010^[24]).

Le travail à temps partiel est toutefois souvent pénalisant, parce qu'il freine l'évolution de carrière et ampute les pensions de retraite. De plus, il peut être involontaire, lorsque les individus travaillent moins qu'ils ne le souhaitent ou que seulement une partie du temps qu'ils consacrent effectivement à leur travail est reflétée dans leur contrat. C'est pourquoi la surreprésentation de certains groupes de la population (les femmes, par exemple) parmi les travailleurs à temps partiel a des effets négatifs sur l'équité (OCDE, 2019^[29] ; OCDE, 2018^[23] ; OCDE, 2010^[24]). Comme les enseignants travaillent souvent dans le secteur public, un secteur très réglementé, la relation entre le travail à temps partiel, les promotions, le salaire et les droits en matière de retraite peut dépendre de la législation relative aux conditions de travail (OCDE, 2006^[11]).

Encadré II.3.1. Amélioration de la sécurité de l'emploi des jeunes enseignants en Communauté flamande de Belgique

En 2018, le gouvernement flamand a négocié trois nouvelles conventions collectives (*collectieve arbeidsovereenkomsten*) avec les partenaires sociaux concernant les débouchés dans le secteur de l'éducation. Il a approuvé plusieurs mesures visant à améliorer la stabilité professionnelle des enseignants et la sécurité de l'emploi des nouveaux enseignants. Le barème salarial a été modifié et la progression des enseignants débutants a été simplifiée pour améliorer la sécurité de l'emploi. Les affectations temporaires ouvrent désormais le droit à une nomination après 2 ans d'exercice, et non plus 3, et après 690 journées de travail, au lieu de 720. Grâce à ces nouvelles dispositions, les enseignants débutants sont assurés de voir leur contrat automatiquement reconduit si leurs heures de cours ont été financées par les pouvoirs publics. En 2018, la Communauté flamande a créé une plateforme de soutien aux enseignants dans des établissements sélectionnés dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans ce projet pilote, les enseignants débutants ou temporaires travaillent sous contrat d'une année scolaire au moins, par exemple pour remplacer des enseignants expérimentés en congé de longue durée ou s'acquitter d'autres missions pédagogiques importantes. Selon l'analyse préliminaire de la plateforme, 10 % seulement des 3 300 enseignants inscrits n'ont pas été mis à contribution, mais 10 % seulement d'entre eux ont été engagés de manière permanente. Les enseignants débutants ont donc moins de chances d'enseigner toute l'année dans les mêmes classes, ce qui suggère que la plateforme n'a pas vraiment atteint ses objectifs initiaux. De plus, le gouvernement a ouvert 6 000 nouveaux postes permanents pour pallier l'absence des enseignants titulaires qui participent à certains programmes leur permettant de prendre un congé. Enfin, les nouvelles conventions collectives prévoient une initiation ou un tutorat obligatoire des nouveaux enseignants et une augmentation du budget des établissements au titre des programmes d'accueil des nouveaux enseignants.

Source : Eurydice (2019_[28]), *Belgium – Flemish Community: National Reforms in School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-3_en.

Dans un certain nombre de systèmes d'éducation, le travail à temps partiel des enseignants est associé à une exploitation plus souple des ressources humaines et à la capacité accrue des chefs d'établissement de contrôler les coûts et de gérer l'effectif d'enseignants (Bertoni et al., 2018_[21] ; OCDE, 2019_[10]). Il arrive aussi cependant que le travail à temps partiel des enseignants implique un surcroît de travail administratif en matière de gestion des ressources humaines et des emplois du temps ainsi que des problèmes de pénurie lorsque les enseignants disposés à donner davantage d'heures de cours ne sont pas assez nombreux pour répondre aux besoins (OCDE, 2019_[29] ; Weldon, 2015_[30]).

Dans l'Enquête TALIS, les enseignants sont invités à indiquer s'ils travaillent à temps plein ou partiel, dans leur établissement et dans tous les autres établissements où ils enseignent. Les options de réponse à cette question sont « à temps plein (plus de 90 % du temps de travail à temps plein) » ; « à temps partiel (entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein) » ; « à temps partiel (entre 50 % et 70 % du temps de travail à temps plein) » ; et « à temps partiel (moins de 50 % du temps de travail à temps plein) ». Dans l'Enquête TALIS, les chefs d'établissement sont également invités à indiquer s'ils exercent leurs fonctions à temps plein (plus de 90 % du temps de travail à temps plein) et sont de surcroît invités à préciser s'ils ont une charge d'enseignement.

Travail à temps partiel des enseignants

Dans les pays et économies de l'OCDE, 79 % en moyenne des enseignants disent travailler à temps plein (tous postes d'enseignant confondus) selon les chiffres de 2018. Les enseignants qui travaillent à temps partiel sont nettement moins nombreux : leur temps partiel représente en pourcentage du temps de travail à temps plein entre 71 % et 90 % (10 %), entre 50 % et 70 % (7 %) et moins de 50 % (4 %). Toutefois, ces pourcentages varient fortement entre les pays et économies (tableau II.3.7). La majorité des enseignants disent travailler à temps partiel en Arabie saoudite, au Brésil, au Mexique et aux Pays-Bas. Le pourcentage d'enseignants dont le temps de travail, tous postes d'enseignant confondus, est inférieur à 50 % du temps de travail à temps plein est particulièrement élevé (supérieur à 20 %) en Arabie saoudite et au Mexique. Aux Pays-Bas en revanche, 53 % des enseignants déclarent un temps partiel compris entre 50 % et 90 % du temps de travail à temps plein et le pourcentage d'enseignants qui déclarent un temps partiel inférieur à 50 % du temps de travail à temps plein est relativement peu élevé (6 %).

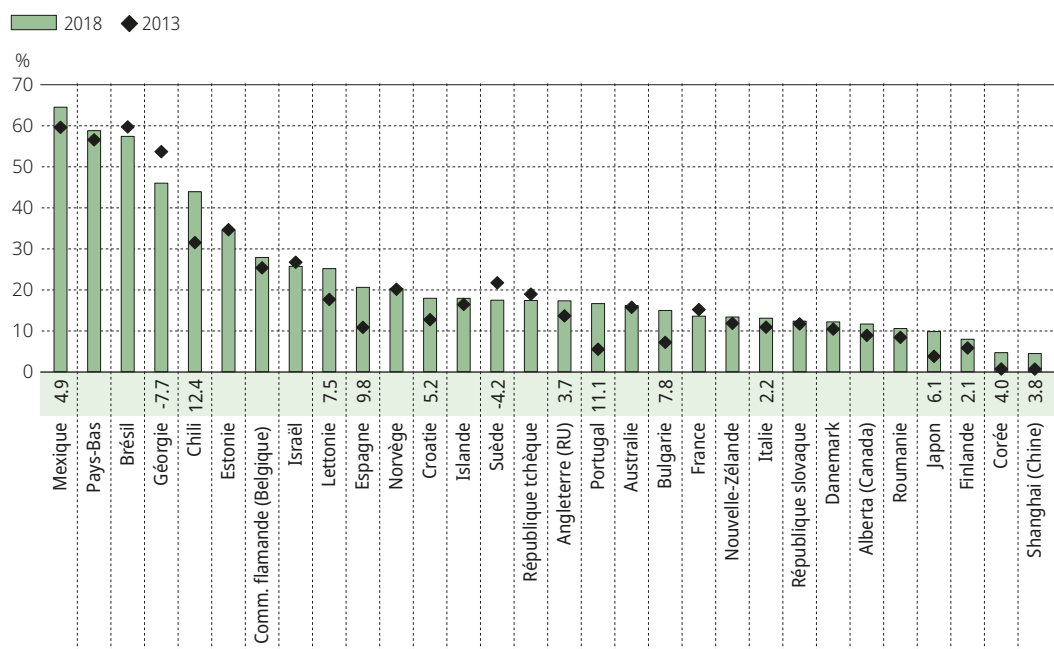
Entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants à temps partiel a sensiblement augmenté dans la moitié environ des pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles, mais a sensiblement diminué dans deux d'entre eux (la Géorgie et la Suède) (graphique II.3.3 et tableau II.3.10). Le pourcentage d'enseignants à temps partiel a particulièrement augmenté au Chili (+12 points de pourcentage), au Portugal (+11 points de pourcentage) et en Espagne (+10 points de pourcentage), alors qu'il n'a sensiblement diminué qu'en Géorgie (-8 points de pourcentage) et en Suède (-4 points de pourcentage).

Les prévisions actuelles concernant les pénuries d'enseignants à venir se fondent sur l'hypothèse d'un pourcentage constant d'enseignants à temps partiel (Education for All Global Monitoring Report et UNESCO Education Sector, 2015^[31] ; Institut de statistiques de l'UNESCO, 2016^[32]), mais cette hypothèse ne concorde pas avec les éléments présentés dans ce chapitre. D'une part, la tendance à la hausse du pourcentage d'enseignants à temps partiel pourrait amener les systèmes d'éducation à recruter davantage d'enseignants pour éloigner le spectre d'une pénurie. D'autre part, le travail à temps partiel est considéré comme un moyen d'accroître le taux d'activité, dans la mesure où il permet aux individus de concilier leurs obligations professionnelles et leur vie privée (OCDE, 2019^[29] ; OCDE, 2018^[23] ; OCDE, 2010^[24]), de sorte que davantage de possibilités de travailler à temps partiel pourraient susciter des vocations d'enseignant et inciter les enseignants en poste à le rester⁵.

La fréquence du travail à temps partiel (déclarée par les intéressés) varie entre les systèmes d'éducation ainsi qu'entre les groupes d'enseignants (graphique II.3.4 et tableau II.3.11). Selon les chiffres de 2018, les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants à travailler à temps partiel (4 points de pourcentage de différence en moyenne, dans les pays de l'OCDE). La différence entre les femmes et les hommes est égale ou supérieure à 10 points de pourcentage en Alberta (Canada), en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Autriche, en Belgique et en Communauté flamande de Belgique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Norvège. En revanche, le pourcentage d'enseignants à temps partiel est plus élevé, au-dessus de 10 points de pourcentage, chez les hommes que chez les femmes en Estonie, en Lettonie et en Lituanie. De plus, le pourcentage d'enseignants à temps partiel est nettement plus élevé avant l'âge de 30 ans qu'à partir de l'âge de 50 ans dans 20 pays et économies participant à TALIS, mais nettement moins élevé dans 10 autres pays et économies dont les données sont disponibles.

Graphique II.3.3 Évolution entre 2013 et 2018 du pourcentage d'enseignants à temps partiel

Pourcentage moyen d'enseignants à temps partiel dans le premier cycle de l'enseignement secondaire¹



1. Par enseignant à temps partiel, on entend ceux qui travaillent jusqu'à 90 % du temps de travail à temps plein.

Notes : Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données pour 2013 et 2018.

Les évolutions statistiquement significatives entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 - TALIS 2013) sont indiquées en regard de la catégorie et du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant à temps partiel en 2018.

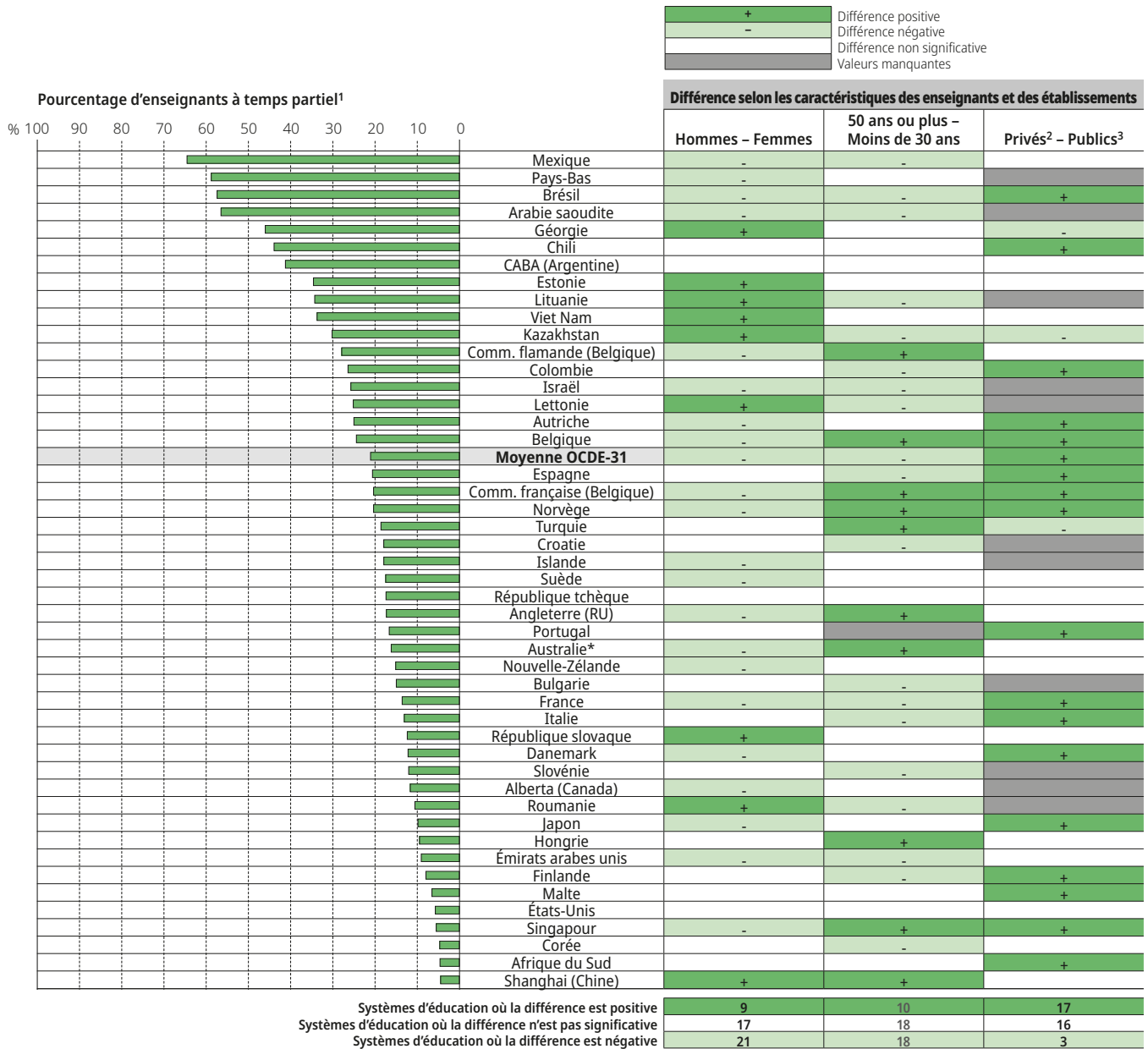
Source : OCDE, Bases de données TALIS 2018 et TALIS 2013, tableau II.3.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111664>

Dans 18 systèmes d'éducation participant à TALIS dont les données sont disponibles, les enseignants travaillent nettement plus souvent à temps partiel dans les établissements privés que dans les établissements publics (graphique II.3.4 et tableau II.3.12). Au Brésil et en Norvège, la différence de pourcentage d'enseignants à temps partiel entre les établissements privés et les établissements publics est supérieure à 20 points de pourcentage. Les enseignants à temps partiel sont en revanche nettement plus nombreux dans les établissements publics que dans les établissements privés en Géorgie, au Kazakhstan et en Turquie. Dans certains pays et économies, les établissements privés ne représentent qu'une petite partie du système d'éducation⁶.

Graphique II.3.4 **Pourcentage d'enseignants à temps partiel, selon les caractéristiques des enseignants et des établissements**

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



* Pour ce pays, les écarts estimés entre les établissements gérés par le secteur privé et les établissements gérés par le secteur public doivent être interprétés avec une grande prudence. Voir l'annexe A pour plus d'informations.

1. Par enseignants à temps partiel, on entend les enseignants qui travaillent jusqu'à 90 % de leur temps de travail à temps plein.

2. Par établissement géré par le secteur privé, on entend un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par un organisme non gouvernemental (par exemple une organisation confessionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou une autre institution privée). Dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, cette question ne précise pas les sources de financement de l'établissement dont il est fait mention dans la question qui précède. Dans certains pays, les établissements gérés par le secteur privé comprennent les établissements qui reçoivent d'importants financements de la part des pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État).

3. Par établissement géré par le secteur public, on entend un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par des autorités de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public. Dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, cette question ne précise pas les sources de financement de l'établissement dont il est fait mention dans la question qui précède.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire travaillant à temps partiel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tables II.3.11 et II.3.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111683>

Le pourcentage d'enseignants à temps partiel ne varie pas sensiblement entre les établissements accueillant plus de 30 % d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique et les autres établissements dans la grande majorité des pays et économies dont les données sont disponibles, sauf en Alberta (Canada), en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, au Danemark et en France, où le pourcentage d'enseignants à temps partiel est inférieur de 3 à 10 points de pourcentage dans les établissements où la concentration d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique est plus forte, par comparaison avec les autres établissements.

Certains enseignants disent travailler beaucoup, mais être sous contrat à temps partiel. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 23 % des enseignants ayant un contrat de 70 % maximum du temps de travail à temps plein dans l'établissement participant à l'Enquête déclarent avoir consacré 35 heures ou plus à des activités liées à leur fonction dans cet établissement la semaine précédant l'Enquête. Ce pourcentage est supérieur à 40 % au Chili, en Colombie, aux Émirats arabes unis, au Kazakhstan, à Shanghai (Chine), à Singapour et au Viet Nam. Ce résultat peut signifier que, dans ces systèmes d'éducation, les enseignants sont nombreux à dépasser leur temps de travail contractuel, que l'intensité de leur activité varie fortement selon les semaines⁷ ou que le temps de travail normal de la charge d'enseignement à temps plein est largement supérieur à 40 heures par semaine (tableau II.3.13). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps de travail statutaire des enseignants sous contrat à temps plein dans le secteur public varie sensiblement entre les systèmes d'éducation de l'OCDE : il représente 1 178 heures par an en Israël, mais atteint ou dépasse 1 800 heures au Chili, en Colombie, aux États-Unis, en Islande et au Japon (voir le tableau D4.1b dans l'édition de 2019 de *Regards sur l'Éducation* (OCDE, 2019_[16]). Il n'existe toutefois pas de données sur la charge de travail hebdomadaire qui soient comparables entre les systèmes d'éducation.

La répartition du temps de travail entre les différentes activités ne varie guère entre les enseignants à temps partiel et ceux à temps plein. Dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants à temps partiel consacrent en moyenne 32 heures par semaine à toutes les activités liées à leur poste dans l'établissement participant à l'Enquête, dont 17 heures à l'enseignement (tableau II.3.14). En d'autres mots, la part des cours représente un peu plus de la moitié (54 %) de leur temps de travail, un pourcentage très proche de celui calculé tous enseignants confondus (53 %)⁸ (tableau I.2.27 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019_[33]). Chez les enseignants à temps partiel, la répartition du temps de travail entre les activités autres que l'enseignement est très proche de celle de l'effectif total d'enseignants et les activités les plus prenantes sont la « planification ou [a] préparation individuelle des cours dans l'établissement ou ailleurs » et la « correction des copies des élèves ».

Travail à temps partiel des chefs d'établissement

Le travail à temps partiel est nettement moins courant chez les chefs d'établissement que chez les enseignants. En moyenne, 96 % des chefs d'établissement disent travailler à temps plein dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.3.16). Le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel est inférieur à 25 % dans tous les pays et économies participant à TALIS, sauf en Alberta (Canada) (26 %), en Géorgie (26 %), en Roumanie (32 %) et dans la Région CABA (Argentine) (51 %). En Alberta (Canada) et en Géorgie, le pourcentage relativement élevé de chefs d'établissement à temps partiel s'explique par le fait qu'il est élevé dans les établissements situés en milieu rural ou dans des villages (de 3 000 habitants maximum) et, dans une certaine mesure, dans ceux situés dans des villes (de 100 000 habitants maximum). En Alberta (Canada) et en Géorgie, le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel est inférieur à 10 % dans les établissements situés dans des villes plus grandes (tableau II.3.19).

Les chefs d'établissement, même sous contrat à temps plein, ne peuvent se consacrer entièrement à la direction de leur établissement s'ils ont une charge d'enseignement. Une lourde charge d'enseignement peut leur compliquer la tâche et limiter leur capacité de se consacrer à leurs fonctions de direction. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 31 % des chefs d'établissement déclarent travailler à temps plein avec une charge d'enseignement, contre 2 % qui déclarent travailler à temps partiel avec une charge d'enseignement (tableau II.3.16). Confier une charge d'enseignement aux chefs d'établissement est très courant dans certains systèmes d'éducation, mais très rare dans d'autres. Plus de 90 % des chefs d'établissement ont par exemple une charge d'enseignement en Bulgarie, en Israël, en République slovaque et en Roumanie ainsi qu'en République tchèque (où ils sont légalement tenus d'enseigner). Ce pourcentage est en revanche inférieur à 5 % en Arabie saoudite, en Belgique, (y compris dans les Communautés flamande et française de Belgique), en Colombie, en Corée, en Croatie, aux États-Unis, au Japon, à Malte et en Suède.

Dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage de chefs d'établissement qui ont une charge d'enseignement est dans l'ensemble particulièrement élevé en milieu rural ou dans les villages (7 points de pourcentage de plus qu'en ville), dans les établissements privés (12 points de pourcentage de plus que dans les établissements publics) et dans les établissements de moins de 500 élèves (8 points de pourcentage de plus que dans les autres établissements) (tableaux II.3.20 et II.3.21). Ce constat général occulte toutefois une situation très différente selon les systèmes d'éducation. La différence de pourcentage de chefs d'établissement avec charge d'enseignement entre le milieu rural et le milieu urbain est par exemple comprise entre moins 60 points de pourcentage, en Nouvelle-Zélande, et plus 23 points de pourcentage, en Italie. La différence de pourcentage entre les établissements publics et privés est comprise entre moins 69 points de pourcentage, en Turquie, et plus 70 points de pourcentage, en Italie.



L'attribution d'une charge d'enseignement aux chefs d'établissement peut aussi s'expliquer par la culture scolaire basée sur le principe du *primus inter pares*⁹. Selon cette culture scolaire, les enseignants forment une communauté professionnelle où les chefs d'établissement sont considérés comme des enseignants chevronnés qui exercent des fonctions supplémentaires d'administrateur et de directeur (Peetz, 2015_[34]). En République slovaque par exemple, les chefs d'établissement doivent réunir des conditions spécifiques d'ancienneté et de charge hebdomadaire d'enseignement (Santiago et al., 2016_[35]).

Entre 2013 et 2018, le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel n'a sensiblement évolué qu'au Brésil (où il a augmenté de 7 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (où il a augmenté de 3 points de pourcentage) (tableau II.3.22). Par contraste, le pourcentage de chefs d'établissement ayant une charge d'enseignement a sensiblement évolué dans neuf des pays et économies dont les données sont disponibles. Il n'a nettement augmenté qu'en Israël (22 points de pourcentage) et en Géorgie (15 points de pourcentage), mais a nettement diminué en Lettonie (22 points de pourcentage), en Alberta (Canada) et au Danemark (18 points de pourcentage), en Finlande (12 points de pourcentage) et en Islande (11 points de pourcentage).

Enseignants en poste dans plusieurs établissements

Certains enseignants font cours dans plusieurs établissements. Dans certains systèmes d'éducation, cette multiplication des affectations permet aux établissements de partager leurs ressources et aux enseignants de travailler plus s'ils le souhaitent (Bertoni et al., 2018_[21] ; OCDE, 2019_[10]). La possibilité de travailler dans plusieurs établissements peut aussi s'inscrire dans la diversification horizontale du parcours professionnel des enseignants, qui peuvent assumer des responsabilités spécifiques (par exemple en matière de tutorat et d'accompagnement) dans plusieurs établissements de certains systèmes d'éducation (OCDE, 2019_[10]). Toutefois, travailler dans plusieurs établissements accroît la pression sur les enseignants car ceux-ci doivent consacrer plus de temps à préparer leurs cours, à nouer des relations durables avec leurs collègues en dehors des cours, à collaborer avec eux et à se livrer à d'autres activités utiles. De plus, faire cours dans plusieurs établissements n'est peut-être pas voulu par les enseignants, qui peuvent s'y être résignés à cause d'un emploi plus précaire ou en raison de leur manque d'ancienneté (OCDE, 2019_[10]). Dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants en poste dans plusieurs établissements est plus élevé de 0.5 point de pourcentage en moyenne chez les débutants qui ont cinq ans d'ancienneté maximum que chez les enseignants qui ont plus d'expérience. Le pourcentage d'enseignants en poste dans plus d'un établissement est plus élevé chez les débutants que chez les autres enseignants en Italie¹⁰ (6 points de pourcentage) et en Roumanie (11 points de pourcentage) (tableau II.3.25).

Dans la majorité des pays et économies participant à TALIS, les enseignants qui déclarent faire cours dans plus d'un établissement sont relativement rares (pas plus de 4 %, selon les chiffres de 2018) (tableau II.3.23). Ils sont toutefois relativement plus nombreux dans quelques systèmes d'éducation. Plus de 15 % des enseignants font cours dans plus d'un établissement au Brésil, dans la Région CABA (Argentine), en Lituanie et en Roumanie. Ceci dit, cette tendance est en hausse : le pourcentage d'enseignants en poste dans un seul établissement a nettement diminué dans la moitié environ des 32 pays et économies participant à TALIS dont les données de 2013 et 2018 sont comparables tandis qu'il a nettement augmenté au Brésil, au Chili et en France (tableau II.3.24).

Dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants sont en moyenne plus nombreux à faire cours dans plusieurs établissements si l'établissement participant à l'Enquête se situe en milieu rural, est public ou accuse une concentration relativement forte d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique (tableau II.3.26). Toutefois, cette relation ne s'observe pas partout. Le pourcentage d'enseignants en poste dans plusieurs établissements est par exemple nettement supérieur si leur établissement spécifique accueille plus de 30 % d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique (selon le chef d'établissement) dans 10 des pays et économies dont les données sont disponibles, mais nettement inférieur dans 5 autres pays et économies.

Encadré II.3.2. Variation de la sécurité de l'emploi et de la flexibilité du temps de travail entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans les pays et économies participant à TALIS, le pourcentage d'enseignants sous contrat de travail à durée déterminée tend à augmenter aux niveaux supérieurs d'enseignement. Dans 7 des 13 pays et économies dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles, le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (en d'autres mots, le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée est nettement moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) (tableau II.3.2). Une tendance similaire se dégage de la comparaison des niveaux 2 et 3 de la CITE. Dans 4 des 11 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants sous contrat temporaire est nettement plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.3.3). L'inverse s'observe en Alberta (Canada), où le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent est plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (10 points de pourcentage de différence).

...

Le travail à temps partiel semble moins courant dans l'enseignement primaire, ce qui confirme la tendance vers des dispositions plus souples aux niveaux supérieurs d'enseignement. Dans 7 des 13 pays et économies dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles, le pourcentage d'enseignants à temps plein est plus élevé dans l'enseignement primaire (voir le tableau II.3.8). Le pourcentage d'enseignants à temps plein est nettement moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark et en France. Les tendances sont plus nuancées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans 5 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants dont le temps partiel représente moins de 50 % du temps de travail à temps plein est nettement plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.3.9).

Les tendances relatives au temps de travail et à la charge d'enseignement des chefs d'établissement varient nettement entre les niveaux 1 et 2 de la CITE. Le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel sans charge d'enseignement est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire dans la Région CABA (Argentine) (30 points de pourcentage de différence), tandis que le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel ayant une charge d'enseignement est moins élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Espagne et en France (15 points de pourcentage de différence) (tableau II.3.17). Le pourcentage de chefs d'établissement à temps plein qui ont une charge d'enseignement est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Turquie (33 points de pourcentage de différence) et en Angleterre (Royaume-Uni) (24 points de pourcentage). En France, 87 % des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire à temps plein sont sans charge d'enseignement contre 16 % dans l'enseignement primaire, (soit 71 points de pourcentage de différence). Par contraste, la comparaison des chefs d'établissement entre les niveaux 2 et 3 de la CITE ne révèle pas de différences majeures. La Turquie fait figure d'exception : le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel qui ont une charge d'enseignement est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.3.18).

Les enseignants qui déclarent faire cours dans plus d'un établissement ne jouissent pas d'une aussi grande sécurité d'emploi que les autres. Dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée s'établit en moyenne à 27 % chez les enseignants en poste dans plusieurs établissements, soit 10 points de pourcentage de plus que chez ceux en poste dans un seul établissement (tableau II.3.27). Les enseignants qui déclarent être sous contrat à durée déterminée sont nettement plus nombreux parmi ceux en poste dans plusieurs établissements que ceux en poste dans un seul établissement dans près de la moitié environ des pays et économies participant à TALIS ; la différence est particulièrement marquée au Portugal (35 points de pourcentage).

Relation de la sécurité de l'emploi et la flexibilité du temps de travail avec l'efficacité personnelle et le bien-être des enseignants

Des difficultés méthodologiques compliquent l'analyse de la relation entre les types de contrat (de travail temporaire ou à temps partiel, par exemple) et la performance au travail. Les employés à temps partiel et temporaires peuvent différer des autres employés en matière de caractéristiques non observables. (par exemple leurs aptitudes et leurs attitudes professionnelles et leur situation personnelle et familiale) qui affectent leur performance et leur parcours professionnel (Bentancor et Robano, 2014^[36] ; Engelland et Riphahn, 2005^[37]). Par ailleurs, il peut y avoir une causalité inverse de la performance aux dispositions contractuelles, par exemple dans le cas d'enseignants qui peuvent être tentés de réduire leur temps de travail s'ils ressentent un grand stress professionnel.

Enfin, toute relation entre le temps de travail contractuel et la performance au travail subit vraisemblablement l'effet conjugué de nombreux facteurs qu'il est impossible de déterminer. Il apparaît que les enseignants qui déclarent travailler à temps partiel ou sous contrat à durée déterminée se montrent moins enclins à participer à des activités de développement professionnel. Selon les résultats de TALIS 2013, travailler sous contrat à durée déterminée est associé à une participation moindre aux activités de formation professionnelle continue et aux programmes d'initiation formels et à un moindre recours au tutorat (OCDE, 2014^[38]). Ces résultats sont confirmés par ceux de TALIS 2018 : dans l'ensemble, les enseignants à temps partiel sont moins susceptibles de participer à des activités de formation professionnelle (tableau I.5.46 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019^[33])) et sont moins enclins à la collaboration professionnelle (tableau II.4.10 au chapitre 4). L'efficacité personnelle et le bien-être des enseignants pourraient s'en trouver affectés. Malgré toutes ces réserves, les données de l'Enquête TALIS permettent de montrer si, dans un grand nombre de systèmes d'éducation, le ressenti professionnel des enseignants varie en fonction de la sécurité de l'emploi et de la flexibilité du temps de travail, après contrôle d'une série de caractéristiques des établissements et des enseignants. Cette analyse doit aider les pouvoirs publics à cerner des problèmes potentiels ou des perspectives découlant du recours au travail temporaire ou à temps partiel et peut ouvrir de nouveaux champs de recherche.

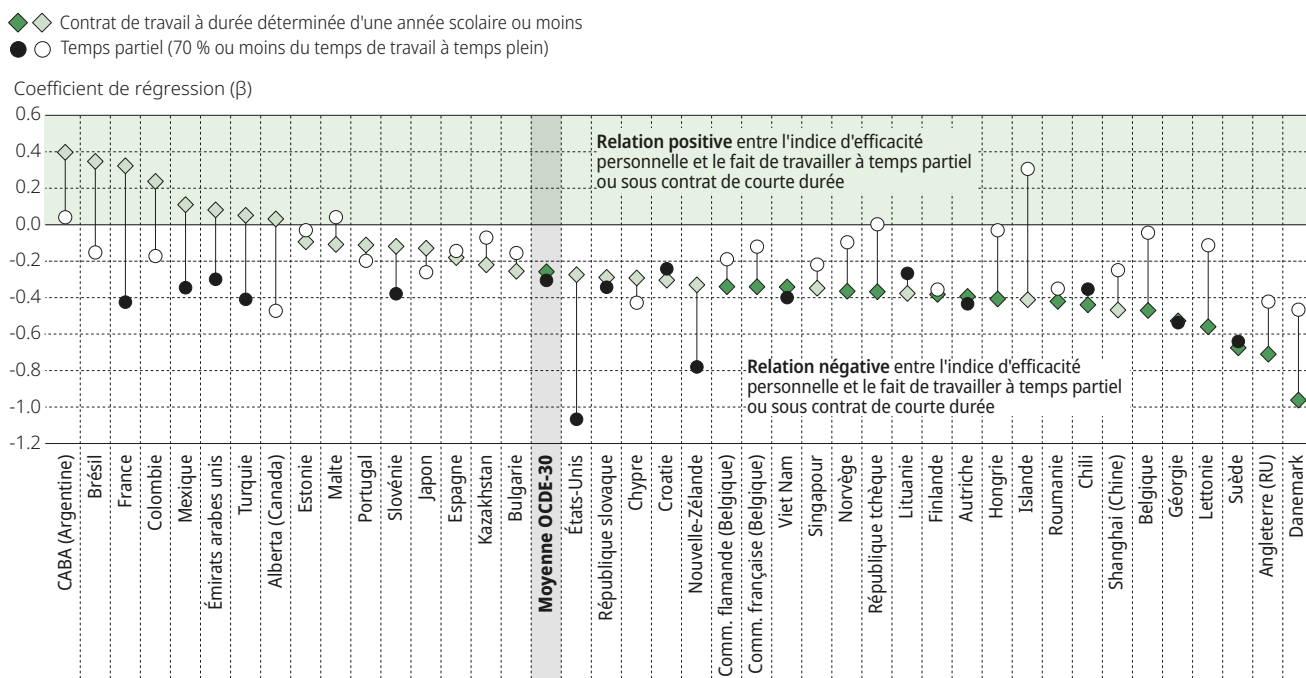


Selon les analyses de régression, les enseignants tendent à douter davantage de leur capacité d'enseigner¹¹ s'ils sont sous contrat de moins d'un an que sous contrat permanent après contrôle de leur âge, de leur sexe, de leur ancienneté dans leur établissement spécifique et d'une série de caractéristiques propres aux établissements (graphique II.3.5 et tableau II.3.28). Il n'existe par contre pas de relation nette entre l'efficacité personnelle des enseignants et le fait qu'ils sont sous contrat à durée déterminée de plus d'un an. Dans les pays et économies de l'OCDE, le travail à temps partiel est également en relation négative avec l'efficacité personnelle des enseignants dans l'ensemble. Les enseignants qui travaillent à temps partiel, à savoir 70 % ou moins du temps de travail à temps plein et ceux qui travaillent entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein, tendent à douter davantage de leur capacité d'enseigner que s'ils travaillent à temps plein (les coefficients de régression sont d'une ampleur similaire et ne sont pas dans l'ensemble statistiquement différents dans les pays et économies de l'OCDE¹²).

Dans l'ensemble, le travail temporaire et à temps partiel (toutes formes confondues) est associé à l'efficacité personnelle des enseignants dans tous les systèmes d'éducation. Travailler sous contrat à durée déterminée de moins d'un an ou à temps partiel, que ce soit à 70 % ou moins du temps de travail à temps plein, ou travailler entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein, est associé significativement et négativement à l'efficacité personnelle dans un tiers environ des systèmes d'éducation dont les données sont disponibles (graphique II.3.5). On n'observe nulle part une association significative et positive entre une de ces trois variables et l'efficacité personnelle. De plus, la corrélation entre ces trois variables considérées ensemble et l'efficacité personnelle est statistiquement significative dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles¹³.

Graphique II.3.5 Relation entre l'efficacité personnelle et le fait de travailler à temps partiel ou sous contrat de courte durée

Variation de l'indice d'efficacité personnelle¹ selon le fait de travailler à temps partiel ou sous contrat de courte durée^{2, 3, 4}



1. L'indice d'efficacité personnelle évalue l'efficacité avec laquelle les enseignants ont le sentiment de gérer leur classe, de maîtriser leur enseignement et de promouvoir la participation des élèves.
2. Résultats d'une régression linéaire basée sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire.
3. Les variables explicatives sont des variables binaires : les catégories de référence se rapportent au temps de travail à temps plein (plus de 90 % du temps de travail à temps plein) et au fait d'être sous contrat de travail permanent (c'est-à-dire sous contrat de travail à durée indéterminée sans expiration prévue avant l'âge de la retraite).
4. Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel, travail sous contrat à durée déterminée de plus d'une année, travail à temps partiel entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein, travail dans plusieurs établissements ; la composition de la classe : élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ; et des caractéristiques des établissements : indice de situation géographique de l'établissement, type d'établissement et taille de l'établissement.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice d'efficacité personnelle selon le fait de travailler sous contrat de courte durée.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.28.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111702>

Le travail à temps partiel ou sous contrat de courte durée semble être préjudiciable à l'efficacité personnelle des enseignants, mais est en relation plus positive avec des indicateurs du bien-être. Dans les pays et économies de l'OCDE, l'indice du bien-être et du stress professionnel diminue sensiblement selon que les enseignants travaillent à temps plein ou à raison de 70 % maximum de ce temps de travail, après contrôle de leur âge, de leur sexe, de leur ancienneté dans l'établissement participant à l'Enquête et d'une série de caractéristiques propres aux établissements (voir le tableau II.3.29). L'indice du bien-être et du stress professionnel se fonde sur les déclarations des enseignants qui sont d'accord ou non avec quatre affirmations : « je souffre de stress au travail » ; « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée » ; « mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale » ; et « mon métier a un impact négatif sur ma santé physique » (OCDE, 2019^[39]). L'association négative nette qui s'observe dans un tiers environ des systèmes d'éducation à l'étude entre cet indice et le fait de travailler à raison de 70 % maximum du temps de travail à temps plein, montre que les enseignants qui travaillent moins d'heures souffrent moins dans l'ensemble de stress professionnel. En revanche, le fait que le temps de travail soit compris entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein plutôt que supérieur à 90 % n'est sensiblement associé au stress professionnel qu'au Brésil et au Japon (association négative) et aux Émirats arabes unis (association positive).

L'association négative que l'on observe dans les pays et économies de l'OCDE entre le fait de travailler sous contrat à durée déterminée et le bien-être et le stress professionnel semble plus surprenante de prime abord. En fait, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants disent dans l'ensemble moins souffrir de stress professionnel s'ils sont sous contrat à durée déterminée de plus ou de moins d'un an que s'ils sont sous contrat permanent (tableau II.3.29). Ce constat semble contraire au lien établi entre la sécurité de l'emploi et le bien-être dans la littérature (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015^[11] ; Eurofound ; Organisation internationale du travail, 2019^[21]). Toutefois, si les cadres théoriques existants avancent tous l'hypothèse d'une relation négative entre le travail temporaire et le bien-être et la satisfaction professionnelle, les résultats empiriques sont plus mitigés (De Cuyper et al., 2008^[40] ; Wilkin, 2012^[41]). De plus, il ressort des travaux de Cazes et al. (2015^[11]) que c'est la sécurité sur le marché du travail plutôt que la sécurité de l'emploi qui affecte le plus le bien-être des travailleurs. Si les enseignants dont l'affectation est temporaire ont le sentiment qu'il leur sera facile de trouver une autre affectation dès la fin de leur contrat, la durée déterminée de leur affectation n'entamera pas nécessairement leur bien-être. Enfin, Eurofound et l'Organisation internationale du Travail (2019^[21]) mettent en évidence un grand nombre de différences dans la nature du travail des enseignants selon qu'ils sont sous contrat à durée déterminée ou sous contrat permanent. Ces différences portent sur des facteurs évalués dans l'Enquête TALIS (l'intensité du travail, par exemple) et sur d'autres qui ne le sont pas (la fréquence à laquelle les travailleurs doivent résoudre des problèmes complexes dans leurs fonctions, par exemple). Bon nombre de ces facteurs pourraient bien influencer sur le bien-être et le stress des travailleurs et pourraient à ce titre être étudiés lors de nouvelles recherches sur la relation entre la sécurité de l'emploi des enseignants et leur bien-être et leur stress professionnel.

ÉVALUATION FORMELLE DES ENSEIGNANTS

Par évaluation formelle, on entend le fait d'évaluer le travail des enseignants ou de commenter leurs compétences et leur performance (OCDE, 2013, p. 272^[8]). L'évaluation des enseignants revêt de multiples formes pouvant aller de systèmes centralisés s'appuyant sur des procédures strictement réglementées à des approches conçues et adoptées par chaque établissement. Les méthodes et les responsables varient fortement entre les systèmes d'éducation, comme d'ailleurs les conséquences auxquelles s'exposent les enseignants. Parmi les exemples les plus courants, citons l'évaluation à l'issue d'une période probatoire, les concours nationaux ou le passage devant une commission de pairs pour obtenir le statut d'enseignant qualifié, l'évaluation régulière de la performance (notamment du ressort du chef d'établissement) et les dispositifs qui récompensent les enseignants très performants (OCDE, 2013^[8]).

L'évaluation des enseignants sert plusieurs objectifs importants. C'est un outil d'assurance de la qualité lorsqu'elle vise à garantir que les normes sont respectées ou que les pratiques recommandées sont suivies (évaluation sommative). C'est aussi l'occasion d'amener ou d'aider les enseignants à réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et à leurs forces et faiblesses et à déterminer dans quels domaines ils pourraient s'améliorer (évaluation formative). L'évaluation des enseignants peut fournir des informations très intéressantes qui aident les établissements, les enseignants et les autorités extérieures à prendre des décisions en matière de promotion et de formation professionnelle (Isoré, 2009^[9] ; Papay, 2012^[42]).

Selon la documentation existante, l'évaluation des enseignants est une pierre angulaire des systèmes d'éducation performants. La synthèse de Hattie de plus de 800 méta-analyses des résultats scolaires et des interventions dans l'éducation (citée dans IEA, Data Processing Center [DPC] de l'IEA, Statistique Canada et OCDE (2013^[43]) montre par exemple que l'évaluation constructive de l'enseignement et de l'apprentissage en classe est le moyen le plus efficace d'améliorer les résultats des élèves. Dans les pays et économies qui ont participé à TALIS 2013, une majorité des enseignants évalués ont déclaré que ce processus les avait amenés à améliorer leurs pratiques pédagogiques (OCDE, 2014^[38]).

Toutefois, de nombreux enseignants ont également avoué que leur évaluation et les commentaires qui leur avaient été faits en cette occasion n'avaient guère eu d'effets sur leurs pratiques et que ce n'était pas toujours les enseignants les plus performants

qui sont les plus reconnus (OCDE, 2014_[38]). Selon plusieurs études, l'efficacité des systèmes d'évaluation des enseignants dépend dans l'ensemble de certaines conditions :

- Les enseignants, d'une part, et les chefs d'établissement et autres responsables de leur évaluation, d'autre part, doivent consacrer suffisamment de temps aux différentes étapes du processus (préparation, exposé des faits, réunions, suivi) (Isoré, 2009_[9] ; Jensen et Reichl, 2011_[44]).
- Les évaluateurs doivent être rompus à l'exercice, c'est-à-dire être spécialisés à la fois dans les pratiques pédagogiques et dans les techniques d'évaluation, et les enseignants doivent être préparés à utiliser les résultats de leur évaluation et à y donner suite (Darling-Hammond, 2013_[45] ; OCDE, 2013_[8]).
- Les systèmes d'évaluation doivent être perçus comme valides et fiables à la fois par les évaluateurs et par les enseignants (Lillejord et Børte, 2019_[46] ; Radinger, 2014_[47]).

L'évaluation formelle n'est pas le seul moyen de fournir aux enseignants les informations dont ils ont besoin pour améliorer leurs compétences et leurs pratiques pédagogiques. La formation professionnelle continue [(chapitre 5 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)*] ainsi que l'initiation des enseignants, l'apprentissage collaboratif et les commentaires des collègues [chapitre 4, dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)*] sont autant de moyens de progresser dans cette voie (OCDE, 2019_[33]). Toutefois, l'évaluation des enseignants est le seul moyen d'élaborer un barème salarial différent de celui, unique, en vigueur dans de nombreux systèmes d'éducation. Dans les barèmes salariaux uniques, les enseignants sont augmentés en fonction de leur niveau de formation et de leur ancienneté, indépendamment de la qualité de leur enseignement. Ce système est facile à gérer et rémunère les enseignants de manière uniforme et objective (Protsik, 1996_[48]), mais il peut affecter l'engagement des enseignants et avoir un impact sur leur performance (Crehan, 2017_[7] ; Hanushek, 2007_[49]).

Pour TALIS 2018, les chefs d'établissement ont indiqué si les enseignants étaient évalués dans leur établissement et, le cas échéant, à quelle fréquence (« non, jamais » ; « moins d'une fois tous les deux ans » ; « une fois tous les deux ans » ; « une fois par an » ; ou « au moins deux fois par an »). Les chefs d'établissement ont également indiqué quelles méthodes d'évaluation étaient employées : l'« observation du travail de l'enseignant en classe » ; le « questionnement des élèves au sujet de l'enseignement » ; l'« évaluation des connaissances des enseignants dans leur matière » ; la « consultation des résultats des élèves à des évaluations externes (résultats aux examens nationaux par exemple) » ; la « consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe (performances, résultats de projets ou résultats d'examens par exemple) » ; et l'« auto-évaluation de l'enseignant sur son travail (présentation d'un dossier d'auto-évaluation ou vidéo permettant d'analyser sa manière d'enseigner par exemple) ». De plus, les chefs d'établissement ont indiqué qui procédait à l'évaluation des enseignants : « le chef d'établissement » ; « d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement » ; « des tuteurs désignés » ; « des enseignants (qui ne sont pas membres de l'équipe de direction de l'établissement) » ; et « des personnes ou services externes »¹⁴.

Enfin, dans le questionnaire de TALIS 2018, les chefs d'établissement rendent compte des conséquences que l'évaluation des enseignants peut avoir : « des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec l'enseignant » ; « un plan de formation est élaboré » ; « des sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles, sont imposées » ; « un tuteur est désigné pour aider l'enseignant à améliorer sa façon de travailler » ; « un changement intervient dans les responsabilités professionnelles de l'enseignant (par exemple, augmentation ou diminution de sa charge d'enseignement, de ses responsabilités administratives ou de gestion, ou de ses responsabilités en tant que tuteur) » ; « l'enseignant bénéficie d'une augmentation de salaire ou une prime lui est versée » ; « un changement intervient dans les perspectives de carrière de l'enseignant » ; et « l'enseignant est licencié ou son contrat n'est pas reconduit ». Les chefs d'établissement sont également invités à indiquer la fréquence à laquelle l'évaluation des enseignants a des conséquences dans leur établissement (« jamais » ; « parfois » ; « la plupart du temps » ; ou « toujours »).

Fréquence et responsables de l'évaluation des enseignants

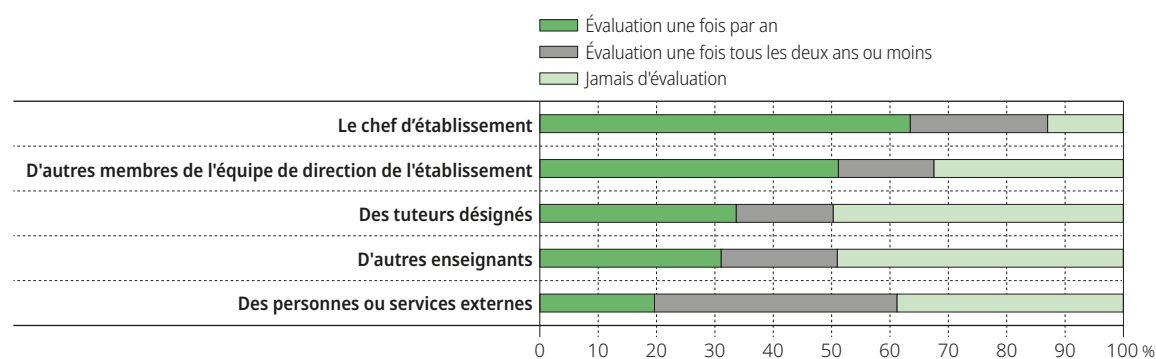
Dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement qui ne les évalue jamais est peu élevé (7 %) en moyenne (voir le tableau II.3.30). Il est toutefois nettement plus élevé dans quelques pays, à savoir en Finlande (41 %), en Italie (36 %) et en Espagne (25 %).

C'est plus souvent le chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement qui procèdent aux évaluations. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 64 % des enseignants sont en poste dans un établissement où leur évaluation est du ressort du chef d'établissement et 51 % d'entre eux, dans un établissement où elle est du ressort d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement selon les chiffres de 2018 (graphique II.3.6 et tableau II.4.30). Ces pourcentages n'ont rien de surprenant puisque l'évaluation régulière des enseignants est une composante du suivi des performances qui relève le plus souvent des établissements dans les pays qui participent aux « OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education » (OCDE, 2013_[8]).

Il est quelque peu plus rare que les enseignants soient évalués par d'autres personnes ou entités. Quelque 34 % des enseignants sont en poste dans un établissement où leur évaluation annuelle est du ressort de leur tuteur et presque autant (31 %) dans un établissement où elle est du ressort d'autres enseignants (graphique II.3.6 et tableau II.4.30). L'évaluation par les pairs est une forme précieuse d'évaluation formative, car des enseignants chevronnés peuvent donner des conseils utiles à leurs collègues grâce à leurs connaissances générales et spécifiques en pédagogie et dans leur matière. De plus, les enseignants sont bien placés pour comprendre la situation de leurs collègues de sorte qu'ils peuvent leur prodiguer des conseils sur mesure (Goldstein, 2007^[50] ; Isoré, 2009^[9] ; OCDE, 2013^[8]). Toutefois, faire évaluer les enseignants par leur tuteur présente certains inconvénients du fait précisément de la fonction de tuteur. Il est possible par exemple que des enseignants débutants hésitent à avouer des faiblesses à leur tuteur si celui-ci participe à leur évaluation formelle (OCDE, 2013^[8]).

Graphique II.3.6 Fréquence de l'évaluation des enseignants, selon les sources

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire formellement évalués à la fréquence suivante par les sources suivantes, selon leur chef d'établissement (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où les enseignants sont formellement évalués chaque année.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.30.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111721>

Enfin, quelque 20 % seulement des enseignants sont en poste dans un établissement où tous les enseignants sont évalués chaque année par des personnes ou services externes (inspecteurs, représentants de la municipalité, du district ou de l'arrondissement) (graphique II.3.6 et tableau II.3.30). L'évaluation externe peut sembler plus objective et plus impersonnelle que l'évaluation interne, c'est-à-dire faite par des collègues ou des membres de l'équipe de direction de l'établissement. Il faut toutefois préciser que l'évaluation externe peut se présenter sous de nombreuses formes différentes et impliquer des personnes ou des services très différents. C'est pourquoi il est difficile d'en tirer des conclusions générales. Par exemple, l'évaluation externe peut être du ressort de districts scolaires qui utilisent des modèles statistiques d'évaluation (Darling-Hammond, 2015^[51]) ou être confiée à des enseignants en poste dans un autre établissement qui sont spécialisés dans la matière des enseignants à évaluer (McIntyre et Hobson, 2016^[52]).

L'évaluation des enseignants est plus fiable et plus probante si elle est faite sous plusieurs angles (OCDE, 2013^[8]). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants sont en poste dans un établissement où plus de trois des cinq personnes ou entités au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations interviennent dans le processus d'évaluation (tableau II.3.30). Le nombre moyen de personnes ou entités y intervenant n'est inférieur à deux qu'en Italie et en Finlande (où il n'y a pas d'évaluation dans de nombreux établissements). Shanghai (Chine) se démarque particulièrement en ayant l'un des nombres le plus élevé de personnes ou d'entités intervenant dans l'évaluation et compte parmi les systèmes d'éducation où le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où ils sont évalués chaque année par leur chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction de leur établissement, leur tuteur désigné et d'autres enseignants est le plus élevé.

Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement sans procédures d'évaluation a sensiblement évolué entre 2013 et 2018 dans les quatre pays où il était supérieur à 20 % au début de la période à l'étude : il a augmenté en Finlande (15 points de pourcentage), mais a diminué en Espagne (12 points de pourcentage), en Islande (13 points de pourcentage) et en Italie (34 points de pourcentage). On observe aussi une augmentation significative en Norvège (9 points de pourcentage) et au Japon (5 points de pourcentage) (tableau II.3.33). Dans certains systèmes d'éducation, l'évaluation par les pairs est devenue progressivement plus courante. Entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où ils sont formellement évalués une fois par an au moins par leur tuteur ou d'autres enseignants a sensiblement augmenté dans huit systèmes d'éducation (mais a sensiblement diminué dans trois autres systèmes).

Encadré II.3.3. **Évaluation des enseignants à Shanghai (Chine) et en Finlande****Shanghai (Chine)**

Les indicateurs de TALIS 2018 sont tous élevés à Shanghai (Chine) concernant l'évaluation des enseignants dans leur établissement. Le nombre moyen de personnes et d'entités intervenant dans l'évaluation des enseignants n'est nul part plus élevé qu'à Shanghai (Chine) (4.8 personnes et entités sur 5) selon les résultats de TALIS 2018. Shanghai compte aussi parmi les pays et économies où le nombre moyen de méthodes d'évaluation (5.8 sur 6) et le nombre moyen de conséquences des évaluations (6.5 sur 7) sont les plus élevés. L'évaluation des enseignants est très courante et est une composante importante du système d'éducation de Shanghai.

L'évaluation des enseignants s'est largement répandue après l'introduction, en 2009, d'un critère de performance dans le calcul de la rémunération des enseignants. Dans ce nouveau régime, la rémunération des enseignants est composée du salaire de base et d'une prime. La prime, qui représente environ 30 % de la rémunération totale des enseignants, est déterminée en fonction de facteurs tels que la charge de travail, le travail fourni et les résultats des évaluations. C'est ce qui explique le regain d'intérêt pour l'évaluation des enseignants, qui a évolué vers un modèle administratif et sommatif.

À Shanghai (Chine), le système d'évaluation des enseignants se caractérise par une liste très précise de critères d'évaluation, par de nombreux évaluateurs et par de nombreuses méthodes d'évaluation. Il a deux objectifs : évaluer la performance des enseignants et recueillir des informations sur leurs problèmes et leurs défis. Au-delà de ces spécificités, le système d'évaluation de Shanghai doit son efficacité et son succès à quatre atouts, comme l'ont constaté Zhang and Ng (2016^[53] ; 2011^[54]). Son premier atout tient au fait qu'il intègre des composantes relatives à l'administration et au développement, de sorte qu'il est utile à la fois aux établissements et aux enseignants. Son deuxième atout réside dans le fait que les établissements sont responsables de leurs propres pratiques d'évaluation, ce qui préserve leur autonomie et promeut leur amélioration. Quant à son troisième atout, la qualité des données recueillies grâce aux normes techniques strictes et à la fréquence des évaluations est un gage pour le corps enseignant que le processus est équitable et fiable. Il faut toutefois préciser que des spécifications techniques probantes ne suffisent pas si le processus d'évaluation ne correspond pas à la dynamique psychologique et sociale du système d'éducation. Cet aspect non technique, le quatrième atout, est essentiel pour faire en sorte que les programmes d'évaluation aient un impact positif sur les enseignants.

Finlande

En Finlande, il n'existe ni test normalisé, ni cadre national d'évaluation des enseignants. L'évaluation des enseignants est, de l'avis général, une affaire locale, un moyen d'amener les enseignants à se surpasser, plutôt qu'un outil essentiel de prise de décision à l'échelle nationale. Les prestataires de services d'éducation sont les seules entités responsables de l'évaluation des enseignants, qui s'inscrit dans leur processus interne d'évaluation. Les directives relatives à l'évaluation des enseignants sont dérivées des objectifs de chaque municipalité en matière d'éducation. La qualité de l'enseignement est garantie par l'excellente formation des enseignants et leur grande responsabilisation professionnelle. Les enseignants exercent une profession auréolée d'un grand prestige dans la société finlandaise, qui les considère comme des experts chargés d'une mission spéciale au service de la collectivité. Les enseignants suivent une formation de grande qualité et ont pour responsabilité de maintenir leurs compétences professionnelles à niveau en permanence. Ces principes impliquent une évaluation basée sur la confiance, où l'assurance de la qualité ne dépend pas du contrôle. C'est la raison pour laquelle en Finlande, le système d'éducation privilégie l'amélioration des établissements plutôt que des enseignants pour garantir la qualité de l'enseignement. L'objectif n'est pas d'évaluer chaque enseignant individuellement, mais de recueillir des informations sur les besoins de formation professionnelle et de stimuler l'amélioration des établissements.

Source : Zhang, X. et H. Ng (2016^[53]), « An effective model of teacher appraisal », *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45/2, pp. 196-218, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143215597234> ; Zhang, X. and H. Ng (2011^[54]), « A case study of teacher appraisal in Shanghai, China : In relation to teacher professional development », *Asia Pacific Education Review*, Vol. 12, pp. 569-580, <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9159-8> ; Eurydice (2019^[55]), *Finland : Quality Assurance in Early Childhood and School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/quality-assurance-early-childhood-and-school-education_en.

Les enseignants qui ne sont jamais évalués sont privés d'un canal de rétroaction important, notamment de commentaires utiles. Ils peuvent aussi voir s'éroder leur efficacité personnelle en l'absence d'évaluation commentée ou d'une culture de l'évaluation commentée dans leur établissement (Chester et Beaudin, 1996^[56] ; Fackler et Malmberg, 2016^[57]). Les résultats de l'analyse de régression concernant cette variable ne sont disponibles que dans 13 pays et économies¹⁵, mais ils montrent que l'efficacité personnelle des enseignants est nettement moindre dans les établissements sans procédures d'évaluation uniquement en

Belgique (tableau II.3.36). En revanche, les enseignants qui travaillent dans des établissements sans procédure d'évaluation sont nettement moins susceptibles de déclarer qu'ils ont amélioré leurs pratiques pédagogiques grâce aux commentaires qui leur ont été faits durant les 12 mois précédant l'Enquête en Alberta (Canada), en Autriche, au Japon et au Mexique (on observe l'inverse en Bulgarie, où les enseignants concernés sont plus susceptibles de déclarer qu'ils ont amélioré leurs pratiques grâce à ces commentaires) (tableau II.3.37).

Méthodes d'évaluation des enseignants

Les informations requises pour évaluer les enseignants peuvent être recueillies par diverses méthodes, selon l'objectif recherché. Si l'évaluation sert avant tout à aider les enseignants à prendre des décisions concernant leur carrière et à les responsabiliser davantage, elle doit reposer sur des éléments probants et comparables. En revanche, si son objectif principal est de promouvoir la formation professionnelle des enseignants et de décrire leurs besoins en la matière, l'auto-évaluation peut être très efficace. En tout état de cause, l'utilisation de nombreuses sources d'information différentes est essentielle pour évaluer les enseignants de manière précise et équitable dans l'ensemble des tâches qui leur incombent (OCDE, 2013_[8]).

Dans les pays et économies participant à TALIS, l'observation du travail des enseignants en classe fait partie des procédures typiques d'évaluation. Plus de 90 % des enseignants sont en poste dans un établissement qui emploie cette méthode dans tous les systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, sauf en Espagne, en Finlande, en Islande et au Portugal (abstraction faite des établissements sans procédures d'évaluation) (tableau II.3.38). La fréquence de l'observation des enseignants en classe dans le cadre de leur évaluation formelle est conforme à son utilisation courante comme base de rétroaction (chapitre 4). L'observation des enseignants en classe est une composante importante de l'évaluation formative, car elle aide à faire en sorte que la formation professionnelle des enseignants soit bien adaptée à leurs forces et faiblesses (OCDE, 2013_[8]). Toutefois, elle repose en fin de compte sur le jugement de personnes et ses conclusions peuvent être subjectives et biaisées (à des degrés divers, selon sa structure et son déroulement) (Papay, 2012_[42]).

Les résultats des élèves sont souvent utilisés aussi dans l'évaluation des enseignants. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 94 % des enseignants sont en poste dans un établissement dont les résultats et ceux de ses classes (performances, résultats de projets ou résultats d'examens) interviennent dans leur évaluation et 93 % d'entre eux, dans un établissement où ce sont les résultats des élèves à des évaluations externes (résultats aux examens nationaux, par exemple) qui sont pris en compte (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation) (tableau II.3.38). Tous les enseignants sont en poste dans un établissement dont les résultats et ceux des classes interviennent dans leur évaluation en Fédération de Russie, en Lettonie, en Lituanie, au Mexique, en Roumanie et à Shanghai (Chine). Ils sont tous en poste dans un établissement où les résultats des élèves à des évaluations externes interviennent dans l'évaluation des enseignants en Bulgarie, en Lettonie, en Norvège et en Roumanie. Comme critère d'évaluation des enseignants, les résultats des élèves à des évaluations externes ont le mérite d'être mesurables et axés explicitement sur le rendement de l'apprentissage des élèves (la vocation première de l'enseignement). Cependant, l'évaluation des enseignants sur la base de leur contribution aux résultats de leurs élèves, qui n'est pas directement observable, repose sur une série d'hypothèses statistiques sensibles. C'est pourquoi les systèmes d'évaluation qui utilisent les résultats des élèves doivent utiliser ceux-ci en combinaison avec d'autres méthodes (Braun, 2005_[58] ; OCDE, 2013_[8] ; Papay, 2012_[42]).

Enfin, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, un pourcentage moins élevé, mais loin d'être négligeable d'enseignants sont en poste dans un établissement où les réponses des élèves à des questions sur leur façon d'enseigner (82 %) sont prises en compte dans leur évaluation, ainsi que l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent (70 %) et leur auto-évaluation (68 %) (tableau II.3.38). La perception qu'ont les élèves de leur environnement d'apprentissage, déterminée à partir d'instruments d'enquête soigneusement conçus, est généralement fiable et révélatrice de leurs résultats scolaires. De plus, leur perception offre une perspective unique sur les interactions en classe, sur leur expérience d'apprentissage et sur le comportement de leurs professeurs. Toutefois, comme les élèves ne sont pas formés à l'évaluation, leurs réponses peuvent être affectées par des facteurs sans rapport avec leur apprentissage. Leur perception est donc bien plus utile si elle est combinée à d'autres méthodes d'évaluation (Kane et Staiger, 2012_[59] ; Wagner et al., 2013_[60] ; Wallace, Kelcey et Ruzek, 2016_[61]).

Vu les avantages et inconvénients des diverses méthodes d'évaluation, les établissements et les systèmes d'éducation choisissent souvent d'en utiliser plusieurs en combinaison. Dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants des pays sont en poste dans un établissement qui utilise en moyenne cinq des six méthodes d'évaluation au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation) (tableau II.3.38). En Lettonie par exemple (où 5.8 méthodes sont en moyenne utilisées), toutes les méthodes, sauf l'évaluation des connaissances des enseignants dans la ou les matières qu'ils enseignent, sont utilisées dans la totalité des établissements qui ont participé à l'Enquête. La Finlande (où 3.6 méthodes seulement sont utilisées en moyenne) se distingue en revanche par le pourcentage le moins élevé d'enseignants en poste dans des établissements où l'observation de leur travail en classe est prise en compte dans leur évaluation ainsi que par le pourcentage le moins élevé d'enseignants dans des établissements où sont pris en compte l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent et les résultats de leur établissement et de ses classes.

Conséquences de l'évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants peut non seulement être l'occasion de réfléchir à ce qu'ils ont accompli jusqu'ici et d'orienter leur formation professionnelle, mais également être un mécanisme de responsabilisation leur permettant d'être performants ou de respecter les normes fixées (Lillejord et Børte, 2019^[46] ; OCDE, 2013^[8] ; Papay, 2012^[42]). L'évaluation doit avoir de justes conséquences pour atteindre le moindre de ces objectifs. Par exemple, elle est tout à fait formative si elle débouche sur la désignation d'un tuteur chargé d'aider des enseignants à améliorer leur façon de travailler ou sur l'élaboration d'un plan de formation professionnelle. Si son objectif est de faire en sorte que les enseignants soient performants et respectent les normes, elle peut être assortie d'incitations, par exemple une augmentation de salaire ou une prime, et de sanctions, pouvant aller jusqu'au licenciement (voir la liste de toutes les conséquences analysées dans l'Enquête TALIS en début de section ou dans le tableau II.3.42).

Si l'évaluation doit aussi servir à faire des commentaires aux enseignants, il faut par définition qu'elle se déroule dans un processus dynamique dans lequel évaluateur et évalué échangent des informations dans le but d'améliorer la façon de travailler (Baker et al., 2013^[62]). Il n'est donc pas surprenant de constater que selon la quasi-totalité des chefs d'établissement, l'évaluation est « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » suivie d'une discussion avec les enseignants sur les mesures à prendre pour remédier à toute faiblesse pédagogique. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 98 % des enseignants sont en poste dans des établissements où leur évaluation est suivie d'une telle discussion (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation) (tableau II.3.42). Toutefois, le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où cette discussion a « toujours » lieu est nettement inférieur (28 % en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE) (tableau II.3.45). En France et au Japon, 5 % au plus des enseignants sont en poste dans des établissements où leur évaluation est « toujours » suivie d'une discussion avec eux sur les mesures à prendre pour remédier à toute faiblesse pédagogique.

L'élaboration d'un plan de formation professionnelle est aussi une conséquence courante de l'évaluation des enseignants. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 90 % des enseignants sont en poste dans des établissements où leur évaluation a « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » cette conséquence (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation) (voir le tableau II.3.42). Ces chiffres confirment que la formation professionnelle des enseignants est un objectif avoué de leur évaluation dans la plupart des systèmes d'éducation des pays et économies de l'OCDE (OCDE, 2013^[8]). Les efforts déployés par les pays et économies en vue d'associer évaluation et formation professionnelle continue sont encourageants, vu l'impact positif que la formation professionnelle peut avoir sur les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves (Desimone, 2009^[63] ; Fischer et al., 2018^[64] ; Meissel, Parr et Timperley, 2016^[65] ; Villegas-Reimers, 2003^[66]).

L'évaluation des enseignants peut également déboucher sur la désignation d'un tuteur. Dans l'Enquête TALIS, on entend par tutorat « une structure de soutien dans les établissements où des enseignants plus expérimentés soutiennent des enseignants moins expérimentés ». Dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement estiment dans l'ensemble que le tutorat est important pour aider les enseignants moins expérimentés et améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et leur collaboration avec leurs collègues (OCDE, 2019, p. 144^[33]). Le tutorat a un impact sur les enseignants qui dépend de sa qualité, par exemple des connaissances spécifiques du tuteur désigné (Rockoff, 2008^[67] ; Simmie et al., 2017^[68] ; Spooner-Lane, 2017^[69]).

Dans les pays et économies de l'OCDE, 71 % des enseignants en moyenne sont dans des établissements où leur évaluation peut, du moins parfois, déboucher sur la désignation d'un tuteur chargé de les aider à améliorer leur pratique et la même proportion travaille dans des établissements où l'évaluation peut parfois déboucher sur un changement dans leurs responsabilités professionnelles (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation) (tableau II.3.42). Ces chiffres varient cependant fortement entre les pays et économies. La quasi-totalité des enseignants (au moins 99 %) sont dans des établissements où leur évaluation peut déboucher sur la désignation d'un tuteur en Angleterre (Royaume-Uni), au Kazakhstan, aux Pays-Bas, à Shanghai (Chine) et à Singapour. En toute logique, ces systèmes d'éducation comptent parmi ceux où le pourcentage d'enseignants participant à des programmes de tutorat est le plus élevé. Dans ces cinq systèmes d'éducation, entre 37 % (en Angleterre [Royaume-Uni]) et 67 % (à Shanghai [Chine]) des enseignants ayant cinq ans maximum d'ancienneté ont un tuteur et entre 25 % (aux Pays-Bas) et 45 % (au Kazakhstan) des enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté servent de tuteur à d'autres enseignants (tableau I.4.64 dans OCDE (2019)^[33]).

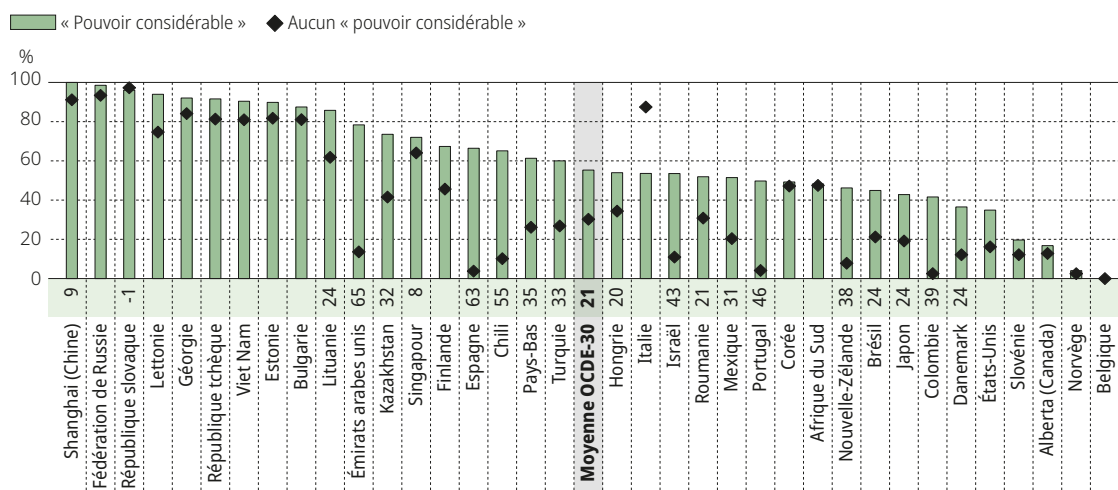
L'évaluation des enseignants donne moins souvent lieu à un changement dans leurs perspectives de carrière. Dans les pays et économies de l'OCDE, 53 % des enseignants en moyenne sont en poste dans des établissements où leur évaluation peut, du moins parfois, donner lieu à un changement dans leurs perspectives de carrière (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation) (tableau II.3.42). Ils sont à peu de choses près autant (51 %) à être en poste dans des établissements où leur évaluation peut parfois déboucher sur leur licenciement ou la non-reconduction de leur contrat.

Les conséquences financières sont parmi les conséquences les plus rares à l'issue de l'évaluation. Dans les pays et économies de l'OCDE, 41 % des enseignants en moyenne sont dans des établissements où, selon le chef d'établissement, leur évaluation débouche « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime (abstraction faite dans ce cas aussi des établissements sans procédures d'évaluation). Dans les pays et économies de l'OCDE, 15 % seulement des enseignants en moyenne travaillent dans des établissements où leur évaluation peut, du moins parfois, déboucher sur des sanctions financières (par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles) (tableau II.3.42). Ces conséquences sont toutefois relativement courantes dans certains systèmes d'éducation. Plus de 90 % des enseignants sont dans des établissements où leur évaluation peut déboucher sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime en Fédération de Russie, en République slovaque, en République tchèque et à Shanghai (Chine) tandis qu'en Suède, plus de 70 % des enseignants travaillent dans des établissements où leur évaluation peut, du moins parfois, déboucher sur des sanctions financières.

Comme l'évaluation des enseignants poursuit souvent en même temps des objectifs différents (par exemple, récompenser les enseignants performants, faire en sorte que les normes soient uniformément respectées et orienter la carrière et la formation professionnelle des enseignants), il serait logique de constater que ses conséquences varient fortement entre les pays et économies. Dans les pays et économies participant à TALIS, les enseignants travaillent dans des établissements où leur évaluation peut déboucher (du moins parfois, et abstraction faite des établissements sans procédures d'évaluation) en moyenne sur cinq des huit conséquences au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations. Ce nombre moyen de conséquences varie entre 3.3 en Colombie, en Espagne et au Portugal et 6.9 en Angleterre (Royaume-Uni).

Graphique II.3.7 Conséquences financières de l'évaluation des enseignants, selon les pouvoirs de leur établissement

Pourcentage d'enseignants¹ dont l'évaluation formelle peut déboucher² sur une augmentation de salaire ou l'octroi d'une prime, en fonction des pouvoirs³ de la direction de l'établissement en la matière (selon les déclarations des chefs d'établissement)



1. À l'exception des enseignants n'ayant, selon leur chef d'établissement, jamais eu d'évaluation formelle par aucune des entités au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations (« le chef d'établissement » ; « d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement » ; « des tuteurs désignés » ; « d'autres enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) » ou « des personnes ou services externes »).

2. « Parfois », « la plupart du temps » ou « toujours ».

3. Le chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement ont (ou n'ont pas) un rôle actif dans la prise de décision relative à une augmentation de salaire.

Note : les différences statistiquement significatives entre un « pouvoir considérable » et aucun « pouvoir considérable » sont indiquées en regard du nom du pays ou de l'économie concerné (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants dont l'évaluation formelle peut déboucher sur une augmentation de salaire ou l'octroi d'une prime lorsque la direction de l'établissement a un pouvoir considérable pour fixer les augmentations de salaires de enseignants (selon les déclarations des chefs d'établissement).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.48.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111740>

L'évaluation des enseignants est plus susceptible d'avoir certaines conséquences si l'équipe de direction de l'établissement (le chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction) a un « pouvoir considérable »¹⁶ de décision concernant ces conséquences. Comme indiqué dans le paragraphe précédent, le pourcentage moyen d'enseignants en poste dans des établissements où leur évaluation peut parfois déboucher sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime est relativement peu élevé (41 %) dans les pays et économies de l'OCDE. Il est encore moins élevé (30 %) si la direction de leur



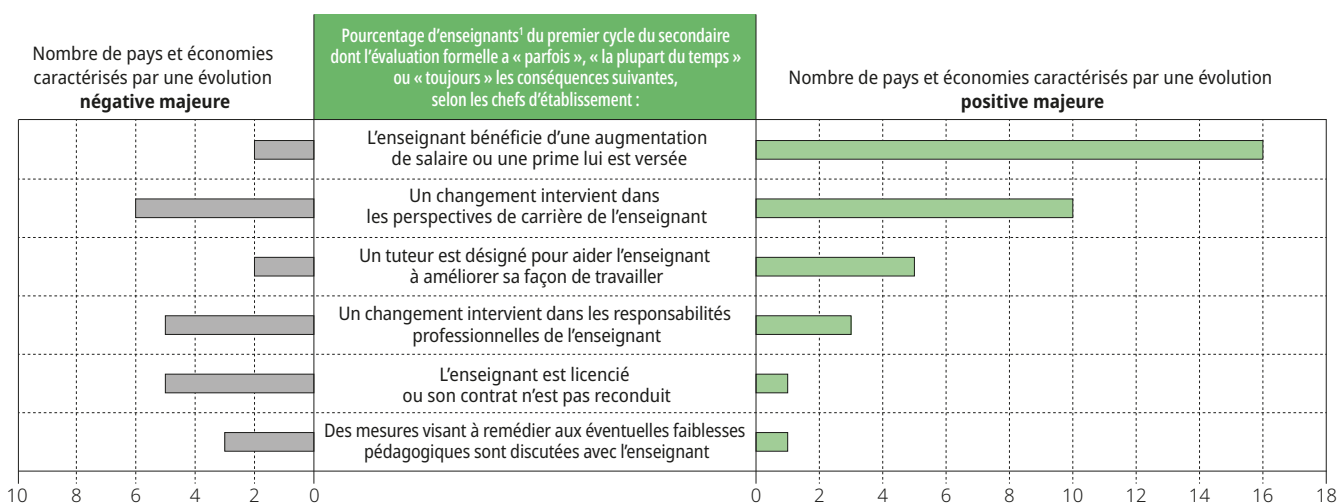
établissement n'a pas de « pouvoir considérable » sur les décisions relatives à leurs augmentations de salaire, mais il est plus élevé (55 %) si elle a un « pouvoir considérable » sur ces décisions (graphique II.3.7 et tableau II.3.48). De même, 60 % des enseignants sont en poste dans des établissements où leur évaluation peut parfois déboucher sur leur licenciement ou la non-reconduction de leur contrat si la direction de leur établissement a un « pouvoir considérable » sur les décisions relatives au licenciement des enseignants ou à la non-reconduction de leur contrat, mais leur pourcentage est nettement moins élevé (28 %) si elle n'a pas de « pouvoir considérable » en la matière (tableau II.3.49)¹⁷. Le licenciement des enseignants, leur suspension et la détermination de leurs augmentations de salaire sont des composantes clés de l'autonomie des établissements en matière de budget et de dotation (chapitre 5).

Dans les pays et économies de l'OCDE, l'évaluation des enseignants débouche dans l'ensemble moins souvent sur une augmentation de leur salaire, sur leur licenciement ou sur la non-reconduction de leur contrat dans les établissements publics que dans les établissements privés (tableaux II.3.46 et II.3.47). Cette différence peut être liée au fait qu'en moyenne, les chefs d'établissement ont moins de responsabilités dans les établissements publics (que dans les établissements privés) dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II.5.11 au chapitre 5). Par contre, cette différence moyenne dans la fréquence de ces conséquences ne s'observe pas entre les établissements où plus de 30 % des élèves sont issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique (selon le chef d'établissement) et les autres établissements dans les pays et économies de l'OCDE. On observe des différences marquées toutefois dans certains systèmes d'éducation. Le pourcentage d'enseignants dont l'évaluation peut déboucher (du moins parfois) sur leur licenciement ou la non-reconduction de leur contrat est supérieur de plus de 15 points de pourcentage dans les établissements où la concentration d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique est plus forte au Brésil, en Bulgarie, dans la Région CABA (Argentine), au Chili, en Colombie et en Espagne (et est inférieur de 23 points de pourcentage en Suède).

Les conséquences de l'évaluation des enseignants évoluent dans les pays et économies participant à TALIS. Entre 2013 et 2018, la fréquence de l'une au moins des conséquences à l'étude dans cette section a nettement évolué dans tous les systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, sauf en Croatie, en Finlande et en France (tableau II.3.52). L'évolution la plus importante dans les pays et économies participant à TALIS concerne les gratifications financières et les promotions accordées à l'issue de l'évaluation des enseignants (tableau II.3.38). Il apparaît dans l'ensemble que dans les systèmes d'éducation participant à TALIS, les incitations financières, les promotions et le tutorat gagnent du terrain, tandis que le licenciement des enseignants, la non-reconduction de leur contrat et des changements dans leurs responsabilités professionnelles en perdent.

Graphique II.3.8 Évolution des conséquences de l'évaluation des enseignants entre 2013 et 2018

Nombre de pays et économies participant à TALIS caractérisés par une évolution majeure entre 2013 et 2018



1. Sont exclus les enseignants n'ayant, selon leur chef d'établissement, jamais eu d'évaluation formelle par aucune des entités au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations (« le chef d'établissement » ; « d'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement » ; « des tuteurs désignés » ; « d'autres enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) » ou « des personnes ou services externes »).

Les conséquences de l'évaluation sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et économies caractérisés par une évolution majeure entre 2013 et 2018.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et économies caractérisés par une évolution positive majeure.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2018 et TALIS 2013, tableau II.3.52.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111759>

Plus précisément, le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où leur évaluation débouche « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime a nettement augmenté dans la moitié environ des pays et économies dont les données sont comparables. Il a particulièrement augmenté en Italie (62 points de pourcentage) et en Suède (33 points de pourcentage), mais a nettement diminué à Singapour (21 points de pourcentage) et en Islande (7 points de pourcentage) (abstraction faite des établissements sans procédures d'évaluation). Dans la moitié environ des pays et économies participant à TALIS dont les données sont disponibles, la fréquence à laquelle l'évaluation des enseignants peut déboucher sur leur promotion a fortement évolué : elle a significativement augmenté dans 10 systèmes d'éducation, mais a diminué dans 6 autres systèmes. Le tutorat est nettement plus privilégié dans cinq des pays et économies dont les données sont comparables, mais l'est moins dans deux autres pays et économies. Le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où leur évaluation peut, du moins parfois, déboucher sur un changement dans leurs responsabilités professionnelles a augmenté dans trois systèmes d'éducation, mais a diminué dans cinq autres systèmes et le pourcentage de ceux en poste dans un établissement où leur évaluation peut déboucher sur leur licenciement ou la non-reconduction de leur contrat a augmenté dans un seul système d'éducation, mais a diminué dans cinq autres systèmes¹⁸.

Encadré II.3.4. **Variation de l'évaluation des enseignants entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Fréquence et responsables de l'évaluation des enseignants

Dans les 13 pays et économies participant à TALIS dont les données du niveau 1 de la CITE sont disponibles et dans les 11 pays et économies dont celles du niveau 3 de la CITE sont disponibles, le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où ils ne sont jamais évalués est très peu élevé dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE). Les seuls systèmes d'éducation où le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où ils ne sont jamais évalués est supérieur à 10 % sont l'Espagne (29 %) et le Danemark (12 %) au niveau 1 de la CITE, et le Brésil (16 %) et l'Alberta (Canada) (11 %) au niveau 3 de la CITE (tableaux II.3.31 et II.3.32). Le Brésil est le seul de ces quatre systèmes où ce pourcentage est beaucoup plus élevé qu'au niveau 2 de la CITE (premier cycle de l'enseignement secondaire).

Dans les sept pays et économies dont les données sont disponibles, le nombre de personnes ou entités différentes intervenant dans l'évaluation des enseignants est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Le nombre moyen d'intervenants différents est significativement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire uniquement aux Émirats arabes unis, mais la différence est ténue. Le nombre moyen d'intervenants différents est nettement moins élevé au niveau 3 qu'au niveau 2 de la CITE au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Slovaquie, en Suède et en Turquie, et nettement plus élevé en Croatie.

Les différences dans la fréquence de l'évaluation des enseignants entre les niveaux de la CITE varient selon les systèmes d'éducation. Le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où ils sont évalués chaque année par le chef d'établissement est nettement moins élevé au niveau 3 qu'au niveau 2 de la CITE dans quatre systèmes d'éducation, mais fortement plus élevé dans trois systèmes. Au Danemark, 61 % des enseignants travaillent dans des établissements où ils sont évalués chaque année par leur chef d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 32 % dans le premier cycle (tableau II.3.32). Le pourcentage d'enseignants en poste dans les établissements où ils sont évalués chaque année par des personnes ou services externes est nettement plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) que dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) dans cinq systèmes d'éducation, mais est nettement moins élevé dans deux systèmes (tableau II.3.31). Dans la Région CABA (Argentine), 58 % des enseignants sont en poste dans des établissements où ils sont évalués chaque année par des personnes ou services externes dans l'enseignement primaire, contre 43 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Méthodes d'évaluation des enseignants

Le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où les réponses des élèves à des questions sur leur enseignement sont prises en compte dans leur évaluation est nettement plus élevé au niveau 2 qu'au niveau 1 de la CITE dans 6 des 13 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles (et est nettement moins élevé en Suède) (tableau II.3.39). En Espagne par exemple, il s'élève à 84 % au niveau 2, mais à 63 % au niveau 1 de la CITE. Ce pourcentage d'enseignants est nettement plus élevé au niveau 3 qu'au niveau 2 de la CITE dans 4 des 11 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles (mais est nettement moins élevé en Alberta [Canada] (tableau II.3.40). Au Danemark par exemple, 98 % des enseignants sont en poste dans des établissements où ils sont évalués en fonction des réponses des élèves à des questions sur leur enseignement au niveau 3 de la CITE, contre 84 % au niveau 2.

...



Dans cinq des systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, le nombre de méthodes d'évaluation est plus élevé au niveau 2 qu'au niveau 1 de la CITE (même si la différence est minime aux Émirats arabes unis). Le nombre moyen de méthodes d'évaluation des établissements ne varie pas sensiblement entre les niveaux 2 et 3 de la CITE, sauf en Suède, où il est légèrement supérieur au niveau 3 (tableaux II.3.39 et II.3.40).

Conséquences de l'évaluation des enseignants

Dans les pays et économies dont les données sont disponibles, l'évaluation des enseignants peut déboucher sur un nombre plus élevé de conséquences au niveau 2 qu'au niveau 1 de la CITE. En Suède, le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où leur évaluation peut déboucher « parfois », « la plupart du temps » ou « toujours » sur chacune des conséquences au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations est nettement plus élevé au niveau 2 qu'au niveau 1 de la CITE (tableau II.3.43). On observe la même tendance en France, sauf en ce qui concerne les sanctions matérielles. Par exemple, en France 16 % seulement des enseignants sont en poste dans des établissements où leur évaluation peut déboucher sur un changement dans leurs « responsabilités professionnelles » dans l'enseignement primaire, contre 55 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où leur évaluation peut déboucher sur l'élaboration d'un plan de formation s'élève à 62 % au niveau 1 de la CITE et à 88 % au niveau 2.

Dans l'ensemble des systèmes d'éducation, la différence entre les niveaux 1 et 2 de la CITE est particulièrement élevée en ce qui concerne les quatre conséquences en rapport direct avec la rémunération ou la promotion des enseignants au sujet desquelles l'Enquête TALIS recueille des informations (une réduction de l'augmentation salariale ou autre sanction financière ; une augmentation de salaire ou le versement d'une prime ; un changement dans les perspectives de carrière ; et le licenciement ou la non-reconduction du contrat). Dans tous les systèmes d'éducation, sauf deux, dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants concernés par au moins une conséquence de l'évaluation en rapport direct avec leur rémunération ou leur carrière est nettement plus élevé au niveau 2 qu'au niveau 1 de la CITE (tableau II.3.43).

Aucune tendance constante ne se dégage de la comparaison des niveaux 2 et 3 de la CITE tous pays et économies confondus. Toutefois, on observe des différences marquées entre ces deux niveaux d'enseignement dans certains systèmes d'éducation. En Croatie par exemple, 72 % des enseignants sont en poste dans des établissements où leur évaluation peut déboucher sur la désignation d'un tuteur dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 49 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au Danemark, le pourcentage d'enseignants en poste dans des établissements où leur évaluation peut déboucher sur une augmentation de salaire ou le versement d'une prime est nettement plus élevé au niveau 3 de la CITE (56 %) qu'au niveau 2 (27 %) (tableau II.3.44).

SATISFACTION DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT CONCERNANT LEUR SALAIRE ET D'AUTRES TERMES DE LEUR CONTRAT DE TRAVAIL

La motivation essentielle qui incite les enseignants à embrasser la profession est le sentiment qu'ils vont s'épanouir au service des autres, sachant par exemple qu'ils influenceront sur le développement des enfants et apporteront ainsi leur contribution à la société. Les données de TALIS 2018 montrent cependant que leur motivation extrinsèque est importante aussi dans leur décision de devenir enseignant. Dans les pays et économies de l'OCDE, une large majorité des enseignants citent ainsi la sécurité de l'emploi, la stabilité des revenus et la possibilité de concilier leur vie professionnelle avec d'autres responsabilités comme étant les facteurs modérément importants à très importants qui les ont incités à devenir enseignants (graphique I.4.1 dans OCDE (2019)^[33]). Le salaire et les conditions de travail influent sur la décision non seulement de devenir enseignant, mais aussi de le rester (Bruns, Filmer et Patrinos, 2011^[22] ; OCDE, 2019^[10]).

Réussir à garder les enseignants et les chefs d'établissement est crucial pour la réussite des systèmes d'éducation et des établissements d'enseignement. Les enseignants tendent à être plus efficaces après quelques années d'exercice qu'à leurs débuts (Abbiati, Argentin et Gerosa, 2017^[18] ; Kini et Podolsky, 2016^[19] ; Papay et Kraft, 2015^[20]). Enseigner est une entreprise complexe, qui consiste non seulement à amener les élèves à acquérir des connaissances et des compétences, et à adopter des attitudes, mais aussi à entretenir de bonnes relations avec les divers intervenants, à gérer des groupes et à respecter les procédures scolaires. Les enseignants chevronnés réussissent mieux, dans l'ensemble, à s'acquitter de leur mission au milieu de toutes ces tâches, relations et attentes (Berliner, 2001^[12] ; Melnick et Meister, 2008^[14]) et, donc, à améliorer les résultats d'apprentissage de leurs élèves à de nombreux égards (Ladd et Sorensen, 2017^[13]). L'ancienneté dans un établissement est particulièrement précieuse. L'expertise des enseignants est spécifique à leurs matières et à leur établissement, et ne peut être transposée en totalité dans des environnements scolaires différents (Berliner, 2001^[12]). L'expérience d'un tuteur au sein d'un établissement améliore l'efficacité du tutorat (Rockoff, 2008^[67] ; Simmie et al., 2017^[68] ; Spooner-Lane, 2017^[69]), et peut donc bénéficier à l'établissement dans son ensemble.

Les systèmes d'éducation et les établissements doivent offrir des conditions de travail attractives à leur personnel, à la fois dans l'absolu et par rapport à d'autres postes aussi qualifiés (OCDE, 2019^[10]). La recherche montre de surcroît que, dans divers pays et secteurs d'activité, la satisfaction des employés à l'égard de leur salaire dépend aussi de la structure du système de rémunération, des gratifications et des mécanismes rémunérant la performance, implicites dans les systèmes d'évaluation (Boswell et Boudreau, 2000^[70] ; Chen et al., 2006^[71] ; Schay et Fisher, 2013^[72] ; Tomažević, Seljak et Aristovnik, 2017^[73]).

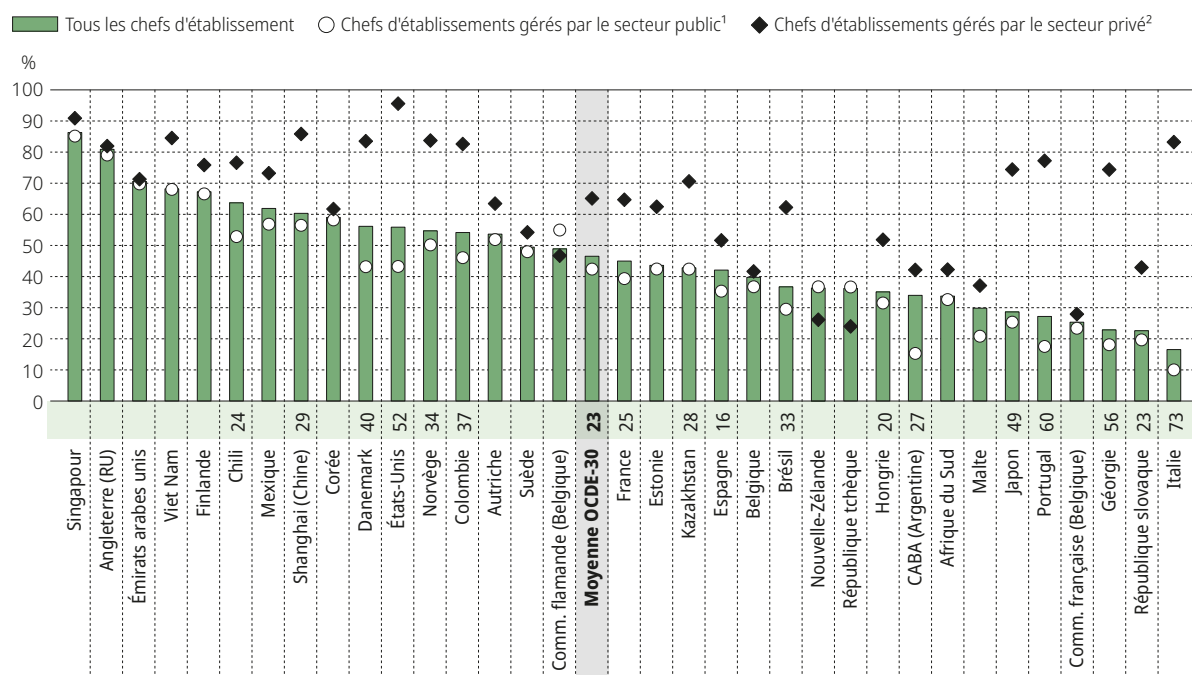
Cette section montre dans quelle mesure les enseignants et les chefs d'établissement sont satisfaits de leur salaire et d'autres termes de leur contrat de travail grâce aux données recueillies par l'Enquête TALIS. Ces informations sur leur satisfaction sont mises en lien avec des données de l'Enquête TALIS ou d'autres sources concernant les salaires, les conditions de travail, les systèmes de rémunération et le renouvellement des enseignants.

Satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire

Dans l'Enquête TALIS, les enseignants et les chefs d'établissement sont invités à indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord ou non (« pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « d'accord » ; ou « tout à fait d'accord ») avec l'affirmation « je suis satisfait(e) du salaire que je perçois pour mon travail ». En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 39 % des enseignants et 47 % des chefs d'établissement se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation selon les chiffres de 2018 (tableaux II.3.56 et II.3.65).

Graphique II.3.9 Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire, par type d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « je suis satisfait(e) du salaire que je perçois pour mon travail »



1. Par établissement géré par le secteur public, on entend un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par des autorités de l'éducation, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'administration désigné par le gouvernement ou élu au suffrage public. Dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, cette question ne précise pas les sources de financement de l'établissement dont il est fait mention dans la question qui précède.

2. Par établissement géré par le secteur privé, on entend un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il était géré par un organisme non gouvernemental (par exemple une organisation professionnelle, un syndicat, une entreprise commerciale ou une autre institution privée). Dans le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, cette question ne précise pas les sources de financement de l'établissement dont il est fait mention dans la question qui précède. Dans certains pays, les établissements gérés par le secteur privé comprennent les établissements qui reçoivent d'importants financements de la part des pouvoirs publics (établissements privés subventionnés par l'État).

Note : les différences statistiquement significatives entre les chefs d'établissements gérés par le secteur public et les chefs d'établissements gérés par le secteur privé sont indiquées en regard du nom du pays ou de l'économie concerné (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissements du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « je suis satisfait(e) du salaire que je perçois pour mon travail ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.65.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111778>



Près de la moitié des chefs d'établissement (47 %) se déclarent satisfaits de leur salaire dans les pays et économies participant à TALIS, mais il y a des différences nettes entre les types d'établissement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire est supérieur de 23 points de pourcentage dans les établissements privés (65 %) que dans les établissements publics (42 %) (graphique II.3.9 et tableau II.3.65). En Italie, 83 % des chefs d'établissement sont satisfaits de leur salaire dans les établissements privés, contre 10 % seulement dans les établissements publics. La différence de pourcentage de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire est supérieure à 40 points de pourcentage aussi entre les établissements privés et les établissements publics au Danemark, aux États-Unis, en Géorgie, au Japon et au Portugal.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants qui se disent satisfaits de leur salaire est également plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics (46 points de pourcentage de différence), mais dans une moindre mesure que les chefs d'établissement. De plus, dans deux pays (le Danemark et les Émirats arabes unis), le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire est nettement plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés (tableau II.3.58).

Les données de l'Enquête TALIS montrent aussi que la satisfaction à l'égard du salaire tend à être moindre dans les établissements défavorisés, à la fois chez les enseignants et chez les chefs d'établissement. Dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage moyen de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire est inférieur de 9 points de pourcentage dans les établissements où, selon eux, plus de 30 % des élèves sont issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique, par comparaison avec les autres établissements (tableau II.3.65). Le pourcentage moyen d'enseignants satisfaits de leur salaire ne varie pas sensiblement entre les établissements où (selon le chef d'établissement) plus de 30 % des élèves sont défavorisés et les autres établissements (tableau II.3.58). Cependant, après contrôle d'une série de facteurs propres aux enseignants et aux établissements, les enseignants déclarant un nombre plus élevé d'élèves issus de familles défavorisées dans leur classe spécifique sont nettement moins susceptibles que les autres enseignants de se dire satisfaits de leurs salaires.

Les données de l'Enquête TALIS sur la satisfaction à l'égard du salaire peuvent être comparées avec des données sur le salaire statutaire des enseignants et des chefs d'établissement recueillies par l'OCDE et publiées dans *Regards sur l'Éducation* (OCDE, 2019_[16]). La présente analyse porte sur les salaires statutaires annuels bruts de 2018 (après déduction des primes et allocations et ajustement sur la base des parités de pouvoir d'achat) des enseignants et chefs d'établissement à temps plein en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (tableaux II.3.63 et II.3.64)¹⁹. Le salaire correspond au niveau de qualification le plus courant chez les enseignants et au niveau de qualification minimal chez les chefs d'établissement. Les montants correspondent à différents points de l'échelle barémique : en début de carrière, et soit après 15 ans d'exercice chez les enseignants soit à l'échelon maximal chez les chefs d'établissement. Le ratio entre ces indicateurs salariaux et la rémunération moyenne brute des 25-64 ans diplômés de l'enseignement supérieur travaillant à temps plein toute l'année (tableau D3.2a dans (OCDE, 2019_[16]) est également indiqué pour montrer le niveau relatif des salaires du personnel de l'éducation.

Dans l'ensemble, la mesure dans laquelle les enseignants en poste dans le secteur public sont satisfaits de leur salaire est fortement associée à leur salaire statutaire. Selon le graphique II.3.10 (partie A) (tableaux II.3.57 et II.3.63) qui porte sur les établissements publics, il existe une forte corrélation positive entre le pourcentage d'enseignants débutants (ayant cinq d'ancienneté maximum) satisfaits de leur salaire et le salaire statutaire de 2018 des enseignants en début de carrière (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .62 dans les 32 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles). En Autriche, au Danemark et en Espagne par exemple, les salaires en début de carrière sont supérieurs à 40 000 USD après ajustement sur la base des parités de pouvoir d'achat (parmi les plus élevés des systèmes d'éducation dont les données sont disponibles) et plus de 60 % des enseignants débutants sont satisfaits de leur salaire (l'un des pourcentages les plus élevés). Au Brésil, en Hongrie et en République slovaque par contre, le salaire annuel moyen en début de carrière est nettement inférieur à 20 000 USD et moins de 25 % des enseignants débutants sont satisfaits de leur salaire (l'un des pourcentages les moins élevés des pays et économies participant à TALIS). On observe également une forte corrélation positive entre le pourcentage d'enseignants ayant plus de 5 ans d'ancienneté et le salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice dans le secteur public (graphique II.3.10, partie B) (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .67 dans les 29 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles).

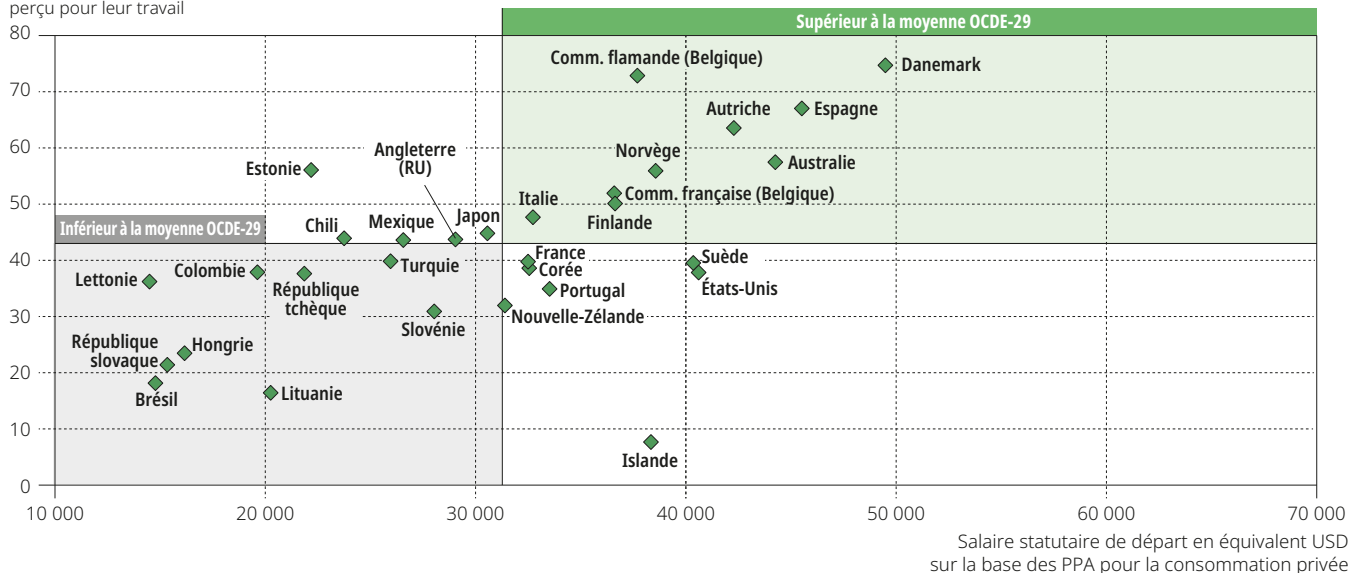
Le graphique II.3.10 montre aussi que dans les systèmes d'éducation où les salaires augmentent peu avec l'ancienneté (où le ratio est relativement peu élevé entre les salaires statutaires en début de carrière et après 15 ans d'exercice), la différence de satisfaction entre les enseignants débutants et leurs aînés tend à être négative (le coefficient de corrélation entre ces deux variables, r , est égal à .52 dans les 32 systèmes d'éducation à l'étude). Dans les établissements publics, les enseignants ayant une certaine ancienneté sont dans l'ensemble nettement moins satisfaits que les enseignants débutants dans tous les systèmes d'éducation où le ratio est inférieur à 1.25 entre les salaires statutaires en début de carrière et après 15 ans d'exercice (sauf au Danemark et en Islande, où cette différence n'est pas statistiquement significative). Par contraste, parmi les systèmes d'éducation où le salaire après 15 ans d'exercice est supérieur de plus de 25 % au salaire en début de carrière, les enseignants sont nettement plus nombreux à se dire satisfaits de leur salaire après un certain nombre d'années d'exercice qu'en début de carrière en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Autriche, en Corée et en Israël ; l'inverse ne s'observe qu'au Japon (tableaux II.3.57 et II.3.63).

Graphique II.3.10 Salaire statutaire des enseignants et satisfaction des enseignants concernant leur salaire, selon l'ancienneté dans l'enseignement

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire en poste dans des établissements gérés par le secteur public et les données des systèmes sur le salaire statutaire¹

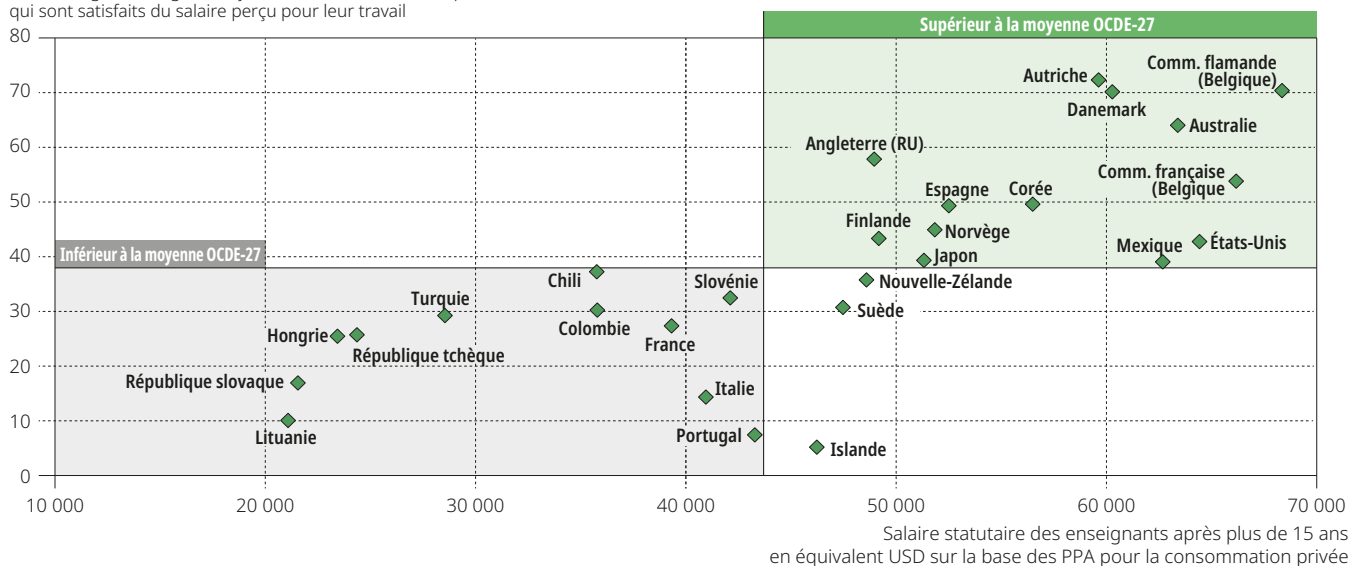
Groupe A Enseignants débutants

Pourcentage d'enseignants n'ayant pas plus de 5 ans d'ancienneté qui sont satisfaits du salaire perçu pour leur travail



Groupe B Enseignants plus expérimentés

Pourcentage d'enseignants ayant 5 ans d'ancienneté ou plus qui sont satisfaits du salaire perçu pour leur travail



1. Les données des systèmes sur le salaire statutaire font références aux enseignants dans les filières générales du premier cycle de l'enseignement secondaire du secteur public.

Notes : le groupe A montre uniquement les pays et économies dont les données des enseignants débutants du premier cycle du secondaire (filiale générale) sont disponibles et le pourcentage d'enseignants n'ayant pas plus de 5 ans d'ancienneté qui sont satisfaits du salaire perçu pour leur travail. Le groupe B montre uniquement les pays et économies dont les données des enseignants du premier cycle du secondaire (filiale générale) ayant plus de 15 ans d'ancienneté sont disponibles et le pourcentage d'enseignants ayant plus de 5 ans d'ancienneté qui sont satisfaits du salaire perçu pour leur travail.

La moyenne OCDE-29 comprend tous les pays et économies de l'OCDE ayant participé à l'enquête TALIS 2018, à l'exception de l'Alberta (Canada), de la Belgique, d'Israël et des Pays-Bas. La moyenne OCDE-27 comprend tous les pays et économies de l'OCDE ayant participé à l'enquête TALIS 2018, à l'exception de l'Alberta (Canada), de la Belgique, de l'Estonie, d'Israël, de la Lettonie et des Pays-Bas.

Sources : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.3.57 et II.3.63.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111797>



Ces résultats illustrent les arbitrages que les systèmes d'éducation doivent faire lors de l'élaboration des barèmes salariaux des enseignants. La satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire est en corrélation non seulement avec les niveaux de salaire dans les systèmes d'éducation, mais également avec leur évolution en cours de carrière. Une progression plus faible des salaires donnerait une marge pour accroître le salaire en début de carrière, mais ce serait au détriment des enseignants ayant plus d'ancienneté. Cette approche contribuerait à améliorer l'attractivité de la profession aux yeux des jeunes, mais pourrait aussi entamer la motivation des enseignants en poste depuis un certain temps (OCDE, 2019_[10]).

Ces résultats doivent néanmoins être interprétés avec prudence, et ce, pour deux raisons. La première tient au fait que les salaires statutaires sont des indicateurs à l'échelle des systèmes qui peuvent occulter des différences sensibles entre les enseignants qui ont la même ancienneté dans les établissements publics (OCDE, 2019_[16]). La deuxième raison est que, pour certains systèmes d'éducation, les données sur les salaires statutaires en début de carrière portent sur les barèmes applicables en début de carrière aujourd'hui, mais pas nécessairement sur ceux datant de nombreuses années (annexe 3 dans OCDE (2019_[16]). En Autriche par exemple, le barème salarial était autrefois beaucoup plus progressif que la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2019_[10]), de sorte que le salaire variait fortement entre les enseignants débutants et leurs aînés. Depuis la réforme de 2015, la progressivité est moins forte, car le salaire a été augmenté en début de carrière et limité à l'échelon maximal du barème (Nusche et al., 2016_[74]). Ce constat est dérivé des données sur les salaires statutaires, mais ne se retrouve pas dans les données de l'Enquête TALIS, dont il ressort qu'en Autriche, les enseignants en poste dans des établissements publics ayant plus de cinq ans d'ancienneté comptent parmi les plus satisfaits de leur salaire (graphique II.3.10).

Si les enseignants tiennent surtout à gagner suffisamment pour se garantir un bon niveau de vie, le niveau de salaire dans un pays ou une économie devrait être associé à la satisfaction moyenne à l'égard des salaires dans ce pays ou cette économie. Cependant, les individus considèrent ce qu'ils gagnent non seulement dans l'absolu, mais également par comparaison avec d'autres (Cheung et Lucas, 2016_[75] ; Clark, Frijters et Shields, 2008_[76]). Il s'ensuit qu'en principe, le degré de satisfaction des enseignants par rapport à leur salaire devrait dépendre aussi du salaire dans un groupe de référence (en l'espèce, des actifs ayant un niveau similaire de formation). Néanmoins, il n'y a dans l'ensemble pas de corrélation entre la satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire après plus de 5 ans d'ancienneté et le rapport entre le salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice et le salaire d'autres actifs diplômés de l'enseignement supérieur (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à 0.00 dans les 25 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles) (tableaux II.3.63 et II.3.58). En d'autres mots, dans les pays et économies dont les données sont disponibles, il n'y a pas d'éléments probants permettant de dire qu'en matière de salaire le montant relatif moyen perçu par les enseignants est associé à la satisfaction moyenne qu'ils en retirent²⁰.

Dans les établissements publics, le pourcentage de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire est dans l'ensemble en corrélation avec le salaire statutaire des chefs d'établissement à l'échelon maximal du barème dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à 0.47 dans 26 systèmes d'éducation). La corrélation est moins forte entre la satisfaction des chefs d'établissement à l'égard de leur salaire et le rapport entre leur salaire statutaire à l'échelon maximal et le salaire des autres diplômés de l'enseignement supérieur (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à 0.25 dans 24 systèmes d'éducation) (tableaux II.3.64 et II.3.65).

Satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant d'autres termes de leur contrat de travail

Dans l'Enquête TALIS, les enseignants et les chefs d'établissement indiquent s'ils sont satisfaits non seulement de leur salaire, mais également d'autres termes de leur contrat de travail (de leurs avantages et de leurs horaires, par exemple). En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 66 % des enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « hormis mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat de travail d'enseignant(e) ». Ils tendent donc à être nettement plus satisfaits des termes généraux de leur contrat que de leur salaire (39 %) (tableau II.3.56). Selon les chiffres de 2018, le pourcentage d'enseignants satisfaits des autres termes de leur contrat passe la barre des 80 % en Alberta (Canada), en Autriche, en Colombie, en Estonie, en Géorgie, et en Lettonie, mais pas celle des 40 % au Danemark, en Hongrie, au Japon et au Portugal (tableau II.3.59).

Dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement sont, comme les enseignants, plus satisfaits dans l'ensemble des termes généraux de leur contrat (66 % d'entre eux se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « hormis mon salaire, je suis satisfait[e] des termes de mon contrat de travail de chef d'établissement ») que de leur salaire (47 %) (tableaux II.3.65 et II.3.66). Plus de 80 % des chefs d'établissement sont satisfaits des termes de leur contrat en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Estonie, aux États-Unis, en Lettonie, aux Pays-Bas et à Singapour.

Dans l'ensemble des systèmes d'éducation, la corrélation entre le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire et le pourcentage d'enseignants satisfaits des autres termes de leur contrat est de faible intensité (le coefficient d'intensité linéaire, r , est égal à .25). Au Danemark par exemple, 68 % des enseignants sont satisfaits de leur salaire (l'un des pourcentages les plus élevés des pays et économies participant à TALIS), mais 37 % seulement d'entre eux sont satisfaits des autres termes de leur

contrat (l'un des pourcentages les moins élevés). En Lituanie par contre, 11 % seulement des enseignants sont satisfaits de leur salaire, mais 77 % d'entre eux sont satisfaits des autres termes de leur contrat. La relation entre le niveau de satisfaction concernant le salaire et la satisfaction par rapport aux autres termes du contrat est plus intense chez les chefs d'établissement (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .55) (tableaux II.3.58, II.3.60, II.3.65 et II.3.66).

Les systèmes d'éducation où le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat est élevé tendent également à compter parmi ceux où le pourcentage de chefs d'établissement qui en sont satisfaits est élevé aussi (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .59). Au Portugal par exemple, 29 % des enseignants et 40 % des chefs d'établissement sont satisfaits des termes de leur contrat, des pourcentages qui comptent parmi les moins élevés des pays et économies participant à TALIS, à la fois chez les enseignants et les chefs d'établissement. En Alberta (Canada), en Colombie, en Estonie et en Lettonie par contre, les pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement satisfaits des termes de leur contrat atteignent au moins 80 % et comptent parmi les plus élevés des pays et économies participant à TALIS (tableaux II.3.60 et II.3.66)²¹.

Encadré II.3.5. **Variation de la satisfaction des enseignants et des chefs d'établissement concernant leur salaire et les autres termes de leur contrat de travail entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les enseignants satisfaits de leur salaire sont nettement plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 5 des 13 systèmes d'éducation dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles (tableau II.3.61). C'est particulièrement vrai en France où on observe une différence de 9 points de pourcentage entre ces deux niveaux d'enseignement. Dans sept systèmes d'éducation, le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat (hormis leur salaire) est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en particulier en Corée (11 points de pourcentage de différence). On note également des différences entre les niveaux 2 et 3 de la CITE, mais elles sont relativement ténues dans l'ensemble. Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont par exemple plus satisfaits des termes de leur contrat de travail dans 3 des 11 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, mais la différence entre les deux cycles de l'enseignement secondaire n'est nettement supérieure à 5 points de pourcentage qu'au Danemark (22 points de pourcentage) (tableau II.3.62).

Par comparaison avec les enseignants, la satisfaction des chefs d'établissement à l'égard de leur salaire et des termes de leur contrat de travail varie moins entre les niveaux de la CITE dans les pays et économies dont les données sont disponibles. Quelques systèmes d'éducation font toutefois figure d'exception. Dans 2 des 13 pays et économies dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles, les chefs d'établissement satisfaits de leur salaire sont nettement moins nombreux dans l'enseignement primaire, la différence la plus marquée s'observant en Angleterre (Royaume-Uni) (22 points de pourcentage) (tableau II.3.67). Dans 2 des 11 systèmes d'éducation dont les données des niveaux 2 et 3 de la CITE sont disponibles, les chefs d'établissement satisfaits des termes de leur contrat de travail (hormis leur salaire) sont nettement plus nombreux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la différence la plus marquée s'observant au Danemark (21 points de pourcentage) et en Turquie (19 points de pourcentage) (tableaux II.3.68).

Le niveau de satisfaction des enseignants concernant les termes de leur contrat peut varier en fonction de divers facteurs. Le travail à temps partiel ou à durée déterminée, deux conditions importantes d'emploi pour les enseignants, peuvent par exemple influencer directement sur leur degré de satisfaction. Au vu des aspects positifs et négatifs du travail à temps partiel évoqués dans la section précédente (OCDE, 2019_[29] ; OCDE, 2018_[23] ; OCDE, 2010_[24]) et des résultats empiriques mitigés sur l'association entre le travail temporaire et la satisfaction professionnelle (Wilkin, 2012_[41]), il est difficile de savoir avec exactitude le sens que prendra cette relation.

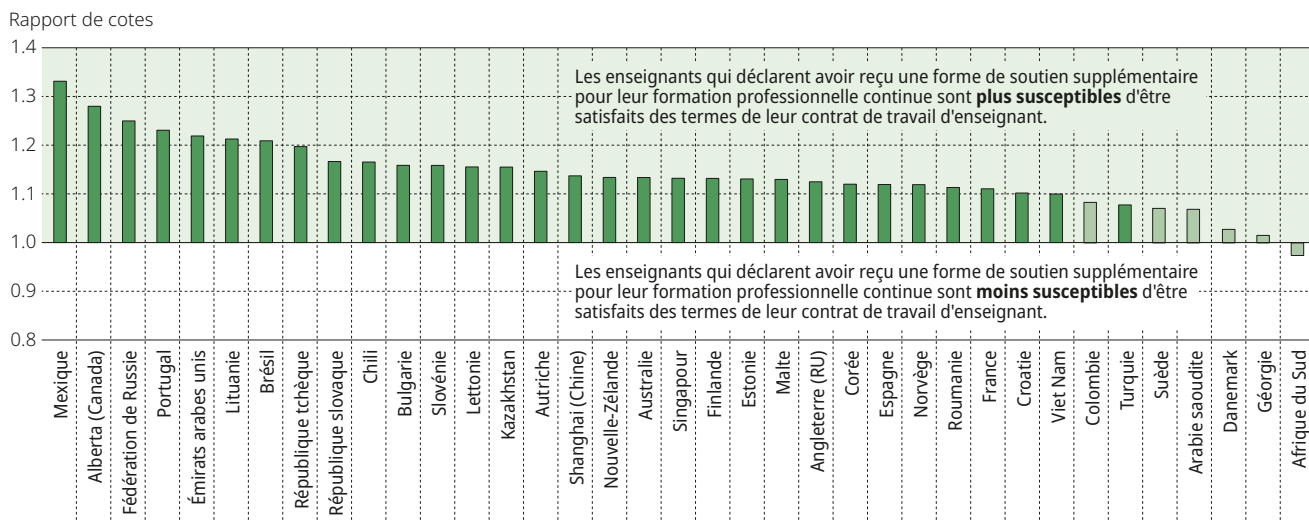
Le niveau de satisfaction des enseignants concernant les termes de leur contrat pourrait également varier en fonction d'autres avantages, tels que le soutien dont ils bénéficient en matière de formation professionnelle continue, comme la mise à disposition ou le remboursement de matériel de formation ou une augmentation de salaire (chapitre 5 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019_[33]). Ces formes de soutien peuvent influencer sur leur satisfaction quant aux termes du contrat, parce que les possibilités de formation professionnelle constituent une part importante des conditions de travail (Viac et Fraser, 2020_[6]) et que le matériel de formation professionnelle fait partie des avantages dont bénéficient les travailleurs (Daley, 2008_[77] ; Thibault Landry, Schwyer et Whillans, 2017_[78])²². De plus, le niveau de satisfaction des enseignants quant aux termes de leur contrat peut aussi être liée aux possibilités qu'ils ont de façonner leur environnement de travail par le biais de leur participation à la gouvernance scolaire. (La participation des enseignants à la gouvernance scolaire est analysée de façon plus détaillée dans les chapitres 4 et 5.)



Des analyses de régression logistique ont été menées pour déterminer dans quelle mesure la propension des enseignants à se dire satisfaits des termes de leur contrat est liée au fait de travailler sous contrat à durée déterminée (de plus ou de moins d'un an) ou à temps partiel (entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein ou moins). Des variables indépendantes ont été ajoutées dans le modèle : 1) le nombre de formes de soutien à la formation professionnelle continue que les enseignants ont déclaré avoir reçu au cours des 12 mois précédant l'Enquête²³ et 2) l'indicateur sur la participation des enseignants à la gouvernance de l'établissement²⁴. Enfin, le nombre total d'heures de travail déclaré par les enseignants lors de la semaine précédant l'Enquête et une série de caractéristiques propres aux établissements ont été ajoutés à titre de variables de contrôle (tableau II.3.69).

Graphique II.3.11 Relation entre la satisfaction des enseignants concernant leur contrat de travail et le soutien à leur participation à des activités de formation professionnelle continue

Probabilité des enseignants d'être satisfaits de leur contrat de travail (hormis leur salaire) en fonction du soutien à leur participation à des activités de formation professionnelle continue^{1, 2, 3, 4, 5}



1. Résultats d'une régression logistique binaire basée sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire. La variable explicative étant une variable continue, la relation se rapporte à l'effet marginal d'une forme de soutien supplémentaire à la participation des enseignants à des activités de formation professionnelle continue par rapport à la probabilité d'être satisfait des termes de leur contrat.

2. Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à un résultat catégoriel. L'association est négative si le rapport de cotes est inférieur à 1 ; positive s'il est supérieur à 1 ; et nulle s'il est égal à 1.

3. La variable explicative est une variable continue : elle se rapporte aux formes de soutien à la participation des enseignants à des activités de formation professionnelle continue (nombre de formes de soutien à la formation professionnelle continue que les enseignants ont déclaré avoir reçu au cours des 12 mois précédant l'Enquête). Les enseignants pouvaient déclarer avoir reçu l'une des huit formes de soutien suivantes à leur formation professionnelle continue : « paiement ou remboursement des frais » ; « soutien non financier pour participer à des activités en dehors de mes heures de travail » ; « augmentation de salaire » ; « aménagement de mon emploi du temps pour participer à des activités pendant mes heures de travail habituelles » ; « Soutien non financier pour participer à des activités en dehors de mes heures de travail » ; « fourniture du matériel nécessaire » ; « compensation non financière » ; et « avantages professionnels non financiers ».

4. Cette question sur les mécanismes de soutien à la participation des enseignants à des activités de formation professionnelle continue était facultative pour les pays et économies participant à TALIS. 43 pays et économies participants ont répondu à cette question. Par conséquent, les moyennes OCDE et TALIS ne sont pas présentées dans le tableau.

5. Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel, travail sous contrat à durée déterminée, ou à temps partiel, travail dans plus d'un établissement, nombre total d'heures de travail, indice de relations enseignant-élève ; la composition de la classe : élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ; et des caractéristiques des établissements : indice de situation géographique de l'établissement, type d'établissement et taille de l'établissement.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité des enseignants d'être satisfaits de leur contrat de travail (hormis leur salaire).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.3.69.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111816>

Aucune tendance constante ne se dégage dans l'ensemble des systèmes d'éducation de l'analyse de la relation entre le niveau de satisfaction des enseignants concernant les termes de leur contrat et leur propension à travailler à temps partiel ou sous contrat à durée déterminée. Le fait de travailler sous contrat à durée déterminée de moins d'un an est, par exemple, nettement associé au degré de satisfaction des enseignants quant aux termes de leur contrat dans quelques systèmes d'éducation, soit négativement

(en Autriche et au Kazakhstan), soit positivement (en Bulgarie et en République tchèque). Autre exemple, les enseignants à temps partiel entre 71 % et 90 % du temps de travail à temps plein sont nettement plus satisfaits des termes de leur contrat que les enseignants à temps plein dans trois pays et économies participant à TALIS, mais le sont nettement moins qu'eux dans cinq autres pays et économies (tableau II.3.69).

Par contraste, le soutien à la formation professionnelle continue est en corrélation positive nette avec le niveau de satisfaction des enseignants quant aux termes de leur contrat dans quatre cinquièmes environ des pays et économies dont les données sont disponibles (graphique II.3.11 et tableau II.3.69). Par ailleurs, la participation à la gouvernance scolaire a un impact positif sur le niveau de satisfaction des enseignants concernant les termes de leur contrat dans tous les systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, sauf en Afrique du Sud et en Alberta (Canada). Enfin, le nombre total d'heures de travail déclaré est en corrélation négative nette avec la satisfaction des enseignants concernant les termes de leur contrat dans deux tiers environ des systèmes d'éducation dont les données sont disponibles. Selon ces résultats, la satisfaction des enseignants quant aux termes de leur contrat est plus fortement liée au soutien à la formation professionnelle continue et à la gouvernance qu'au fait de travailler à temps partiel ou sous contrat à durée déterminée.

Lien entre la rétention des enseignants et leur satisfaction concernant leur salaire et les termes de leur contrat de travail

Réussir à retenir les enseignants est important pour limiter les pénuries d'enseignants ainsi que pour préserver et améliorer la qualité de l'enseignement : la recherche montre en effet que l'ancienneté tant dans la profession qu'au sein de l'établissement a une corrélation positive avec l'apprentissage des élèves (Abbiati, Argentin et Gerosa, 2017^[18] ; Kini et Podolsky, 2016^[19] ; Ladd et Sorensen, 2017^[13] ; Papay et Kraft, 2015^[20]). Augmenter le salaire des enseignants et améliorer les termes de leur contrat est un levier que les gouvernements peuvent actionner pour retenir les enseignants.

Dans les pays et économies de l'OCDE, la satisfaction des enseignants quant à leur salaire est dans l'ensemble en corrélation négative nette avec leur souhait de changer d'établissement et leur intention de n'enseigner que cinq ans de plus (tableaux II.3.75 et II.3.76), après contrôle d'une série de caractéristiques propres aux enseignants et aux établissements. Ce qui laisse supposer que les enseignants sont plus susceptibles de vouloir continuer d'enseigner, et ce, dans le même établissement s'ils sont satisfaits de leur salaire que s'ils ne le sont pas. De plus, dans la grande majorité des pays et économies de l'OCDE, les enseignants satisfaits des termes de leur contrat sont moins susceptibles de souhaiter changer d'établissement (tableau II.3.75 et graphique II.3.12) et d'envisager de n'enseigner que cinq ans de plus (tableau II.3.76).

Dans les pays et économies de l'OCDE, d'aucuns craignent que les établissements qui ont le plus besoin de personnel expérimenté (ceux situés dans les zones les plus en difficulté sur le plan social) comptent aussi parmi ceux qui peinent le plus à recruter du personnel et à le garder (OCDE, 2018^[79]). Dans de nombreux pays et économies, les enseignants sont plus susceptibles d'être affectés à leurs débuts dans des établissements où la concentration d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique est plus forte (graphique I.4.9 dans OCDE (2019)^[33]). Bien que les enseignants en poste dans des établissements défavorisés ne sont pas plus susceptibles que les autres de vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans, ils sont plus susceptibles de souhaiter changer d'établissement (tableaux II.2.20 et II.2.66, au chapitre 2). Les enseignants font souvent leurs débuts dans un établissement défavorisé avant d'être mutés ailleurs après quelques années d'exercice (OCDE, 2019^[10]).

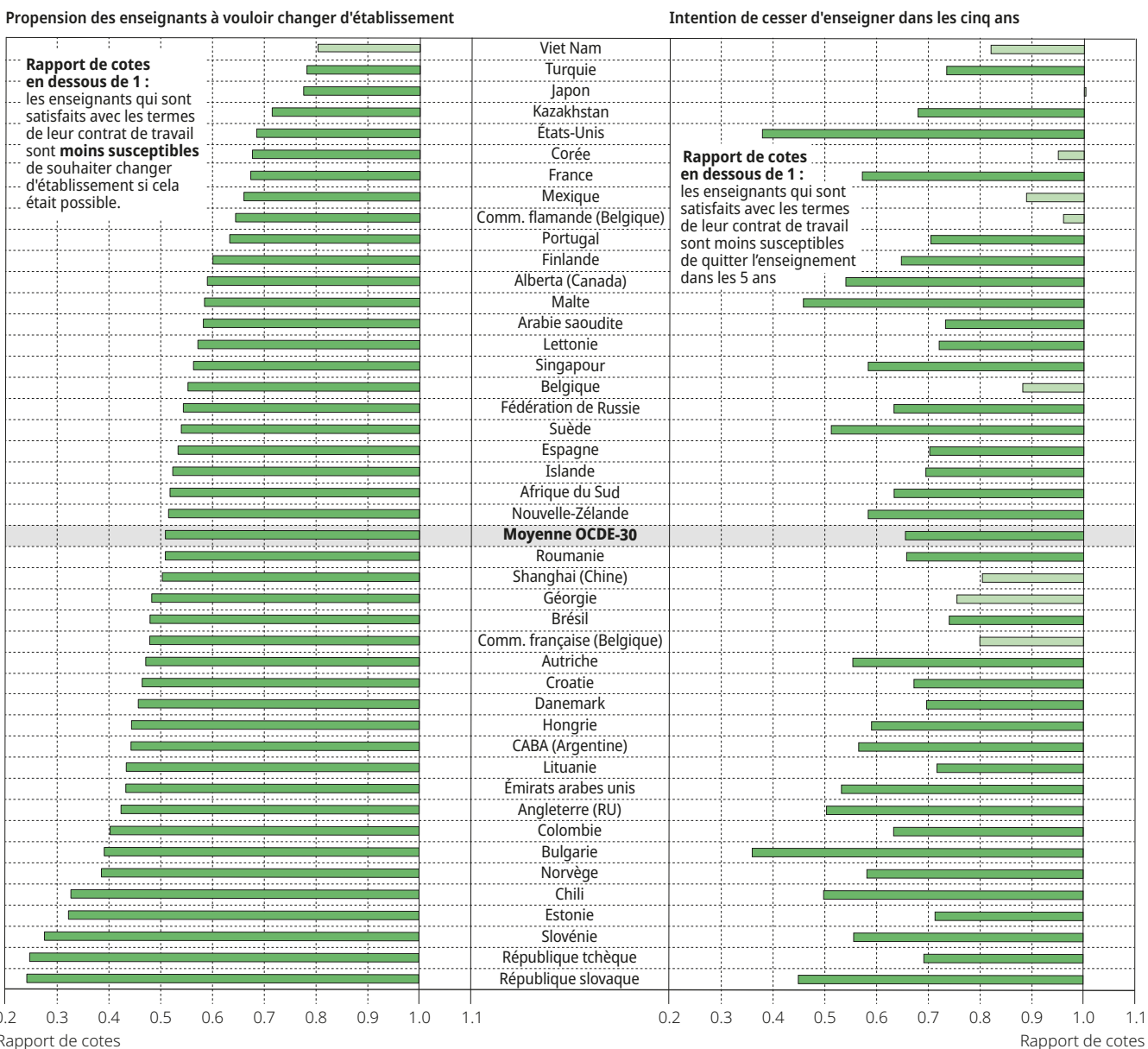
En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants ont près d'un an d'ancienneté de moins s'ils sont en poste dans un établissement défavorisé que dans un autre établissement. Les enseignants en poste dans un établissement à forte concentration d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique ont au minimum deux ans d'ancienneté de moins que les autres enseignants en Alberta (Canada), en Communauté flamande de Belgique, en France et au Viet Nam (tableau II.3.71). Il apparaît par ailleurs que dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement en poste dans un établissement où le pourcentage d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique est supérieur à 30 % y exercent leurs fonctions depuis 1.2 an de moins que ceux en poste dans d'autres établissements (tableau II.3.72).

Une certaine mobilité du personnel est souhaitable et importante dans les systèmes d'éducation. Dans les pays et économies de l'OCDE, il est assez courant que les enseignants changent d'établissement au moins une fois dans leur carrière. La durée de l'affectation dans l'établissement spécifique n'est égale à l'ancienneté dans la profession que pour 19 % enseignants ayant au moins 10 ans d'exercice à leur actif (ce qui implique que les autres enseignants ont changé d'établissement au moins une fois dans leur carrière) (tableau II.3.73)²⁵. La mobilité des enseignants entre les établissements peut être déterminante pour l'adéquation entre l'offre et la demande d'enseignants. Des études faites aux États-Unis montrent que non seulement les enseignants qui parviennent à moins bien améliorer les résultats de leurs élèves sont plus susceptibles de quitter leur établissement, mais aussi que dans l'ensemble, ils gagnent en efficacité une fois mutés ailleurs (Boyd et al., 2011^[80] ; Hanushek et Rivkin, 2010^[81] ; Jackson, Rockoff et Staiger, 2014^[82]). Ces constats donnent à penser que la mobilité des enseignants peut avoir un impact positif sur leur efficacité.



Graphique II.3.12 Relation de la satisfaction des enseignants entre leur souhait de changer d'établissement et leur intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans et les termes de leur contrat de travail

Variation de la propension des enseignants à vouloir changer d'établissement et cesser d'enseigner dans les cinq ans en fonction de leur satisfaction concernant leur contrat de travail^{1, 2, 3, 4}



- Résultats d'une régression logistique binaire basée sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à un résultat catégoriel. L'association est négative si le rapport de cotes est inférieur à 1 ; positive s'il est supérieur à 1 ; et nulle s'il est égal à 1.
- La variable explicative est une variable binaire : la catégorie de référence se rapporte aux réponses des enseignants « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Hormis mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat de travail d'enseignant(e) (avantages, horaires par exemple) ».
- Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel, satisfaction à l'égard du salaire ; la composition de la classe : élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ; et des caractéristiques des établissements : indice de situation géographique de l'établissement, type d'établissement et taille de l'établissement.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la propension des enseignants à vouloir changer d'établissement en lien avec la satisfaction concernant les termes du contrat de travail.

Sources : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux 3.75 et 3.76.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111835>

Encadré II.3.6. Incitations financières adoptées pour attirer et retenir des enseignants très performants dans les établissements défavorisés au Chili, aux États-Unis et en France

Chili

Le gouvernement chilien a créé un dispositif grâce auquel les enseignants très performants qui choisissent de travailler dans des établissements défavorisés perçoivent une prime. Il a créé en 2002 le programme *Asignación de Excelencia Pedagógica* (AEP) pour récompenser les enseignants les plus efficaces et, par-là, les inciter à rester enseignants. La deuxième version du programme (2012) prévoit de verser une prime aux enseignants en poste dans des établissements défavorisés en raison de leurs conditions de travail plus difficiles. Dans leur étude, Elacqua et al. (2019^[87]), évaluent l'impact du programme AEP sur les choix d'affectation des enseignants très performants en fonction des critères d'admissibilité. Selon cette étude, la prime est insuffisante pour convaincre des enseignants très performants d'aller travailler dans des établissements défavorisés, mais suffisante pour convaincre ceux d'entre eux qui sont en poste dans ce type d'établissements d'y rester. L'un des obstacles principaux dans ce genre de dispositif réside dans le degré d'ouverture des enseignants à l'idée de travailler dans un tel établissement. Les résultats donnent à penser qu'il serait peut-être plus efficace de s'employer à convaincre les enseignants déjà en poste dans des établissements défavorisés d'y rester, plutôt qu'à attirer tous les enseignants brillants dans ces établissements. Le programme *Asignación de Excelencia Pedagógica* a cours jusqu'en 2021. Adopté en 2017 par la loi n° 20.903, le programme *Asignación de Reconocimiento por Docencia en Establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios* vise à la fois à attirer des enseignants dans des établissements accueillant de nombreux élèves issus de milieux défavorisés et à persuader ceux qui y travaillent déjà d'y rester.

États-Unis

D'autres systèmes d'éducation ont choisi de tabler sur des incitations au transfert pour encourager des enseignants performants à aller travailler dans des établissements défavorisés. En Californie (États-Unis), le programme du Gouverneur « Teaching Fellowship » et l'initiative « Talent Transfer » prévoient d'accorder des primes aux enseignants brillants qui s'orientent à leurs débuts vers un établissement peu performant. Glazerman et al. (2013^[88]) et Steele et al. (2010^[89]) ont examiné de très près les impacts de ces primes. Ces auteurs ont établi que les primes étaient suffisantes pour attirer des enseignants brillants dans des établissements défavorisés et améliorer les résultats scolaires des élèves.

France

La France a créé en 1981 le dispositif dit de Zones d'éducation prioritaire (ZEP), qui vise à accorder davantage d'attention aux établissements défavorisés et à leur fournir davantage de moyens. En 1992, les enseignants en poste dans une ZEP ont par exemple reçu une prime annuelle de 600 euros. Prost (Prost, 2013^[85]) a conclu de son analyse des données de 1987 à 1992 que le montant de la prime et la perception des enjeux du dispositif étaient essentiels pour convaincre les enseignants en poste dans des établissements défavorisés d'y rester. Ce dispositif a fortement évolué depuis lors. Depuis septembre 2015, les enseignants en poste dans un établissement situé dans des zones défavorisées perçoivent une prime annuelle dont le montant (brut) varie entre 1 734 euros et 2 312 euros (République française, 2015^[90]). Depuis septembre 2019, les enseignants en poste dans les quartiers les plus en difficulté, ceux relevant d'un Réseau d'éducation prioritaire (REP+), perçoivent une prime annuelle dont le montant brut est fixé à 4 646 euros (République française, 2019^[91]).

Source : Elacqua, G., et al. (2019^[87]), « Can financial incentives help disadvantaged schools to attract and retain high-performing teachers? : Evidence from Chile », *IDB Working Paper series*, n°. IDB-WP-1080 <http://dx.doi.org/10.18235/0001820> ; Glazerman, S., et al. (2013^[88]). *Transfer Incentives for High-Performing Teachers: Final results from a multisite randomized experiment (NCEE 2014-4003)*, <https://www.jstor.org/stable/40802084> ; Steele, J., Murnane, R. et Willett, J. (2010^[89]), « Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California », *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), pp. 451-478 ; Prost, C. (2013^[85]), « Teacher mobility: Can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers? » *Annals of Economics and Statistics*, (111/112), pp. 171-191, <http://dx.doi.org/10.2307/23646330>. République française (2019^[91]), « Arrêté du 23 juillet 2019 modifiant l'arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes "Réseau d'éducation prioritaire renforcé" et "Réseau d'éducation prioritaire" », *Journal Officiel de la République Française*, vol. 0195(21) https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000038947665 ; République française (2015^[90]), « Arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes "Réseau d'éducation prioritaire renforcé" et "Réseau d'éducation prioritaire" », *Journal officiel de la République française*, vol. 0200(13) https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000031113410.

La mobilité du personnel peut jouer un rôle positif dans les systèmes d'éducation, mais il est impératif qu'elle ne prive pas les établissements défavorisés d'un nombre excessif de bons enseignants au profit d'autres établissements. Pour endiguer la perte d'expérience professionnelle dans des établissements situés dans des zones défavorisées, les pouvoirs publics ont entre autres options la possibilité d'accroître le salaire des enseignants qui y sont en poste et d'améliorer certains aspects de leurs conditions de travail. Des dispositifs de compensation financière ont été adoptés dans plusieurs systèmes d'éducation pour inciter les enseignants en poste dans des établissements défavorisés ou en proie à une pénurie d'enseignants à y rester, mais leur efficacité varie. Les enseignants ont par exemple bien réagi à ces incitations financières en Caroline du Nord (États-Unis) et en Norvège, mais aucune différence n'a été constatée en France, peut-être à cause de la modicité des montants en jeu (Clotfelter et al., 2008^[83] ; Falch, 2011^[84] ; Prost, 2013^[85]) (le dispositif français a été largement remanié depuis son adoption [encadré II.3.6]). Une relation négative a été établie entre des salaires plus élevés et la mobilité des enseignants en Suède (Karbownik, 2014^[86]).

Références

- Abbiati, G., G. Argentin et T. Gerosa** (2017), « Different teachers for different students? Evidence on teacher-student matching and its consequences in the Italian case », *Politica economica* 1, pp. 12-58, <http://dx.doi.org/10.1429/86375>. [18]
- Baker, A.** et al. (2013), « Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better », *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, vol. 54/4, pp. 260-268, <http://dx.doi.org/10.1037/a0034691>. [62]
- Barbieri, G., C. Rossetti et P. Sestito** (2011), « The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications », *Economics of Education Review*, vol. 30/6, pp. 1430-1444, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.010>. [92]
- Bascia, N. et C. Rottmann** (2011), « What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform », *Journal of Education Policy*, vol. 26/6, pp. 787-802, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>. [3]
- Bentancor, A. et V. Robano** (2014), « The part-time premium enigma: An assessment of the Chilean case », *Economía*, vol. 14/2, pp. 29-54, <http://www.jstor.org/stable/24368269>. [36]
- Berliner, D.** (2001), « Learning about and learning from expert teachers », *International Journal of Educational Research*, vol. 35/5, pp. 463-482, [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). [12]
- Bertoni, E.** et al. (2018), « School finance in Latin America: A conceptual framework and a review of policies education division social sector », *Technical Note*, n° IDB-TN-01503, Banque interaméricaine de développement, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001306>. [21]
- Beteille, T. et D. Evans** (2019), (2019) *Successful teachers, successful students: Recruiting and supporting society's most crucial profession*, Banque mondiale, Washington, D.C., <http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>. [17]
- Boswell, W. et J. Boudreau** (2000), « Employee satisfaction with performance appraisals and appraisers: The role of perceived appraisal use », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 11/3, [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200023\)11:3<283::AID-HRDQ6>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200023)11:3<283::AID-HRDQ6>3.0.CO;2-3). [70]
- Boyd, D.** et al. (2011), « The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 30/1, pp. 88-110, <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20545>. [80]
- Braun, H.** (2005), *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models Policy Information*, Educational Testing Service, Princeton, http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxje. [58]
- Bruns, B., D. Filmer et H. Patrinos** (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, Banque mondiale, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>. [22]
- Cazes, S., A. Hijzen et A. Saint-Martin** (2015), « Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et l'immigration*, n° 174, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jrp02kpw1mr-en>. [1]
- Chen, S.** et al. (2006), « The development of an employee satisfaction model for higher education », *The TQM Magazine*, vol. 18/5, pp. 484-500, <http://dx.doi.org/10.1108/09544780610685467>. [71]
- Chester, M. et B. Beaudin** (1996), « Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools », *American Educational Research Journal*, vol. 33/1, pp. 233-257, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312033001233>. [56]
- Cheung, F. et R. Lucas** (2016), « Income inequality is associated with stronger social comparison effects: The effect of relative income on life satisfaction », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 110/2, pp. 332-341, <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000059>. [75]
- Clark, A., P. Frijters et M. Shields** (2008), « Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles », *Journal of Economic Literature*, vol. 46/1, pp. 95-144, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.46.1.95>. [76]
- Clotfelter, C.** et al. (2008), « Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina », *Journal of Public Economics*, vol. 92/5-6, pp. 1352-1370, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>. [83]
- Crehan, L.** (2016), *Exploring the impact of career models on teacher motivation*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252>. [7]
- Daley, D.** (2008), « Strategic benefits in human resource management », dans Reddick, C. et J. Coggburn (dir. pub.), *Handbook of Employee Benefits and Administration*, CRC Press, Boca Raton. [77]
- Darling-Hammond, L.** (2015), « Can value added add value to teacher evaluation? », *Educational Researcher*, vol. 44/2, pp. 132-137, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x15575346>. [51]
- Darling-Hammond, L.** (2013), *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*, Teachers College Press, New York. [45]
- De Cuyper, N.** et al. (2008), « Literature review of theory and research on the psychological impact of temporary employment: Towards a conceptual model », *International Journal of Management Reviews*, vol. 10/1, pp. 25-51, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00221.x>. [40]
- de Cuyper, N., H. de Witte et H. Van Emmerik** (2011), « Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of); employees and organizations », *Career Development International*, vol. 16/2, pp. 104-113, <http://dx.doi.org/10.1108/13620431111115587>. [25]



- 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>. [63]
- Education for All Global Monitoring Report; UNESCO Education Sector** (2015), « The challenge of teacher shortage and quality: Have we succeeded in getting enough quality teachers into classrooms? », *Policy Papers*, n° 19, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232721>. [31]
- Elacqua, G.** et al. (2019), *Can Financial Incentives help disadvantaged schools to attract and retain high performing teachers?: Evidence from Chile*, Banque interaméricaine de développement, Education Division, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001820>. [87]
- Engelland, A.** et **R. Riphahn** (2005), « Temporary contracts and employee effort », *Labour Economics*, vol. 12/3, pp. 281-299, <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2003.11.006>. [37]
- Eurofound; Organisation internationale du travail** (2019), *Working conditions in a global perspective Working conditions – Joint ILO-Eurofound report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, et Organisation internationale du travail, Genève, <http://dx.doi.org/10.2806/870542>. [2]
- Eurydice** (2019), *Belgium – Flemish Community: National Reforms in School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-3_en. [28]
- Eurydice** (2019), *Finland: Quality Assurance in Early Childhood and School Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/quality-assurance-early-childhood-and-school-education_en. [55]
- Fackler, S.** et **L. Malmberg** (2016), « Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects », *Teaching and Teacher Education*, vol. 56, pp. 185-195, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>. [57]
- Falch, T.** (2011), « Teacher mobility responses to wage changes: Evidence from a quasi-natural experiment », *American Economic Review*, vol. 101/3, pp. 460-465, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.101.3.460>. [84]
- Fischer, C.** et al. (2018), « Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform », *Teaching and Teacher Education*, vol. 72, pp. 107-121, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>. [64]
- Glazerman, S.** et al. (2013), *Transfer Incentives for High-Performing Teachers: Final Results from a Multisite Randomized Experiment (NCEE 2014-4003)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144003/pdf/20144003.pdf> (consulté le 12 décembre 2019). [88]
- Goldstein, J.** (2007), « Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review », *American Journal of Education*, vol. 113/3, pp. 479-508, <http://dx.doi.org/10.1086/512741>. [50]
- Gomendio, M.** (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [4]
- Hanushek, E.** (2007), « The single salary schedule and other issues of teacher pay », *Peabody Journal of Education*, vol. 82/4, pp. 574-586, <http://dx.doi.org/10.1080/01619560701602975>. [49]
- Hanushek, E.** et **S. Rivkin** (2010), « Constrained Job Matching: Does Teacher Job Search Harm Disadvantaged Urban Schools? », *NBER Working Papers*, n° 15816, National Bureau of Economics and Statistics, Cambridge, <https://www.nber.org/papers/w15816.pdf>. [81]
- IEA, IEA DPC, Statistique Canada, OCDE** (2013), *Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf. [43]
- Institut de statistique de l'UNESCO** (2016), « Le Monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'Agenda éducation 2030 », *Bulletin d'information de LISU*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124_fre. [32]
- Isoré, M.** (2009), « Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 23, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>. [9]
- Jackson, C., J. Rockoff** et **D. Staiger** (2014), « Teacher Effects and Teacher-Related Policies », *Annual Review of Economics*, vol. 6/1, pp. 801-825, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>. [82]
- 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. [44]
- Kane, T.** et **D. Staiger** (2012), *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*, The Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle. [59]
- Karbownik, K.** (2014), « The determinants of teacher mobility in Sweden », *Working Papers*, n° 2014:13, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU), Uppsala, <https://www.econstor.eu/handle/10419/106292>. [86]
- Kini, T.** et **A. Podolsky** (2016), *Report: Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf>. [19]

- Ladd, H. et L. Sorensen (2017), « Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school », *Education Finance and Policy*, vol. 12/2, pp. 241-279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194. [13]
- Leithwood, K. et P. McAdie (2007), « Teacher working conditions that matter », *Education Canada*, vol. 47/2, pp. 42-45, <https://www.edcan.ca/articles/teacher-working-conditions-that-matter>. [15]
- Lillejord, S. et K. Børte (2019), « Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation », *Professional Development in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>. [46]
- McIntyre, J. et A. Hobson (2015), « Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space », *Research Papers in Education*, vol. 31/2, pp. 133-158, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>. [52]
- Meissel, K., J. Parr et H. Timperley (2016), « Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, pp. 163-173, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>. [65]
- Melnick, S. et D. Meister (2008), « A comparison of beginning and experienced teachers' concerns », *Educational Research Quarterly*, vol. 31/3, pp. 40-56, <https://eric.ed.gov/?id=EJ788428>. [14]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [74]
- OCDE (2019), *Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/204235cf-en>. [29]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [16]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [33]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. [39]
- OCDE (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, Éditions OCDE, Paris. [10]
- OCDE (2018), « Can teacher sorting compensate for student disadvantage? », dans *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-6-en>. [79]
- OCDE (2018), « L'aménagement flexible du temps de travail », dans *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264203426-21-fr>. [23]
- OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [38]
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [8]
- OCDE (2010), « Le travail à temps partiel : une bonne option? », dans *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2010 : Sortir de la crise de l'emploi*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-fr. [24]
- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>. [11]
- Papay, J. (2012), « Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation », *Harvard Educational Review*, vol. 2/1, pp. 123-141, <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>. [42]
- Papay, J. et M. Kraft (2015), « Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement », *Journal of Public Economics*, vol. 130, pp. 105-119, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>. [20]
- Peetz, T. (2015), « Reforming school leadership: From primus inter pares to manager? », dans Klenk, T. et E. Pavolini (dir. pub.), *Restructuring welfare governance : marketization, managerialism and welfare state professionalism*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham. [34]
- Prost, C. (2013), « Teacher Mobility: Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Retain Their Teachers? », *Annals of Economics and Statistics* 111/112, p. 171, <http://dx.doi.org/10.2307/23646330>. [85]
- Protsik, J. (1996), « History of teacher pay and incentive reforms », *Journal of School Leadership*, vol. 6/3, pp. 265-289, <http://dx.doi.org/10.1177/105268469600600304>. [48]
- Radinger, T. (2014), « School leader appraisal – A tool to strengthen school leaders' pedagogical leadership and skills for teacher management? », *European Journal of Education*, vol. 49/3, pp. 378-394, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12085>. [47]
- République française (2019), « Arrêté du 23 juillet 2019 modifiant l'arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes 'Réseau d'éducation prioritaire renforcé' et 'Réseau d'éducation prioritaire' », *Journal Officiel de la République Française*, vol. 0195/21, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000038947665. [91]
- République française (2015), « Arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes 'Réseau d'éducation prioritaire renforcé' et 'Réseau d'éducation prioritaire' », *Journal Officiel de la République Française*, vol. 0200/13, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT00003113410. [90]

- Robalino Campos, M. et A. Körner** (2005), *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay (Conditions de travail et santé des enseignants : Études de cas en Argentine, Chili, Équateur, Mexique, Pérou et Uruguay)*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>. [5]
- Rockoff, J.** (2008), « Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City », *NBER Working Paper Series*, n° 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://www.nber.org/papers/w13868>. [67]
- Santiago, P. et al.** (2016), *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>. [93]
- Santiago, P. et al.** (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>. [35]
- Schay, B. et S. Fisher** (2013), « The Challenge of Making Performance-Based Pay Systems Work in the Public Sector », *Public Personnel Management*, vol. 42/3, pp. 359-384, <http://dx.doi.org/10.1177/0091026013495770>. [72]
- Simmie, G. et al.** (2017), « Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014 », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45/5, pp. 505-519, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>. [68]
- Spooner-Lane, R.** (2016), « Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review », *Professional Development in Education*, vol. 43/2, pp. 253-273, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>. [69]
- Steele, J., R. Murnane et J. Willett** (2010), « Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 29/3, pp. 451-478, <http://www.jstor.org/stable/40802084>. [89]
- Stromquist, N.** (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Bruxelles, http://ei-ie-ai.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf. [26]
- Thibault Landry, A., A. Schweyer et A. Whillans** (2017), « Winning the war for talent: Modern motivational methods for attracting and retaining employees », *Compensation & Benefits Review*, vol. 49/4, pp. 230-246, <http://dx.doi.org/10.1177/0886368718808152>. [78]
- Tomažević, N., J. Seljak et A. Aristovnik** (2014), « Factors influencing employee satisfaction in the police service: the case of Slovenia », *Personnel Review*, vol. 43/2, pp. 209-227, <http://dx.doi.org/10.1108/pr-10-2012-0176>. [73]
- UNESCO, OIT, UNICEF, Internationale de l'éducation, PNUD** (2019), *Message conjoint de Mme Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO, Guy Ryder, Directeur général de l'Organisation internationale-Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants ... sous le thème « Les jeunes enseignants : l'avenir de la profession »*, UNESCO, OIT, UNICEF, Internationale de l'éducation, PNUD, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370893_fre. [27]
- Viac, C. et P. Fraser** (2019), « Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis », Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [6]
- Villegas-Reimers, E.** (2003), *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*, UNESCO-Institut international de planification de l'éducation, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>. [66]
- 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>. [60]
- Wallace, T., B. Kelcey et E. Ruzek** (2016), « What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the tripod student perception survey », *American Educational Research Journal*, vol. 53/6, pp. 1834-1868, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216671864>. [61]
- Weldon, P.** (2015), « The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues », *Policy Insights no. 2, March 2015*, Australian Council for Educational Research, <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights>. [30]
- Wilkin, C.** (2012), « I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 34/1, pp. 47-64, <http://dx.doi.org/10.1002/job.1790>. [41]
- Zhang, X. et H. Ng** (2016), « An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45/2, pp. 196-218, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143215597234>. [53]
- Zhang, X. et H. Ng** (2011), « A case study of teacher appraisal in Shanghai, China: In relation to teacher professional development », *Asia Pacific Education Review*, vol. 12/4, pp. 569-580, <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9159-8>. [54]

Notes

1. Dans le rapport *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)*, le chapitre 2 porte sur l'emploi du temps des enseignants et dans le volume II du rapport, le chapitre 2 analyse le prestige de la profession d'enseignant, le chapitre 4, la coopération entre enseignants et le chapitre 5, la participation des enseignants à la prise de décision.
2. La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE qui participent à TALIS et dont les données ont été adjugées.
3. Les enseignants suppléants, remplaçants ou occasionnels sont exclus de l'échantillon de l'Enquête TALIS. Le pourcentage d'enseignants sous contrat à durée déterminée pourrait donc être sous-estimé dans certains systèmes d'éducation.
4. Entre 2008 et 2018 et entre 2013 et 2018, le rapport entre l'évolution du pourcentage d'enseignants sous contrat de moins d'un an et l'évolution du pourcentage d'enseignants sous contrat permanent est inférieur ou égal à -0.67, sauf en Corée et en Mexique.
5. Dans les pays et économies participant à TALIS, quelques éléments seulement établissent un lien entre le travail à temps partiel et les pénuries d'enseignants. Dans ces pays et économies, il existe une relation positive entre le pourcentage d'enseignants à temps partiel (tableau II.3.11) et le pourcentage de chefs d'établissement déclarant que le manque d'enseignants qualifiés porte atteinte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à la capacité de leur établissement de proposer un enseignement de qualité (tableau I.3.63 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019_[33]) (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .27, dans les 47 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles). De plus, certains éléments qualitatifs recueillis aux Pays-Bas donnent à penser qu'il pourrait déjà être difficile de recruter suffisamment d'enseignants pour répondre à la demande vu le pourcentage relativement élevé d'enseignants à temps partiel dans le pays (OCDE, 2019_[29]).
6. En moyenne, 19 % des établissements sont privés dans les pays et économies de l'OCDE. Le pourcentage d'établissements privés est estimé à moins de 5 % en Arabie saoudite, en Bulgarie, en Croatie, en Fédération de Russie, en Islande, au Kazakhstan, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque, en Roumanie, en Slovaquie et au Viet Nam (annexe B).
7. Les enseignants sont invités à indiquer leur temps de travail durant une semaine spécifique, et non la moyenne annuelle de leur temps de travail hebdomadaire. Si leur charge de travail varie d'une semaine à l'autre, un certain nombre d'entre eux peuvent travailler énormément telle ou telle semaine.
8. Le nombre d'heures consacré à l'ensemble des activités visées n'est pas nécessairement égal au temps de travail total, car les enseignants ont été interrogés séparément à propos de ces activités. La plus grande prudence est donc de rigueur lors de l'interprétation de la part du temps de travail total des enseignants consacrée à chaque activité.
9. Certains chefs d'établissement peuvent également être amenés à donner cours en cas de pénurie d'enseignants. Il n'existe toutefois pas de relation entre le pourcentage de chefs d'établissement ayant une charge d'enseignement (tableau II.3.20) et le pourcentage de chefs d'établissement constatant qu'un manque d'enseignants qualifiés porte atteinte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à la capacité de leur établissement de proposer un enseignement de qualité dans les pays et économies participant à TALIS (tableau I.3.63 dans OCDE (2019_[33]) Le coefficient de corrélation entre les deux variables, r , est égal à -.06 (dans les 47 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles).
10. En France et en Italie, les candidats doivent réussir un concours national pour obtenir le statut de fonctionnaire et pouvoir enseigner. Une fois fonctionnaires, les enseignants peuvent demander un changement d'affectation. Les enseignants en exercice depuis longtemps ont plus de chances de voir leur demande de mutation aboutir. Les enseignants débutants tendent à commencer leur carrière dans un établissement qu'ils n'auraient pas choisi (pour des raisons géographiques ou professionnelles) s'ils en avaient eu la possibilité et doivent attendre leur mutation dans un établissement qui leur convient mieux (pour des raisons géographiques ou professionnelles) (Barbieri, Rossetti et Sestito, 2011_[92] ; Prost, 2013_[85]). Le système d'affectation des enseignants en vigueur en Uruguay (un pays qui participe à l'OECD School Resources Review) est intéressant : les enseignants sont répartis entre les établissements de façon centralisée, compte tenu de leurs préférences et de leur rang à l'issue d'un concours public. Les enseignants moins bien classés sont donc plus susceptibles de voir leurs cours répartis entre plusieurs établissements (Santiago et al., 2016_[93]).
11. Dans TALIS 2018, l'efficacité personnelle des enseignants est calculée compte tenu de leurs réponses à des questions sur ce qu'ils sont capables de faire en classe (par exemple, « calmer un élève bruyant ou perturbateur » ; « utiliser diverses méthodes pédagogiques dans ma classe » et « motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire ») (OCDE, 2019_[39]).
12. Selon un test t de la différence entre les deux coefficients.
13. Selon le test F de signification conjointe des trois coefficients.
14. Dans l'Enquête TALIS, les données sur l'évaluation formelle des enseignants sont recueillies exclusivement dans le questionnaire « Chef d'établissement ». Des données sont recueillies au sujet des commentaires faits aux enseignants en général dans le questionnaire « Enseignant » (chapitre 4). Les questions sur l'évaluation formelle des enseignants (dans le questionnaire « Chef d'établissement ») et sur les commentaires qui sont faits aux enseignants (dans le questionnaire « Enseignant ») suivent une structure similaire, en particulier en ce qui concerne les méthodes d'évaluation et les évaluateurs. Néanmoins, certaines différences importantes dans la façon dont les questions sont posées expliquent pourquoi les informations recueillies sont présentées tantôt dans le chapitre 3, tantôt dans le chapitre 4. En premier lieu, les chefs d'établissement rendent compte des procédures d'évaluation à l'échelle de leur établissement, de sorte que leurs réponses ne peuvent être mises en correspondance avec les enseignants visés (par exemple, que l'évaluation des enseignants passe notamment par l'observation de leur travail en classe dans un établissement ne signifie pas que le travail de tous les enseignants est observé). En deuxième lieu, la formulation des items diffère à quelques égards. Les données sur les commentaires faits aux enseignants portent par exemple sur les commentaires faits indifféremment par le chef d'établissement ou des membres de l'équipe de direction de l'établissement.



En revanche, les données sur les évaluations distinguent le chef d'établissement des autres membres de l'équipe de direction de l'établissement. Par ailleurs, le questionnaire « Enseignant » fait explicitement référence aux élèves des répondants dans la description de certaines méthodes d'évaluation dont les commentaires faits aux enseignants sont dérivés (par exemple dans l'item « consultation des résultats de mes élèves à des évaluations externes »), mais pas dans celle d'autres méthodes (« consultation des résultats de l'établissement et de ceux de ma classe »).

15. L'estimation du coefficient de cette variable n'est pas fiable dans la plupart des pays et économies, car l'échantillon comprend peu d'enseignants en poste dans un établissement où, selon le chef d'établissement, ils ne sont jamais formellement évalués par qui que ce soit. Le pourcentage d'enseignants dans cette catégorie est relativement peu élevé (2 % maximum dans la majorité des pays et économies participant à TALIS) (tableau II.3.30).
16. L'adjectif « considérable » est employé dans la question posée aux chefs d'établissement concernant le pouvoir de décision ; il ne renvoie pas aux valeurs statistiques des résultats.
17. La même analyse a été faite dans l'échantillon d'établissements publics. Les résultats suivent dans l'ensemble la même tendance dans les pays et économies participant à TALIS. Toutefois, le nombre de systèmes d'éducation dont les données sont disponibles est nettement moins élevé une fois les établissements privés exclus (voir les tableaux II.3.50 et II.3.51).
18. Les tendances indiquées dans le graphique II.3.8 sont calculées abstraction faite des établissements sans procédures d'évaluation. Les enseignants en poste dans ces établissements sont inclus dans le tableau II.3.53 à titre de comparaison. La tendance globale, tous pays et économies confondus, reste inchangée. Toutefois, quelques différences marquées d'indicateurs tendanciels s'observent dans des systèmes d'éducation où le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement sans procédures d'évaluation a nettement augmenté (en Espagne, en Finlande, en Islande et en Italie par exemple).
19. Les résultats sont cohérents si la référence est le salaire effectif moyen des enseignants (voir les tableaux D3.2a et D3.4 dans OCDE (2019)_[16]), et non leur salaire statutaire, mais il n'est pas possible de faire la même analyse en fonction de l'ancienneté si le salaire effectif moyen est utilisé.
20. Le niveau de formation des actifs diplômés de l'enseignement supérieur n'est pas nécessairement équivalent à celui des enseignants (par exemple, si la licence est le niveau de formation le plus courant de la majorité des actifs, mais que le master est celui de la majorité des enseignants). Le salaire des enseignants peut être comparé au salaire moyen des travailleurs compte tenu de ce problème (tableau II.3.64), mais le nombre d'observations est nettement moindre. Cette variable est également en légère corrélation avec la mesure dans laquelle les enseignants sont satisfaits de leur salaire (le coefficient de corrélation linéaire r est égal à .19 dans les 15 pays et économies dont les données sont disponibles).
21. Une forte corrélation s'observe aussi dans l'ensemble concernant le pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement satisfaits de leur salaire (le coefficient de corrélation linéaire, r , est égal à .72) (voir les tableaux II.3.66 et II.3.60).
22. Les enseignants ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec l'affirmation « Hormis mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat de travail d'enseignant(e) (avantages, horaires par exemple) ». Les facteurs influant sur ce degré de satisfaction peuvent être liés aux aspects que les enseignants associent aux « avantages » ou aux « horaires », mais également à tout autre aspect qu'ils estiment faire partie des « termes » de leur contrat. Certaines formes de soutien à la formation professionnelle continue citées dans l'Enquête TALIS sont manifestement en lien avec les avantages (par exemple, un « complément de salaire pour participer à des actions en dehors de mes heures de travail »), mais il est plus difficile de déterminer si les enseignants en assimilent d'autres à des avantages aussi (par exemple, l'« aménagement de mon emploi du temps pour participer à des activités pendant mes heures de travail habituelles »).
23. Les huit formes de soutien à la formation professionnelle continue proposées aux enseignants dans le questionnaire sont : le « paiement ou [le] remboursement des frais » ; le « soutien non financier pour participer à des activités en dehors de mes heures de travail » ; une « augmentation de salaire » ; un « aménagement de mon emploi du temps pour participer à des activités pendant mes heures de travail habituelles » ; un « complément de salaire pour participer à des actions en dehors de mes heures de travail » ; la « fourniture du matériel nécessaire » ; une « compensation non financière » ; et des « avantages professionnels non financiers ».
24. Cette variable catégorielle binaire est égale à 1 si les enseignants se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec au moins une des deux affirmations sur leur participation à la gouvernance scolaire (« Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions le concernant » et « Cet établissement encourage le personnel à prendre de nouvelles initiatives »).
25. Les enseignants n'ont pas été invités directement à indiquer s'ils avaient changé au moins une fois d'établissement durant leur carrière. En fait, le pourcentage d'enseignants ayant changé d'établissement est réputé être au moins égal au pourcentage d'enseignants ayant déclaré qu'ils sont en poste dans leur établissement spécifique depuis moins longtemps qu'ils n'enseignent. Peu d'enseignants (2.3 %) de l'échantillon de l'Enquête TALIS ont été exclus de cette analyse parce qu'ils sont en poste dans leur établissement spécifique depuis plus longtemps qu'ils n'enseignent.



Encourager la collaboration pour améliorer le professionnalisme

Ce chapitre décrit les différentes façons dont les enseignants collaborent dans les classes, dans les établissements d'enseignement et dans le cadre de la formation continue. Il explore la fréquence à laquelle ils se livrent à différentes activités de collaboration et l'incidence de ce facteur sur certaines dimensions plus globales de la profession d'enseignant, telles que l'expertise et la satisfaction professionnelle. Il examine en outre la collégialité des enseignants, c'est-à-dire la qualité des relations interpersonnelles entre collègues au sein des établissements, à la base d'un environnement de travail collaboratif. Dans une seconde partie, il analyse les commentaires reçus par les enseignants – forme unique de collaboration –, et examine la façon dont certains types spécifiques de commentaires peuvent aider les enseignants à améliorer leurs pratiques.

Faits marquants

- Les formes de collaboration entre enseignants se déclinent de nombreuses manières. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les deux types de collaboration les plus couramment cités sont la participation à des discussions sur les progrès faits par certains élèves (61 % des enseignants) et l'échange de matériel pédagogique avec des collègues (47 %).
- La collaboration professionnelle, notamment observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires, prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe et faire cours à plusieurs dans la même classe, qui implique un degré plus élevé d'interdépendance entre les enseignants, est moins fréquente. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 9 % des enseignants indiquent ainsi observer au moins une fois par mois les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires.
- Les enseignants qui se livrent plus souvent à des activités de collaboration professionnelle qui impliquent un degré plus élevé d'interdépendance entre enseignants tendent aussi à déclarer utiliser plus souvent des pratiques d'activation cognitive, et à faire part de niveaux supérieurs de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité personnelle.
- Dans les pays de l'OCDE, les enseignants ont en général une perception positive de la collégialité (l'entretien de bonnes relations interpersonnelles avec les collègues). En moyenne, 81 % des enseignants déclarent que la culture de collaboration qui prévaut dans leur établissement se caractérise par le soutien mutuel, et 87 % estiment que les enseignants de leur établissement peuvent compter les uns sur les autres. Dans la plupart des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les enseignants déclarant qu'ils ont la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement tendent aussi à se livrer plus souvent à des activités de collaboration professionnelle.
- Dans les pays de l'OCDE, tout un éventail de méthodes sont utilisées pour faire des commentaires aux enseignants. Environ la moitié d'entre eux (52 %) indiquent ainsi avoir reçu des commentaires via au moins quatre méthodes différentes. Celles les plus souvent citées sont les observations en classe et la consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe. Toutefois, 9 % des enseignants déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des enseignants ayant reçu des commentaires les jugent utiles pour leurs pratiques pédagogiques. Comparativement aux enseignants plus âgés et expérimentés, une proportion significativement plus importante (9 points de pourcentage) d'enseignants jeunes et débutants déclarent que les commentaires qu'ils ont reçus ont eu un impact positif sur leur pratique pédagogique.
- Parmi les enseignants indiquant avoir reçu des commentaires, 55 %, en moyenne dans les pays et économies dans TALIS, déclarent que ceux-ci se sont avérés particulièrement utiles pour améliorer leurs compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent.
- Dans l'ensemble des pays et économies participant à TALIS, les enseignants indiquant recevoir des commentaires via plusieurs méthodes sont plus susceptibles d'estimer que ceux-ci ont un impact positif sur leur pratique pédagogique.

INTRODUCTION

L'Enquête TALIS considère l'enseignement comme une profession aux dimensions multiples. C'est pourquoi, outre l'examen du rôle pédagogique des enseignants, elle encourage l'exploration de leurs pratiques professionnelles, de manière à obtenir une vision plus complète de leur travail (Ainley et Carstens, 2019_[1]). L'un des principaux axes d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants de TALIS est la collaboration. L'Enquête examine en outre le rôle de la collaboration dans la formation continue des enseignants et dans leur expérimentation des pédagogies innovantes (Ainley et Carstens, 2019_[1]).

Par collaboration professionnelle, on entend l'interaction ou le travail en commun de deux individus ou plus dans le but d'atteindre un objectif spécifique. L'Enquête TALIS voit dans la collaboration une composante particulière du professionnalisme des enseignants (Ainley et Carstens, 2019_[1] ; Goddard et al., 2015_[2]). La recherche souligne la valeur de la collaboration qui, favorisant l'échange d'idées et les interactions, permet aux enseignants de s'inscrire eux-mêmes dans une dynamique d'apprentissage (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007_[3]). La collaboration permet donc une communication organisationnelle entre les enseignants et les aide à apprendre mutuellement de leurs pratiques et expériences respectives, pouvant ainsi contribuer à l'amélioration de leurs propres pratiques (Reeves, Pun et Chung, 2017_[4]). Elle peut aussi constituer un mécanisme de soutien pour les enseignants travaillant dans des environnements difficiles, en permettant l'interaction et l'entraide entre collègues (Johnson, Kraft et Papay, 2012_[5]). La collaboration entre enseignants peut en outre faciliter la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques, telles que le travail des élèves en groupes (Shachar et Shmuelevitz, 1997_[6]).

L'une des dimensions de la collaboration entre enseignants est étudiée dans le cadre des travaux de recherche sur les communautés professionnelles d'apprentissage (CPA). Ce type de communauté peut se définir comme une habitude de collaboration entre enseignants dans un souci de partage des connaissances, d'interaction structurée et ciblée, et d'amélioration collective (Antinluoma et al., 2018^[7] ; Lomos, Hofman et Bosker, 2011^[8] ; Spillane, Shirrell et Hopkins, 2016^[9]). Certaines activités de collaboration entre enseignants s'avèrent même plus pertinentes que jamais dans le contexte éducatif actuel, à l'heure où les systèmes d'éducation se tournent vers l'apprentissage coopératif et s'attachent à développer les compétences collaboratives des élèves (OCDE, 2012^[10]).

Ce chapitre a pour objet d'explorer la collaboration, pilier essentiel du professionnalisme des enseignants. Dans cette optique, il propose dans un premier temps un aperçu de la façon dont les enseignants collaborent entre eux, ainsi que de la qualité de leurs relations interpersonnelles. Il examine ensuite les relations entre les indicateurs de collaboration des enseignants, d'une part, et les pratiques pédagogiques, l'innovation et la satisfaction professionnelle des enseignants, d'autre part. Puis il explore une forme spécifique de collaboration, à savoir les commentaires faits aux enseignants, par différentes sources et via différentes méthodes. Il apporte enfin des informations uniques sur la façon dont les enseignants perçoivent l'impact des commentaires qu'ils reçoivent sur l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques.

COMMENT LES ENSEIGNANTS COLLABORENT-ILS ?

L'éventail des activités de collaboration va de la simple interaction ponctuelle à une coopération étroite et régulière entre enseignants (Vangrieken et al., 2015^[11]). D'après les travaux de recherche sur les CPA – par exemple, Lomos, Hofman and Bosker (2011^[8]) – on peut aussi définir la collaboration professionnelle entre enseignants comme l'ensemble des activités collectives ciblées visant des améliorations spécifiques des processus d'enseignement et d'apprentissage, au niveau de l'élève, de la classe ou de l'ensemble de l'établissement.

L'Enquête TALIS adopte quant à elle une acception large des activités de collaboration entre enseignants, qui incluent les différentes opportunités d'interaction des enseignants entre eux concernant les décisions pédagogiques et leur propre pratique. Il n'existe pour le moment pas de réel consensus sur les types d'activités de collaboration les plus bénéfiques à l'apprentissage des enseignants et des élèves, en particulier du fait des différentes façons dont la collaboration peut se structurer (Reeves, Pun et Chung, 2017^[4]). Toutefois, lorsqu'elles sont axées sur les changements pédagogiques, les activités de collaboration peuvent être source d'apprentissage mutuel entre enseignants (Levine et Marcus, 2010^[12]). Ainsi, quand ils participent à des communautés professionnelles pour discuter de l'apprentissage de leurs élèves, ou qu'ils reçoivent des commentaires suite à l'observation de leur façon d'enseigner en classe, les enseignants ont l'occasion de réfléchir à leur enseignement et, le cas échéant, d'envisager certains changements. Ce type de collaboration peut donc aider les enseignants à apprendre collectivement les uns des autres. D'après les travaux de Levine et Marcus (2010^[12]), les bénéfices des activités de collaboration pour les enseignants dépendent aussi du temps qui leur est consacré et de leur objectif.

Cette section décrit les différentes occasions de collaboration entre enseignants, la fréquence à laquelle elles sont mises à profit et leur incidence sur les dimensions plus globales du travail des enseignants. Puis elle analyse une forme spécifique de collaboration, qui implique une mobilité internationale, en décrivant les activités des enseignants lorsqu'ils séjournent à l'étranger à titre professionnel. Elle explore ensuite la collégialité entre enseignants, à partir de la perception qu'ils ont de la culture de leur établissement et de leurs relations avec leurs collègues, et évoque enfin le rôle des chefs d'établissement dans le renforcement de la collaboration.

Activités collaboratives entre enseignants

Les enseignants ont de nombreuses occasions d'interagir et de travailler avec leurs collègues. Certaines peuvent être formelles, s'inscrivant dans le cadre des exigences professionnelles de certains systèmes vis-à-vis de leurs enseignants, tandis que d'autres, informelles, peuvent aussi être des interactions spontanées entre collègues, suscitées par des situations ou des difficultés que les enseignants ressentent le besoin d'aborder collectivement (Ainley et Carstens, 2019^[1]).

TALIS offre une occasion unique d'examiner les différentes façons dont les enseignants interagissent avec leurs collègues à des fins pédagogiques et la fréquence à laquelle ils se livrent à ce type d'activités de collaboration. Cette fréquence donne par ailleurs des indications sur la manière dont ils utilisent leur temps de travail en dehors du temps d'enseignement en classe. TALIS demande aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence (« jamais » ; « pas plus de 1 fois par an » ; « entre 2 et 4 fois par an » ; « entre 5 et 10 fois par an » ; « entre 1 et 3 fois par mois » ; ou « au moins 1 fois par semaine ») ils se livrent aux activités suivantes : « faire cours à plusieurs dans la même classe » ; « observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires » ; « participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge » ; « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » ; « échanger du matériel pédagogique avec mes collègues » ; « prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves » ; « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » ; et « assister à des réunions d'équipe ».

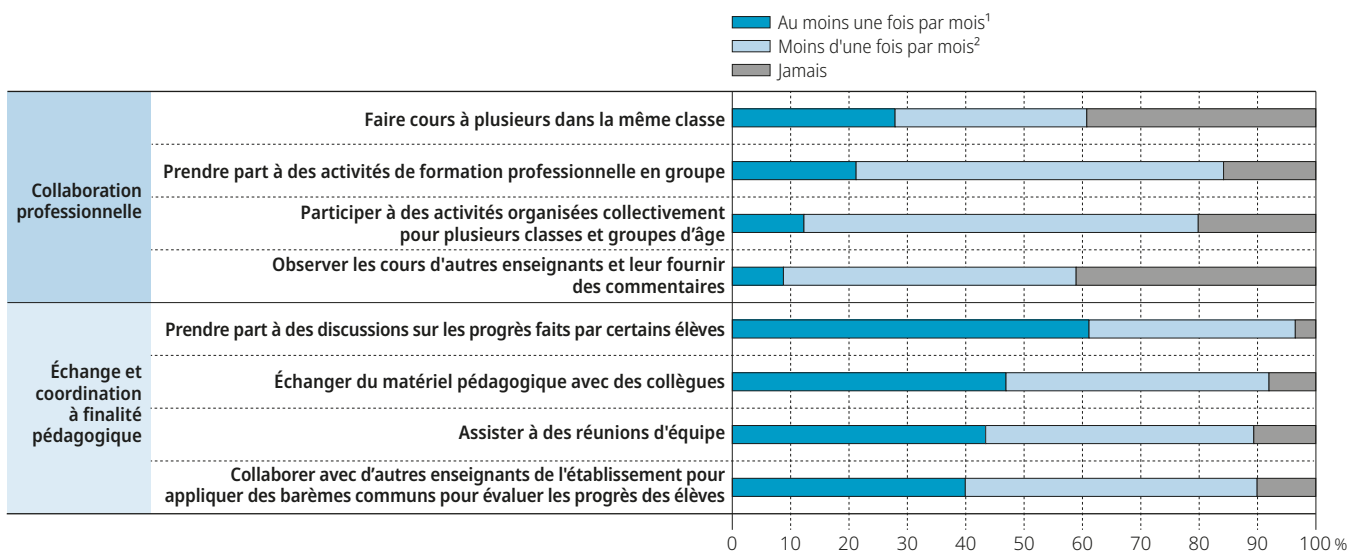
Encourager la collaboration pour améliorer le professionnalisme

Ces activités de collaboration peuvent se répartir en deux grandes catégories (graphique II.4.1), selon la nature des interactions entre enseignants. Certaines de ces activités impliquent un niveau plus poussé de coopération entre enseignants et un degré élevé d'interdépendance entre participants (Little, 1990_[13]). L'Enquête TALIS les regroupe sous la catégorie « collaboration professionnelle ». D'autres relèvent de simples échanges ou activités de coordination entre enseignants (OCDE, 2009_[14] ; OCDE, 2014_[15]).

Conformément aux résultats des cycles précédents de l'Enquête, les formes plus poussées de collaboration, regroupées sous la catégorie « collaboration professionnelle » (faire cours à plusieurs dans la même classe, fournir des commentaires à d'autres enseignants suite à l'observation de leur cours en classe, participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe) sont moins répandues que les simples échanges et activités de coordination entre enseignants (échanger du matériel pédagogique, prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves, collaborer avec d'autres enseignants pour appliquer des barèmes communs pour l'évaluation des élèves et assister à des réunions d'équipe) (graphique II.4.1).

Graphique II.4.1 Collaboration entre enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant effectuer les activités de collaboration suivantes dans leur établissement à la fréquence suivante (moyenne OCDE-31)



1. La fréquence « Au moins une fois par mois » couvre les options de réponse suivantes : « Entre 1 et 3 fois par mois » ; et « Au moins 1 fois par semaine ».

2. La fréquence « Moins d'une fois par mois » couvre les options de réponse suivantes : « Pas plus de 1 fois par an » ; « Entre 2 et 4 fois par an » ; et « Entre 5 et 10 fois par an ».

Les valeurs sont classées par ordre décroissant des activités de collaboration effectuées au moins une fois par mois, selon les déclarations des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111854>

Échange et coordination à finalité pédagogique

En moyenne, dans les pays de l'OCDE¹, la forme la plus répandue de collaboration entre enseignants consiste à prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves : 61 % des enseignants indiquent ainsi le faire au moins une fois par mois, tandis qu'ils ne sont que 4 % à déclarer ne jamais se livrer à ce type d'activité (graphique II.4.1 et tableau II.4.1). Ces résultats n'ont rien de surprenant, ce type de discussions faisant en général partie des interactions quotidiennes entre enseignants sur leur lieu de travail, compte tenu de leur rôle essentiel dans le cadre d'un enseignement centré sur l'élève. Elles sont en outre l'occasion pour les enseignants d'apprendre de leurs expériences respectives et d'adapter leurs approches pédagogiques à certains élèves. Au moins 75 % des enseignants en Alberta (Canada), en Australie, en France, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède indiquent prendre part à ce type de discussions au moins une fois par mois (graphique II.1.2). À l'autre extrémité, au plus 30 % des enseignants déclarent se livrer à ce type d'activité au moins une fois par mois en Communauté flamande de Belgique et au Viet Nam.

L'échange de matériel pédagogique entre collègues offre l'occasion aux enseignants de collaborer dans le but de partager leurs connaissances, en échangeant des idées sur leurs projets pédagogiques. Cela les aide aussi à se soutenir mutuellement pour l'enseignement de cours potentiellement complexes, permettant ainsi un gain d'efficacité dans la préparation de leurs leçons.



Toutefois, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 47 % des enseignants indiquent se livrer souvent (« au moins 1 fois par mois ») à ce type de collaboration (graphique II.4.1 et tableau II.4.1). En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et en Autriche, au moins 70 % des enseignants déclarent échanger du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins une fois par mois. En Arabie saoudite et en Corée, ils sont moins de 25 % à indiquer se livrer à ce type d'activité (graphique II.4.1).

D'autres formes simples de collaboration entre enseignants sont moins directement liées à leur enseignement en classe, mais leur offrent néanmoins l'occasion d'interagir et de partager leurs connaissances et leur expertise. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des enseignants indiquent assister à des réunions d'équipe au moins une fois par mois, et 40 % déclarent collaborer au moins une fois par mois avec d'autres enseignants de leur établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves (graphique II.4.1 et tableau II.4.1). La participation au moins une fois par mois à des réunions d'équipe est particulièrement répandue en Suède (93 %), en Norvège (92 %), en Espagne (76 %), au Danemark (75 %) et en Islande (71 %) (graphique II.4.2). À terme, les bénéfices de ce type d'activités de collaboration dépendent toutefois des échanges concrets s'opérant à ces occasions (Reeves, Pun et Chung, 2017_[4]).

Collaboration professionnelle

Pour permettre aux systèmes d'éducation de tirer pleinement profit des bénéfices de la collaboration, il peut être souhaitable que les enseignants se livrent de manière fréquente et régulière à des formes plus poussées de collaboration. Ces activités offrent aux enseignants des occasions précieuses de collaborer directement à l'amélioration des processus pédagogiques en classe et doivent, à ce titre, être mises à profit par les professionnels de l'éducation (Ronfeldt et al., 2015_[16]). Toutefois, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la participation des enseignants à ce type d'activités au moins une fois par mois est moins courante, comme en témoignent les résultats suivants : « faire cours à plusieurs dans la même classe » (28 %) ; « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » (21 %) ; « participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge » (12 %) ; et « observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires » (9 %) (graphique II.4.1 et tableau II.4.1). De fait, d'importantes proportions d'enseignants indiquent ne jamais se livrer à ces formes de collaboration : d'après leurs déclarations, 39 % ne font ainsi jamais cours à plusieurs dans la même classe, 16 % ne prennent jamais part à des activités de formation professionnelle en groupe, 20 % ne participent jamais à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge, et 41 % n'observent jamais les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires.

Faire cours à plusieurs dans la même classe compte parmi les formes plus poussées de collaboration entre enseignants, au vu du degré élevé d'interdépendance entre eux dans ce type de travail commun (Johnston et Tsai, 2018_[17] ; Little, 1990_[13]). La valeur du co-enseignement dans les dispositifs de soutien aux enseignants est particulièrement prometteuse : d'après les résultats de TALIS 2018, le co-enseignement avec des collègues plus expérimentés dans le cadre d'activités d'initiation est ainsi associé à des niveaux supérieurs de sentiments d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle (voir les tableaux I.4.53 et I.4.54 dans les *Résultats de TALIS 2018 [Volume I]* (OCDE, 2019_[18]). Ce type de collaboration mérite donc un examen plus approfondi. Faire cours à plusieurs dans la même classe peut prendre différentes formes selon les pays. Dans certains contextes, il pourra s'agir de combiner deux classes ou plus, tandis que dans d'autres, le co-enseignement se déroulera dans une seule classe. Toutefois, la pierre angulaire du co-enseignement reste le fort degré d'interdépendance et le partage des responsabilités en lien avec la classe (Krammer et al., 2018_[19] ; Villa et al., 2008_[20]).

Les enseignants sont plus de 50 % à déclarer faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois en Autriche, en Italie, au Japon et au Mexique, mais moins de 10 % en Bulgarie, en Croatie, en Fédération de Russie, en Lituanie, à Malte et en République tchèque (graphique II.4.2). Dans près d'un tiers des pays et économies participants, le co-enseignement est particulièrement rare, plus de 50 % des enseignants déclarant ne jamais se livrer à ce type d'activité. Ce constat vaut notamment pour l'Afrique du Sud, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Belgique, la Bulgarie, la Communauté flamande de Belgique, la Croatie, l'Espagne, les États-Unis, la France, l'Islande, Israël, Malte, les Pays-Bas, la République tchèque et le Viet Nam (tableau II.4.1).

Dans certains pays et économies participant à TALIS, la prévalence du co-enseignement varie entre les sexes. En Autriche, au Brésil, en Corée, en Hongrie, au Portugal et en République slovaque, les enseignantes sont ainsi significativement plus nombreuses (5 points de pourcentage ou plus) que leurs collègues de sexe masculin à déclarer faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois (tableau II.4.6). En revanche, on observe la tendance inverse en Bulgarie, aux Émirats arabes unis, en Fédération de Russie, au Kazakhstan, à Malte, à Singapour et en Slovénie, où les enseignants sont significativement plus nombreux (5 points de pourcentage ou plus) que leurs collègues de sexe féminin à déclarer faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois.

Une autre forme de collaboration professionnelle en lien direct avec l'enseignement en classe consiste à observer les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires (Vangrieken et al., 2013_[21]). Les enseignants sont nombreux à déclarer le faire au moins une fois par mois au Viet Nam (78 %), au Kazakhstan (61 %) et à Shanghai (Chine) (40 %) (graphique II.4.2).

Graphique II.4.2 Collaboration professionnelle et échange et coordination à finalité pédagogique

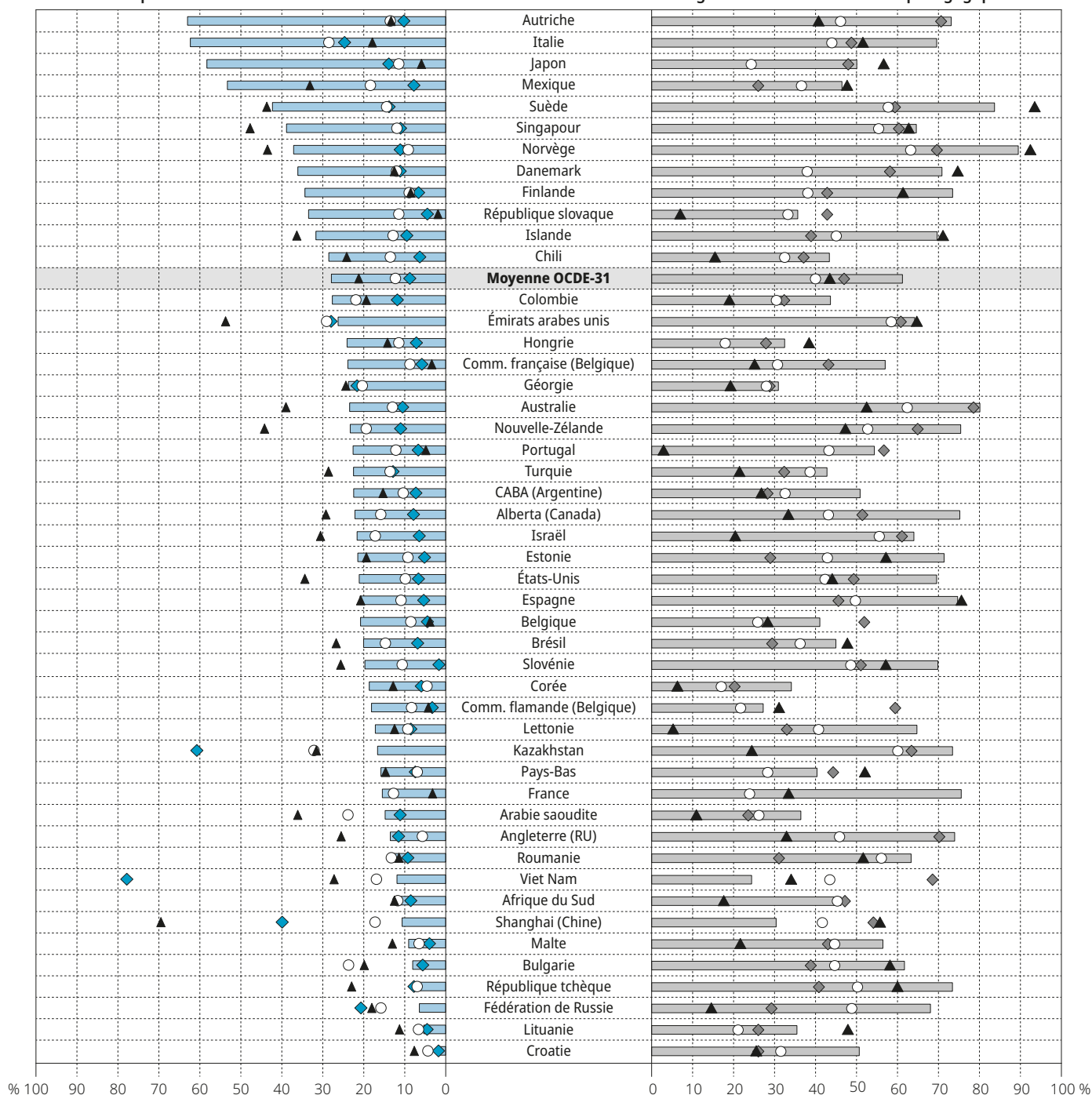
Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant effectuer au moins une fois par mois les activités de collaboration suivantes dans leur établissement

- Faire cours à plusieurs dans la même classe
- ◆ Observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires
- Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge
- ▲ Prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe

- Prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves
- ◆ Échanger du matériel pédagogique avec des collègues
- Collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves
- ▲ Assister à des réunions d'équipe

Collaboration professionnelle

Échange et coordination à finalité pédagogique



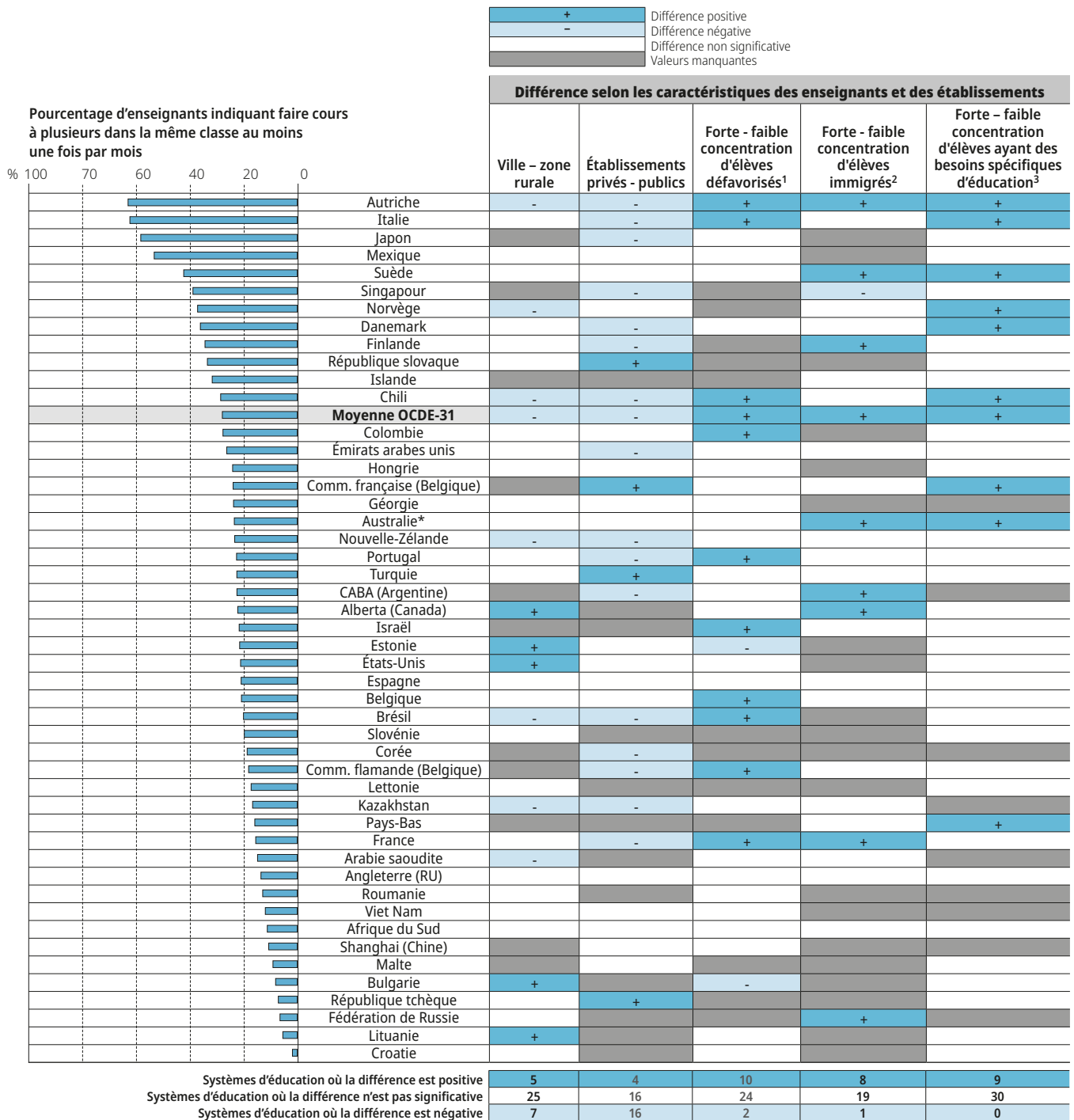
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111873>

Graphique II.4.3 **Faire cours à plusieurs dans la même classe, selon les caractéristiques des établissements**

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



* Pour ce pays, les estimations pour les sous-groupes et les écarts estimés entre sous-groupes doivent être interprétés avec une grande prudence. Voir l'annexe A pour plus d'informations.

1. Par forte concentration d'élèves défavorisés, on entend les établissements scolarisant plus de 30 % d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique.

2. Par forte concentration d'élèves immigrés, on entend les établissements scolarisant plus de 10 % d'élèves immigrés.

3. Par forte concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, on entend les établissements scolarisant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111892>

Dans certains pays et économies, toutefois, la majorité des enseignants ne se sont jamais livrés à ce type d'activité. C'est notamment le cas d'au moins 75 % d'entre eux en Communauté française de Belgique et en Espagne, de 60 % à 74 % d'entre eux en Belgique et la Communauté flamande de Belgique, au Brésil, dans la région de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée région CABA [Argentine]), au Chili, en Croatie, en Finlande, en Islande, à Malte et au Portugal, et de 50 % à 59 % d'entre eux en Alberta (Canada), en Autriche, en Colombie, au Danemark, en Israël, en Italie, au Mexique et en Turquie (tableau II.4.1).

La collaboration professionnelle est moins courante que d'autres formes de collaboration relevant de simples échanges et activités de coordination, mais dans certains systèmes d'éducation, elle varie aussi selon les caractéristiques des établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants déclarant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois est ainsi plus élevé (de 6 points de pourcentage) parmi ceux travaillant dans des établissements publics que parmi leurs homologues des établissements privés (graphique II.4.3 et tableau II.4.7). Les différences sont significatives dans 16 pays et économies, avec les écarts les plus marqués en Italie (42 points de pourcentage), en Autriche (33 points de pourcentage), au Japon (29 points de pourcentage), à Singapour (24 points de pourcentage), au Chili (23 points de pourcentage) et dans la région CABA (Argentine) (21 points de pourcentage). De même, dans 14 pays et économies, le pourcentage d'enseignants déclarant observer les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires est significativement plus élevé parmi ceux travaillant dans des établissements publics que parmi leurs homologues des établissements privés (tableau II.4.9).

Des recherches suggèrent que la collaboration entre enseignants pourrait être entravée dans les établissements en milieu défavorisé, dont la capacité de soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants est limitée (Johnston et Tsai, 2018^[17] ; Stosich, 2016^[22]). Cependant, les données de TALIS montrent le modèle inverse dans plusieurs pays et économies : les enseignants travaillant dans des environnements plus complexes sont aussi plus susceptibles d'indiquer qu'ils pratiquent le co-enseignement et observent les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires. Dans environ un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants déclarant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois est ainsi significativement plus élevé parmi ceux travaillant dans des établissements qui scolarisent plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (graphique II.4.3, tableau II.4.7). De même, dans un quart des pays et économies dont les données sont disponibles, l'observation au moins une fois par mois des cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires est plus répandue parmi les enseignants des établissements scolarisant plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (tableau II.4.9). Il est possible que les systèmes éducatifs aient fourni un soutien spécial aux établissements en milieux socio-économiques défavorisés impliquant des formes spécifiques de collaboration entre enseignants qui pourrait expliquer cette tendance (par exemple, le programme « Empowered Management » à Shanghai [Chine] encadré II.4.1 et les Réseaux d'éducation prioritaires en France (encadré II.4.5).

L'Autriche (encadré II.4.2) et l'Angleterre (Royaume-Uni) se démarquent à cet égard des autres pays et économies participants, la première pour le co-enseignement, la seconde pour les commentaires à l'issue d'observations en classe. Dans ces deux systèmes, on observe des différences importantes et significatives (13 points de pourcentage ou plus en Autriche, et 7 points de pourcentage ou plus en Angleterre [Royaume-Uni]) en faveur des enseignants qui travaillent dans des établissements présentant une plus forte concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, d'élèves immigrés et d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableaux II.4.7 et II.4.9).

Encadré II. 4.1. **Collaboration professionnelle inter-établissements à Shanghai (Chine)**

À Shanghai, l'organisation scolaire permet aux enseignants de collaborer au quotidien dans le cadre de leur formation professionnelle continue. Le système limite le temps d'enseignement à 12 heures par semaine, de manière à dégager du temps pour la collaboration. Durant ce temps, les enseignants observent les cours d'autres collègues, ou s'acquittent de tâches de tutorat auprès d'enseignants débutants ou en difficulté. L'une des pierres angulaires de la collaboration dans le cadre de la formation continue des enseignants à Shanghai est le partage des meilleures pratiques.

Le programme « Empowered Management » y permet le renforcement de la collaboration inter-établissements pour soutenir et améliorer les établissements peu performants. Dans le cadre de ce programme, des partenariats sont mis en place entre établissements très et peu performants pour une durée de deux ans. Les enseignants et les chefs d'établissement de ces établissements collaborent alors étroitement, notamment en effectuant des visites d'établissements, en discutant des pratiques efficaces, en observant les classes et en faisant des commentaires constructifs. Le soutien apporté par les établissements partenaires se concentre en outre sur le renforcement des compétences de recherche des enseignants, afin d'aider les établissements à se réaliser en tant qu'organisations apprenantes.

Source : Jensen, B. et J. Farmer (2013^[23]) *School Turnaround in Shanghai: The Empowered-Management Program Approach to Improving School Performance*, <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2013/05/14/63144/school-turnaround-in-shanghai>.



Les enseignants ont aussi la possibilité de collaborer dans le cadre des activités de formation continue auxquelles ils participent (Darling-Hammond, 2017^[24]). Par rapport à la formation continue individuelle, la participation à des activités de formation continue en groupe peut s'avérer particulièrement utile pour améliorer la formation des enseignants (Bakkenes, Vermunt et Wubbels, 2010^[25] ; Little, 2002^[26] ; Warwick et al., 2016^[27]). D'après les résultats de l'Enquête TALIS 2018, 74 % des enseignants déclarant que leur formation continue a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner citent ainsi l'« apprentissage collaboratif » comme caractéristique clé de cette formation – voir le tableau I.5.15 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019^[18]). Par ailleurs, la formation continue peut offrir aux enseignants un espace structuré au sein duquel ils peuvent collaborer, ce qui à son tour permet de renforcer leur collaboration dans leur pratique quotidienne. D'après les analyses de régression, les enseignants ayant plus d'occasions de participer à des formes collaboratives de formation continue (par exemple, réseau d'enseignants, observation de collègues ou accompagnement) font ainsi également part d'un niveau plus élevé et fréquent de participation à des formes plus poussées de collaboration dans leur pratique quotidienne, après contrôle des caractéristiques des enseignants (sexe, âge, nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein) (tableau II.4.10).

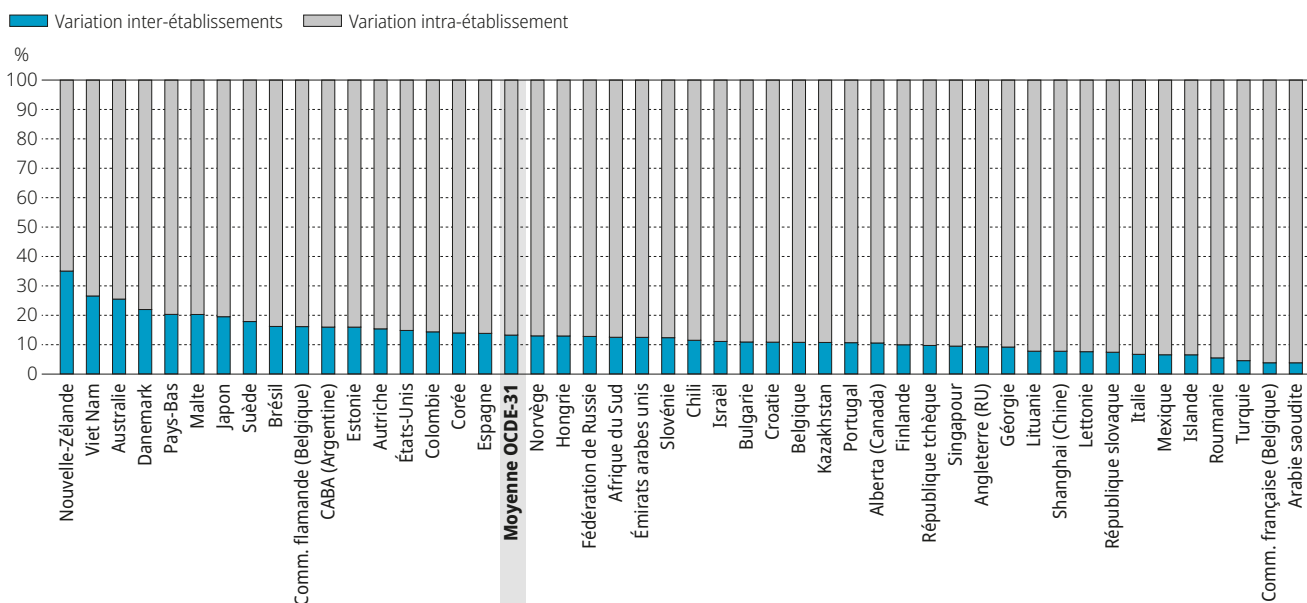
La participation à des activités de formation professionnelle en groupe n'est toutefois pas une pratique courante dans les pays et économies de l'Enquête TALIS où, en moyenne, seuls 21 % des enseignants déclarent se livrer à ce type d'activité au moins une fois par mois (graphique II.4.2 et tableau II.4.1). Les Émirats arabes unis et Shanghai (Chine) sont les seuls systèmes où plus de 50 % des enseignants indiquent prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois. À l'inverse, plus de 30 % des enseignants déclarent ne jamais se livrer à ce type d'activité de collaboration en République slovaque (57 %), en Communauté flamande de Belgique (49 %), en Belgique (39%) et en Finlande (31 %).

À l'instar d'autres formes de collaboration professionnelle, comme le co-enseignement et les commentaires à la suite d'observations en classe, il est plus courant, dans certains systèmes d'éducation, de prendre régulièrement part à des activités de formation professionnelle en groupe parmi les enseignants travaillant dans des environnements plus difficiles. Dans près d'un cinquième des pays et économies dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants indiquant prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois est ainsi significativement plus élevé parmi ceux travaillant dans des établissements qui scolarisent plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé (tableau II.4.11). Les deux économies où les écarts sont les plus marqués (15 points de pourcentage) sont l'Angleterre (Royaume-Uni) et la région CABA (Argentine).

Dans l'ensemble, l'examen des pratiques de collaboration entre enseignants met au jour une forte variation entre les pays, selon le type d'activité (graphique II.4.2 et tableau II.4.1). Ce constat pourrait s'expliquer par des facteurs culturels et contextuels nationaux, notamment les possibilités structurelles de collaboration offertes aux enseignants et les formes d'interaction qu'ils sont susceptibles de juger utiles pour leur pratique dans les différents contextes nationaux (IBF International Consulting, 2013^[28] ; Lortie, 1975^[29] ; Ostovar-Nameghi et Sheikahmadi, 2016^[30]). L'Enquête TALIS 2013 avait en effet montré qu'une part de la variation de la collaboration entre enseignants s'explique au niveau des pays, mettant ainsi en évidence l'incidence possible des facteurs culturels et contextuels sur les activités de collaboration entre enseignants dans les différents pays et la fréquence de celles-ci (OCDE, 2014^[15]).

Il n'en demeure pas moins utile d'analyser, aux niveaux des établissements et des enseignants eux-mêmes, la part de la variance de leur collaboration pour comprendre, dans une perspective d'action publique, si la collaboration est une dynamique du ressort de l'établissement au sein des systèmes d'éducation. Les politiques devront être conçues et ciblées en fonction des fortes variations inter-établissements des niveaux de collaboration ou intra-établissement des réponses des enseignants (OCDE, 2014^[15]).

D'après les résultats, si cette variance s'explique en majeure partie au niveau individuel (de l'enseignant), la part imputable au niveau de l'établissement n'est cependant pas négligeable. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 87 % de la variation des réponses des enseignants concernant leur pratique de formes plus poussées de collaboration se situe entre les enseignants, au sein même de chaque établissement, tandis que la part restante (13 %) s'explique par des différences inter-établissements de niveau moyen de collaboration (graphique II.4.4 et tableau II.4.12). Ces résultats semblent indiquer que, lorsqu'un enseignant effectue des activités de collaboration au sein d'un établissement, il ne le fait pas avec l'ensemble de ses collègues, mais seulement avec certains, tandis que d'autres collègues du même établissement n'en font pas de même, d'où la forte variation intra-établissement. Dans certains pays et économies, notamment en Australie, au Danemark, à Malte, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Viet Nam, on observe au moins 20 % de la variation de la collaboration entre enseignants au niveau de l'établissement. Ce constat semble indiquer que, dans ces pays, la collaboration entre enseignants est plus courante dans certains établissements que dans d'autres.

Graphique II.4.4 **Variation de la collaboration professionnelle**Répartition de la variance intra- et inter-établissements de la collaboration professionnelle¹ entre enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire

1. L'indice de collaboration professionnelle mesure la participation des enseignants à des formes de collaboration plus poussées, telles que « faire cours à plusieurs dans la même classe », « faire des commentaires sur la base d'observations sur la façon d'enseigner en classe », « participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge » ou encore « participer à des activités de formation professionnelle en groupe ».

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part inter-établissements de la variation totale de l'indice de collaboration professionnelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111911>

Évolution des activités de collaboration dans le temps

Les résultats de l'Enquête TALIS mettent en évidence une évolution de la collaboration entre enseignants dans la plupart des systèmes d'éducation ces dix dernières années. Parmi les augmentations les plus visibles, l'Autriche et la Turquie se démarquent, avec des hausses importantes et significatives de leurs pourcentages d'enseignants indiquant se livrer à des activités de collaboration depuis 2008, et ce pour l'ensemble des formes de collaboration étudiées dans l'Enquête TALIS (tableau II.4.4). En Autriche, les hausses les plus marquées concernent les deux activités suivantes : « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » (+33 points de pourcentage) et « faire cours à plusieurs dans la même classe » (+24 points de pourcentage). En Turquie, on observe les hausses pour les activités « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » (+26 points de pourcentage) et « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » (+24 points de pourcentage).

Encadré II.4.2. Structuration du co-enseignement dans les « nouvelles écoles secondaires » en Autriche

L'Autriche a introduit différentes possibilités de collaboration pour ses enseignants dans le cadre de sa réforme en faveur d'une « nouvelle école secondaire » (*Neue Mittelschule* [NMS]). Différentes structures de la NMS permettent la prise d'initiatives et la collaboration entre enseignants, grâce à la création de nouveaux rôles, notamment en matière de conception des apprentissages, de coordination des disciplines et de développement scolaire. La NMS prévoit en outre des ressources pédagogiques supplémentaires afin de permettre aux enseignants de faire cours à plusieurs dans la même classe. Expérimentée dans un premier temps dans quelques matières uniquement, la démarche du co-enseignement s'est ensuite étendue à l'ensemble des disciplines du premier cycle de l'enseignement secondaire.

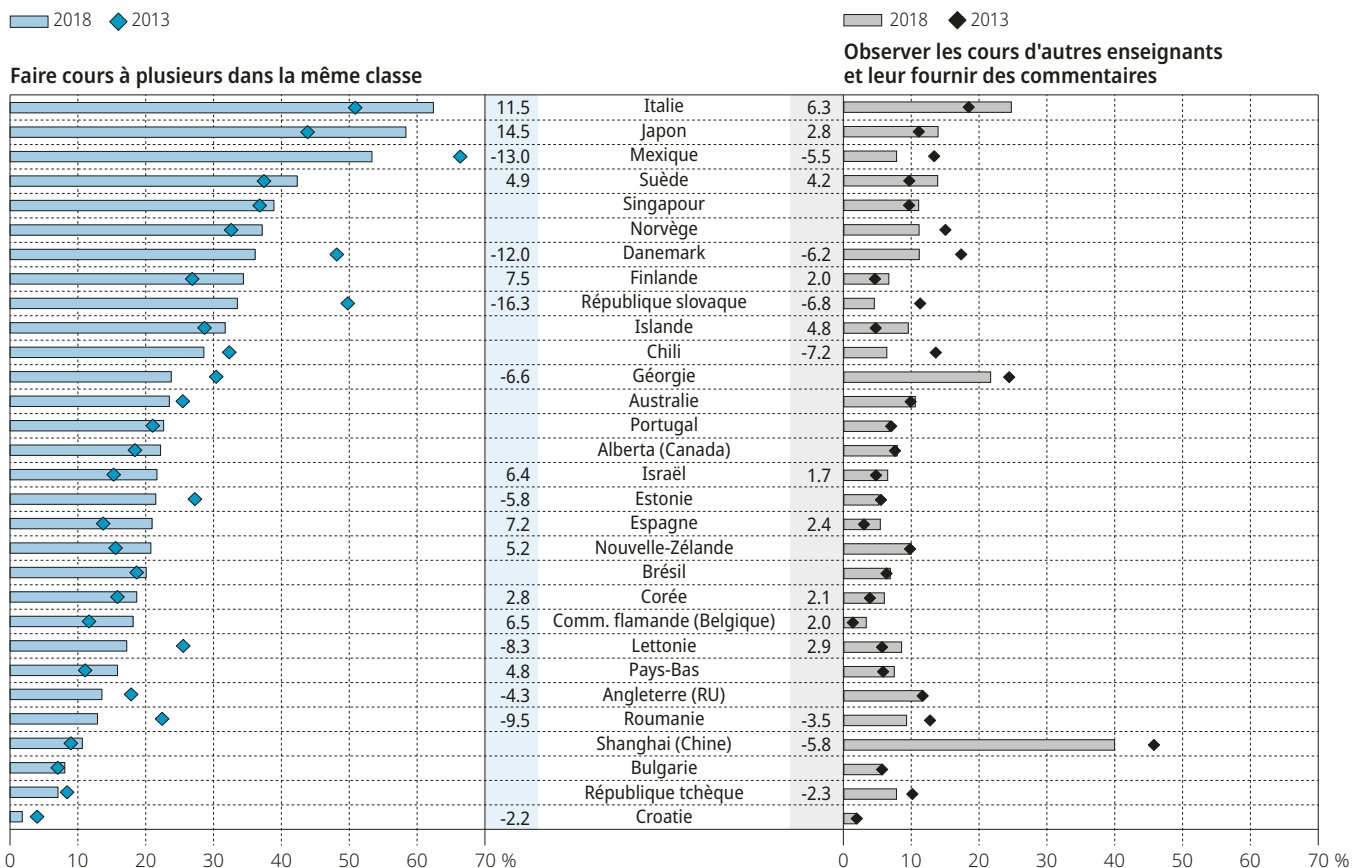
...

Le nombre d'enseignants pour chaque discipline a ainsi augmenté dans les établissements autrichiens, tandis que le nombre global d'heures d'enseignement est resté identique. En travaillant dans la même classe, les enseignants ont la possibilité d'apprendre les uns des autres, mais aussi de dispenser un enseignement plus centré sur l'élève, et notamment d'apporter davantage de soutien aux élèves en difficulté. Cette démarche de co-enseignement permet par ailleurs la mise en contact d'enseignants de différents établissements et niveaux d'enseignement, facilitant ainsi l'échange des meilleures pratiques. L'introduction de la réforme NMS, en 2008, a jeté les bases de ces structures qui, depuis l'année scolaire 2019-20, concernent l'ensemble des enseignants.

Source : Nusche, D. et al. (2016_[31]), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en>.

Graphique II.4.5 Évolution de la collaboration entre enseignants entre 2013 et 2018

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant effectuer au moins une fois par mois les activités de collaboration suivantes dans leur établissement



Notes : seuls sont présentés les pays et économies dont les données sont disponibles pour 2013 et 2018.

Les évolutions statistiquement significatives entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 – TALIS 2013) sont indiquées en regard de la catégorie et du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111930>

L'évolution des activités de collaboration entre 2013 et 2018 varie à la fois selon les systèmes d'éducation et les différentes formes de collaboration. Depuis 2013, dans 10 des 32 pays et économies dont les données sont disponibles, on observe une augmentation significative du pourcentage d'enseignants indiquant faire cours à plusieurs dans la même classe et observer les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires au moins une fois par mois, tandis que ces deux activités connaissent un recul significatif dans 9 pays et économies pour la première, et dans 7 pays et économies pour la seconde

(graphique II.4.5 et tableau II.4.4). Ces deux activités sont notamment significativement en hausse depuis 2013 en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Israël, en Italie, au Japon et en Suède, mais significativement en baisse au Danemark, au Mexique, en République slovaque et en Roumanie.

Ces cinq dernières années, la participation au moins une fois par mois à des activités de formation professionnelle en groupe a augmenté dans 12 des 32 pays et économies dont les données sont disponibles (tableau II.4.4). On observe les hausses significatives les plus marquées à Shanghai (Chine) (+37 points de pourcentage), en Norvège (+29 points de pourcentage), en Suède (+28 points de pourcentage) et en Islande (+17 points de pourcentage). Toutefois, on note aussi des baisses significatives au cours de cette période en Nouvelle-Zélande (-14 points de pourcentage), en Israël (-12 points de pourcentage), en Géorgie (-6 points de pourcentage), au Portugal (-5 points de pourcentage) et en Roumanie (-4 points de pourcentage).

Il est intéressant de noter que, d'après les données de l'Enquête TALIS, le temps que les enseignants indiquent consacrer aux activités de collaboration a peu évolué au sein des systèmes d'éducation. Ces cinq dernières années, dans moins de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles, on observe une évolution significative mais mineure² du nombre moyen d'heures que les enseignants déclarent consacrer au travail et au dialogue avec des collègues de leur établissement (tableau II.4.5). Les évolutions de l'implication des enseignants dans les différentes activités de collaboration ne reflètent donc pas une augmentation ou une diminution globale du temps consacré à la collaboration. On déduit de ce constat que le temps que les enseignants consacrent à la collaboration, qui relève du temps consacré à d'autres activités que l'enseignement, reste en grande partie inchangé et que ce sont plutôt les enseignants qui redistribuent leur temps entre les différentes activités de collaboration. En d'autres mots, après avoir déterminé quelles activités de collaboration correspondent le mieux à leurs besoins professionnels, ils peuvent choisir de se livrer à certaines formes de collaboration, au détriment de leur implication dans d'autres types de collaboration.

Encadré II.4.3. **Collaboration entre enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les données de l'Enquête TALIS montrent que les différents modes de collaboration régulière entre enseignants varient en fonction de leur niveau d'enseignement. Dans l'ensemble, la collaboration entre enseignants est plus courante et fréquente parmi les enseignants du primaire que parmi ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. Les enseignants du primaire sont ainsi significativement plus nombreux à indiquer faire cours à plusieurs dans la même classe au moins une fois par mois dans 11 pays et économies. On trouve les différences les plus marquées (plus de 25 points de pourcentage en Communauté flamande de Belgique et en Espagne (tableau II.4.2). De même, dans au moins 11 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants du primaire sont plus nombreux à indiquer participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge, prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves, collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves, et prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois.

Les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire semblent travailler de manière moins collaborative et plus isolée que leurs pairs du premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. On remarque les différences les plus marquées au Danemark, où le pourcentage d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire indiquant se livrer au moins une fois par mois à chacune des huit activités de collaboration est significativement inférieur à celui de leurs pairs du premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.4.3). C'est toutefois la tendance inverse qui s'observe en Croatie, où il est plus courant pour les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de faire cours à plusieurs dans la même classe et d'observer les cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires (avec un écart faible, mais significatif, de 2 points de pourcentage).

Liens entre la collaboration entre enseignants et d'autres dimensions de leur professionnalisme

La collégialité des contacts entre enseignants et leur implication dans différentes activités de collaboration façonnent leurs conditions de travail au quotidien qui, à leur tour, influent sur leur satisfaction professionnelle, en particulier leur environnement de travail actuel (IBF International Consulting, 2013_[28]). En outre, les enseignants peuvent aussi voir dans la collaboration une occasion de consulter leurs collègues et donc une forme de soutien professionnel (IBF International Consulting, 2013_[28]).

D'après les analyses de régression, dans l'ensemble des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles (à l'exception de Malte), les enseignants indiquant se livrer plus souvent à des activités de collaboration professionnelle avec leurs collègues tendent à faire part de niveaux supérieurs de satisfaction professionnelle, après contrôle des caractéristiques des enseignants (sexe, âge, nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le

travail à temps plein) (tableau II.4.13). De même, dans l'ensemble des pays et économies TALIS dont les données sont disponibles, les enseignants indiquant se livrer régulièrement à des activités de collaboration professionnelle tendent aussi à faire part de niveaux supérieurs de sentiment d'efficacité personnelle, après contrôle des caractéristiques des enseignants (tableau II.4.15).

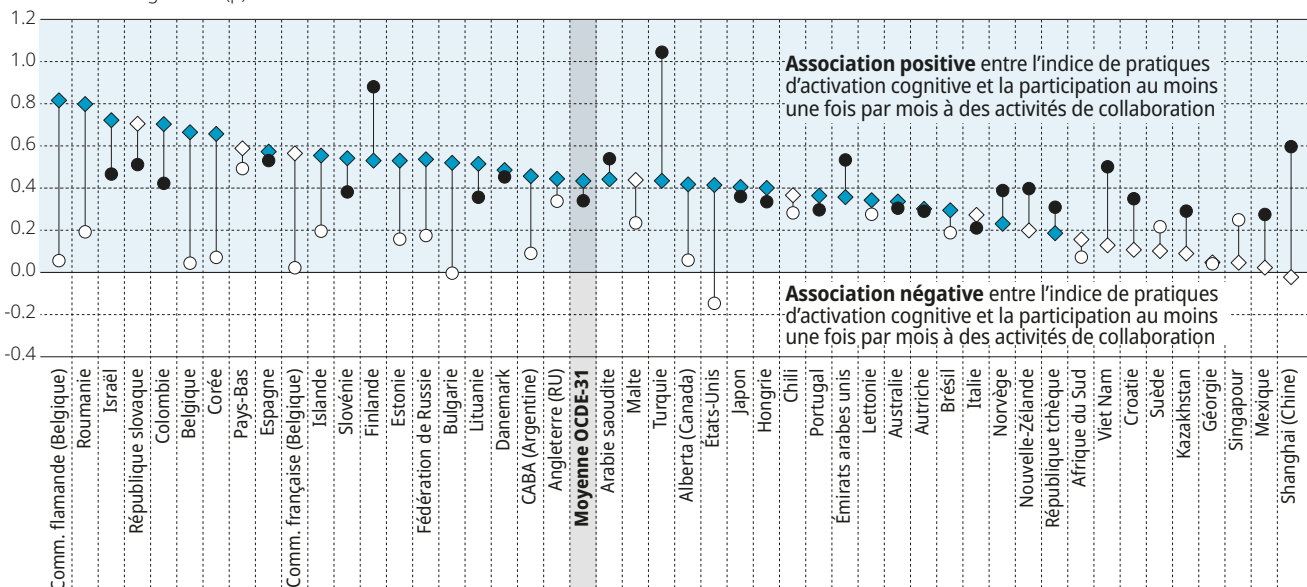
L'Enquête TALIS met par ailleurs au jour une association positive significative entre la collaboration entre enseignants et l'utilisation de pratiques d'activation cognitive en classe³, qui permettent aux élèves d'évaluer, d'intégrer et d'appliquer leurs connaissances dans le cadre de la résolution de problèmes (Lipowsky et al., 2009^[32]). L'utilisation de pratiques d'activation cognitive est donc l'un des indicateurs clés de la qualité de l'enseignement en classe. Dans l'ensemble des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les analyses de régression montrent qu'indépendamment de leurs caractéristiques (notamment le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à plein temps), les enseignants déclarant se livrer plus souvent à des formes plus poussées de collaboration tendent aussi à indiquer utiliser plus fréquemment des pratiques d'activation cognitive (tableau II.4.17), synonymes d'une meilleure qualité d'enseignement et d'innovation dans leurs pratiques.

Graphique II.4.6 Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive et la participation à des activités de collaboration

Évolution de l'indice des pratiques d'activation cognitive¹ associée à la participation aux activités de collaboration suivantes au moins une fois par mois^{2, 3, 4, 5}

- ◆ ◇ Participer au moins une fois par mois à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge
- ○ Prendre part au moins une fois par mois à des activités de formation professionnelle en groupe

Coefficient de régression (β)



1. L'indice des pratiques d'activation cognitive mesure la fréquence d'utilisation des pratiques d'activation cognitive par l'enseignant au sein de sa classe, notamment donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique, faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice, de demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles, et proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solutions. Ces données sont fournies par les enseignants et font référence à une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

2. Résultats de régression linéaire basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

3. L'analyse est limitée aux enseignants indiquant que leur enseignement dans la classe cible n'est pas directement ou essentiellement destiné à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.


4. Les variables explicatives sont binaires : la catégorie de référence concerne les enseignants effectuant les différentes activités de collaboration moins d'une fois par mois ou ne s'y livrant jamais.

5. Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants – sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel, travail à temps plein – et de la collégialité, mesurée par la culture de collaboration au sein de l'établissement, elle-même caractérisée par le soutien et la confiance mutuels entre enseignants – et de l'engagement au moins une fois par mois dans d'autres formes de collaboration : « faire cours à plusieurs », « fournir des commentaires basés sur l'observation en classe », « échanger du matériel pédagogique entre collègues », « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » et « assister à des réunions d'équipe ».

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution de l'indice de pratiques d'activation cognitive associée à la participation à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.19.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111949>

En plus d'être un indicateur de la qualité de l'enseignement, l'utilisation de pratiques d'activation cognitive témoigne de la disposition des enseignants à innover dans leur travail dans la mesure où ces pratiques s'écartent du modèle du cours magistral traditionnel et ciblent le développement de compétences transversales chez les élèves (OCDE, 2019^[33]). Les résultats de l'Enquête TALIS 2018 mettent toutefois en évidence une sous-utilisation de ce type de pratiques dans les systèmes d'éducation participants (OCDE, 2019^[18]).

Il devient alors essentiel d'explorer plus avant la relation entre la collaboration et l'utilisation des pratiques d'activation cognitive, en déterminant quelles activités spécifiques de collaboration sont plus fortement associées à l'utilisation de ce type de pratiques. À cet égard, les activités de collaboration se démarquant particulièrement parmi les huit couvertes par l'Enquête TALIS sont : la participation des enseignants à des activités de formation professionnelle en groupe et à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (deux activités relevant de la collaboration professionnelle). D'après les résultats des analyses de régression, dans les 33 pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles, après contrôle des caractéristiques des enseignants, de leurs relations interpersonnelles et d'autres formes de collaboration, les enseignants prenant part au moins une fois par mois à des activités de formation professionnelle en groupe tendent à utiliser plus souvent des pratiques d'activation cognitive en classe (graphique II.4.6 et tableau II.4.19). En outre, dans environ la moitié des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles, on observe une association positive significative entre l'utilisation par les enseignants de pratiques d'activation cognitive et le fait qu'ils se livrent au moins une fois par mois à des activités de collaboration (comme participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge, ou collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves).

Ces résultats mettent en évidence le rôle clé des activités de formation professionnelle en groupe dans l'amélioration et l'innovation pédagogiques. La mise en œuvre de pratiques innovantes demande en effet aux enseignants de mener une réflexion continue sur leurs méthodes pédagogiques existantes et de se montrer disposés à faire évoluer leurs connaissances et convictions (Bakkenes, Vermunt et Wubbels, 2010^[25]). Les activités de formation professionnelle en groupe peuvent permettre ce type d'interactions entre enseignants.

Mobilité internationale des enseignants

En plus de favoriser la collaboration par-delà les frontières nationales, la mobilité internationale des enseignants peut aussi renforcer leurs compétences interpersonnelles générales qui, à leur tour, sont susceptibles d'avoir une incidence positive sur leurs initiatives de collaboration. Les enseignants peuvent tirer de multiples bénéfices d'une expérience professionnelle à l'étranger. Leur mobilité internationale peut avoir une incidence sur leurs convictions et leurs pratiques, notamment sur la collaboration. Suite à l'examen d'un programme d'échange destiné à des enseignants en exercice, He, Lundgren et Pynes (2017^[34]) montrent que les enseignants participants bénéficient d'interactions et de collaborations directes, à la fois au sein du groupe de participants et avec les enseignants des pays d'accueil, par le biais de visites d'établissements ou d'opportunités d'enseignement. En outre, un séjour à l'étranger à titre professionnel peut aussi améliorer les compétences interculturelles nécessaires à un bon enseignement en milieu multiculturel – voir le chapitre 4 dans *Résultats de TALIS (volume I)* dans (OCDE, 2019^[18]), ainsi que Rundstrom Williams (2005^[35]).

L'Enquête TALIS 2018 définit la mobilité académique internationale comme une période d'études, d'enseignement ou de recherche dans un autre pays que celui où réside l'enseignant, d'une durée limitée et prévoyant le retour de ce dernier dans son pays à son terme (Ainley et Carstens, 2019^[11]). Afin d'examiner la mobilité académique internationale, l'Enquête TALIS demande aux enseignants s'ils sont déjà allés à l'étranger à titre professionnel, soit pendant leurs études ou leur formation, soit une fois devenus enseignants⁴. Dans l'ensemble, le pourcentage d'enseignants se disant dans ce cas va de 2 % au Viet Nam à 82 % en Islande (tableau II.4.20). Les 11 pays et économies où les pourcentages d'enseignants ayant une expérience professionnelle à l'étranger sont les plus élevés (plus de 45 % du corps enseignant) sont membres de l'Union européenne/de l'Espace économique européen⁵, et de ce fait éligibles aux programmes de mobilité de l'UE.

L'Enquête TALIS demande aussi aux enseignants de spécifier les objectifs de leur séjour à l'étranger à titre professionnel⁶. Parmi ces objectifs, citons : faire des études pendant la formation initiale d'enseignant ; apprendre une langue étrangère ; apprendre à enseigner d'autres matières ; accompagner des élèves en voyage ; établir des contacts avec des établissements à l'étranger ; et enseigner. D'après les déclarations des enseignants, l'un des objectifs de leurs séjours professionnels à l'étranger est notamment d'établir des contacts avec des établissements d'autres pays, ce qui constitue une forme spécifique de collaboration. Le pourcentage d'enseignants indiquant que cet objectif comptait parmi ceux de leur séjour professionnel à l'étranger va de 12 % en Géorgie à 63 % en Roumanie (tableau II.4.21). Ils sont par ailleurs plus de 50 % à se dire dans ce cas en Estonie, en Finlande, en Hongrie, en Lettonie, en Roumanie et en Slovaquie.

Les données de l'Enquête TALIS permettent l'examen de la relation entre d'une part, la mobilité internationale des enseignants, et d'autre part, leur pratique d'activités de collaboration professionnelle et leur sentiment d'efficacité personnelle. D'après les analyses de régression, dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants qui sont déjà allés à l'étranger à titre professionnel pendant leurs études ou leur formation, ou une fois devenus enseignants, tendent à se livrer plus souvent à des activités de collaboration professionnelle, après contrôle des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein (tableau II.4.22). Les Émirats arabes unis sont le seul pays participant à l'Enquête TALIS où l'on observe une association négative significative entre la mobilité internationale des enseignants et leur participation à des activités de collaboration professionnelle. De même, dans environ la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants ayant une expérience professionnelle à l'étranger tendent à faire part de niveaux supérieurs de sentiment d'efficacité personnelle, après contrôle des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein (tableau II.4.23). La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces résultats, car le pouvoir explicatif des modèles est limité (les coefficients de détermination, R^2 , sont faibles).

Collégialité des enseignants

Par collégialité, on entend des relations interpersonnelles positives entre enseignants ; elle témoigne d'un environnement propice à la collaboration (Jarzabkowski, 2002_[36]). Les relations interpersonnelles, notamment le soutien mutuel, la confiance et la solidarité, sont au fondement d'une culture de collaboration au sein des établissements, elle-même indispensable à une collaboration efficace (Hargreaves et Fullan, 2012_[37] ; Hargreaves et O'Connor, 2018_[38]). La relation entre collégialité et collaboration s'opère toutefois dans les deux sens. En favorisant les interactions et l'interdépendance, la participation fréquente à des activités de collaboration entre collègues renforce aussi l'entretien de relations positives, consolide la confiance mutuelle, et soutient et améliore le climat global au sein de l'établissement (Rutter, 2000_[39] ; Rutter et Maughan, 2002_[40]).

L'Enquête TALIS permet l'exploration approfondie, dans ses pays et économies participants, de la qualité des relations interpersonnelles et professionnelles entre les membres du personnel des établissements d'enseignement, dimensions que l'on peut regrouper sous le concept de collégialité (Hargreaves, 1992_[41] ; Kelchtermans, 2006_[42]). Ce type d'examen est d'autant plus essentiel que l'Enquête TALIS reconnaît le lien étroit entre collégialité et collaboration (Ainley et Carstens, 2019_[1]).

Afin de rendre compte de la collégialité au sein des établissements, l'Enquête TALIS demande aux enseignants et aux chefs d'établissement de faire part de leur degré d'assentiment (« pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « d'accord » ; ou « tout à fait d'accord ») avec la série d'affirmations suivantes : « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans cet établissement » ; « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel » ; « le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » ; « cet établissement encourage le personnel à prendre de nouvelles initiatives » ; et « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ».

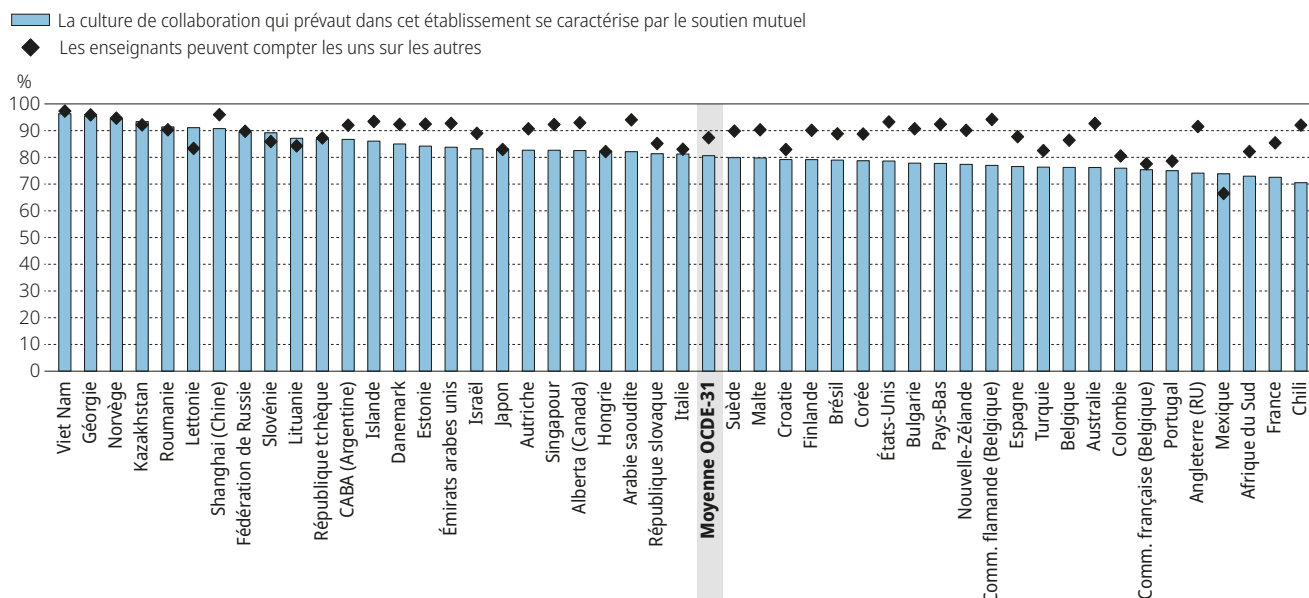
En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 87 % des enseignants estiment (en choisissant les options de réponse « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») que « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres » dans l'établissement où ils travaillent (graphique II.4.7 et tableau II.4.24). Dans certains pays et économies, toutefois, le pourcentage d'enseignants dans ce cas est relativement faible, en particulier au Mexique (66 %), en Communauté française de Belgique (78 %) et au Portugal (79 %). À l'inverse, en Géorgie, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam, ils sont plus de 95 % à affirmer que « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres » dans leur établissement actuel.

Dans la plupart des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les enseignants estiment en général que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par le soutien mutuel ». En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 81 % des enseignants se disent ainsi « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation (graphique II.4.7 et tableau II.4.24). Les trois pays qui enregistrent les pourcentages les plus élevés à cet égard sont le Viet Nam (96 %), la Géorgie (95 %) et la Norvège (95 %). Dans certains pays et économies, ce point de vue est toutefois moins répandu. En Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en France et au Mexique, moins de 75 % des enseignants se disent ainsi d'accord avec cette affirmation.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les pourcentages d'enseignants estimant que « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans [leur] établissement » et de ceux affirmant que « le personnel de [leur] établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » s'établissent tous deux à 76 % (tableau II.4.24). En Angleterre (Royaume-Uni), en Belgique et en Communauté française de Belgique, au Chili, en France et en République slovaque, moins de 70 % des enseignants se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans cet établissement ». Ce point de vue n'est partagé par au moins 90 % des enseignants qu'en Géorgie, en Lituanie et au Viet Nam. Le pourcentage d'enseignants estimant que « le personnel de [leur] établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » varie encore davantage entre les pays et économies. En Arabie saoudite, en Fédération de Russie, en Géorgie, au Kazakhstan, en Lituanie, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam, ils sont au moins 90 % dans ce cas, contre moins de 65 % en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Croatie et en République slovaque.

Graphique II.4.7 **Collégialité des enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.24.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934111968>

Sur un plan positif, ces cinq dernières années, les points de vue sur la collégialité se sont améliorés dans environ un tiers des pays et économies dans TALIS disposant de données comparables. Le pourcentage d'enseignants estimant que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par le soutien mutuel » a ainsi connu une hausse significative dans 11 des 32 pays et économies disposant de données comparables entre 2013 et 2018 (tableau II.4.27). De même, le pourcentage d'enseignants affirmant que « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans [leur] établissement » est en augmentation dans 8 des 32 pays et économies disposant de données comparables entre 2013 et 2018. En Angleterre (Royaume-Uni), au Mexique et en Suède, les pourcentages d'enseignants se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces deux affirmations ont enregistré une hausse significative, d'au moins 5 points de pourcentage. Le Chili est le seul pays où la collégialité, telle que rapportée par les enseignants par le biais de ces deux indicateurs, a reculé ces cinq dernières années.

Les données de l'Enquête TALIS permettent aussi d'explorer le degré de soutien mutuel entre enseignants sur le plan de l'innovation. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 78 % des enseignants estiment que « la plupart des enseignants de [leur] établissement encouragent leurs collègues à mettre en pratique de nouveaux concepts ». Ce point de vue sur la collégialité semble plus répandu en Géorgie, au Kazakhstan, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam (où plus de 90 % des enseignants se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation), mais moins courant en Belgique et au Portugal (où ils sont moins de 70 % dans ce cas) – voir le tableau I.2.35 dans (OCDE, 2019^[18]). De même, environ 81% d'enseignants, en moyenne dans les pays de l'OCDE, déclarent que leur établissement encourage le personnel à mettre en pratique de nouveaux concepts.

La littérature suggère que la collégialité entre enseignants pourrait être influencée par le contexte social des établissements au sein des systèmes d'éducation ; elle pourrait par exemple se trouver renforcée dans les établissements plus isolés sur le plan géographique, du fait de l'interdépendance des enseignants face à un contexte souvent plus complexe (Avalos-Bevan et Bascopé, 2017^[43] ; Jarzabkowski, 2003^[44]). D'après les données de l'Enquête TALIS, cette hypothèse ne se vérifie toutefois que dans quelques pays et économies, et aucune conclusion ne peut être tirée sur le plan international. Parmi les pays où le pourcentage d'enseignants se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel » est significativement plus élevé parmi ceux travaillant dans des établissements en zone rurale que parmi leurs collègues des villes, citons l'Alberta (Canada), l'Arabie saoudite, la Bulgarie, le Chili, les Émirats arabes unis, l'Espagne, la Fédération de Russie, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et la Turquie. L'une des caractéristiques des établissements des zones rurales susceptible d'expliquer cette tendance pourrait être leur plus petite taille par rapport à ceux des zones urbaines (Avalos-Bevan et Bascopé, 2017^[43]).



Le type d'établissement, qu'il soit géré par le secteur public ou par le secteur privé, semble en outre influencer sur la collégialité. Dans 15 pays et économies participant à l'Enquête TALIS, le pourcentage d'enseignants estimant que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par le soutien mutuel » est ainsi significativement plus élevé parmi ceux travaillant dans des établissements privés que parmi leurs collègues des établissements publics (tableau II.4.28). L'inverse ne s'observe que dans trois pays : le Chili, les Émirats arabes unis et le Japon. Une tendance globale similaire s'observe concernant l'assentiment des enseignants avec l'affirmation « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ». Dans 14 pays et économies, le pourcentage d'enseignants se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation est plus élevé parmi ceux des établissements privés que parmi leurs collègues des établissements publics (tableau II.4.29). L'inverse ne s'observe qu'en Corée, aux Émirats arabes unis et au Japon.

Les données de l'Enquête TALIS permettent en outre d'analyser la relation entre la fréquence à laquelle les enseignants se livrent à des formes plus poussées de collaboration et leur collégialité. La pratique d'activités de collaboration professionnelle par les enseignants est ainsi soumise à une régression par rapport à leur assentiment avec les affirmations « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel » et « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ». Comme escompté, dans l'ensemble des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les enseignants estimant que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par le soutien mutuel » tendent aussi à se livrer plus souvent à des activités de collaboration professionnelle (tableau II.4.30). En outre, dans environ deux tiers des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, on observe une relation positive significative entre le fait pour les enseignants d'estimer qu'ils peuvent compter les uns sur les autres et leur pratique d'activités de collaboration professionnelle, après contrôle de leur assentiment avec l'affirmation « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel ». Ce constat reste valable même après contrôle des caractéristiques des enseignants (sexe, âge, nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein) (tableau II.4.31).

L'association entre les caractéristiques des enseignants et leur participation à des activités de collaboration révèle que, dans plus d'un quart des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les enseignants de sexe masculin tendent à se livrer plus souvent à des formes plus poussées de collaboration (tableau II.4.31). En outre, alors qu'une association négative significative entre l'âge des enseignants et leur participation à des activités de collaboration professionnelle s'observe dans environ un quart des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, après contrôle de cet âge, la relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'établissement actuel et la collaboration avec les collègues est positive dans plus d'un tiers des pays et économies participants. On peut alors en déduire que les enseignants plus expérimentés tendent à se livrer plus souvent à des activités de collaboration que ceux d'un âge similaire, mais moins expérimentés. Dans plus d'un tiers des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les enseignants travaillant à temps plein tendent aussi à se livrer plus souvent à des activités de collaboration professionnelle, après contrôle d'autres caractéristiques des enseignants et de leurs relations interpersonnelles.

Des analyses de régression ont été effectuées pour examiner plus avant l'hypothèse d'une incidence des relations interpersonnelles des enseignants sur leur collaboration. Comme indiqué précédemment, dans l'ensemble des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles (à l'exception de Malte s'agissant de l'association entre collaboration et satisfaction professionnelle), les enseignants indiquant se livrer régulièrement à des activités de collaboration professionnelle tendent à faire part de niveaux supérieurs de satisfaction professionnelle et de sentiment d'efficacité personnelle (tableaux II.4.13 et II.4.15). Dans un deuxième temps, les deux indicateurs de collégialité (l'assentiment des enseignants avec les affirmations « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel » et « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ») sont introduits dans les deux modèles de régression distincts examinant la relation entre la collaboration professionnelle et, respectivement, la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle (tableaux II.4.14 et II.4.16). D'après les résultats de cette deuxième régression, la relation entre la pratique par les enseignants de formes plus poussées de collaboration et leur satisfaction professionnelle reste positive et significative dans l'ensemble des pays et économies dans TALIS dont les données sont disponibles, à l'exception de Malte et des Pays-Bas, mais son intensité diminue dans tous les pays et économies (coefficient de régression plus faible) (tableau II.4.14). On observe une tendance similaire après introduction des indicateurs de collégialité dans le modèle de régression examinant la relation entre collaboration et sentiment d'efficacité personnelle (tableau II.4.16). Ce constat semble indiquer que les relations positives entre la collaboration professionnelle et la satisfaction professionnelle, d'une part, et le sentiment d'efficacité personnelle, d'autre part, s'expliquent en partie par les relations interpersonnelles des enseignants⁷.

La perception positive qu'ont les enseignants des relations interpersonnelles dans leur environnement de travail peut leur permettre de se sentir plus résilients face aux aspects plus exigeants et complexes de leur profession (Desrumaux et al., 2015^[45]). D'après les résultats de l'Enquête TALIS, même après contrôle des caractéristiques des enseignants (comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à plein temps), ceux qui estiment que la culture de collaboration qui prévaut dans leur établissement se caractérise par le soutien mutuel et que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres, tendent à avoir une perception plus positive de leur environnement de travail et à faire part de niveaux supérieurs de bien-être et de niveaux inférieurs de stress (tableau II.4.32).

Encadré II.4.4. **Collégialité des enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

D'après les résultats de l'Enquête TALIS, les enseignants confirment que la collégialité au sein de leur établissement diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement. Dans 9 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, la collégialité entre enseignants (mesurée par leur assentiment avec les affirmations « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans cet établissement », « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel » et « le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage ») est ainsi plus courante parmi les enseignants du primaire que parmi leurs homologues du premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau II.4.25). Les différences les plus marquées concernant ces indicateurs (10 points de pourcentage ou plus, en fonction de l'indicateur à l'étude) s'observent en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et en France. La région CABA (Argentine) et le Danemark sont les seuls pays et économies où aucune différence significative de perception de la collégialité ne s'observe entre les enseignants du primaire et ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire.

La différence de perception de la collégialité entre les enseignants du primaire et ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire est moindre lorsque l'examen porte sur la possibilité qu'ils ont ou non de compter les uns sur les autres. Dans 6 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, le pourcentage d'enseignants estimant pouvoir compter les uns sur les autres dans leur établissement est significativement plus élevé parmi ceux de l'enseignement primaire que parmi leurs pairs du premier cycle de l'enseignement secondaire : au Japon (avec une différence de 6 points de pourcentage), en Corée (6 points de pourcentage), en France (5 points de pourcentage), en Suède (4 points de pourcentage), en Angleterre (Royaume-Uni) (3 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (2 points de pourcentage) (tableau II.4.25).

Dans l'ensemble, la collégialité entre enseignants est plus courante parmi les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire que parmi ceux du deuxième cycle dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. La collégialité est mesurée en fonction de l'assentiment des enseignants avec les affirmations suivantes : « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans cet établissement » ; « la culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel » ; « le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » ; et « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ». En Croatie, en Slovénie et en Turquie, le pourcentage d'enseignants faisant part de l'existence d'une forme de collégialité dans leur établissement est significativement plus élevé parmi ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire que parmi leurs pairs du deuxième cycle (avec une différence de 3 points de pourcentage ou plus en fonction de l'indicateur à l'étude) (tableau II.4.26). En revanche, c'est l'inverse qui s'observe aux Émirats arabes unis, tandis qu'en Alberta (Canada), aucune différence significative ne s'observe à cet égard entre ces deux niveaux d'enseignement. Bien que d'autres pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE présentent un tableau mitigé selon l'indicateur à l'étude, les niveaux de collégialité tendent dans l'ensemble à être plus élevés dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Rôle des chefs d'établissement dans le renforcement de la collaboration

Les chefs d'établissement peuvent influencer sur le degré et la culture de collaboration au sein de leur établissement. Une collaboration imposée par les chefs d'établissement (collégialité contrainte) peut mener à une baisse de la collaboration entre enseignants (Hargreaves, 1994^[46] ; Hargreaves et Dawe, 1990^[47]) ; les chefs d'établissement disposent toutefois d'autres moyens de favoriser la collaboration, notamment en renforçant les liens au sein de la communauté scolaire et en promouvant le partage des responsabilités, caractérisé par un processus décisionnel collaboratif et collectif (Ainley et Carstens, 2019^[11]). Les recherches s'intéressant au rôle transformationnel du leadership montrent que les activités d'encadrement des chefs d'établissement sont des variables prédictives probantes de la prévalence des activités de collaboration entre enseignants (Leithwood, Leonard et Sharratt, 1998^[48] ; Marks et Printy, 2003^[49] ; O'Donnell et White, 2005^[50]).

Les chefs d'établissement encourageant le partage du processus décisionnel entre un large éventail d'acteurs de l'établissement, notamment les enseignants, les parents et les élèves, peuvent aussi favoriser la collaboration entre enseignants au sein de leur établissement. D'après les résultats de l'Enquête TALIS 2013, il existe ainsi une relation positive entre les possibilités pour les différents acteurs (membres du personnel, parents et élèves, par exemple) de participer aux décisions concernant l'établissement et la collaboration entre les enseignants (OCDE, 2014^[15]). Les analyses de régression viennent confirmer ce constat, en montrant que,

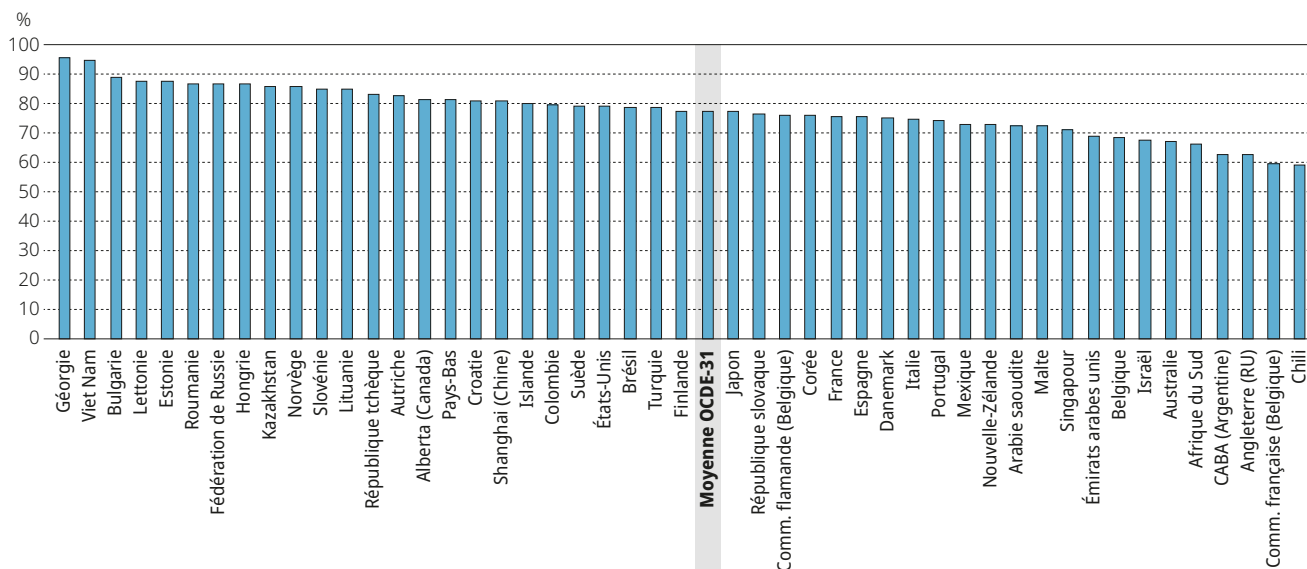
dans la plupart des pays et économies participant à TALIS, les enseignants déclarant qu'ils ont la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement tendent aussi à se livrer plus souvent à des formes plus poussées de collaboration, après contrôle des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein (tableau II.4.33). Le fait de donner aux parents et aux élèves ce type de possibilité influe également sur la collaboration professionnelle, bien que dans une moindre mesure. Dans environ deux tiers des pays et économies dans TALIS, on observe une association positive significative entre le fait de donner aux élèves la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement et la fréquence à laquelle leurs enseignants se livrent à des activités de collaboration, après contrôle d'autres facteurs, comme la participation des membres du personnel et des parents aux décisions concernant l'établissement, ainsi que d'autres caractéristiques des enseignants.

L'Enquête TALIS fournit des informations sur la prévalence du partage du processus décisionnel au sein des établissements en demandant à la fois aux enseignants et aux chefs d'établissement d'indiquer s'ils estiment que leur établissement donne aux membres de son personnel, aux élèves et aux parents « la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement » (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord »).

Cette possibilité varie selon les pays et économies. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 77 % des enseignants se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait que leur établissement donne aux membres de son personnel et aux parents « la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement », tandis qu'ils sont 71 % à en dire de même pour les élèves (tableau II.4.24). Toutefois, en Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Belgique et en Communauté française de Belgique, dans la région CABA (Argentine), au Chili, aux Émirats arabes unis et en Israël, moins de 70 % des enseignants estiment que les membres du personnel « ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement » (graphique II.4.8).


Graphique II.4.8 Possibilité pour les membres du personnel de participer aux décisions concernant leur établissement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation que « les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement »



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation que « les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.24.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934111987>

La possibilité pour les membres du personnel comme pour les parents de participer activement aux décisions concernant l'établissement a connu une hausse significative (de 2-13 points de pourcentage) dans 13 pays, pour le personnel, dans 13 pays, pour les parents, et (à la fois pour le personnel et les parents) dans 9 des 32 pays et économies disposant de données comparables entre 2013 et 2018 (tableau II.4.27). Le pourcentage d'enseignants faisant part de cette possibilité pour les membres du personnel et les parents n'a reculé de manière significative au cours des cinq dernières années que dans deux pays : le Chili et Singapour.

La possibilité pour les élèves de participer activement aux décisions concernant leur établissement a quant à elle augmenté d'au moins 5 points de pourcentage dans 18 des 32 pays et économies disposant de données comparables entre 2013 et 2018. Singapour est le seul pays où le pourcentage d'enseignants faisant part de cette possibilité pour les élèves a reculé de manière significative au cours des cinq dernières années.

Dans nombre des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, le partage du processus décisionnel est plus répandu dans les établissements des zones rurales que dans ceux des villes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 83 % des enseignants des zones rurales indiquent que leur établissement donne aux membres du personnel la possibilité de participer au processus décisionnel, contre 76 % des enseignants des villes (tableau II.4.34). De même, un pourcentage significativement plus élevé d'enseignants des zones rurales (75 %) que d'enseignants des villes (70 %) estiment que les élèves ont la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement (tableau II.4.35).

Il ressort en outre des données de l'Enquête TALIS que le partage du processus décisionnel tend à être plus courant dans les établissements publics que dans les établissements privés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants indiquant que les membres du personnel et les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement est plus élevé (3 points de pourcentage) parmi les enseignants du public que parmi ceux du privé (tableaux II.4.34 et II.4.35). Les différences significatives les plus marquées (plus de 15 points de pourcentage) s'observent dans la région CABA (Argentine), au Chili, en Espagne et au Japon.

Encadré II.4.5. Structures scolaires à l'appui de la collaboration entre enseignants au Kazakhstan et en France

Au Kazakhstan, tous les établissements d'enseignement disposent au moins d'un groupe de méthodologie au sein duquel les enseignants se rencontrent régulièrement pour discuter des méthodes pédagogiques, en particulier pour des thèmes spécifiques. Au sein de ce groupe, les enseignants planifient et préparent ensemble du matériel pédagogique, et échangent des commentaires suite à des observations en classe. Des groupes d'enseignants dans la même discipline se réunissent aussi pour discuter des difficultés de certains élèves et trouver ensemble des solutions à ces problèmes. Les chefs d'établissement jouent un rôle clé dans la promotion de ce type de collaboration entre enseignants, comme en témoignent aussi leurs activités d'encadrement pédagogique (voir le chapitre 5). L'une des dimensions clés du cadre de formation continue des chefs d'établissement est donc le développement des compétences qui leur permettront d'encourager la collaboration avec les enseignants et les autres acteurs de la communauté scolaire. Cette approche d'une formation continue ancrée dans la vie de l'établissement offre aux enseignants kazakhs de nombreuses possibilités de collaboration au sein de leur établissement, ce que reflète la forte prévalence des activités de collaboration au Kazakhstan.

De son côté, le gouvernement français a cherché à réduire l'incidence des inégalités socio-économiques sur les résultats et la réussite des élèves. Il a donc mis en œuvre, en 2015, une réforme de sa politique d'« Éducation prioritaire » à destination des établissements en difficulté (soit ceux scolarisant le plus grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés). Les mesures clés de cette réforme ont pour objectif de veiller à la formation, à la stabilité et à l'accompagnement des équipes pédagogiques des établissements des Réseaux d'éducation prioritaire. Dans ces établissements, le temps de travail des enseignants est organisé différemment afin de dégager du temps pour les tâches ne relevant pas directement de l'enseignement, et de favoriser ainsi le travail en équipe, la formation continue, l'innovation dans la conception pédagogique, le suivi des élèves et la collaboration avec les parents. Les enseignants reçoivent en outre le soutien de formateurs formés spécifiquement à cet effet. Ce dispositif prévoit aussi le recrutement d'enseignants supplémentaires afin de permettre la pratique du co-enseignement en classe.

Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015_[51]), Educational priority – A government programme to cut the impact of social inequalities, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/39/1/EDUCATIONAL_PRIORITY_527796_759391.pdf; OCDE/Banque mondiale, (2015_[52]), *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264245891-en>.

La grande majorité des chefs d'établissement estiment qu'il existe en général dans leur établissement une culture de partage du processus décisionnel et de collégialité. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la quasi-totalité des chefs d'établissement (98 %) se disent ainsi « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement » (tableau II.5.9 au chapitre 5). De même, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 95 % des chefs d'établissement estiment que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par un soutien mutuel » et que « les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ».

L'Enquête TALIS offre la possibilité de comparer comment les enseignants et les chefs d'établissement perçoivent le partage des responsabilités et le climat de collaboration dans leur établissement. Les données de l'Enquête montrent que la majorité des enseignants des pays de l'OCDE ont la même perception que leur chef d'établissement⁸ à l'égard de la collégialité et des possibilités pour les membres du personnel, les parents et les élèves de participer aux décisions concernant l'établissement. En moyenne, dans les pays et économies dans TALIS, 77 % des déclarations des enseignants concordent ainsi avec celles de leurs chefs d'établissement sur la possibilité pour les membres du personnel de participer activement aux décisions concernant l'établissement (tableau II.4.36). En outre, 79 % des enseignants estiment, comme leur chef d'établissement, que la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par le soutien mutuel, et ils sont 85 % à penser, comme leur chef d'établissement que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres. Il est intéressant de noter que les systèmes d'éducation où les enseignants sont moins nombreux à avoir la même perception que leur chef d'établissement à propos du partage des responsabilités sont aussi ceux où ce type de partage est le moins répandu, d'après les déclarations des enseignants.

QUEL USAGE LES ENSEIGNANTS FONT-ILS DES COMMENTAIRES ?

Les commentaires faits aux enseignants sont un levier important pour renforcer la qualité de l'enseignement, dans la mesure où ils visent à améliorer la compréhension qu'ont les enseignants de leurs méthodes et de leurs pratiques pédagogiques. Ils peuvent améliorer l'efficacité des enseignants en reconnaissant leurs points forts, tout en les invitant à pallier les points faibles de leurs pratiques pédagogiques (OCDE, 2014_[15] ; OCDE, 2013_[53]). Le renforcement des capacités pédagogiques des enseignants qui s'ensuit se traduit, à terme, par une amélioration des résultats des élèves. Les travaux de recherche ont, de fait, amplement démontré la forte association entre la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves (Darling-Hammond, 2000_[54] ; Hanushek, 2010_[55] ; Hanushek et Rivkin, 2010_[56] ; Hattie, 2009_[57] ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005_[58] ; Rockoff, 2004_[59] ; Rowe, 2003_[60]). Ils montrent aussi que les commentaires constructifs faits aux enseignants, et qui se fondent sur la façon dont se déroulent l'enseignement et l'apprentissage dans leur classe, sont une mesure scolaire qui a l'impact le plus fort sur la performance des élèves (Hattie, 2009_[57]).

Les commentaires faits par d'autres enseignants constituent une forme particulièrement importante et unique de collaboration entre professionnels de l'éducation, dans la mesure où ils impliquent des interactions et des contacts étroits entre collègues, dans le but d'apprendre de l'expertise et des suggestions des uns et des autres. En favorisant les échanges et les interactions au sein du corps enseignant, ils ont un impact positif sur la culture globale de collaboration et peuvent donc être propices au renforcement des activités de collaboration entre enseignants (Jensen et Reichl, 2011_[61] ; OCDE, 2014_[15]).

Outre leur aspect collaboratif, les commentaires faits aux enseignants peuvent influencer sur la qualité de l'enseignement par le biais des dispositifs d'évaluation. L'objectif de ces dispositifs est certes de mesurer la performance des enseignants, mais l'introduction de commentaires peut apporter une véritable valeur ajoutée à ce processus en y mettant davantage l'accent sur la progression des enseignants (Ainley et Carstens, 2019_[1] ; Feeney, 2007_[62] ; OCDE, 2014_[15]). Les commentaires peuvent en outre être considérés comme l'une des composantes clés d'une formation continue efficace (Ingvarson, Meiers et Beavis, 2005_[63]), inscrivant les enseignants dans une dynamique constante d'apprentissage, chaque fois qu'ils sollicitent des commentaires, les reçoivent et réagissent en conséquence (Jensen et Reichl, 2011_[61]).

Dans l'Enquête TALIS, on entend par « commentaires » toute communication faite aux enseignants au sujet de leur enseignement, sur la base d'une forme ou une autre d'interaction avec leur travail (par exemple, observation de leur façon d'enseigner en classe, analyse du programme qu'ils dispensent ou des résultats de leurs élèves). Ces commentaires peuvent être communiqués lors de discussions informelles avec les enseignants ou dans le cadre de dispositifs plus formels et structurés. Partant de cette définition, l'Enquête TALIS demande aux enseignants s'ils ont reçu des commentaires dans leur établissement et, le cas échéant, de la part de quelles sources et via quelles méthodes.

Cette section décrit tout d'abord la prévalence des commentaires faits aux enseignants, les sources dont ils proviennent et les méthodes utilisées pour les faire. Elle examine ensuite la perception qu'ont les enseignants de l'impact de ces commentaires sur l'amélioration de leur façon d'enseigner. Elle se conclut enfin par une analyse des conditions permettant d'optimiser l'impact des commentaires pour les enseignants.

Prévalence des commentaires

Concernant la prévalence des commentaires entre collègues, la plupart des enseignants des pays et économies participant à l'Enquête TALIS indiquent en avoir reçus à un moment ou un autre. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 90 % des enseignants déclarent ainsi avoir reçu des commentaires de la part d'au moins l'une des personnes ou entités considérées (« des personnes ou services externes » ; « le chef d'établissement ou des membres de l'équipe de direction de l'établissement » ; et « d'autres enseignants de l'établissement »), via au moins l'une des six méthodes considérées dans le questionnaire de l'Enquête TALIS (observation de la façon d'enseigner en classe ; demande de l'avis des élèves à propos de la façon d'enseigner de leur enseignant ;

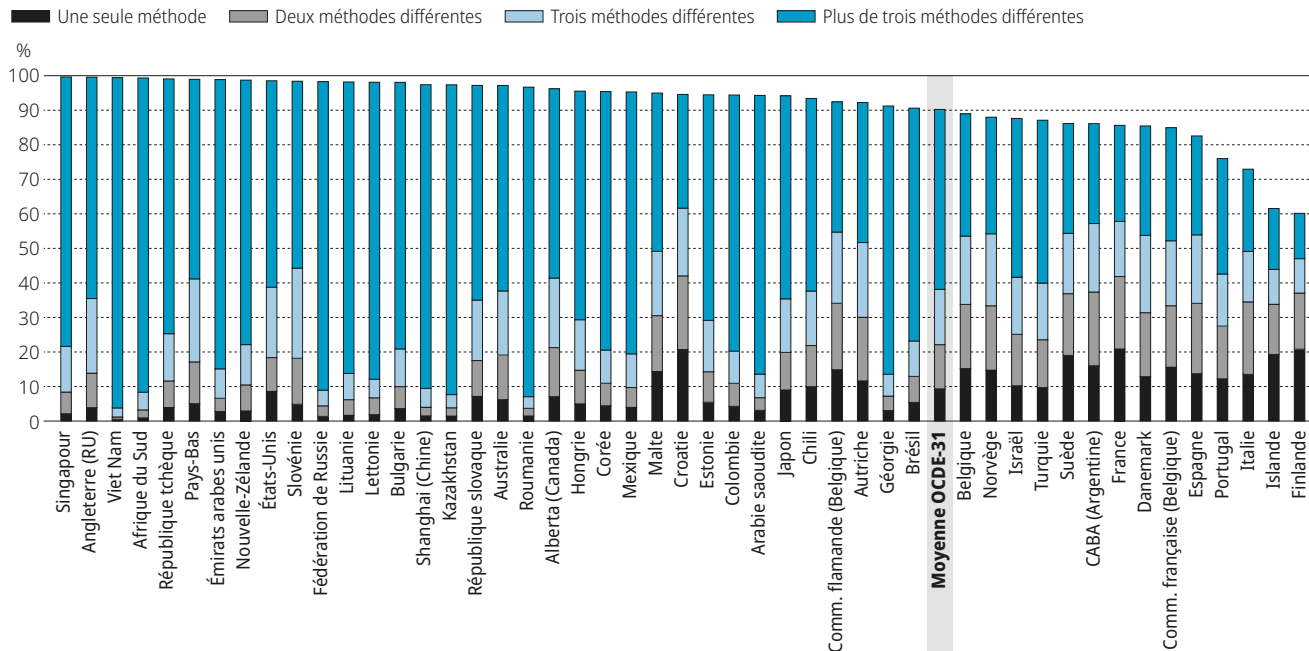
évaluation des connaissances de l'enseignant dans la ou les matière(s) qu'il enseigne ; consultation des résultats des élèves à des évaluations externes ; consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe de l'enseignant ; et auto-évaluation du travail de l'enseignant) (graphique II.4.9). En Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), en République tchèque, à Singapour et au Viet Nam, les commentaires sont quasi-généralisés : plus de 99 % des enseignants indiquent en avoir reçus dans leur établissement. Ils restent toutefois rares dans certains pays et économies, où un pourcentage considérable d'enseignants déclare n'en avoir jamais reçus dans leur établissement, comme en Finlande (40 %), en Islande (38 %), en Italie (27 %) et au Portugal (24 %) (tableau II.4.37).

Dans certains systèmes d'éducation, la prévalence des commentaires reçus par les enseignants varie en fonction de leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Dans un tiers des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, le pourcentage d'enseignants indiquant avoir reçu des commentaires dans leur établissement est ainsi significativement plus élevé parmi les enseignants expérimentés (plus de 5 ans d'expérience) que parmi leurs collègues débutants (5 ans d'expérience ou moins) (tableau II.4.37). Cette différence pourrait s'expliquer par le simple fait que les enseignants expérimentés sont dans la profession depuis plus longtemps et ont en général plus d'années d'expérience dans leur établissement actuel – tableau I.3.9 dans *Résultats de TALIS 2018 (volume I)* (OCDE, 2019_[18]) –, et qu'ils ont donc eu davantage d'occasions de recevoir des commentaires à un moment ou un autre dans cet établissement⁹. Dans la région CABA (Argentine), en Communauté française de Belgique, en Estonie, en Finlande, en France, en Islande, en Italie et en Suède, le pourcentage d'enseignants indiquant avoir reçu des commentaires est supérieur de plus de 6 points de pourcentage parmi les enseignants plus expérimentés que parmi leurs collègues débutants.

C'est seulement en Alberta (Canada), en Communauté flamande de Belgique et à Shanghai (Chine) que ce pourcentage est significativement plus élevé parmi les enseignants débutants que parmi leurs collègues expérimentés. Il est intéressant de noter que, dans ces trois pays et économies, plus de 80 % des enseignants indiquent qu'un encadrement par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés faisait partie de leur initiation dans leur établissement actuel, soit autant d'occasions pour les enseignants débutants de recevoir des commentaires – tableau I.4.42 dans (OCDE, 2019_[18]).

Graphique II.4.9 Commentaires reçus par les enseignants, selon le nombre de méthodes utilisées pour les faire

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant reçu des commentaires via le nombre suivant de méthodes différentes¹



1. Parmi les différentes méthodes, citons : « Observation de ma façon d'enseigner en classe » ; « Consultation des élèves à propos de ma façon d'enseigner » ; « Évaluation de mes connaissances dans la ou les matière(s) que j'enseigne » ; « Consultation des résultats de mes élèves aux évaluations externes (résultats aux examens nationaux par exemple) » ; « Consultation des résultats de l'établissement et de ceux de ma classe (performances, résultats de projets ou résultats d'examens par exemple) » ; et « Auto-évaluation de mon travail (présentation d'un dossier d'auto-évaluation, analyse de ma façon d'enseigner à l'aide d'une vidéo) ».

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage global d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant reçu des commentaires dans leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.47.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112006>



Sources des commentaires

Il est possible d'identifier les différentes sources dont proviennent les commentaires aux enseignants, qu'il s'agisse de l'établissement lui-même ou de sources externes. Parmi les sources relevant du niveau de l'établissement, citons le chef d'établissement, les membres de l'équipe de direction ou d'autres collègues de l'établissement. Les informations fournies par l'Enquête TALIS sur les différentes sources dont proviennent les commentaires permettent aussi d'analyser l'organisation des dispositifs de commentaires au sein de différents systèmes d'éducation en termes de répartition des responsabilités et d'autonomie des établissements, ainsi que de mesures scolaires visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (OCDE, 2014^[15]). Les systèmes d'éducation où les personnes ou services externes sont la source la plus courante des commentaires tendent à refléter un dispositif de commentaires plus centralisé et axé sur la responsabilisation des enseignants. La prévalence de commentaires provenant du chef d'établissement, des membres de l'équipe de direction ou d'autres collègues de l'établissement indique quant à elle une approche plus décentralisée, où les établissements ont davantage de responsabilités et d'autonomie pour la conception et la mise en œuvre de leur propre dispositif de commentaires. La prévalence des différentes sources de commentaires peut aussi refléter l'état général de la collaboration entre les différents acteurs du système d'éducation.

Les résultats de l'Enquête TALIS montrent que les enseignants reçoivent des commentaires de la part de sources multiples. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 21 % des enseignants indiquent ainsi recevoir des commentaires de la part des trois sources mentionnées dans le questionnaire (personnes ou services externes ; chef d'établissement ou membres de l'équipe de direction de l'établissement ; et autres enseignants de l'établissement ne faisant pas partie de l'équipe de direction), 39 %, de la part de deux sources différentes sur trois, et 30 %, de la part d'une seule source (tableau II.4.43). Le nombre de sources différentes de commentaires faits aux enseignants varie toutefois fortement entre les pays et économies. Dans la région CABA (Argentine), en Corée et en Turquie, les commentaires tendent à ne provenir que de certains acteurs : au moins 50 % des enseignants déclarent ne recevoir des commentaires que de la part d'une seule source. À l'inverse, dans 11 pays et économies (Angleterre [Royaume-Uni], Bulgarie, Émirats arabes unis, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, République tchèque, Roumanie, Slovénie et Viet Nam), au moins 30 % des enseignants indiquent recevoir des commentaires de la part des trois sources différentes considérées dans l'Enquête TALIS. L'Europe centrale et orientale se démarque comme la région où la pluralité des sources de commentaires semble la norme dans la plupart des systèmes d'éducation.

La source la plus courante de commentaires faits aux enseignants est l'établissement (chef d'établissement, membres de l'équipe de direction et autres enseignants de l'établissement), comme l'indiquent 87 % d'entre eux, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (tableau II.4.40)¹⁰. Les résultats de l'Enquête TALIS montrent aussi que les commentaires provenant de personnes ou services externes sont moins répandus, 38 % des enseignants déclarant recevoir des commentaires de la part de ce type de source, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Seule la France fait figure d'exception à cet égard : les commentaires émanant de personnes ou services externes (70 %) y sont plus répandus que ceux provenant de l'établissement (63 %). Outre la France, au moins 60 % des enseignants indiquent recevoir des commentaires de la part de sources externes en Roumanie (64 %), en Bulgarie (61 %) et au Viet Nam (60 %).

Méthodes de commentaires

Il est intéressant d'analyser les types d'informations sur lesquels se fondent les commentaires, chacun présentant ses propres caractéristiques et avantages. L'Enquête TALIS montre que les enseignants reçoivent des commentaires qui s'appuient sur différents types d'information (que l'on appelle des méthodes via lesquelles les enseignants déclarent recevoir des commentaires), mais il est difficile d'en évaluer l'efficacité. Les travaux de recherche suggèrent que des commentaires plus fréquents et spécifiques, basés sur des éléments concrets des pratiques en classe, pourraient contribuer à l'amélioration de la performance des enseignants et des résultats des élèves (Steinberg et Sartain, 2015^[64] ; Taylor et Tyler, 2012^[65]). L'auto-évaluation des enseignants et la consultation des parents sont moins étroitement associées aux résultats des élèves, ces méthodes de commentaires apportant des éléments moins indépendants sur les pratiques en classe que d'autres (comme l'observation par les collègues, la performance des élèves et l'évaluation des enseignants) (Jensen et Reichl, 2011^[61]). Les évaluations et la performance des élèves sont une source de commentaires importante, dans la mesure où elles renseignent sur les résultats de l'enseignement dispensé en classe¹¹ ; toutefois, utilisée seule, cette méthode ne permet pas de donner aux enseignants des informations suffisamment complètes sur leurs pratiques pédagogiques (Jensen et Reichl, 2011^[61]). Les différentes méthodes utilisées pour fournir les commentaires peuvent donc offrir aux enseignants des informations complémentaires précieuses sur leurs processus et résultats pédagogiques.

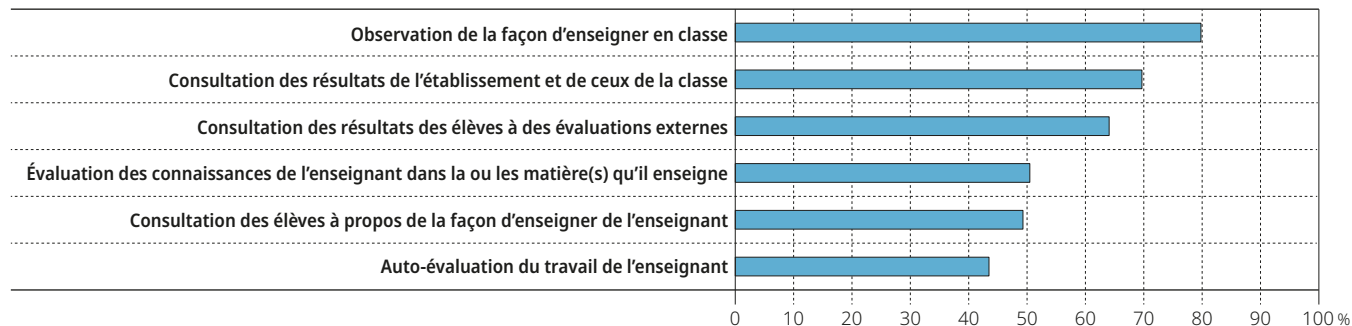
L'Enquête TALIS couvre tout un éventail de méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants : observation de la façon d'enseigner en classe ; consultation des élèves à propos de la façon d'enseigner de leur enseignant ; évaluation des connaissances de l'enseignant dans la ou les matière(s) qu'il enseigne ; consultation des résultats des élèves à des évaluations externes (résultats aux examens nationaux, par exemple) ; consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe de l'enseignant (performances, résultats de projets ou résultats d'examens, par exemple) ; et auto-évaluation du travail de l'enseignant (présentation d'un dossier d'auto-évaluation, analyse de la façon d'enseigner à l'aide d'une vidéo).

Encourager la collaboration pour améliorer le professionnalisme

Les observations en classe et la consultation des résultats de l'établissement, de la classe ou des résultats des élèves à des évaluations externes sont des méthodes couramment utilisées pour faire des commentaires aux enseignants. Parmi l'ensemble des enseignants ayant répondu à l'Enquête, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la majorité indique avoir reçu des commentaires à un moment ou un autre dans leur établissement¹² via des observations en classe (80 %), la consultation des résultats de l'établissement et de ceux de leur classe (70 %), et la consultation des résultats de leurs élèves à des évaluations externes (64 %) (graphique II.4.10, tableau II.4.44). En revanche, en moyenne, dans les pays et économies dans TALIS, ils sont 50 % ou moins à déclarer avoir reçu des commentaires via l'auto-évaluation de leur travail (43 %), l'avis de leurs élèves à propos de leur façon d'enseigner (49 %) ou l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matière(s) qu'ils enseignent (50 %).


Graphique II.4.10 Méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir reçu des commentaires via les méthodes suivantes (moyenne OCDE-31)



Les valeurs sont classées par ordre décroissant de la prévalence de l'utilisation des différentes méthodes pour faire des commentaires aux enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.44.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112025>

L'utilisation des observations en classe pour faire des commentaires aux enseignants est souhaitable, dans la mesure où elle permet de fonder ces commentaires sur des éléments concrets, en fournissant directement des informations sur les processus pédagogiques mis en œuvre par l'enseignant. Bien qu'elle puisse en intimider certains, cette méthode améliore, aux dires des enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que la collégialité (Kumrow et Dahlen, 2002^[66]). Tous les pays et économies participant à l'Enquête TALIS n'en font toutefois pas une utilisation courante. Au moins 25 % des enseignants indiquent ainsi n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement via l'observation de leur classe dans la région CABA (Argentine), en Colombie, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Islande, en Israël, en Italie, en Norvège, au Portugal et en Suède (tableau II.4.44). On observe une sous-utilisation des observations en classe dans l'ensemble des pays nordiques, où les enseignants sont en général moins susceptibles de recevoir des commentaires par ce biais.

En combinant les déclarations des enseignants sur les commentaires qu'ils reçoivent avec leurs déclarations sur l'observation des cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires (point examiné dans la première section de ce chapitre), on constate en outre que cette pratique reste loin d'être généralisée et ne fait pas partie des activités habituelles des enseignants. L'observation des cours d'autres enseignants pour leur fournir des commentaires n'est de fait pas une pratique courante dans la plupart des pays et économies participant à l'Enquête TALIS. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 15 % des enseignants déclarent se livrer à ce type d'activité plus de quatre fois par an (tableau II.4.8). En revanche, ils sont une majorité à le faire au moins cinq fois par an au Viet Nam (90 %), au Kazakhstan (79 %) et à Shanghai (Chine) (70 %).

Ces cinq dernières années, la prévalence des observations en classe comme méthode de commentaire aux enseignants a augmenté dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles. Parmi les pays enregistrant les hausses significatives les plus marquées, figurent la Suède (+21 points de pourcentage), l'Australie (+16 points de pourcentage) et la Géorgie (+14 points de pourcentage) (graphique II.4.11 et tableau II.4.39). Cependant, en Estonie, en Finlande, en Israël et au Portugal, le pourcentage d'enseignants indiquant recevoir des commentaires par ce biais a diminué entre 2013 et 2018, tendance particulièrement marquée au Portugal, où il est passé de 66 % en 2013 à 51 % en 2018.

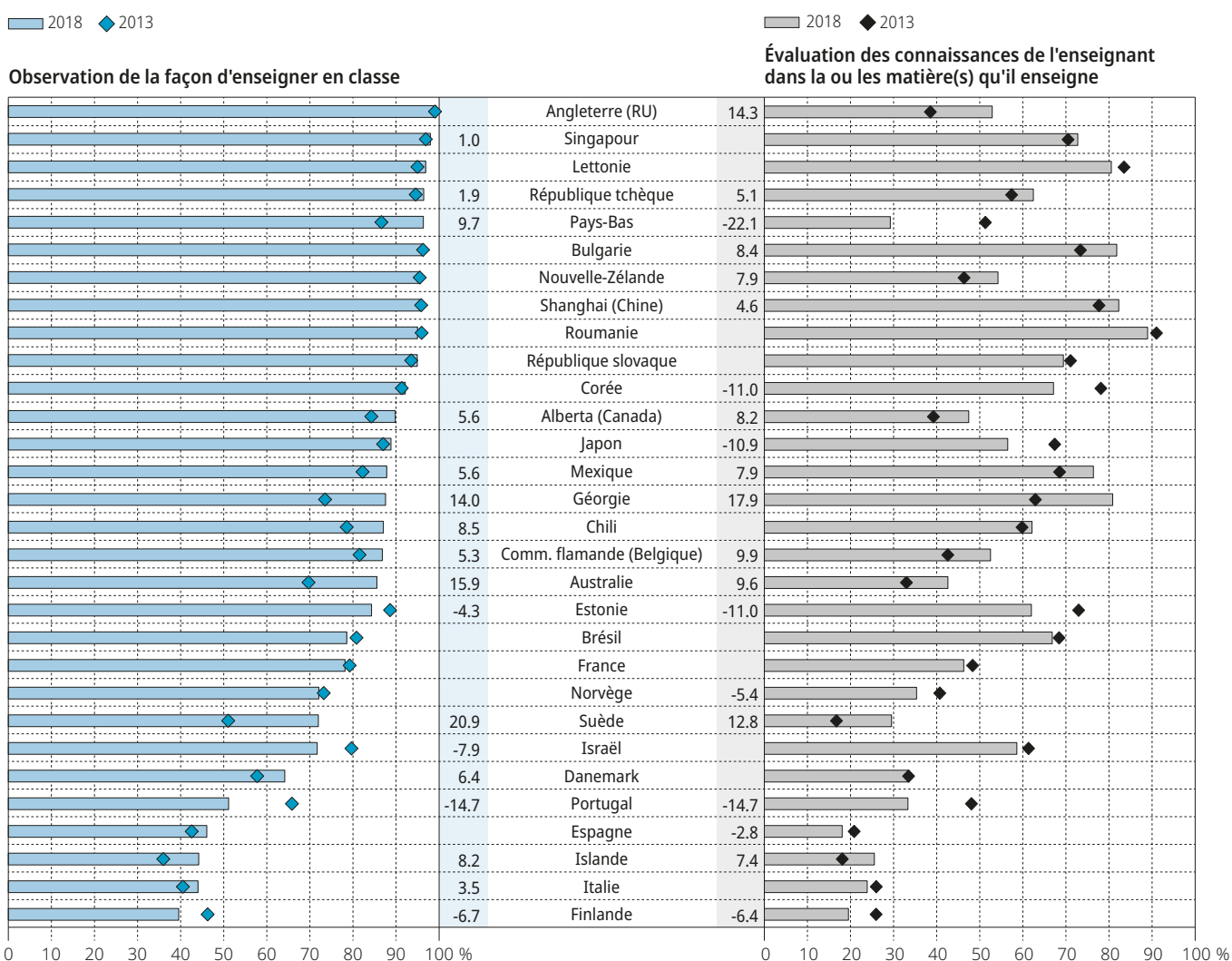
La consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe représente la méthode la plus directe pour faire des commentaires aux enseignants sur l'apprentissage des élèves. La prévalence de son utilisation varie considérablement entre les pays. D'après les données de l'Enquête TALIS, 90 % au moins des enseignants déclarent recevoir des commentaires via la consultation des résultats de leurs élèves dans neuf pays et économies : en Afrique du Sud, aux Émirats arabes unis, en Fédération de Russie, au Kazakhstan, en Lettonie, en Roumanie, à Shanghai (Chine), à Singapour et au Viet Nam (tableau II.4.44).

La consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe comme méthode de commentaire est moins répandue en Finlande (29 %), en Islande (32 %), en France (43 %) et en Suède (47 %), où la prévalence des commentaires en général est aussi comparativement plus faible.

Il peut être utile pour les enseignants de recevoir des commentaires via l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matière(s) qu'ils enseignent, dans la mesure où c'est pour eux une occasion potentielle de réaffirmer leur rôle de « spécialistes de l'apprentissage » dans une profession axée sur le savoir (OCDE, 2014_[67]). Plus de 90 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires par ce biais en Fédération de Russie, au Kazakhstan et au Viet Nam, et ils sont plus de 80 % dans ce cas dans plusieurs pays d'Europe de l'Est (Bulgarie et Roumanie), des pays baltes (Lettonie et Lituanie), ainsi qu'en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, aux Émirats arabes unis, en Géorgie, et à Shanghai (Chine) (tableau II.4.44). Cette méthode semble moins répandue en Espagne, en Finlande, en Islande, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède, où moins de 30 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires par ce biais.

Graphique II.4.11 Évolution des commentaires aux enseignants entre 2013 et 2018

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant reçu des commentaires via les méthodes suivantes



Notes : seuls sont présentés les pays et économies dont les données sont disponibles pour 2013 et 2018.

Les évolutions statistiquement significatives entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 - TALIS 2013) sont indiquées en regard de la catégorie et du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant reçu des commentaires via l'observation de leur façon d'enseigner en classe en 2018.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.39.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112044>

L'utilisation de cette méthode de commentaires a évolué différemment selon les pays. Elle a connu une hausse significative dans 13 pays et économies entre 2013 et 2018, tandis que la tendance inverse s'observe dans 8 pays et économies (graphique II.4.11 et tableau II.4.39). L'Angleterre (Royaume-Uni) et la Géorgie ont enregistré une hausse significative de plus de 14 points de pourcentage, tandis qu'en Corée, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal, le pourcentage d'enseignants déclarant recevoir des commentaires par ce biais a reculé de plus de 10 points de pourcentage.

Les élèves peuvent fournir des informations uniques, à la fois sur la qualité de leur(s) enseignant(s) et sur leurs acquis et besoins en matière d'apprentissage. Toutefois, dans certains systèmes d'éducation, la consultation des élèves est une méthode rarement envisagée pour faire des commentaires aux enseignants. Dans environ un tiers des pays et économies participant à l'Enquête TALIS, moins de 40 % des enseignants indiquent ainsi recevoir des commentaires de leurs élèves sur leur façon d'enseigner (tableau II.4.44). Néanmoins, plus de 80% des enseignants déclarent recevoir des commentaires de leurs élèves sur leur façon d'enseigner en Arabie saoudite, en Corée, au Kazakhstan, en République tchèque, en Roumanie, en Fédération de Russie, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam.

Encadré II.4.6. **Commentaires faits aux enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

D'après les résultats de l'Enquête TALIS, le pourcentage d'enseignants indiquant recevoir des commentaires est similaire entre les différents niveaux d'enseignement. Dans 4 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (CABA [Argentine], Communauté flamande de Belgique, Corée et Danemark), le pourcentage d'enseignants déclarant n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement actuel est significativement plus élevé parmi ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire que parmi ceux de l'enseignement primaire (tableau II.4.41). C'est la tendance inverse qui s'observe en Espagne.

Par ailleurs, on observe des différences significatives de pourcentage d'enseignants indiquant recevoir des commentaires entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire uniquement dans 2 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. Au Danemark, les commentaires sont plus répandus parmi les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (avec une différence de 7 points de pourcentage), tandis que c'est la tendance inverse qui s'observe en Slovaquie (2 points de pourcentage) (tableau II.4.42).

Sources des commentaires

D'après les résultats de l'Enquête TALIS, les sources externes de commentaires (personnes ou services) sont plus répandues parmi les enseignants du primaire que parmi ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) (avec une différence de 11 points de pourcentage), en France (9 points de pourcentage), dans la région CABA (Argentine) (18 points de pourcentage) et en Espagne (6 points de pourcentage) (tableau II.4.41). En France, le pourcentage d'enseignants déclarant recevoir des commentaires de sources relevant de l'établissement (chef d'établissement, membres de l'équipe de direction ou autres collègues de l'établissement) est significativement plus élevé parmi les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (21 points de pourcentage) que parmi ceux de l'enseignement primaire¹³.

Les sources des commentaires varient peu entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les sources externes de commentaires sont plus courantes parmi les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (avec une différence de 4 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage), tandis que c'est la tendance inverse qui s'observe au Viet Nam (15 points de pourcentage), en Slovaquie (12 points de pourcentage) et en Suède (4 points de pourcentage).

Méthodes de commentaires

Les résultats de l'Enquête TALIS semblent indiquer que les méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants varient entre les niveaux d'enseignement. Certaines de ces méthodes tendent à être plus répandues parmi les enseignants du primaire que parmi ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est notamment le cas de l'observation de la façon d'enseigner en classe dans 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (tableau II.4.45). De même, l'auto-évaluation du travail des enseignants est plus courante dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE.

En revanche, c'est la tendance inverse qui s'observe pour la consultation des élèves à propos de la façon d'enseigner de leur(s) enseignant(s) : l'utilisation de cette méthode de commentaires tend à être plus répandue parmi les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire que parmi ceux de l'enseignement primaire dans 6 des 13 pays et économies

...

dont les données sont disponibles (tableau II.4.45). Les seuls pays et économies où l'utilisation de cette méthode est plus courante parmi les enseignants du primaire que parmi ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire sont la Suède (avec une différence de 10 points de pourcentage) et le Viet Nam (2 points de pourcentage).

L'utilisation de cette méthode de commentaires est encore plus répandue parmi les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que parmi ceux du premier cycle dans 7 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, notamment au Danemark (avec une différence de 28 points de pourcentage), en Slovénie (26 points de pourcentage) et en Suède (20 points de pourcentage) (tableau II.4.46).

L'évolution de l'utilisation de la méthode consistant à consulter les élèves à propos de la façon d'enseigner de leur enseignant varie selon les pays et ne permet pas de dégager une tendance globale parmi les différents pays et économies. On observe une hausse significative dans 13 pays et économies entre 2013 et 2018, tandis que la tendance inverse s'observe dans 12 pays et économies (tableau II.4.39). L'Australie, la Géorgie, la République tchèque et la Suède enregistrent une hausse significative d'au moins 15 points de pourcentage. Le pourcentage d'enseignants indiquant recevoir des commentaires via cette méthode a diminué dans une proportion allant de 11 à 13 points de pourcentage au Chili, en Croatie et en Israël, tandis qu'il a chuté de 20 points de pourcentage en Norvège et de 29 points de pourcentage en République slovaque.

La diversité des méthodes utilisées pour faire des commentaires aux enseignants peut donner une idée des systèmes d'éducation tirant le meilleur parti de ces dispositifs, même si l'Enquête TALIS ne fournit pas directement d'informations sur la qualité et la fréquence des commentaires reçus par les enseignants. D'après les travaux de Jensen et Reichl (2011^[61]), les établissements devraient utiliser au moins quatre méthodes différentes pour faire des commentaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la moitié environ des enseignants (52 %) déclarent recevoir des commentaires via au moins quatre méthodes différentes (graphique II.4.9 et tableau II.4.47). Environ 9 % des enseignants déclarent ne recevoir des commentaires que via une seule méthode, tandis que 13 % indiquent en recevoir via deux méthodes différentes.

En Croatie, en Finlande, en France, en Islande et en Suède, au moins 19 % des enseignants déclarent ne recevoir des commentaires que via une seule méthode (graphique II.4.9 et tableau II.4.47). Ces pays, en particulier la Finlande et l'Islande, se caractérisent donc non seulement par une prévalence relativement faible des commentaires aux enseignants en général, mais aussi par la tendance à n'utiliser qu'une seule méthode pour les faire. À l'autre extrémité, la grande majorité des enseignants déclarent recevoir des commentaires via plus de trois méthodes différentes au Viet Nam (96 %), en Afrique du Sud (91 %) et au Kazakhstan (90 %), ce qui semble indiquer que la diversité des méthodes de commentaires est plus profondément ancrée dans la culture scolaire de ces pays.

Perception de l'impact des commentaires parmi les enseignants

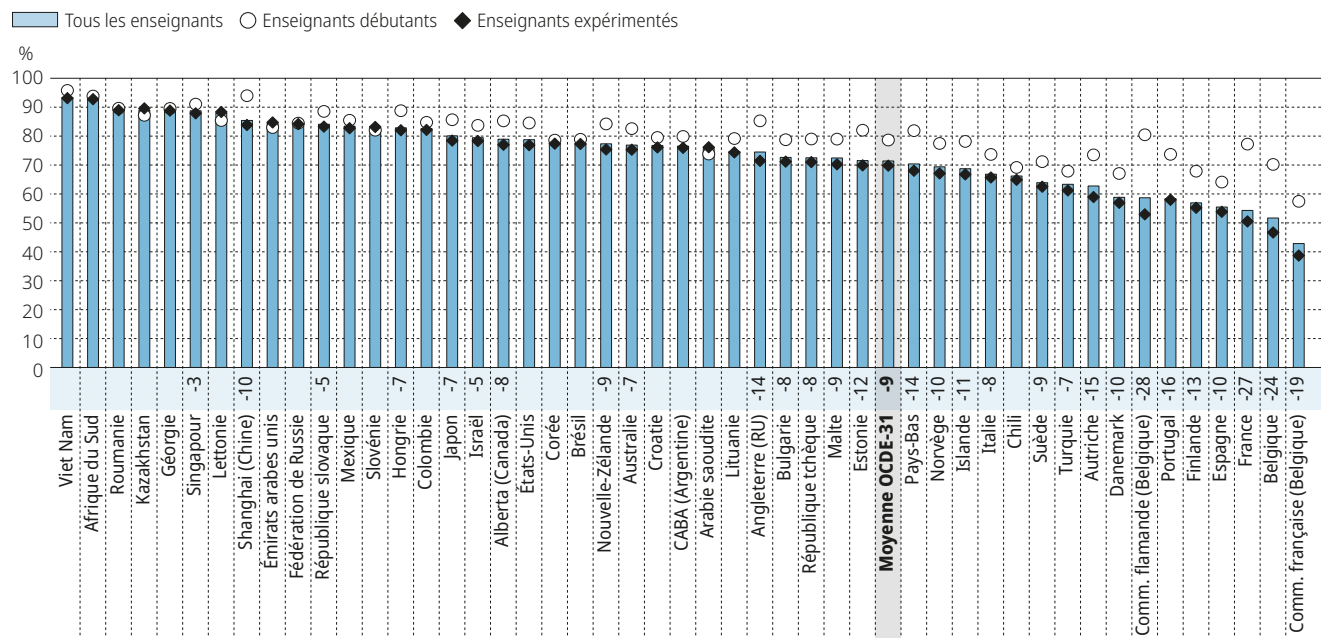
Les commentaires jouent un rôle essentiel dans l'amélioration des pratiques pédagogiques – principale composante du travail des enseignants – et peuvent les aider à développer un socle de connaissances plus ciblé (Erickson et al., 2005^[68]). Il est donc intéressant d'examiner si les enseignants eux-mêmes jugent que les commentaires reçus leur sont utiles pour améliorer leur travail. L'Enquête TALIS demande aux enseignants si les commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner¹⁴. Les informations ainsi collectées donnent une indication de la qualité et de la nature des commentaires reçus par les enseignants. En outre, en examinant la perception qu'ont les enseignants des commentaires qu'ils reçoivent, l'Enquête TALIS donne aussi un aperçu de leur disposition à améliorer leurs pratiques. Le fait que les enseignants reçoivent des commentaires positifs ou négatifs sur leurs pratiques, ainsi que la façon dont ils les accueillent en termes de sentiment d'efficacité personnelle, et dont ils y réagissent dans leur enseignement, peuvent influencer sur leurs déclarations concernant l'impact de ces commentaires sur leur façon d'enseigner (Nease, Mudgett et Quiñones, 1999^[69]).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des enseignants ayant reçu des commentaires au cours des 12 mois précédant l'Enquête indiquent que ceux-ci ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner (graphique II.4.12 et tableau II.4.48). En Afrique du Sud, en Géorgie, au Kazakhstan, en Lettonie, en Roumanie, à Shanghai (Chine), à Singapour et au Viet Nam, au moins 85 % des enseignants ayant reçu des commentaires reconnaissent leur impact positif. Toutefois, moins de 60 % des enseignants sont de cet avis en Belgique et dans les Communautés flamande et française de Belgique, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France et au Portugal. Il est intéressant de noter que les systèmes d'éducation où les commentaires ne sont pas si répandus sont aussi ceux où les enseignants ne les jugent pas utiles¹⁵. Il pourrait donc y avoir une interaction, dans certains systèmes d'éducation, entre la culture des commentaires et l'ouverture à leur égard, d'une part, et la façon dont les enseignants accueillent les commentaires qu'ils reçoivent dans ces environnements, pouvant se traduire, à terme, par une faible reconnaissance de leur utilité par les enseignants.

Dans de nombreux pays et économies participant à l'Enquête TALIS, la perception qu'ont les enseignants de l'impact des commentaires semble être associée à leur âge et à leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 79 % des enseignants plus jeunes (âgés de moins de 30 ans) ayant reçu des commentaires au cours des 12 mois précédant l'Enquête estiment que ceux-ci ont eu un impact positif, contre 70 % des enseignants âgés de 50 ans ou plus (graphique II.4.12 et tableau II.4.48). De même, les enseignants débutants (5 ans d'expérience ou moins) sont aussi plus susceptibles de juger les commentaires utiles que leurs collègues expérimentés (plus de 5 ans d'expérience). Cette différence de perception peut aussi s'expliquer par l'accès des enseignants débutants à des formes plus structurées de commentaires que l'ensemble des enseignants en général, par le biais du tutorat et des programmes d'initiation – tableau I.4.39 et tableau I.4.64 dans *Résultats de TALIS 2018 (volume I)* (OCDE, 2019^[18]). Fait intéressant, les deux pays et économies présentant les différences significatives les plus marquées (supérieures à 20 points de pourcentage, que la variable considérée soit l'âge ou l'expérience) sont la Belgique, la communauté flamande de Belgique et la France. De fait, les différences de perception de l'impact des commentaires sont en général importantes dans les pays d'Europe de l'Ouest. Les enseignants débutants ont clairement beaucoup à gagner des commentaires durant les premières années de leur carrière ; il est donc quelque peu inquiétant qu'ils soient peu nombreux à les juger utiles dans certains systèmes d'éducation, avec par exemple moins de 70 % des enseignants débutants déclarant que les commentaires qu'ils ont reçus ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner en Communauté française de Belgique, au Chili, au Danemark, en Espagne, en Finlande et en Turquie.

Graphique II.4.12 **Impact des commentaires sur l'enseignement, selon l'expérience des enseignants dans l'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner¹



1. L'analyse se limite au sous-ensemble d'enseignants indiquant avoir reçu des commentaires dans leur établissement actuel.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant que les commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.48.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112063>

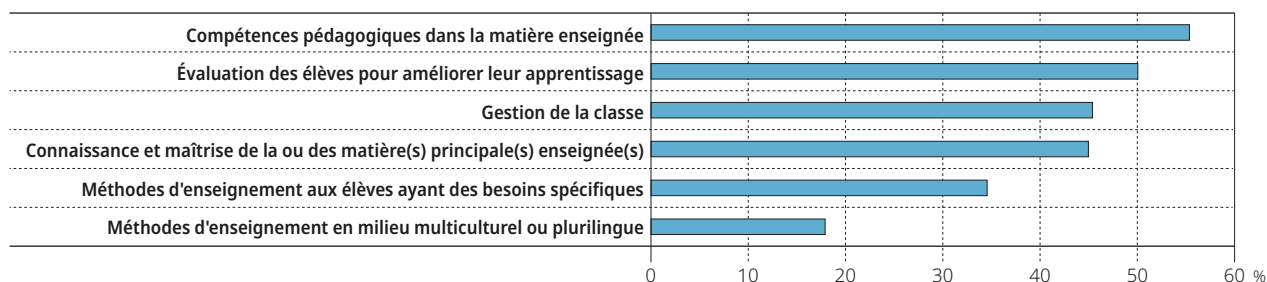
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignantes tendent à avoir une perception relativement plus positive des commentaires qu'elles reçoivent que leurs collègues de sexe masculin. D'après les résultats de l'Enquête TALIS, dans environ un tiers des pays et économies participants, un pourcentage significativement plus élevé d'enseignantes que d'enseignants déclarent ainsi que les commentaires qu'elles ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner. On observe les différences les plus marquées à cet égard (7-10 points de pourcentage) en Arabie saoudite, au Brésil, en Colombie, en Fédération de Russie, en Géorgie et en Lettonie (tableau II.4.48). Les seuls pays où les enseignants ont une perception plus positive des commentaires que les enseignantes sont la Bulgarie, la Corée et la Turquie.

Une fois déterminé l'impact positif ou non des commentaires reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête, l'Enquête TALIS interroge aussi les enseignants qui ont jugé les commentaires utiles sur les différents aspects de leur enseignement qui s'en sont trouvés améliorés. Plus spécifiquement, elle leur demande si les commentaires qu'ils ont reçus ont mené à un changement positif dans l'un des aspects suivants en rapport avec leur enseignement : connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) principale(s) qu'ils enseignent ; compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent ; évaluation des élèves pour améliorer leur apprentissage ; gestion de la classe ; méthodes d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ; et méthodes d'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue. Il s'agit là d'une source précieuse d'informations pour les décideurs politiques, car elle donne une indication de l'utilité des commentaires dans les systèmes d'éducation ou les établissements dans lesquels les enseignants sont confrontés à des difficultés en lien avec leur enseignement en classe.

Parmi les changements positifs résultant des commentaires, les deux aspects les plus couramment mentionnés par les enseignants sont l'amélioration des compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent et l'évaluation des élèves pour améliorer leur apprentissage. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les enseignants indiquant avoir reçu des commentaires, 55 % déclarent ainsi qu'ils ont mené à un changement positif dans leurs compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent, et 50 % dans l'évaluation des élèves pour améliorer leur apprentissage (graphique II.4.13 et tableau II.4.50). Par ailleurs, 45 % des enseignants indiquant avoir reçu des commentaires déclarent qu'ils ont mené à un changement positif dans leur gestion de la classe et dans leur connaissance et leur maîtrise de la ou des matière(s) principale(s) qu'ils enseignent.

Graphique II.4.13 Impact des commentaires sur différents aspects de l'enseignement


Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont mené à un changement positif dans les aspects suivants de leur enseignement¹ (moyenne OCDE-31)



1. L'analyse se limite au sous-ensemble d'enseignants indiquant avoir reçu des commentaires dans leur établissement actuel.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant des aspects de l'enseignement sur lesquels les commentaires reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif, selon les déclarations des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.50.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112082>

D'après les résultats de l'Enquête TALIS, les commentaires semblent avoir un impact plus faible sur les méthodes d'enseignement dans des contextes particuliers. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les enseignants indiquant avoir reçu des commentaires, environ 35 % déclarent qu'ils ont mené à un changement positif dans leurs méthodes d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (graphique II.4.13 et tableau II.4.50), et seulement 18 %, sur leurs méthodes d'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue. Bien que la prise en charge d'effectifs divers ne fasse plus figure d'exception (selon l'aspect de la diversité considéré, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % à 31 % des enseignants travaillent dans des établissements dont l'effectif d'élèves se caractérise par sa diversité, d'après les chefs d'établissement), tous les enseignants ne travaillent pas en milieu multiculturel ou auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation – tableau I.3.25 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019_[18]). Il n'est dès lors pas surprenant que l'impact des commentaires soit jugé plus faible sur ces méthodes spécifiquement liées à la diversité des effectifs que sur d'autres aspects plus généraux de l'enseignement. La prudence est donc de mise lors de l'interprétation de l'impact des commentaires sur ces aspects pédagogiques spécifiques ne s'appliquant pas à tous les enseignants, et l'on se gardera de faire des comparaisons directes avec d'autres aspects plus généraux de l'enseignement.

Dans l'ensemble des pays et économies participants, les résultats de l'Enquête TALIS mettent au jour une association positive significative entre la perception qu'ont les enseignants de l'impact positif des commentaires qu'ils ont reçus et leur satisfaction professionnelle, après contrôle des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein (tableau II.4.53). Dans l'ensemble des pays et économies, à l'exception des Pays-Bas, cette relation reste positive après contrôle de la collégialité des enseignants (c'est-à-dire de la qualité de leurs relations interpersonnelles avec leurs collègues) (tableau II.4.54).

Formes de commentaires ayant un impact positif pour les enseignants

Il est possible, grâce aux données de l'Enquête TALIS, de modéliser les conditions dans lesquelles l'impact des commentaires aux enseignants est optimisé. Pour ce faire, il convient d'analyser conjointement les réponses des enseignants sur les méthodes utilisées pour leur faire des commentaires et sur la manière dont ils perçoivent l'impact de ces commentaires sur leur façon d'enseigner. Cette dernière section présente deux modèles de régression visant à examiner la probabilité pour les enseignants d'estimer que les commentaires qu'ils reçoivent ont un impact positif, selon le nombre et le type de méthodes via lesquelles ils leur sont faits.

Encadré II.4.7. Impact des commentaires, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les enseignants du primaire tendent à reconnaître davantage l'impact des commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête sur les pratiques pédagogiques examinées dans le cadre de l'Enquête TALIS. Dans la région CABA (Argentine), en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, au Japon et en Suède, parmi les enseignants indiquant avoir reçu des commentaires, un pourcentage significativement plus élevé d'enseignants du primaire que du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent qu'ils ont mené à un changement positif dans différents aspects de leur enseignement (tableau II.4.51). Dans les 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, l'impact des commentaires sur les méthodes d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation se démarque, avec un pourcentage significativement plus élevé d'enseignants du primaire que du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarant que les commentaires ont mené à un changement positif dans cet aspect de leur enseignement. On trouve les différences les plus marquées au Japon (22 points de pourcentage), en Communauté flamande de Belgique (19 points de pourcentage) et dans la région CABA (Argentine) (13 points de pourcentage).

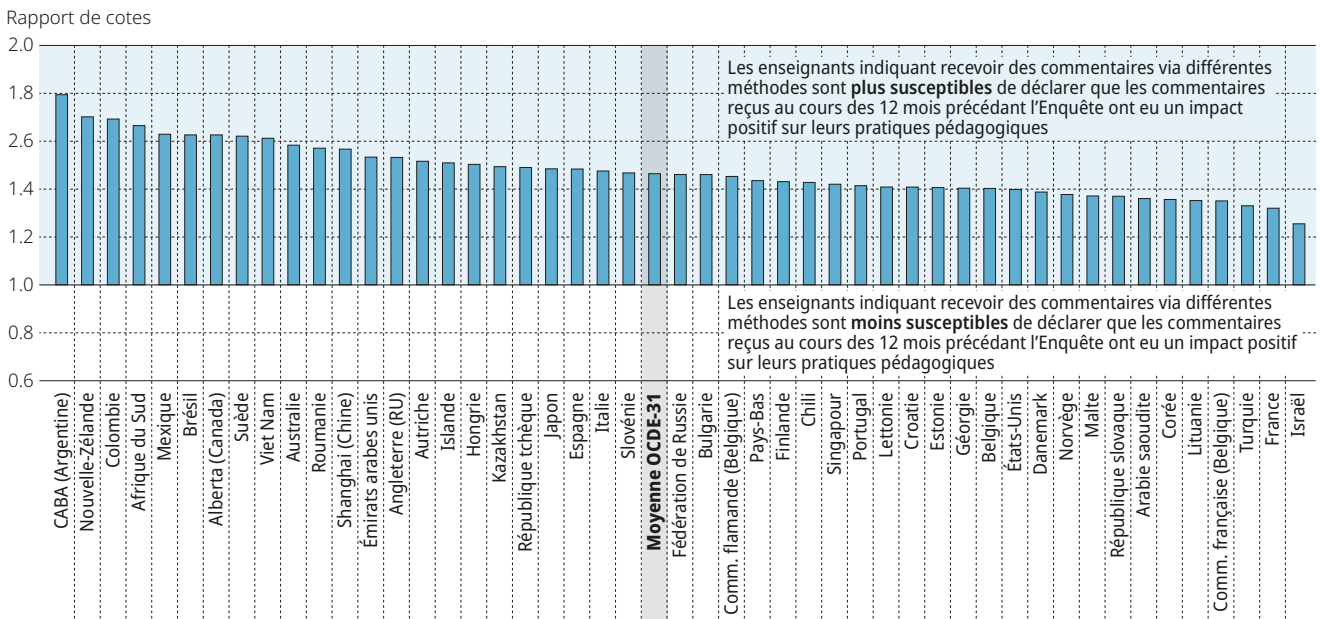
La perception de l'impact des commentaires varie peu entre les enseignants du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les pays dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, aucun ne présente par exemple de différence significative de perception de l'impact des commentaires sur les compétences pédagogiques des enseignants dans la matière qu'ils enseignent entre ceux du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le seul aspect de l'enseignement pour lequel la perception des enseignants varie en fonction de leur niveau d'enseignement est l'impact des commentaires sur les méthodes d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Dans 9 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE, un pourcentage significativement plus élevé d'enseignants du premier que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent ainsi que les commentaires qu'ils ont reçus ont mené à un changement positif dans leurs méthodes d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableau II.4.52). Les différences les plus marquées (13 points de pourcentage) s'observent au Danemark et en Slovaquie.

D'après l'analyse de régression logistique, les enseignants sont plus susceptibles d'indiquer que les commentaires qu'ils reçoivent ont un impact positif sur leur façon d'enseigner lorsque ces commentaires s'appuient sur différents éléments, et sont donc moins susceptibles de les juger utiles quand ils ne se fondent que sur une seule source d'information. Ce constat reste valable même après contrôle des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein (graphique II.4.14 et tableau II.4.55).

Une analyse plus poussée indique qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants déclarant avoir reçu des commentaires via l'observation de leur façon d'enseigner en classe ou l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matière(s) qu'ils enseignent sont deux fois plus susceptibles de reconnaître l'impact positif de ces commentaires, qu'ils en aient aussi reçus ou non via d'autres méthodes, et quelles que soient leurs caractéristiques (tableau II.4.56). On observe une association significative notamment entre la probabilité pour les enseignants de reconnaître l'impact positif des commentaires et la méthode basée sur l'observation de la façon d'enseigner en classe dans 34 pays et économies participant à l'Enquête TALIS, et entre cette même probabilité et la méthode basée sur l'évaluation des connaissances des enseignants dans la ou les matière(s) qu'ils enseignent dans 37 pays et économies. Les commentaires liés à la consultation des résultats des élèves à des évaluations externes sont rarement associés à la reconnaissance de leur impact positif par les enseignants (hormis à Shanghai [Chine] et en Suède), tandis qu'à Singapour, les enseignants sont moins susceptibles de reconnaître l'impact positif des commentaires lorsque ceux-ci se fondent sur cette méthode, après contrôle des autres méthodes de commentaires et des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein.

Graphique II.4.14 Relation entre l'impact positif des commentaires et le nombre de méthodes utilisées pour les faire

Probabilité pour les enseignants d'indiquer que les commentaires qu'ils reçoivent ont un impact positif selon le nombre de méthodes différentes utilisées pour les faire^{1, 2, 3, 4, 5}



1. Résultats de régression logistique binaire basés sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

2. Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à un résultat catégoriel. L'association est négative si le rapport de cotes est inférieur à 1 ; positive s'il est supérieur à 1 ; et nulle s'il est égal à 1.

3. L'analyse se limite au sous-ensemble d'enseignants indiquant avoir reçu des commentaires dans leur établissement actuel.

4. La variable explicative fait référence au nombre de méthodes, allant de 1 à 6 (continuum).

5. Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel, travail à temps plein.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les enseignants de recevoir des commentaires ayant un impact positif selon le nombre de méthodes différentes utilisées pour les faire.

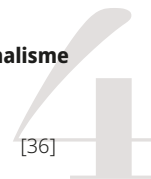
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.4.55.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112101>

La reconnaissance ou non par les enseignants de l'impact positif des commentaires qu'ils reçoivent est également associée de manière significative à leur perception de la qualité de leurs relations interpersonnelles avec les autres collègues de leur établissement. Dans tous les pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les enseignants sont ainsi plus susceptibles d'indiquer que les commentaires qu'ils ont reçus ont eu un impact positif sur leur pratique pédagogique quand ils ont une perception positive de la collégialité (dans chaque système d'éducation, le coefficient pour au moins l'un des deux indicateurs de collégialité est significatif à l'exception de la Norvège), après contrôle des caractéristiques des enseignants, comme le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans l'établissement actuel et le travail à temps plein (tableau II.4.57). Ce constat semble indiquer que les enseignants pourraient avoir une attitude plus positive à l'égard des commentaires lorsqu'ils ont une perception plus positive de leurs relations avec leurs collègues.

Références

- Ainley, J.** et **R. Carstens** (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [1]
- Antinluoma, M.** et al. (2018), « Schools as professional learning communities », *Journal of Education and Learning*, vol. 7/5, pp. 76-91, <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>. [7]
- Avalos-Bevan, B.** et **M. Bascopé** (2017), « Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience », *Education Research International*, pp. 1-13, <http://dx.doi.org/10.1155/2017/1357180>. [43]
- Bakkenes, I., J. Vermunt** et **T. Wubbels** (2010), « Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers », *Learning and Instruction*, vol. 20/6, pp. 533-548, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>. [25]
- Darling-Hammond, L.** (2017), « Teacher education around the world: What can we learn from international practice? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. [24]
- 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>. [54]
- Desrumaux, P.** et al. (2015), « Les effets des demandes au travail, du climat et de l'optimisme sur le bien-être et la détresse au travail : quels effets médiateurs de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux ? », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 65/4, pp. 179-188, <https://www.em-consulte.com/en/module/displayarticle/article/994531/impression/vue6>. [45]
- 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>. [68]
- Feeney, E.** (2007), « Quality feedback: The essential ingredient for teacher success », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 80/4, pp. 191-198, <http://dx.doi.org/10.3200/tchs.80.4.191-198>. [62]
- 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>. [2]
- 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, <https://www.tcrecord.org/ExecSummary.asp?contentid=12871>. [3]
- Hanushek, E.** (2010), « The Economic Value of Higher Teacher Quality », *NBER Working Paper Series*, n° 16606, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w16606>. [55]
- Hanushek, E.** et **S. Rivkin** (2010), « Generalizations about using value-added measures of teacher quality », *American Economic Review*, vol. 100/2, pp. 267-271, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.100.2.267>. [56]
- Hargreaves, A.** (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, New York, NY. [46]
- Hargreaves, A.** (1992), « Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration », dans Bennett, N., M. Crawford et C. Riches (dir. pub.), *Managing Change in Education : Individual and Organizational Perspectives*, Paul Chapman Publishing Ltd. [41]
- Hargreaves, A.** et **R. Dawe** (1990), « Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 6/3, pp. 227-241, [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W). [47]
- Hargreaves, A.** et **M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY. [37]
- Hargreaves, A.** et **M. O'Connor** (2018), « Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism », *Phi Delta Kappan*, vol. 100/1, pp. 20-24, <http://dx.doi.org/10.1177/0031721718797116>. [38]
- Hattie, J.** (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [57]
- He, Y., K. Lundgren** et **P. Pynes** (2017), « Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs », *Teaching and Teacher Education*, vol. 66, pp. 147-157, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>. [34]
- IBF International Consulting** (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe: Volume 2 – Final Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2766/41166>. [28]
- Ingvarson, L., M. Meiers** et **A. Beavis** (2005), « Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13/10, pp. 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>. [63]
- Jarzbkowski, L.** (2003), « Teacher collegiality in a remote Australian school », *Journal of Research in Rural Education*, vol. 18/3, pp. 139-144, http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/18-3_3.pdf. [44]



- Jarzabkowski, L.** (2002), « The social dimensions of teacher collegiality », *Journal of Educational Enquiry*, vol. 3/2, pp. 1-20, [36]
<https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/538>.
- Jensen, B.** et **J. Farmer** (2013), *School Turnaround in Shanghai: The Empowered-Management Program Approach to Improving School Performance*, Center for American Progress, <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2013/05/14/63144/school-turnaround-in-shanghai/>. [23]
- Jensen, B.** et **J. Reichl** (2011), « Better teacher appraisal and feedback: Improving performance », *Grattan Institute Report*, n° 2011-3 APR 2011, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf. [61]
- Johnson, S., M. Kraft** et **J. Papay** (2012), « How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement », *Teachers College Record*, vol. 114, pp. 1-39, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>. [5]
- Johnston, W.** et **T. Tsai** (2018), « The prevalence of collaboration among American teachers: National findings from the American Teacher Panel », *Research Reports*, n° RR-2217-BMGF, RAND Corporation, Santa Monica, CA, <http://dx.doi.org/10.7249/rr2217>. [17]
- Kelchtermans, G.** (2006), « Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A literature review », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 52/2, pp. 220-237. [42]
- Krammer, M.** et al. (2018), « Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration », *European Journal of Teacher Education*, vol. 41/4, pp. 463-478, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>. [19]
- Kumrow, D.** et **B. Dahlen** (2002), « Is peer review an effective approach for evaluating teachers? », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 75/5, pp. 238-241, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209603947>. [66]
- Leithwood, K., L. Leonard** et **L. Sharratt** (1998), « Conditions fostering organizational learning in schools », *Educational Administration Quarterly*, vol. 34/2, pp. 243-276, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x98034002005>. [48]
- Levine, T.** et **A. Marcus** (2010), « How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26/3, pp. 389-398, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>. [12]
- 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>. [32]
- Little, J.** (2002), « Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work », *Teaching and Teacher Education*, vol. 18/8, pp. 917-946, [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5). [26]
- Little, J.** (1990), « The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations », *Teachers College Record*, vol. 91/4, pp. 509-536, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406>. [13]
- Lomos, C., R. Hofman** et **R. Bosker** (2011), « Professional communities and student achievement – a meta-analysis », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 22/2, pp. 121-148, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>. [8]
- Lortie, D.** (1975), *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [29]
- Marks, H.** et **S. Printy** (2003), « Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership », *Educational Administration Quarterly*, vol. 39/3, pp. 370-397, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253412>. [49]
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche** (2015), *Educational priority - A government programme to cut the impact of social inequalities*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/39/1/EDUCATIONAL_PRIORITY_527796_759391.pdf. [51]
- Nease, A., B. Mudgett** et **M. Quiñones** (1999), « Relationships among feedback sign, self-efficacy, and acceptance of performance feedback. », *Journal of Applied Psychology*, vol. 84/5, pp. 806-814, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.806>. [69]
- Nusche, D.** et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [31]
- OCDE** (2019), « L'innovation chez les enseignants et dans les établissements scolaires : Nouvelles données issues de l'Enquête TALIS 2018 », *L'enseignement à la loupe*, n° 26, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/abd47f90-fr>. [33]
- OCDE** (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [18]
- OCDE** (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [14]
- OCDE** (2014), *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession Background Report and Project Objectives*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf. [67]
- OCDE** (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [53]

- OCDE (2012), « Preparing teachers to deliver 21st-century skills », dans *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-en>. [10]
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>. [15]
- OCDE/Banque mondiale (2015), *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en>. [52]
- O'Donnell, R. et G. White (2005), « Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement », *NASSP Bulletin*, vol. 89/645, pp. 56-71, <http://dx.doi.org/10.1177/019263650508964505>. [50]
- Ostovar-Nameghi, S. et M. Sheikahmadi (2016), « From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings », *English Language Teaching*, vol. 9/5, pp. 197-205, <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>. [30]
- Reeves, P., W. Pun et K. Chung (2017), « Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement », *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, pp. 227-236, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>. [4]
- Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73/2, pp. 417-458, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>. [58]
- Rockoff, J. (2004), « The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data », *American Economic Review*, vol. 94/2, pp. 247-252, <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>. [59]
- Ronfeldt, M. et al. (2015), « Teacher collaboration in instructional teams and student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 52/3, pp. 475-514, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215585562>. [16]
- 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. [60]
- Rundstrom Williams, T. (2005), « Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity », *Journal of Studies in International Education*, vol. 9/4, pp. 356-371, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>. [35]
- 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. [39]
- Rutter, M. et B. Maughan (2002), « School effectiveness findings 1979-2002 », *Journal of School Psychology*, vol. 40/6, pp. 451-475, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3). [40]
- Shachar, H. et H. Shmuelevitz (1997), « Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22/1, pp. 53-72, <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>. [6]
- Spillane, J., M. Shirrell et M. Hopkins (2016), « Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem », *Les dossiers des sciences de l'éducation* 35, pp. 97-122, <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1283>. [9]
- Steinberg, M. et L. Sartain (2015), « Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's excellence in teaching project », *Education Finance and Policy*, vol. 10/4, pp. 535-572, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00173. [64]
- Stosich, E. (2016), « Building teacher and school capacity to teach to ambitious standards in high-poverty schools », *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, pp. 43-53, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>. [22]
- Taylor, E. et J. Tyler (2012), « The effect of evaluation on teacher performance », *American Economic Review*, vol. 102/7, pp. 3628-3651, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>. [65]
- Vangrieken, K. et al. (2015), « Teacher collaboration: A systematic review », *Educational Research Review*, vol. 15, pp. 17-40, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>. [11]
- Vangrieken, K. et al. (2013), « Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology », *Frontline Learning Research*, vol. 1/2, pp. 86-98, <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>. [21]
- Villa, R. et al. (dir. pub.) (2008), *A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning, Second Edition*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA. [20]
- Warwick, P. et al. (2016), « Connecting observations of student and teacher learning: An examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics », *ZDM - Mathematics Education*, vol. 48, pp. 555-569, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>. [27]



Notes

1. La moyenne OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE qui participent à l'Enquête TALIS et dont les données ont été adjudgées.
2. Concernant le nombre moyen d'heures que les enseignants indiquent consacrer au travail et au dialogue avec des collègues de leur établissement, on observe au cours des cinq dernières années une diminution statistiquement significative mais mineure dans 10 pays et économies dont les données sont disponibles, mais une augmentation statistiquement significative mais mineure dans 6 autres (tableau II.4.5).
3. Parmi les pratiques d'activation cognitive couvertes par l'Enquête TALIS, citons : donner aux élèves des exercices qui les obligent à développer leur esprit critique ; faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice ; demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles ; et proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente (OCDE, 2019_[18]).
4. Trente-huit pays et économies participant à l'Enquête TALIS ont administré cette question facultative.
5. Grâce à des programmes tels qu'Erasmus+, proposé par la Commission européenne pour permettre aux étudiants/aux enseignants d'étudier/d'enseigner à l'étranger, les pays et économies membres de l'Union européenne/de l'Espace économique européen sont ceux qui présentent les pourcentages les plus élevés d'enseignants ayant une expérience professionnelle à l'étranger (OCDE, 2019_[18]).
6. Trente-quatre pays et économies participant à l'Enquête TALIS ont administré cette question facultative.
7. La collégialité semble avoir une incidence moindre quand il s'agit de l'association entre les formes plus poussées de collaboration entre enseignants et la fréquence d'utilisation de pratiques d'activation cognitive. L'introduction des indicateurs de collégialité dans le modèle examinant la relation entre la fréquence des activités de collaboration professionnelle et l'utilisation de pratiques d'activation cognitive n'entraîne pas de modification nette des coefficients de l'indice de collaboration professionnelle (tableaux II.4.17 et II.4.18).
8. On considère que les perceptions de l'enseignant et de son chef d'établissement concordent si tous deux se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord », ou « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord », avec une affirmation donnée.
9. La différence de pourcentage d'enseignants recevant des commentaires entre les enseignants débutants et leurs collègues expérimentés peut aussi s'expliquer par les méthodes spécifiques via lesquelles un pourcentage plus important d'enseignants expérimentés indiquent recevoir des commentaires. Ces méthodes sont les suivantes : consultation des résultats externes des élèves de l'enseignant (différence de 14 points de pourcentage) ; consultation des résultats de l'établissement et de ceux de la classe de l'enseignant (8 points de pourcentage) ; et consultation des élèves à propos de la façon d'enseigner de leur enseignant (7 points de pourcentage) (tableau II.4.44).
10. Pour une typologie plus détaillée des différentes sources de commentaires, consulter le tableau II.4.40.
11. Il convient de noter que les résultats des élèves ne peuvent être attribués exclusivement à l'enseignement dispensé en classe. D'autres facteurs, tels que leur milieu socio-économique, le niveau d'effort qu'ils fournissent et leurs connaissances antérieures, influent aussi sur leurs résultats.
12. On notera que, du fait de la formulation du questionnaire, ces estimations ne donnent pas d'indication sur la régularité ou non des commentaires faits aux enseignants.
13. En France, dans l'enseignement primaire, il n'existe pas de relation hiérarchique entre les chefs d'établissement et les enseignants.
14. L'analyse de l'avis des enseignants sur l'utilité des commentaires qu'ils ont reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête se limite au sous-ensemble de ceux déclarant avoir reçu des commentaires dans leur établissement actuel.
15. La Belgique, la Communauté française de Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Islande, l'Italie, la Norvège, le Portugal, la Suède et la Turquie se situent sous la moyenne de l'OCDE, à la fois en termes de pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires et d'enseignants estimant que les commentaires reçus au cours des 12 mois précédant l'Enquête ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner.



Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

Le leadership et les actions des chefs d'établissement et des enseignants ont un impact déterminant sur l'apprentissage des élèves et peuvent notamment permettre d'instaurer des environnements d'apprentissage efficaces. Pour mener à bien ces actions, enseignants et chefs d'établissement doivent toutefois disposer de l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions utiles pour leur profession. Ce chapitre se propose de décrire les niveaux d'autonomie et de leadership dans les établissements d'enseignement. Il commence par identifier les décisions dans lesquelles les établissements ont un pouvoir plus important que les autorités externes, avant de comparer les responsabilités des enseignants et des chefs d'établissement dans lesdites décisions. Il se conclut enfin par l'analyse de la prévalence de différentes formes de leadership parmi les enseignants et les chefs d'établissement.

Faits marquants

- Selon les chefs d'établissement, au moins 70 % des établissements dans les pays de l'OCDE étudiés contrôlent les pratiques de recrutement des enseignants, le choix de la répartition du budget dans l'établissement, la discipline des élèves, l'admission des élèves, et la sélection du matériel pédagogique à utiliser.
- En moyenne, dans les pays et économies participant à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), 63 % des chefs d'établissement ont un pouvoir considérable dans la majorité des décisions concernant leur établissement. Ce pourcentage atteint même 79 % lorsque l'analyse porte uniquement sur les établissements privés.
- Seuls 42 % des chefs d'établissement indiquent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans la plupart des questions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement. Ils sont en revanche plus de la moitié à déclarer que les enseignants ont un degré élevé de responsabilité dans le choix du matériel pédagogique et du contenu des cours.
- La moitié environ des chefs d'établissement indiquent que les activités de leadership pédagogique sont celles qu'ils effectuent le plus souvent dans leur établissement, aux côtés de tâches administratives plus traditionnelles. Les chefs d'établissement qui déclarent effectuer des activités de leadership pédagogique, disent également qu'ils consacrent du temps à l'élaboration des programmes de cours et à l'enseignement, à l'implication des différents acteurs dans les décisions concernant l'établissement, et à l'instauration d'une culture d'établissement caractérisée par le soutien mutuel et la collaboration.
- Plus de 90 % des enseignants déclarent avoir un degré élevé d'autonomie dans la sélection des méthodes d'enseignement, l'évaluation des connaissances des élèves, le maintien de la discipline en classe et le choix de la quantité de devoirs à donner. Quarante-vingt-quatre pourcent d'entre eux font part de ce même degré d'autonomie pour le choix du contenu des cours. Une plus grande autonomie est en corrélation avec la propension à collaborer professionnellement et à innover dans leur pratique ainsi qu'avec le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle et le niveau de stress.
- Plus de 90 % des chefs d'établissement indiquent que leurs enseignants font preuve de leadership académique dans l'établissement en ce qui concerne le climat d'apprentissage et l'amélioration des résultats des élèves.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils ne sont ainsi que 14 % à juger que les décideurs politiques de leur pays ou de leur région valorisent leur opinion, et 24 % à estimer pouvoir influencer les politiques éducatives.

INTRODUCTION

Le leadership, tel qu'exercé par les chefs d'établissement et les enseignants, compte parmi les facteurs au niveau de l'établissement qui ont la plus forte incidence sur le développement et la réussite des élèves (Chapman et al., 2016^[1] ; Hallinger, 2018^[2] ; Marzano, Waters et McNulty, 2005^[3]). Il constitue, aux côtés de l'autonomie et de la gouvernance, l'un des principaux leviers du professionnalisme (Guerriero, 2017^[4]). Comme le rappellent les conclusions du Conseil de l'Union européenne du 26 novembre 2009, « dans un établissement scolaire, une direction efficace est un facteur déterminant en ce qu'elle structure l'ensemble de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, fait naître des aspirations et offre un accompagnement aux élèves, aux parents et au personnel, favorisant ainsi l'obtention de taux de réussite plus élevés » (Union européenne, 2009^[5]).

Les pratiques de leadership peuvent instaurer des environnements propices à l'apprentissage, au sein desquels les enseignants ont la possibilité de développer leurs pratiques et de s'impliquer réellement dans l'apprentissage de leurs élèves (Hallinger, 2011^[6] ; Muijs, 2011^[7]). Il est ainsi devenu essentiel pour les systèmes d'éducation du monde entier d'identifier les principales dimensions du leadership au sein des établissements d'enseignement, ainsi que les acteurs qui l'exercent (Ainley et Carstens, 2019^[8] ; OCDE, 2016^[9]).

La compréhension des principales composantes du leadership dans les établissements d'enseignement a évolué au fil du temps. Il a englobé tout un ensemble d'éléments, notamment la définition d'objectifs, l'offre de possibilités pertinentes de développement professionnel et la mise en œuvre de mesures pour l'élaboration des programmes de cours et l'amélioration de l'enseignement, tout en ne perdant pas de vue les aspects liés à la gestion de l'établissement (Ainley et Carstens, 2019^[8] ; OCDE, 2016^[9] ; Urick et Bowers, 2014^[10]). D'après la recherche, toutefois, plutôt que cette vision fragmentée, c'est une approche plus globale du « leadership au service de l'apprentissage », intégrant l'ensemble des éléments susmentionnés, qui semble la plus efficace (Hallinger, 2011^[6] ; Hallinger et Heck, 2010^[11] ; OCDE, 2016^[9]).

Pour favoriser l'émergence d'activités qui valorisent l'exercice du leadership, les établissements d'enseignement doivent disposer d'une réelle autonomie, qui leur permet de prendre les décisions liées à leur fonctionnement quotidien (OCDE, 2017_[12]). L'une des composantes essentielles du professionnalisme des chefs d'établissement et des enseignants est en effet leur capacité à prendre des décisions discrétionnaires (Hargreaves et Fullan, 2012_[13]). La logique sous-tendant le renforcement de l'autonomie des établissements veut qu'on y trouve des professionnels dont la formation, les connaissances et l'expérience leur permettent de prendre les décisions les plus pertinentes concernant la gestion du personnel, les évaluations et les programmes de cours (OCDE, 2018_[14]). Bien que l'autonomie en matière décisionnelle ne suffise pas, à elle seule, à garantir un leadership efficace, elle en est une étape nécessaire.

Au vu des fonctions stratégiques qu'ils occupent au sein des établissements, les chefs d'établissement sont naturellement censés assumer un rôle de leadership (Ainley et Carstens, 2019_[8]). Au-delà de leur fonction traditionnelle d'administrateurs, ils doivent assumer ce rôle qui leur donne la possibilité de s'engager auprès des enseignants, de les soutenir et de veiller à leur investissement dans le projet pédagogique de l'établissement (Grissom et Loeb, 2011_[15] ; OCDE, 2016_[9]). Comprendre le rôle de leadership des chefs d'établissement, c'est reconnaître leur capacité à transmettre une vision stratégique positive, à même de mobiliser les enseignants au profit de l'ensemble des élèves (Hallinger et Heck, 2010_[16]).

Pour mobiliser les enseignants, les chefs d'établissement doivent aussi leur donner des occasions concrètes d'exercer leur leadership (Harris et Muijs, 2004_[17]). La notion de leadership des enseignants fait référence aux possibilités et à la capacité qu'ils ont d'assumer ce rôle de leadership, non seulement au sein de leur classe, mais aussi au-delà, en collaborant avec leurs collègues à l'amélioration globale de leur établissement. Toutefois, l'un des préalables essentiels pour que les enseignants puissent effectivement faire entendre leur voix et appliquer leurs décisions est qu'ils disposent de l'autonomie nécessaire à leur travail (Johnson et Donaldson, 2007_[18]). Par autonomie des enseignants, on entend leur capacité à prendre des décisions dans les domaines concrètement en lien avec leur travail (Hargreaves et Fullan, 2012_[13]). La reconnaissance et la promotion de l'autonomie des enseignants constituent une étape fondamentale pour instaurer une école mobilisant l'ensemble de ses membres dans une direction commune et au service d'un objectif collectif (Scribner et al., 2007_[19]).

Ce chapitre analyse le leadership et l'autonomie tant des chefs d'établissement que des enseignants. Regrouper ces éléments au sein d'un même corpus est une manière de reconnaître leur interdépendance et d'explorer l'étroitesse de leurs liens. Pour examiner ces questions, il commence par comparer l'autonomie à l'échelle des établissements et l'implication des autorités externes, puis décrit les décisions relevant des chefs d'établissement et des enseignants. Il explore ensuite le rôle de leadership des chefs d'établissement, et notamment les caractéristiques du leadership systémique et la façon dont ils perçoivent leurs relations avec les décideurs politiques. Il se conclut enfin par un examen du leadership des enseignants, avec un éclairage particulier sur leur leadership en matière académique et sur leur perception des relations entre le monde enseignant d'une part, et les médias et les décideurs politiques d'autre part.

RENFORCER LE POUVOIR DE DÉCISION DES ÉTABLISSEMENTS

Le pouvoir de décision des établissements joue un rôle essentiel dans l'offre d'un enseignement de qualité et adapté à son contexte. Le débat sur le degré d'autonomie que les établissements devraient avoir et les domaines dans lesquels ils devraient l'exercer a pris de l'ampleur ces dernières décennies, et semble aujourd'hui plus passionné que jamais (OCDE, 2017_[12]). D'après un examen de l'OCDE sur les politiques d'évaluation, « on observe une tendance générale internationale vers un transfert au niveau local, notamment des établissements d'enseignement, des responsabilités en matière de gestion du budget et du personnel, d'offre éducative, de contenus et processus pédagogiques, et d'organisation de l'apprentissage » (OCDE, 2013, p. 45_[20]). L'argument en faveur du renforcement de l'autonomie des établissements est que leur personnel est le mieux placé pour adapter son mode organisationnel aux besoins et aux exigences des élèves et de la collectivité locale (Hanushek, Link et Woessmann, 2013_[21]). Les établissements d'enseignement disposent en effet de professionnels qualifiés, qui connaissent bien les besoins de leur environnement d'apprentissage et de leurs élèves, et sont à même de prendre des décisions pertinentes concernant leur établissement. Les décisions prises par des autorités externes (comme les autorités nationales, locales ou régionales) peuvent être perçues comme quelque chose d'imposé et comme déconnectées des besoins des établissements (Caldwell et Spinks, 2013_[22]). Les capacités, le temps, l'expertise et les ressources dont disposent réellement les établissements pour faire face en toute efficacité à des responsabilités supplémentaires peuvent en outre varier d'un établissement à l'autre (OCDE, 2019_[23]).

Ce gain d'autonomie s'est toutefois en général accompagné d'un renforcement du suivi par les autorités locales ou en charge de l'éducation (OCDE, 2013_[20]). Sans l'accompagnement et le suivi nécessaires, la prise de décisions au niveau des établissements peut en effet mener à une baisse de la performance et à des inégalités en matière de résultats d'apprentissage (OCDE, 2017_[24]). La responsabilité des autorités locales ou nationales par rapport à la gestion du personnel, au budget, à la mise en œuvre des évaluations et de définition des programmes de cours est importante pour garantir la qualité de l'offre éducative et l'égalité de l'affectation des ressources pour tous les élèves. Par ailleurs, demander aux établissements de traiter des problèmes qui pourraient être mieux gérés par les autorités locales ou nationales peut occasionner une charge de travail



Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

supplémentaire. Les études internationales montrent que, dans plusieurs pays, le renforcement du pouvoir de décision aux échelons inférieurs (établissements) s'est accompagné de l'exercice d'une influence plus forte des échelons centraux (municipaux, régionaux ou nationaux) sur la définition des normes, programmes et évaluations (OCDE, 2018_[25]). Il s'agit donc de trouver le juste équilibre en identifiant les éléments que les établissements d'enseignement sont les plus à même de gérer, et ceux pour lesquels une supervision des autorités locales, régionales ou nationales est nécessaire pour garantir la qualité du système dans son ensemble.

Répartition des responsabilités entre les établissements d'enseignement et les autorités externes

La section suivante décrit la façon dont la responsabilité des décisions relatives à tout un éventail de sujets se répartit entre les établissements et différents acteurs externes. Avant d'explorer les résultats, il est important de préciser que les processus décisionnels sont limités et restreints par des cadres politiques plus larges, tels que les réglementations et normes nationales (OCDE, 2018_[14] ; OCDE, 2017_[12] ; OCDE, 2016_[9] ; OCDE, 2006_[26]). La gestion du personnel est ainsi habituellement encadrée par les politiques de l'emploi du secteur public et les institutions du marché du travail, telles que les organisations syndicales et les syndicats d'enseignants (OCDE, 2018, p. 23_[14]). En outre, dans certains systèmes, il est établi dans le cadre juridique relatif à l'éducation que les décisions budgétaires sont principalement du ressort des autorités externes (OCDE, 2016_[9]). Les résultats présentés dans cette section peuvent donc être interprétés comme le reflet de la réglementation du processus décisionnel au niveau des systèmes, et non simplement des actions et des initiatives des enseignants et des chefs d'établissement à titre individuel au sein de ces systèmes.

L'Enquête TALIS 2018 demandait aux chefs d'établissement d'indiquer qui, parmi les acteurs suivants, a un pouvoir considérable dans un ensemble de décisions au niveau de l'établissement : « le chef d'établissement » ; « d'autres membres de l'équipe de direction » ; « des enseignants » ; « le conseil d'administration de l'établissement » ; et « les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales ». Ces décisions sont regroupées en quatre grandes catégories : gestion du personnel ; budget ; politiques de l'établissement ; et programmes de cours et politiques pédagogiques. Dans le cadre de cette analyse, un établissement est jugé autonome lorsque seul le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants ou le conseil d'administration de l'établissement¹ ont un pouvoir considérable de décision. À l'inverse, un établissement n'est pas jugé autonome lorsque seules les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales ont un pouvoir considérable de décision. Enfin, on considère l'autonomie d'un établissement comme étant partielle lorsque ce pouvoir considérable de décision incombe à la fois à un acteur de l'établissement (chef d'établissement, autres membres de l'équipe de direction, enseignants ou conseil d'administration de l'établissement) et aux autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales².

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE³, un pourcentage élevé de chefs d'établissement indiquent que leur établissement a un pouvoir considérable dans les décisions concernant la gestion du personnel : d'après leurs déclarations, 70 % des établissements sont ainsi autonomes pour le recrutement ou l'embauche des enseignants, et 62 %, pour leur licenciement ou leur suspension (graphique II.5.1 et tableau II.5.1). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, moins de 10 % des établissements jouissent d'une autonomie partielle à cet égard (le pouvoir de décision concernant ces deux aspects de la gestion du personnel y est partagé entre l'établissement et les autorités externes). En d'autres termes, pour environ 90 % des établissements, la responsabilité de la gestion du personnel incombe uniquement à l'établissement ou aux autorités externes.

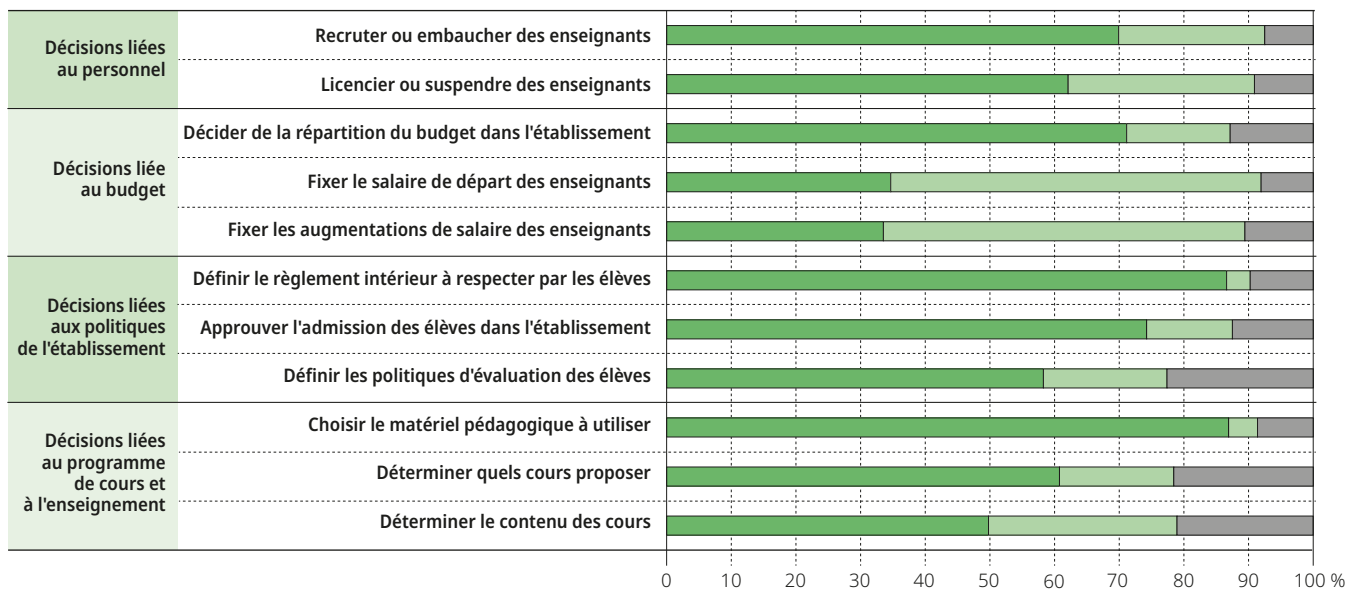
Que ce soit pour le recrutement ou l'embauche des enseignants, ou encore leur licenciement ou leur suspension, l'autonomie des établissements varie aussi fortement entre les pays et économies (tableau II.5.1). D'après les déclarations des chefs d'établissement, plus de 95 % des établissements sont autonomes pour le recrutement ou l'embauche des enseignants en Alberta (Canada), en Bulgarie, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en Islande, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, contre moins de 25 % en Arabie saoudite, en Colombie, en France, au Japon et en Turquie. Dans deux de ces pays, les pourcentages sont particulièrement faibles : seuls 9 % des chefs d'établissement en Turquie et 4 % en Arabie saoudite déclarent que les décisions de recrutement ou d'embauche des enseignants incombent uniquement aux établissements.

Ces résultats corroborent ceux d'autres études internationales de l'OCDE, qui montrent que le degré d'autonomie des établissements pour le recrutement de leur propre personnel varie considérablement entre les systèmes d'éducation (OCDE, 2018_[14]). Il ressort des examens des politiques que l'autonomisation des établissements pour les décisions concernant la gestion du personnel peut aider à éviter les erreurs d'affectation et permettre une meilleure adéquation entre les profils du personnel et les besoins des établissements. Toutefois, un renforcement de l'autonomie des établissements induit des coûts de recrutement et de gestion, susceptibles d'entraîner de plus grandes disparités de qualification du personnel entre les établissements. Ce constat semble indiquer que l'efficacité de l'affectation des enseignants peut dépendre non seulement de l'autonomie des établissements, mais aussi des préférences des enseignants, des mesures d'incitation, et des caractéristiques de l'offre et de la demande sur le marché du travail des enseignants (OCDE, 2019_[23]).

Graphique II.5.1 **Autonomie des établissements**

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire (moyenne OCDE-30)

- Pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent que leur établissement est autonome¹ pour les décisions suivantes
- Pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent que leur établissement n'est pas autonome² pour les décisions suivantes
- Pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent que leur établissement est partiellement autonome³ pour les décisions suivantes



1. Un établissement est jugé autonome lorsqu'au moins l'une des entités suivantes a, à elle seule, un pouvoir considérable de décision : le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants qui ne sont pas membres de l'équipe de direction de l'établissement ou le conseil d'administration de l'établissement.

2. Un établissement n'est pas jugé autonome lorsque seules les autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales ont un pouvoir considérable de décision.

3. Un établissement est jugé partiellement autonome lorsque des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales ainsi qu'au moins l'une des entités suivantes ont un pouvoir considérable de décision : le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants qui ne sont pas membres de l'équipe de direction de l'établissement ou le conseil d'administration de l'établissement.

Les valeurs sont regroupées par domaine de responsabilité et, dans chaque groupe, sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissements du premier cycle du secondaire qui déclarent que leur établissement est autonome pour les décisions ci-dessus.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112120>

Une tendance intéressante se dégage des activités relevant de la deuxième catégorie de décisions, relatives aux budgets des établissements. Pour les questions liées à la fixation du salaire de départ des enseignants ou de leurs augmentations, la majorité des chefs d'établissement déclarent que leur établissement n'a pas de pouvoir considérable de décision. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, selon les chefs d'établissement, 59 % des établissements ne sont ainsi pas autonomes pour les décisions concernant le salaire de départ des enseignants, et 58 %, pour celles relatives aux augmentations de salaire (graphique II.5.1 et tableau II.5.1). Ces résultats n'ont rien de surprenant, la fixation des salaires de départ et de leur progression relevant en général des responsabilités statutaires des autorités locales ou nationales (OCDE, 2019_[23]).

Les établissements semblent toutefois avoir plus de latitude dans les décisions concernant l'affectation des budgets. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, d'après les déclarations des chefs d'établissement, 71 % des établissements sont autonomes sur ce plan (graphique II.5.1 et tableau II.5.1). Ce pourcentage est même supérieur à 90 % en Alberta (Canada), en Colombie, en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, en France, en Géorgie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque. Plus de 50 % des établissements ne sont toutefois pas autonomes à cet égard (la responsabilité incombant uniquement aux autorités externes) en Arabie saoudite (80 %), en Hongrie (59 %), en Roumanie (59 %), en Turquie (59 %), et au Viet Nam (55 %) (tableau II.5.1).

La troisième catégorie, qui regroupe les décisions relatives aux politiques de l'établissement, couvre les politiques d'admission et d'évaluation des élèves, ainsi que le règlement intérieur qu'ils sont tenus de respecter. Dans ce domaine, les établissements semblent disposer d'un important pouvoir de décision. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, selon les chefs d'établissement, au moins 58 % des établissements sont ainsi autonomes à cet égard, plus spécifiquement, 87 % pour la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves, 74 % pour l'approbation de l'admission des élèves dans l'établissement,

et 58 % pour la définition des politiques d'évaluation des élèves (graphique II.5.1 et tableau II.5.1). Le degré d'autonomie des établissements pour ces trois décisions varie toutefois considérablement entre les pays. Ainsi, d'après les déclarations des chefs d'établissement, plus de 95 % des établissements sont autonomes pour la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves en Corée, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et au Viet Nam, contre 50 %, ou moins, en Arabie saoudite, aux Émirats arabes unis et en Norvège. Ce pourcentage est particulièrement faible en Arabie saoudite, où seuls 9 % des chefs d'établissement déclarent que leur établissement est autonome sur ce plan.

Parmi ces trois décisions, c'est pour la définition des politiques d'évaluation des élèves que le degré de responsabilité des différents acteurs et d'autonomie des établissements varie le plus entre les pays et économies. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, selon les chefs d'établissement, 58 % des établissements sont autonomes à cet égard (la responsabilité incombant uniquement à l'établissement), 19 % ne le sont pas (la responsabilité incombant uniquement aux autorités externes), et 23 % le sont partiellement (la responsabilité incombant à la fois à l'établissement et aux autorités externes) (graphique II.5.1 et tableau II.5.1). Les trois pays et économies où le pourcentage d'établissements autonomes à cet égard est le plus élevé sont la Communauté flamande de Belgique (91 %), l'Estonie (92 %) et la République tchèque (86 %). Toujours sur ce plan, les trois pays et économies où le pourcentage d'établissements non autonomes est le plus élevé sont l'Arabie saoudite (92 %), le Viet Nam (69 %) et la Turquie (65 %), tandis que les quatre où le pourcentage d'établissements partiellement autonomes est le plus élevé sont Singapour (52 %), l'Alberta (Canada) (40 %), la France (40 %) et la Lettonie (40 %).

Le pourcentage relativement élevé d'établissements non autonomes peut révéler la tendance croissante à attribuer la responsabilité des évaluations à des agences spécialisées jouant un rôle central dans la gouvernance du cadre d'évaluation. Il s'agit en général d'agences locales ou nationales spécialisées dans l'évaluation et le suivi des apprentissages, créées en réponse au besoin d'expertise et de capacités spécifiques pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'évaluation (OCDE, 2013, p. 37_[20]). Le pourcentage élevé d'établissements partiellement autonomes pourrait refléter une approche équilibrée de l'évaluation, par laquelle les établissements ont une responsabilité importante dans les décisions de mise en œuvre, tandis que le rôle des autorités externes répond au besoin accru de mesures de responsabilisation pour garantir la qualité des résultats de l'éducation.

La quatrième catégorie, qui regroupe les décisions relatives aux programmes de cours et à l'enseignement, couvre des aspects davantage liés au contenu et aux objectifs de l'apprentissage, comme décider de l'offre de cours, de leur contenu et des manuels scolaires. Bien que l'implication des autorités externes dans ces décisions soit importante pour garantir une certaine forme d'homogénéité au sein des systèmes d'éducation, les chefs d'établissement et les enseignants ont, de par leurs interactions quotidiennes avec les élèves, une réelle compréhension de leurs besoins. Pour toutes les décisions relatives aux programmes de cours et à l'enseignement, la participation des établissements est donc particulièrement pertinente (Hargreaves et Fullan, 2012_[13]). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, un pourcentage relativement élevé de chefs d'établissement déclarent que leur établissement a un pouvoir considérable dans l'ensemble des trois décisions relevant de cette catégorie. D'après les déclarations des chefs d'établissement, un pourcentage élevé d'établissements sont autonomes pour le choix du matériel pédagogique à utiliser (87 %), celui des cours proposés (60 %) et celui du contenu de ces cours (48 %) (graphique II.5.1 et tableau II.5.1).

Parmi ces trois décisions, c'est l'autonomie pour le choix du contenu des cours qui varie le plus entre les pays et économies. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, d'après les déclarations des chefs d'établissement, 48 % des établissements sont autonomes à cet égard (la responsabilité incombant uniquement à l'établissement), 31 % ne le sont pas (la responsabilité incombant uniquement aux autorités externes), et 21 % le sont partiellement (la responsabilité incombant à la fois à l'établissement et aux autorités externes) (graphique II.5.1 et tableau II.5.1). Les trois pays et économies où le pourcentage d'établissements autonomes à cet égard est le plus élevé sont la République tchèque (95 %), la région CABA (Argentine) (89 %) et l'Angleterre (Royaume Uni) (88 %). Les trois pays et économies où le pourcentage d'établissements non autonomes est le plus élevé sont l'Arabie saoudite (96 %), la Turquie (87 %) et la France (85 %), tandis que les trois où le pourcentage d'établissements partiellement autonomes est le plus élevé sont Singapour (52 %), Malte (45 %) et Shanghai (Chine) (44 %).

Ces variations entre pays et économies peuvent s'expliquer par les différences de traditions nationales concernant le rôle des établissements dans l'élaboration des programmes de cours. Il est important de noter qu'au sein d'un même pays ou d'une même économie, le degré d'autonomie des établissements peut varier selon qu'ils sont publics ou privés. La répartition des responsabilités décrite dans cette section reste valable lorsque l'analyse porte uniquement sur les établissements publics (tableau II.5.4)⁴.

Toutefois, malgré ces différences entre les pays et au sein même de ceux-ci, il convient de partager ces responsabilités avec les autorités externes nationales ou locales afin d'assurer la cohérence des approches du programme de cours. Une solution possible consiste à convenir de principes généraux pour la finalité et les objectifs des programmes de cours, tout en laissant suffisamment de souplesse, dans le cadre de paramètres établis, pour mieux répondre aux besoins de chaque établissement (OCDE, 2013_[20]). L'Autriche, qui affiche un pourcentage d'établissements autonomes pourtant bien inférieur à celui d'autres pays, a ainsi lancé en 2017 une initiative intéressante visant à renforcer les capacités des établissements pour innover et répondre aux besoins des populations locales (encadré II.5.1).

Encadré II.5.1. **Autonomie des établissements, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Le degré d'autonomie dont jouissent les établissements varie fortement entre les niveaux d'enseignement pour un petit nombre de pays et d'économies dont les données sont disponibles. Ces différences semblent toutefois se refléter davantage dans certains domaines que dans d'autres.

En ce qui a trait aux différences entre les établissements de l'enseignement primaire et ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements tendent à avoir une plus grande autonomie dans le domaine relatif au personnel au fur et à mesure que le niveau d'enseignement s'élevé. D'après les déclarations des chefs d'établissement, dans 4 et 5 des 13 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'établissements qui sont autonomes pour respectivement « recruter ou embaucher des enseignants » et pour « licencier ou suspendre des enseignants » est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (tableau II.2.2). Les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire dans la région CABA (Argentine, la France, le Japon et l'Espagne) ont plus d'autonomie dans ces deux domaines que les établissements de l'enseignement primaire. On observe un schéma similaire lorsqu'on examine les différences entre les deux niveaux d'éducation pour les questions budgétaires. Selon les déclarations des chefs d'établissement, dans 4 des 13 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'établissements qui sont autonomes pour « fixer le salaire de départ des enseignants » et « fixer les augmentations de salaire des enseignants » est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. De même, c'est en France que la différence est la plus marquée en ce qui concerne la décision « de la répartition du budget dans l'établissement » avec seulement 64 % des chefs d'établissement déclarant avoir de l'autonomie dans ce domaine dans les établissements de l'enseignement primaire par rapport à 94 % des chefs d'établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les différences entre les établissements des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire suivent la même tendance, affichant une plus grande autonomie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ceci est vrai dans la majorité des pays en ce qui concerne les domaines relatifs au personnel, au budget et aux politiques des établissements (tableau II.5.3). Selon les déclarations des chefs d'établissement, dans 6 des 11 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'établissements qui sont autonomes pour « fixer les augmentations de salaire des enseignants » est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle. De même, dans 5 des 11 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'établissements qui sont autonomes pour « fixer le salaire de départ des enseignants » et « décider de la répartition du budget dans l'établissement » est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle. Le Danemark, le Portugal et la Turquie affichent un pourcentage plus important d'établissements autonomes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle pour ces trois types de décisions budgétaires. On observe les différences les plus marquantes en termes d'autonomie dans les politiques de l'établissement lorsqu'il s'agit d'« approuver l'admission des élèves dans l'établissement ». Dans 6 des 11 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage des établissements étant autonomes dans ce domaine est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle.

Le pouvoir de « déterminer quels cours proposer » illustre la tendance vers une plus grande autonomie des établissements au fur et à mesure que le niveau d'éducation s'élevé. Selon les déclarations des chefs d'établissement, dans 7 des 13 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'établissements qui ne sont pas autonomes dans ce domaine est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, avec les différences les plus marquées en Communauté flamande de Belgique (45 %) et au Japon (27 %) (tableau II.5.2). Un nombre similaire de pays ont un pourcentage moins élevé d'établissements non autonomes dans ce domaine dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle. La Turquie est le pays affichant la plus grande différence (27 %).

Encadré II.5.2. **Soutenir les établissements et maintenir leur autonomie en Autriche**

Le Conseil national autrichien a adopté en juin 2017 une nouvelle loi portant sur la réforme de l'enseignement qui accorde aux enseignants et aux chefs d'établissement davantage d'autonomie et leur permet de disposer d'une plus grande marge de manœuvre. Le gouvernement autrichien a voulu que cette réforme tienne compte des besoins spécifiques et divers des différentes communautés d'élèves dans l'ensemble des 5 800 établissements du pays. En accordant davantage d'autonomie aux établissements, le gouvernement autrichien vise à accroître la capacité de chaque établissement à innover et à répondre aux questions régionales en matière d'éducation. La réforme accorde aux établissements une plus grande liberté dans l'organisation de l'enseignement, notamment un temps d'enseignement plus flexible pour les enseignants en poste ;

...

la création de groupes sur la base d'aspects techniques ou liés aux matières enseignées (par exemple, groupes de classes transversaux, groupes interdisciplinaires, etc.) ; une communication professionnelle et positive qui inclut la coordination de tous les enseignants d'une même classe avec les partenaires pédagogiques, les partenaires scolaires régionaux etc. ; le recrutement et la formation du personnel ; ainsi que l'utilisation d'outils de diagnostic et de méthodes d'enseignement innovantes (telles que des cours basés sur des projets).

Cette réforme apporte également des changements dans l'organisation des établissements scolaires, leur permettant de former un groupement scolaire géré conjointement. Ce groupement scolaire prend en charge les tâches de gestion des différents établissements et remplit également une fonction de direction transversale. Les grands établissements qui comptent plus de 200 élèves disposent en outre d'un responsable de secteur qui apporte son soutien à la gestion du groupement scolaire sur place et, éventuellement, des postes administratifs.

Source : Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria (2020^[27]), *Autonomiepaket [Autonomy package]*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> ; OCDE (2019^[23]) *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

Répartition des responsabilités au sein des établissements

Les sections précédentes ont analysé la répartition des responsabilités, pour tout un ensemble de domaines, entre les établissements et les autorités externes. Il est également important d'examiner les structures décisionnelles au sein de chaque établissement, afin de mieux comprendre les capacités internes dont disposent les établissements pour prendre des décisions pertinentes et efficaces. La section suivante analyse le pouvoir dont jouissent les différents acteurs des établissements dans les décisions relatives à leur établissement, par rapport aux autorités externes. Elle examine ensuite le rôle de l'équipe de direction de l'établissement, en portant une attention particulière à la participation des enseignants.

Le graphique II.5.2 (tableau II.5.5) indique les acteurs qui, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, exercent un rôle essentiel, important ou mineur dans la gouvernance de l'établissement pour chacun des domaines susmentionnés.

D'après les déclarations des chefs d'établissement, qu'illustre le graphique II.5.2 (tableau II.5.5), il est intéressant de noter qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'ensemble des acteurs mentionnés peuvent jouer un rôle important dans les deux décisions suivantes : « définir les politiques d'évaluation des élèves » et « déterminer quels cours proposer ». L'implication de différents acteurs peut refléter l'importance, dans le système d'éducation, de ces deux décisions spécifiques. La combinaison de différents niveaux de gouvernance pour les mener à bien pourrait ainsi être un mécanisme permettant d'éviter les dangers d'une fragmentation ou d'une centralisation excessives (OCDE, 2018^[14]).

En outre, d'après la majorité des chefs d'établissement des pays et économies de l'OCDE, ils sont seuls à exercer un rôle essentiel dans 6 des 11 décisions à l'étude. Pour la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves, le pouvoir de décision appartient principalement aux chefs d'établissement et aux autres membres de l'équipe de direction. Ce constat semble indiquer qu'une certaine forme de partage du leadership s'opère, dans le cadre duquel les chefs d'établissement peuvent partager la responsabilité de cette décision avec d'autres membres de l'équipe de direction. Dans l'ensemble, les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans les décisions liées à la gestion du personnel et aux politiques de l'établissement. D'après une majorité des chefs d'établissement des pays et économies de l'OCDE, les enseignants ont principalement un pouvoir considérable dans les décisions relatives aux programmes de cours et à l'enseignement, et partagent des responsabilités en matière de politiques de l'établissement. Les enseignants jouent toutefois un rôle tout à fait mineur dans 6 des 11 décisions à l'étude, notamment en ce qui concerne tous les aspects liés à la gestion du personnel et des budgets. Ce constat vaut dans plus de 85 % des établissements des pays et économies de l'OCDE, selon les chefs d'établissement (graphique II.5.2 et tableau II.5.5). La section suivante, consacrée à l'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants, examine en profondeur la répartition de leurs responsabilités – voir les sections sur le soutien au leadership des chefs d'établissement et des enseignants.

Comme l'illustre le graphique II.5.2 (tableau II.5.5), la responsabilité de certaines décisions peut être partagée entre différents acteurs au sein de l'établissement, ce que l'on désigne souvent sous le terme de « leadership partagé », c'est-à-dire la capacité pour l'établissement de créer des espaces au sein desquels d'autres acteurs de la communauté scolaire peuvent jouer un rôle de leadership (Spillane, 2006^[28]). Le partage des responsabilités entre les membres du personnel d'un établissement peut non seulement améliorer et renforcer leurs relations, mais aussi être un moyen de développer les capacités de leadership (Louis et al., 2010^[29] ; Redding, 2007^[30]).

Graphique II.5.2 **Synthèse des responsabilités en matière de gouvernance scolaire**


Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire (moyenne OCDE-30)

Responsabilités	Rôle essentiel ¹	Rôle important ²	Rôle mineur ³	
Décisions liées au personnel	Recruter ou embaucher des enseignants	Le chef d'établissement	D'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement, les autorités externes	
	Licencier ou suspendre des enseignants	Le chef d'établissement	Les autorités externes	Le conseil d'administration de l'établissement
Décisions liées au budget	Fixer le salaire de départ des enseignants	Les autorités externes	Le chef d'établissement	
	Fixer les augmentations de salaire des enseignants	Les autorités externes	Le chef d'établissement	
	Décider de la répartition du budget dans l'établissement	Le chef d'établissement	D'autres membres de l'équipe de direction ou du conseil d'administration de l'établissement, les autorités externes	
Décisions liées aux politiques de l'établissement	Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves	Le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction	Des enseignants, le conseil d'administration de l'établissement	
	Définir les politiques d'évaluation des élèves	Le chef d'établissement	D'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement, des enseignants, les autorités externes	Le conseil d'administration de l'établissement
	Approuver l'admission des élèves dans l'établissement	Le chef d'établissement	D'autres membres de l'équipe de direction de l'établissement, les autorités externes	
Décisions liées au programme de cours et à l'enseignement	Choisir le matériel pédagogique à utiliser	Les enseignants	Le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction	
	Déterminer le contenu des cours	Les enseignants, les autorités externes	Le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction	
	Déterminer quels cours proposer	Le chef d'établissement	D'autres membres de l'équipe de direction ou du conseil d'administration de l'établissement, les enseignants, les autorités externes	

1. Plus de 50 % des chefs d'établissement déclarent qu'un acteur donné a un pouvoir considérable, en moyenne dans les pays de l'OCDE.

2. Entre 25 % et 50 % des chefs d'établissement déclarent qu'un acteur donné a un pouvoir considérable, en moyenne dans les pays de l'OCDE.

3. Entre 15 % et 25 % des chefs d'établissement déclarent qu'un acteur donné a un pouvoir considérable, en moyenne dans les pays de l'OCDE.

*Les valeurs sont regroupées par domaine de responsabilité et sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissements qui déclarent que leur établissement est autonome pour les décisions suivantes.***Source :** OECD, PISA 2018 Database, tableau II.5.5.StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112139>

Les chefs d'établissement devaient indiquer s'ils estimaient ou non que les enseignants, les parents d'élèves ou tuteurs, et les élèves avaient la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 98 % des chefs d'établissement sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait que les membres de leur personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement, tandis qu'ils sont 83 % à en dire de même pour les parents d'élèves/tuteurs, et 81 % pour les élèves (tableau II.5.9). Le pourcentage de chefs d'établissement déclarant que les membres de leur personnel ont leur mot à dire dans les décisions concernant leur établissement varie très peu entre les pays ; il n'est inférieur à 90 % dans aucun des pays et économies participant à TALIS. La même question a été posée aux enseignants. Bien que la moyenne de l'OCDE soit élevée (77 %), dans certains pays et économies, au moins 60 % environ des enseignants estiment avoir la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement. C'est notamment le cas en Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Belgique et la Communauté française de Belgique, dans la région CABA (Argentine), au Chili, aux Émirats arabes unis et en Israël (chapitre 4, tableau II.4.24). Les divergences entre enseignants et chefs d'établissement concernant les différentes facettes et possibilités en matière de leadership éducatif ne sont pas rares ; ils peuvent en effet avoir une perception différente des responsabilités et décisions qui leur incombent (Bowers et al., 2017_[31]).



Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

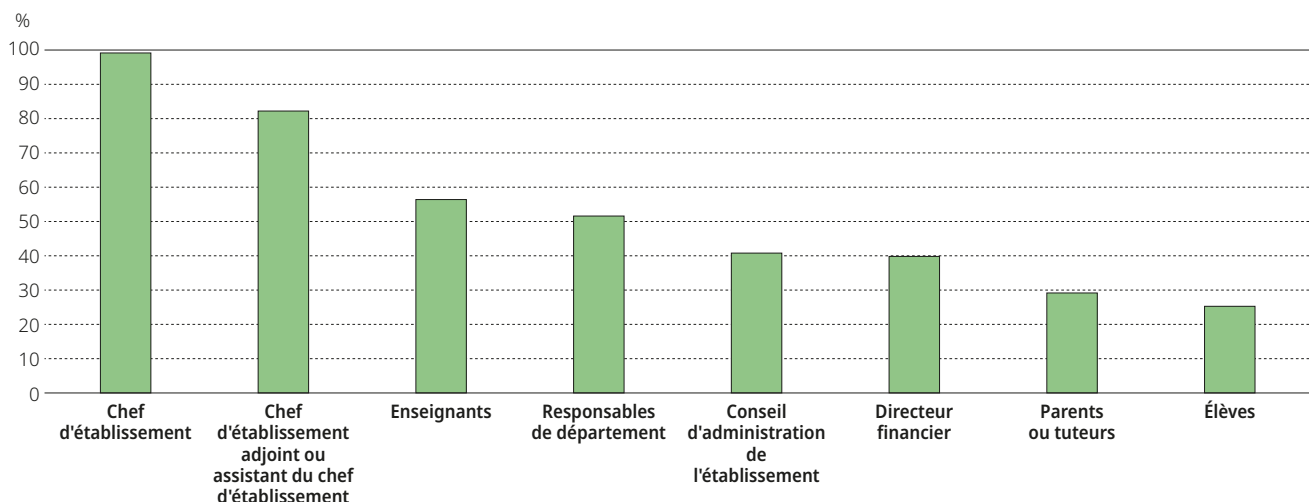
Pour mieux comprendre les possibilités dont disposent les enseignants et d'autres acteurs de participer réellement aux processus scolaires, il est utile d'explorer les structures de gestion des établissements. La répartition des responsabilités et le partage du leadership sont plus efficaces lorsqu'ils sont ancrés dans l'organisation (Harris, 2004^[32]). La formation d'équipes de leadership permet d'accélérer les efforts d'amélioration (Pedersen et al., 2010^[33]). L'existence d'une équipe de direction au sein d'un établissement peut être interprétée comme un indicateur de la capacité de cet établissement à prendre des décisions et à partager ce processus décisionnel.

L'Enquête TALIS demandait aux chefs d'établissement d'indiquer s'il existait ou non une équipe de direction au sein de leur établissement et d'en décrire la composition. Par « équipe de direction », on entend un groupe constitué au sein de l'établissement et chargé de la direction et de la gestion de l'établissement et des décisions qui y sont prises en rapport par exemple avec l'enseignement, l'affectation des ressources, le programme scolaire, l'évaluation et d'autres domaines stratégiques relatifs au bon fonctionnement de l'établissement⁵. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 87 % des chefs d'établissement font part de l'existence d'une équipe de direction au sein de leur établissement (tableau II.5.10). Les réponses des chefs d'établissement varient peu entre les pays et économies, mais il est important de signaler quelques rares exceptions où le pourcentage de chefs d'établissement déclarant avoir une équipe de direction est considérablement inférieur à la moyenne de l'OCDE, telles que l'Arabie saoudite (69 %), l'Autriche (60 %) et l'Alberta (Canada) (54 %).

TALIS demande aux chefs d'établissement qui déclarent l'existence d'une équipe de direction dans leur établissement quels acteurs y sont représentés. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, outre le chef d'établissement lui-même, les membres les plus fréquemment cités dans l'équipe de direction sont le chef d'établissement adjoint ou l'assistant du chef d'établissement (82 % des chefs d'établissement font ainsi état de la représentation de ces acteurs dans leur équipe de direction) (graphique II.5.3 et tableau II.5.10). Viennent ensuite les enseignants (56 %), puis les responsables de département (52 %), le conseil d'administration de l'établissement (41 %) et les directeurs financiers (40 %). Parmi les acteurs moins souvent mentionnés figurent les parents d'élèves ou tuteurs (29 % des chefs d'établissement faisant part de leur représentation dans leur équipe de direction) et les élèves (25 %). Quelques exceptions sont toutefois à noter. Plus de 80 % des chefs d'établissement déclarent ainsi que les parents d'élèves ou tuteurs sont représentés dans leur équipe de direction en Colombie, en Corée, au Mexique, en Roumanie et en Turquie, et ils sont plus de 80 % à en dire de même pour les élèves en Colombie et en Turquie. Il conviendrait d'examiner de plus près l'expérience de ces pays, la recherche mettant en évidence l'incidence de la participation des parents au processus décisionnel sur les résultats scolaires des élèves (Cooper et Christie, 2005^[34] ; Noguera. P.A., 2001^[35]).

Graphique II.5.3 Composition des équipes de direction des établissements

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les personnes ou instances suivantes sont représentées dans l'équipe de direction de leur établissement^{1, 2} (moyenne OCDE-30)



1. Par « équipe de direction », on entend un groupe constitué au sein de l'établissement qui est chargé de la direction et de la gestion de l'établissement et des décisions qui y sont prises en rapport par exemple avec l'enseignement, l'affectation des ressources, le programme de cours, l'évaluation et d'autres domaines stratégiques relatifs au bon fonctionnement de l'établissement.

2. L'analyse est limitée aux chefs d'établissement qui déclarent que leur établissement est dirigé par une équipe de direction.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les personnes ou entités suivantes sont représentées dans l'équipe de direction de leur établissement.

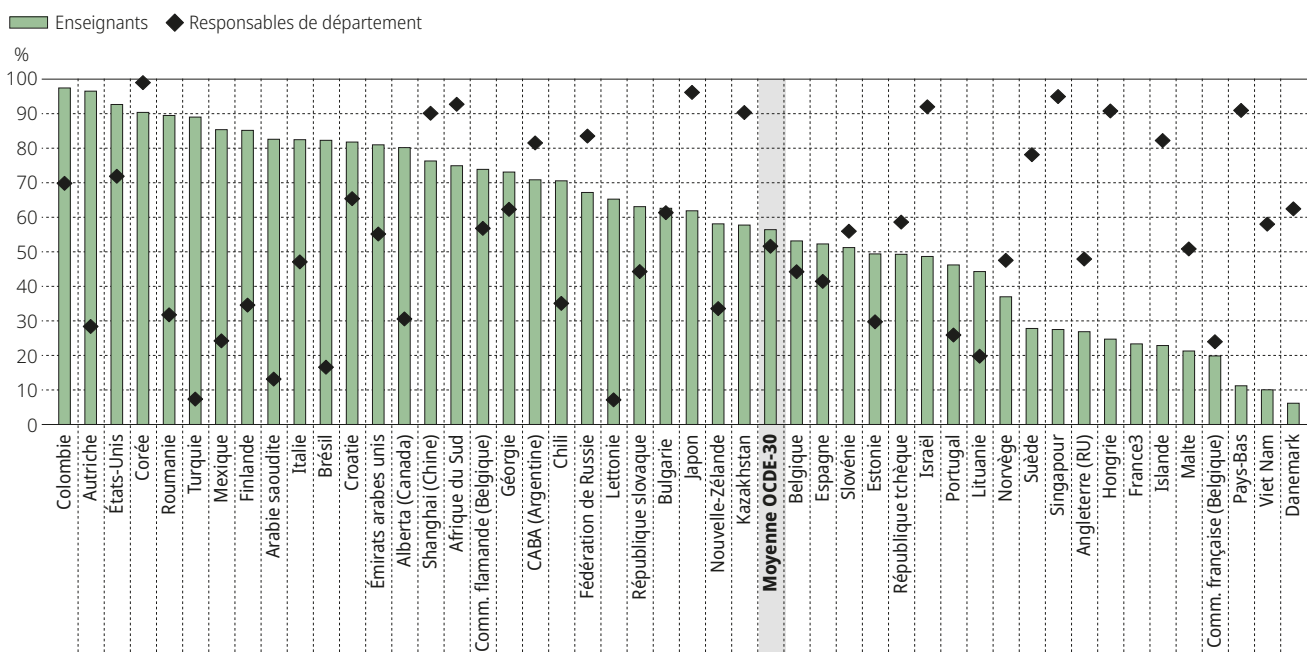
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112158>

L'existence d'une structure formelle de leadership dans les établissements, telle qu'une équipe de direction, peut non seulement contribuer à encourager les enseignants à évoluer dans leur rôle, mais aussi à assumer des responsabilités de leadership (Hallinger et Murphy, 2012^[36]). Comme mentionné précédemment, les enseignants sont la troisième catégorie de membres de l'équipe de direction la plus souvent citée. Ce sont des professionnels qui, de par leur formation, sont des experts dans leur(s) discipline(s) et sur le plan du programme d'enseignement. Leur travail de tous les jours leur permet de comprendre les besoins de leurs élèves. Leur participation aux structures décisionnelles de leur établissement est donc vivement encouragée (Ainley et Carstens, 2019^[8] ; OCDE, 2017^[12]). Bien que l'importance de leur participation dépende aussi du rôle et des tâches incombant à l'équipe de direction, leur inclusion dans cette équipe peut néanmoins être considérée comme un indicateur approximatif du partage des responsabilités. Parmi les chefs d'établissement faisant part de l'existence d'une équipe de direction dans leur établissement, plus de 90 % indiquent que les enseignants y sont représentés en Autriche, en Colombie, en Corée et aux États-Unis (graphique II.5.4 et tableau II.5.10). Ils sont en revanche moins de 25 % dans ce cas en Communauté française de Belgique, au Danemark, en France, en Islande, à Malte, aux Pays-Bas et au Viet Nam.

Graphique II.5.4 Représentation des enseignants et des responsables de département dans l'équipe de direction des établissements

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants et les responsables de département sont représentés dans l'équipe de direction de leur établissement^{1, 2}




1. Par « équipe de direction », on entend un groupe constitué au sein de l'établissement qui est chargé de la direction et de la gestion de l'établissement et des décisions qui y sont prises en rapport par exemple avec l'enseignement, l'affectation des ressources, le programme de cours, l'évaluation et d'autres domaines stratégiques relatifs au bon fonctionnement de l'établissement.

2. L'analyse est limitée aux chefs d'établissement qui déclarent que leur établissement est dirigé par une équipe de direction.

3. Les valeurs relatives aux responsables de département en France n'ont pas été incluses, cette classification n'étant pas pertinente au regard du système d'éducation français.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire qui indiquent que les enseignants sont représentés au sein de l'équipe de direction de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.10.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112177>

Afin d'avoir une vision complète de l'implication des enseignants dans les structures décisionnelles, il est également essentiel d'examiner le rôle des responsables de département. Il s'agit en effet généralement d'enseignants en charge d'un groupe d'enseignants de la même discipline ou de disciplines différentes, mais auprès du même groupe d'élèves. Un mécanisme efficace de leadership partagé consiste à conjuguer leadership et expertise sur le plan du contenu (Hallinger et Murphy, 2012^[36]). À ce titre, l'implication des responsables de département peut apparaître comme une forme plus productive de répartition des responsabilités au sein de l'établissement. Le graphique II.5.4 met en évidence une forte variation, entre les pays et économies, de la participation des responsables de département à l'équipe de direction des établissements. Dans certains pays, l'absence des enseignants dans l'équipe de direction de l'établissement est compensée par la présence de responsables de département.



Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

C'est notamment le cas en Hongrie, en Islande, aux Pays-Bas, à Singapour et en Suède, où même si moins de 30 % des chefs d'établissement ayant une équipe de direction indiquent que des enseignants y sont représentés, plus de 70 % d'entre eux déclarent en revanche que les responsables de département y jouent un rôle (tableau II.5.10).

La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces résultats. Les structures formelles, telles que les équipes de direction des établissements, ne sont en effet pas les seuls dispositifs permettant aux enseignants de participer au processus décisionnel ou de développer leurs compétences de leadership. La collaboration entre pairs, le travail d'équipe et d'autres activités informelles peuvent aussi leur donner l'occasion de faire valoir leurs points de vue. Dans certains pays et économies, ce sont d'ailleurs ces occasions qui permettent aux enseignants de faire entendre leur voix. Ainsi, bien que seuls 6 % des chefs d'établissement du Danemark indiquent que les enseignants participent à l'équipe de direction de leur établissement, la majorité d'entre eux déclarent néanmoins que les enseignants ont un pouvoir considérable dans la plupart des décisions concernant leur établissement (tableau II.5.10) – voir la section sur le soutien au leadership des enseignants.

SOUTENIR LE LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Le leadership des chefs d'établissement est essentiel pour créer, ancrer et développer une structure de soutien aux enseignants. Les systèmes performants sont ceux en mesure de proposer à leurs enseignants une structure de formation et de développement professionnels dont tous les élèves pourront tirer profit (Hallinger et Heck, 2010_[11]). Toutefois, le leadership des chefs d'établissement dépend, en fin de compte, de leur degré d'autonomie et de l'étendue de leur pouvoir de décision (Muijs, 2011_[37]).

Cette section commence par explorer le degré de responsabilité des chefs d'établissement dans tout un éventail de décisions au sein de leur établissement. Elle examine ensuite les différents types de leadership dont ils peuvent faire preuve pour favoriser l'apprentissage des élèves, et décrit les aspects relevant du leadership systémique. Enfin, le leadership ne se limitant pas à l'enceinte des établissements, la section se conclut par l'examen de la façon dont les chefs d'établissement perçoivent leurs relations avec les décideurs politiques.

Responsabilités des chefs d'établissement

Cette section examine le pouvoir des chefs d'établissement dans tout un éventail de décisions. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils sont nombreux à déclarer avoir personnellement un pouvoir considérable dans les questions concernant la gestion du personnel : ils sont ainsi 73 % à indiquer avoir un pouvoir considérable dans le recrutement ou l'embauche des enseignants, et 65 %, dans le licenciement ou la suspension de ces derniers (graphique II.5.5 et tableau II.5.5). Plus de 90 % des chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable dans ces deux décisions en Angleterre (Royaume-Uni), en Bulgarie, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en Géorgie, en Islande, en Lettonie, en Lituanie, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, alors qu'ils sont au plus 50 % dans ce cas en Arabie saoudite, au Brésil, en Colombie, en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en France, au Japon, au Mexique, en Roumanie et en Turquie.

S'agissant du budget de l'établissement, le pouvoir de décision des chefs d'établissement semble en revanche relativement limité, comme escompté au vu du faible niveau global d'autonomie dont disposent les établissements dans ce domaine – voir également la section précédente (tableau II.5.1). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement sont ainsi 32 % à déclarer avoir un pouvoir considérable pour « fixer le salaire de départ des enseignants » et 33 %, pour « fixer les augmentations de salaire des enseignants » (graphique II.5.5 et tableau II.5.5). Bien que 68 % des chefs d'établissement indiquent avoir un pouvoir considérable dans le choix de la répartition du budget dans leur établissement, on observe toutefois d'importantes variations entre les pays et économies. Ils sont ainsi 90 % à se dire dans ce cas en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque, à Singapour et en Suède, mais moins de 30 % en Arabie saoudite, dans la région CABA (Argentine), en Colombie, en Roumanie et en Turquie (tableau II.5.5).

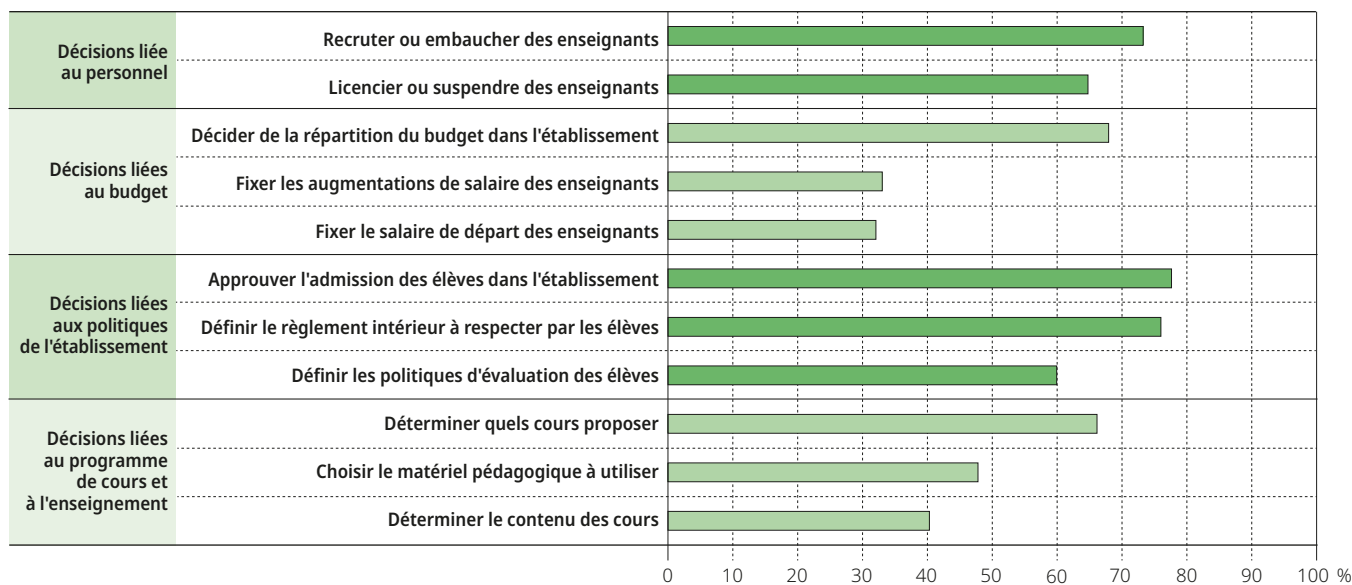
La majorité des chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable dans les questions liées aux politiques de l'établissement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils sont ainsi 78 % à déclarer avoir un pouvoir considérable dans l'approbation de l'admission des élèves dans leur établissement, 76 %, dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves, et 60 %, dans la définition des politiques d'évaluation des élèves (graphique II.5.5 et tableau II.5.5). Ils sont plus de 80 % à indiquer avoir un pouvoir considérable dans ces domaines en Belgique et la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et à Singapour. Moins de 50 % des chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable dans au moins deux de ces trois domaines en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, au Brésil, en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en Roumanie, à Shanghai (Chine) et en Turquie.

Les chefs d'établissement jouent par ailleurs un rôle essentiel dans les décisions liées aux programmes de cours et à l'enseignement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils sont ainsi 66 % à déclarer avoir un pouvoir considérable dans le choix des cours à proposer, 48 %, dans le choix du matériel pédagogique à utiliser, et 40 %, dans le choix du contenu

des cours (graphique II.5.5 et tableau II.5.5). Ils sont au moins 50 % à déclarer avoir un pouvoir considérable dans l'ensemble de ces trois décisions dans la région CABA (Argentine), aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, en Italie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et à Singapour. Ils sont en revanche moins de 50 % à se dire dans ce cas en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, en Bulgarie, en Colombie, en Croatie, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en Géorgie, au Kazakhstan, au Japon, au Mexique, en Roumanie, à Shanghai (Chine), en Suède, en Turquie et au Viet Nam.


Graphique II.5.5 Responsabilités des chefs d'établissement au sein de leur établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir un pouvoir considérable dans les décisions suivantes (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont regroupées par domaine de responsabilité et, dans chaque groupe, sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire qui déclarent avoir un pouvoir considérable dans les décisions ci-dessus appartenant aux quatre domaines de responsabilité des établissements.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.5.

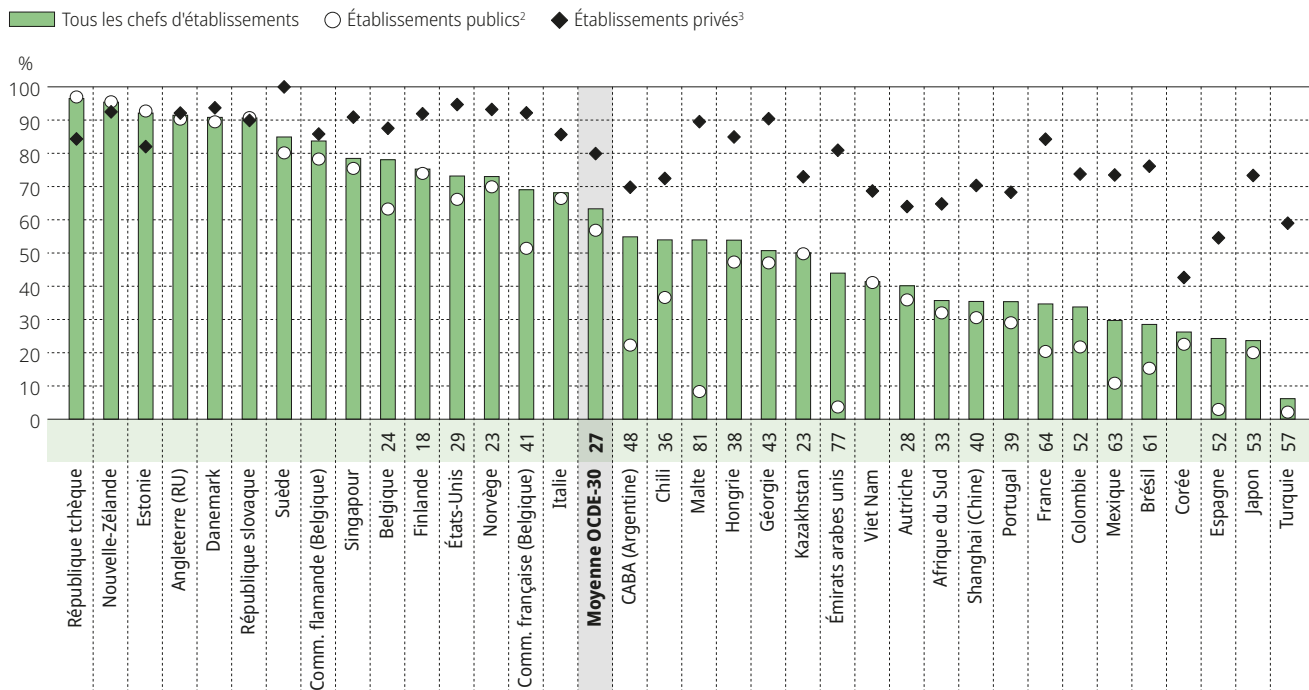
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112196>

Une façon de synthétiser ces résultats est d'examiner le nombre moyen de décisions dans lesquelles les chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable (tableau II.5.11). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils indiquent ainsi avoir un pouvoir considérable dans 6 des 11 décisions considérées, avec des résultats allant d'une moyenne de 9.8 décisions en République tchèque à seulement 1.1 en Arabie saoudite. Afin de décrire au mieux le niveau global de responsabilité des chefs d'établissement dans ces trois décisions, un nouvel indicateur a été calculé estimant le pourcentage d'établissements où le chef d'établissement a un pouvoir considérable dans la majorité des décisions (c'est-à-dire dans au moins 6 des 11 décisions considérées) (graphique II.5.6). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 63 % des chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable dans la majorité des décisions concernant leur établissement. Ils sont au moins 90 % dans ce cas en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Estonie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en République tchèque, mais seulement 6 % en Turquie et 3 % en Arabie saoudite.

Il est intéressant de noter la différence de niveau global de responsabilité des chefs d'établissement entre les établissements publics et privés. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 57 % des chefs d'établissements publics déclarent avoir un pouvoir considérable dans la majorité des décisions concernant leur établissement, contre 80 % des chefs d'établissements privés (graphique II.5.6 et tableau II.5.11). Cette différence est particulièrement marquée (plus de 60 points de pourcentage) au Brésil, aux Émirats arabes unis, en France, à Malte et au Mexique. Dans le même temps, il n'y a pas de différences significatives entre établissements publics et privés dans les pays et économies où le pourcentage de chefs d'établissement ayant un pouvoir considérable dans la majorité des décisions est élevé (Angleterre [Royaume-Uni], Danemark, Estonie, Nouvelle-Zélande, République slovaque et République tchèque). Ce constat peut refléter l'existence d'une réglementation à l'échelle du système ou de normes encadrant les décisions des chefs d'établissement. Les décisions et responsabilités confiées aux chefs d'établissement peuvent avoir une incidence sur le soutien aux enseignants et la réussite des élèves (OCDE, 2016^[9]). De fortes différences dans les actions des chefs d'établissement selon les types d'établissement peuvent ainsi également se traduire par des différences dans le niveau de soutien offert aux enseignants et de performance des élèves.

Graphique II.5.6 Responsabilités globales des chefs d'établissement, selon le type d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir un pouvoir considérable dans la majorité¹ des décisions concernant leur établissement



1. Ce pourcentage est calculé sur la base des déclarations des chefs d'établissement indiquant avoir un pouvoir considérable pour au moins 6 des 11 décisions suivantes : « recruter ou embaucher des enseignants » ; « décider de la répartition du budget dans l'établissement » ; « fixer le salaire de départ des enseignants » ; « fixer les augmentations de salaire des enseignants » ; « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves » ; « approuver l'admission des élèves dans l'établissement » ; « définir les politiques d'évaluation des élèves » ; « choisir le matériel pédagogique à utiliser » ; et « déterminer quels cours proposer » et « déterminer le contenu des cours ».

2. Un établissement public est un établissement dont le chef d'établissement a indiqué qu'il est géré par une autorité éducative publique, un organisme gouvernemental, une municipalité ou un conseil d'établissement nommé par le gouvernement ou élu au suffrage universel. Dans le questionnaire à l'intention des chefs d'établissement, cette question ne fait aucune référence à la source de financement de l'établissement, comme indiqué dans la question précédente.

3. Un établissement privé est un établissement dont le chef d'établissement a indiqué qu'il est géré par une organisation non gouvernementale (par exemple, une église, un syndicat, une entreprise ou une autre institution privée). Dans le questionnaire à l'intention des chefs d'établissement, cette question ne fait aucune référence à la source de financement de l'établissement, comme indiqué dans la question précédente. Dans certains pays, la catégorie des établissements privés comprend les établissements qui reçoivent un financement important du gouvernement (établissements privés dépendants du gouvernement).

Note : les différences statistiquement significatives entre les établissements publics et les établissements privés sont indiquées en regard du nom du pays ou économie concerné (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir un pouvoir considérable dans la majorité des décisions concernant leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112215>

Au cours des cinq années écoulées depuis l'Enquête TALIS 2013, les responsabilités des chefs d'établissement n'ont, dans l'ensemble, pas connu d'évolution significative, hormis dans quelques pays et économies (tableau II.5.8). Une analyse par pays permet toutefois d'apporter des éclairages intéressants. En Islande et en République slovaque, on observe ainsi une diminution significative du pourcentage de chefs d'établissement indiquant avoir un pouvoir considérable dans la fixation du salaire de départ des enseignants, dans celle de leurs augmentations de salaire et dans le choix de la répartition du budget dans leur établissement. Dans le cas de la République slovaque, la majorité des chefs d'établissement bénéficient d'une bonne structure de soutien administratif et de gestion. Au sein de l'établissement, un membre du personnel est responsable de la planification du budget de l'établissement pour les salaires du personnel, et un comptable prend en charge les coûts de fonctionnement, en planifiant le budget de l'établissement pour les biens et services. Ce dispositif peut permettre de dégager du temps et de donner ainsi aux chefs d'établissement la possibilité de se consacrer aux tâches liées à l'élaboration des programmes de cours ou au soutien pédagogique (Santiago et al., 2016^[38]). Les évolutions observées au fil du temps en République slovaque pourraient refléter une généralisation de ce type d'organisation scolaire.

Encadré II.5.3. Responsabilités du chef d'établissement, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Tout comme leurs homologues du premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire ne partagent pas le même type de responsabilités selon les pays et économies. Dans 4 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement sont beaucoup moins nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à avoir un pouvoir considérable pour « recruter ou embaucher des enseignants ». Les différences les plus marquées entre les deux niveaux d'enseignement s'observent dans la région CABA (Argentine) (avec une différence de 28 points de pourcentage) et en France (avec une différence de 24 points de pourcentage) (tableau II.5.6). Les chefs d'établissement sont plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à avoir un pouvoir considérable pour déterminer le contenu des cours. Les différences les plus marquées s'observent en Angleterre (Royaume-Uni) (avec une différence de 37 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (avec une différence de 29 points de pourcentage). Une tendance similaire s'observe en regard de la responsabilité de choisir le matériel pédagogique à utiliser, avec une différence frappante de 55 points de pourcentage en Communauté flamande de Belgique.

Les différences entre les chefs d'établissement du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tendent à être similaires à celles qui s'observent entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les déclarations des chefs d'établissement suggèrent que les chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont une responsabilité accrue pour les décisions liées au personnel et au budget, mais une responsabilité plus limitée pour les décisions liées au programme de cours et à l'enseignement. Dans 7 des 11 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont moins nombreux à approuver l'admission des élèves dans l'établissement que leurs homologues du premier cycle. Les différences les plus marquées s'observent en Croatie (23 points de pourcentage) et au Danemark (21 points de pourcentage) (tableau II.5.7).

Types de leadership parmi les chefs d'établissement

L'autonomie est une composante importante pour s'assurer que les actions des chefs d'établissement correspondent aux besoins de leurs élèves et de leur établissement. Elle ne suffit toutefois pas à elle seule. Les examens des politiques et la littérature scientifique montrent en effet que l'autonomie a un impact plus fort lorsque de solides structures de leadership sont en place (Jensen, Weidmann et Farmer, 2013_[39]). D'après les travaux de recherche menés à partir des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA de 2015), la relation entre l'autonomie des chefs d'établissement et la performance des élèves est relativement forte, mais se voit encore renforcée dans les systèmes présentant des niveaux élevés de leadership (OCDE, 2017_[24]).

Cette section examine la fréquence à laquelle les chefs d'établissement se livrent à différentes activités spécifiques, ainsi que la façon dont ils perçoivent le niveau de soutien qu'ils apportent et reçoivent. L'Enquête TALIS 2018 demande ainsi aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence (« jamais ou rarement » ; « parfois » ; « souvent » ; ou « très souvent ») ils se livrent à tout un ensemble d'activités relevant de différents types de leadership. L'expression « leadership au service de l'apprentissage » fait référence à l'ensemble des domaines d'action et de décision des chefs d'établissement visant à améliorer le travail de leurs enseignants, ainsi que les résultats des élèves (Hallinger et Heck, 2010_[11]). Cette section examine trois aspects du leadership des chefs d'établissement au service de l'apprentissage des élèves : le leadership pédagogique (dans ses formes directes et indirectes) ; le leadership administratif ; et le leadership systémique, avec une attention toute particulière accordée à ce dernier, le cycle 2018 de l'Enquête TALIS ayant permis la collecte d'un nombre sans précédent d'indicateurs à ce sujet. La section se conclut enfin par l'examen de la façon dont les chefs d'établissement perçoivent leurs relations avec les décideurs politiques.

Le premier domaine examiné est celui du leadership pédagogique. Il correspond aux efforts que déploient les chefs d'établissement envers la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants. Pour améliorer celle-ci, les chefs d'établissement peuvent se concentrer sur des tâches telles que la gestion des programmes de cours, la satisfaction des besoins en formation continue des enseignants ou la création d'une culture de collaboration (Hallinger, 2015_[40] ; Hallinger, 2011_[6] ; Hallinger et Heck, 2010_[11]). L'accent mis sur chacune des tâches de leadership pédagogique, et l'importance relative qui leur est accordée, ont évolué au fil du temps, avec l'apparition d'études plus empiriques analysant leur impact sur les résultats d'apprentissage (OCDE, 2016_[9]). On a jugé qu'une approche plus directe et pragmatique du leadership pédagogique était chronophage pour les chefs d'établissement et pouvait potentiellement perturber l'autonomie des enseignants (Hornig et Loeb, 2010_[41]). C'est donc une forme indirecte de ce type de leadership qui a plutôt été privilégiée⁶. Une forme qui s'attache davantage à créer un climat de coopération et de soutien au sein



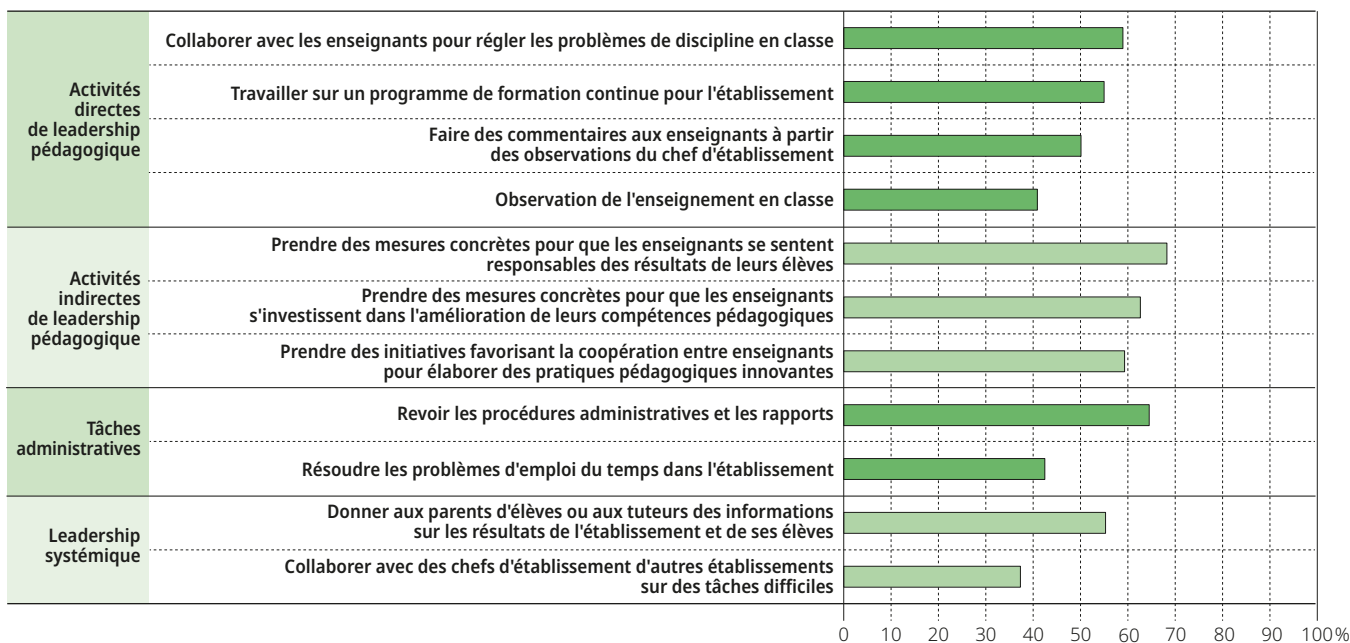
Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

de l'établissement, qui permet aux enseignants de se sentir concernés par les objectifs de leur établissement et de les intégrer dans leur travail (Hallinger, 2015_[40] ; Hallinger et Heck, 2010_[16]). Les résultats du cycle précédent, TALIS 2013, ont montré que les chefs d'établissement indiquant exercer davantage ces formes de leadership pédagogique tendent à consacrer plus de temps aux tâches liées au programme de cours et à l'enseignement, et sont plus susceptibles d'observer la pratique des enseignants en classe dans le cadre de l'évaluation formelle de leur travail. Dans certains pays, ces chefs d'établissement sont aussi plus susceptibles d'indiquer utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et objectifs pédagogiques de l'établissement (OCDE, 2014_[42]). En outre, les chefs d'établissement faisant part de niveaux élevés de leadership pédagogique travaillent dans des établissements où les enseignants partagent des objectifs communs, s'inscrivent dans une dynamique de collaboration et réfléchissent à leurs pratiques (OCDE, 2016_[9]).

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, un pourcentage considérable de chefs d'établissement exercent des formes directes de leadership pédagogique : ils sont ainsi 59 % à déclarer avoir « collaboré avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline en classe » ; 55 %, à avoir « travaillé sur un programme de formation continue pour [leur] établissement » ; 50 %, à avoir « fait des commentaires aux enseignants à partir de [leurs] propres observations » ; et 41 %, à avoir « observé [eux-mêmes] des cours » (graphique II.5.7 et tableau II.5.12). Plus de 70 % des chefs d'établissement déclarent se livrer « souvent » ou « très souvent » à au moins trois de ces quatre activités en Arabie saoudite, en Bulgarie, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, en Géorgie, au Kazakhstan, en Roumanie, à Shanghai (Chine), en Slovénie et au Viet Nam. Toutefois, au Danemark, en Estonie et en Suède, 50 % au plus des chefs d'établissement indiquent se livrer « souvent » ou « très souvent » à ces quatre activités, et ils sont le même pourcentage à déclarer se livrer à cette fréquence à trois de ces activités en Belgique (et la Communauté française de Belgique), dans la région CABA (Argentine), en Espagne, en France, en Islande, au Japon, en Lituanie, en Norvège, aux Pays-Bas et au Portugal (tableau II.5.12).

Graphique II.5.7 Activités de leadership des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir « souvent » ou « très souvent » participé aux activités suivantes dans leur établissement au cours des 12 mois précédant l'Enquête (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont regroupées par activités de leadership et, dans chaque groupe, sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'utilisation de ces pratiques par les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112234>

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, un pourcentage relativement élevé de chefs d'établissement indiquent se livrer aux trois activités correspondant aux formes indirectes de leadership pédagogique : prendre « des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves » (68 %) ; prendre « des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques » (63 %) ; et prendre « des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » (59 %) (graphique II.5.7 et tableau II.5.12).

Les pays et économies participant à TALIS présentant des pourcentages exceptionnellement élevés de chefs d'établissement qui déclarent avoir pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves sont le Viet Nam (97 %), le Kazakhstan (94 %), Shanghai (Chine) (93 %), la Bulgarie (92 %), les Émirats arabes unis (92 %), l'Afrique du Sud (91 %), la Géorgie (90 %) et la Lettonie (90 %). En revanche, ils sont au plus 50 % à déclarer se livrer « souvent » ou « très souvent » à l'une de ces trois activités au Japon, et le même pourcentage, à se livrer à cette fréquence à deux de ces activités en Communauté française de Belgique, en Estonie et en Finlande. L'encadré II.5.4 présente des initiatives intéressantes de leadership pédagogique en Norvège et au Viet Nam.

Encadré II.5.4. Leadership pédagogique au Viet Nam et en Norvège

Viet Nam

La charte de gouvernance scolaire du Viet Nam définit clairement le rôle des chefs d'établissement en tant que « responsables de l'enseignement et de l'apprentissage ». Les chefs d'établissement sont tenus de maintenir leur statut d'enseignant en assurant un minimum de deux périodes d'enseignement par semaine. Ainsi, les chefs d'établissement au Viet Nam sont à la fois enseignants et responsables des enseignants. Ce double statut leur permet d'évaluer de près la qualité des pratiques pédagogiques. Afin de contrôler la qualité de l'enseignement, les chefs d'établissement travaillent de concert avec les responsables de chaque discipline et procèdent régulièrement à des observations en classe ou recueillent des rapports d'observation issus d'exams par des pairs groupés par matières. Les chefs d'établissement jouent également un rôle déterminant en matière de responsabilisation au sein du système d'éducation.

Norvège

En Norvège, plusieurs initiatives visant à renforcer le rôle des chefs d'établissement ont été mises en place au niveau national et local afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Le ministère de l'Éducation et de la Recherche définit clairement le rôle de leadership pédagogique des chefs d'établissement, et renforce le soutien et la capacité à mener des activités de formation professionnelle en collaboration au niveau des établissements. L'une des initiatives nationales, Motivation et maîtrise pour un meilleur apprentissage (2012-2017), a mis l'accent sur la nécessité pour les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire de devenir des organisations apprenantes. Il a été demandé aux chefs d'établissement de donner la priorité à la gestion pédagogique, et d'utiliser des réseaux d'apprentissage comme instruments (parmi d'autres) pour stimuler la réflexion et le partage d'expériences à l'échelle de l'établissement.

Source : McAleavy, T., T.H. Ha et R. Fitzpatrick (2018^[43]), *Promising Practice: Government Schools in Vietnam*, Education Development Trust, Reading, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588856.pdf> ; OCDE (2013^[44]) *Education Policy Outlook: Norway*, http://www.oecd.org/norway/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NORWAY_EN.pdf.

Dans la majorité des pays et économies participant à TALIS, l'indicateur de leadership pédagogique « [prendre] des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » ne diffère pas de manière significative entre les établissements selon leur type (public/privé), leur situation géographique ou leur composition (tableau II.5.15). Quelques pays et économies font toutefois figure d'exception. En Hongrie, au Mexique et en Turquie, un pourcentage significativement plus élevé (18 à 31 points de pourcentage) de chefs d'établissement déclarent se livrer à ce type d'activité dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public, tandis que c'est l'inverse qui s'observe aux Émirats arabes unis, en France, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. L'Afrique du Sud est le seul pays où le pourcentage de chefs d'établissement déclarant avoir « pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » est significativement plus élevé (avec une différence de 32 points de pourcentage) dans les zones rurales que dans les villes, tandis que c'est l'inverse qui s'observe en République slovaque (avec une différence de 23 points de pourcentage).

La composition des établissements influe aussi sur la prévalence de cette dernière activité parmi les chefs d'établissement. Aux Émirats arabes unis, en Italie, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine), le pourcentage de chefs d'établissement déclarant se livrer à cette activité est ainsi significativement plus élevé lorsque la concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est forte (table II.5.15). Il en va de même dans la région CABA (Argentine), au Kazakhstan et au Portugal, lorsque la concentration d'élèves immigrés est forte, et en Croatie, en Espagne, au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal, lorsque la concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation est forte (table II.5.15).

Comment améliorer les niveaux de leadership pédagogique ? D'après des recherches antérieures menées à partir des données de l'Enquête TALIS, la formation au leadership pédagogique et le temps consacré aux programmes de cours et à l'enseignement semblent être des préalables importants à la pleine réalisation des chefs d'établissement dans leur rôle de leadership pédagogique

(OCDE, 2016^[9]). Toutefois, dans le premier volume des résultats de TALIS 2018, les chefs d'établissement indiquent ne pouvoir consacrer qu'une petite part de leur temps aux programmes de cours et à l'enseignement, et la moitié environ d'entre eux seulement déclarent avoir suivi une formation au leadership pédagogique avant leur entrée en fonction – voir les tableaux I.2.18 et I.4.28 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019^[45]). Comme examiné au début de cette section, le fait d'assumer une responsabilité importante dans les décisions concernant leur établissement pourrait aussi permettre aux chefs d'établissement d'exercer plus activement leur rôle de leadership pédagogique. En effet, donner aux chefs d'établissement une marge de manœuvre plus importante dans les décisions concernant leur établissement pourrait renforcer leur engagement et leur donner davantage de possibilités de guider leur personnel (Briggs et Wohlstetter, 2003^[46] ; Dou, Devos et Valcke, 2017^[47]). D'après les résultats de l'Enquête TALIS 2013, l'autonomie des établissements dans certains domaines et le leadership pédagogique jouent un rôle modéré dans le développement de communautés professionnelles d'apprentissage dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2016^[9]). Un autre aspect pertinent à prendre en compte est le partage du leadership. L'attribution et la délégation de responsabilités aux membres du personnel, aux parents et aux élèves révèlent l'existence d'une communauté scolaire solide, sur laquelle les chefs d'établissement peuvent s'appuyer pour exercer pleinement leur rôle de leadership pédagogique.

Pour examiner ces hypothèses, des analyses de régression sont effectuées à partir des données de l'Enquête TALIS 2018 afin d'observer la relation entre les formes indirectes de leadership pédagogique (prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves, prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques, et prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes) et un certain nombre de variables : 1) le nombre moyen de décisions pour lesquelles les chefs d'établissement déclarent avoir un pouvoir considérable (comme indicateur de l'autonomie et du pouvoir de décision) ; 2) le temps disponible (c'est-à-dire la part du temps consacrée au leadership pédagogique et aux réunions, celle consacrée aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et le manque de temps ressenti pour exercer le leadership pédagogique) ; 3) l'indice de participation des acteurs (le fait que l'établissement donne aux membres de son personnel, aux parents d'élèves/tuteurs et aux élèves la possibilité de participer activement aux décisions le concernant, que c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans l'établissement, et que la culture de collaboration qui prévaut dans l'établissement se caractérise par le soutien mutuel) ; 4) la participation à une formation au leadership pédagogique ; et 5) d'autres variables relatives aux caractéristiques démographiques des enseignants et aux caractéristiques des établissements (voir le tableau II.5.17).

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les résultats semblent indiquer que les chefs d'établissement qui consacrent une part plus importante de leur temps aux tâches de leadership liées aux réunions et aux programmes de cours, ainsi qu'à l'enseignement, affichent des niveaux supérieurs de leadership pédagogique. Il en va de même pour ceux déclarant avoir un pouvoir considérable dans un plus grand nombre de décisions. Il est aussi intéressant de noter que les chefs d'établissement faisant part de niveaux supérieurs de leadership pédagogique sont plus susceptibles d'avoir reçu une formation en leaderships pédagogique, d'être des femmes, et de travailler en ville (tableau II.5.17).

Le constat le plus frappant reste néanmoins l'association entre l'indice de participation des acteurs et l'indice de leadership pédagogique. D'après les résultats de l'Enquête, les chefs d'établissement parvenant à entraîner les membres de leur personnel, les parents et les élèves dans le processus décisionnel, et dont l'établissement se caractérise par une culture de collaboration et de partage des responsabilités, sont ainsi plus susceptibles d'indiquer prendre des mesures pour favoriser la coopération entre enseignants, et les encourager à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques et à se sentir responsables des résultats de leurs élèves (graphique II.5.8 et tableau II.5.17). Ce constat vaut dans 24 pays et économies participant à TALIS. Aucune interprétation causale n'est possible, mais les résultats mettent en évidence l'interdépendance entre la collégialité de la culture de l'établissement et la pratique d'un leadership veillant à la fois à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants et à leur engagement. Ces résultats font en effet écho à ceux de l'Enquête TALIS 2013, qui identifiaient un profil spécifique de chef d'établissement « intégré », alliant souci du leadership pédagogique et du leadership partagé (OCDE, 2016^[9]).

Comme pour les autres formes de leadership au service de l'apprentissage, deux activités des chefs d'établissement correspondent au leadership administratif. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 65 % des chefs d'établissement déclarent ainsi se livrer « souvent » ou « très souvent » à la révision de procédures administratives et de rapports, et 42 %, à la résolution de problèmes d'emploi du temps dans [leur] établissement (graphique II.5.7 et tableau II.5.12). En Bulgarie, en Colombie, en Italie, en Hongrie, au Mexique et en Roumanie, ils sont au moins 90 % à indiquer revoir « souvent » ou « très souvent » des procédures administratives et des rapports. Comme le montre la recherche, il peut aussi exister une association positive entre le temps consacré aux tâches administratives d'ordre général et les résultats des élèves (Grissom et Loeb, 2011^[15]).

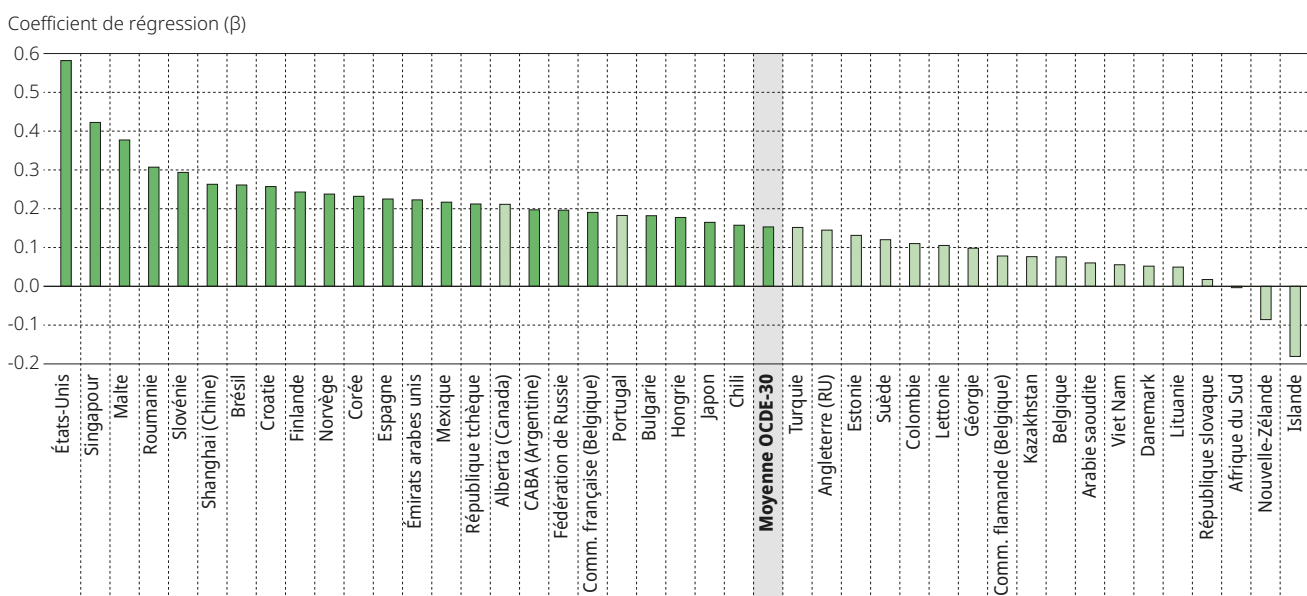
Le leadership systémique concerne les initiatives visant à renforcer les liens entre les établissements et les communautés dans lesquelles ils s'inscrivent, notamment avec d'autres chefs d'établissement. Dans de nombreux systèmes, les chefs d'établissement sont de plus en plus encouragés à exercer leur leadership non seulement dans l'enceinte de leur établissement, mais aussi au-delà.

On reconnaît en effet de plus en plus l'importance des liens entre les établissements, leur communauté, leur contexte et d'autres services sociaux (Cummings et al., 2007^[48]), et la nécessité pour ces établissements de développer les synergies entre eux et de collaborer afin d'optimiser les résultats positifs au sein des communautés et de renforcer la justice sociale (Hadfield et Chapman, 2009^[49]). Bien que leurs conclusions soient parfois contestées, de plus en plus de travaux de recherche mettent en évidence la relation entre collaboration et amélioration des établissements (Chapman et Muijs, 2014^[50] ; Croft, 2015^[51]), ainsi que les défis qui en découlent pour les chefs d'établissement, notamment pour passer de rapports hiérarchiques à des relations de leadership entre pairs, sur un pied d'égalité (Muijs et al., 2014^[52]).

Dans l'ensemble, dans les pays et économies de l'OCDE, les activités relevant du leadership systémique sont celles dont les chefs d'établissement font le moins souvent état : ils sont ainsi 55 % à déclarer avoir « souvent » ou « très souvent » « donné aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur les résultats de l'établissement et de ses élèves », et 37 %, avoir « souvent » ou « très souvent » « collaboré avec des chefs d'établissement d'autres établissements sur des tâches difficiles » (graphique II.5.7 et tableau II.5.12). Les pays et économies où le pourcentage de chefs d'établissement déclarant se livrer à cette dernière activité est extrêmement faible sont le Viet Nam (25 %), l'Espagne (24 %), Malte (21 %), Singapour (21 %), le Japon (20 %), la République tchèque (18 %) et la région CABA (Argentine) (9 %). Dans 19 pays et économies dans TALIS, sur les 11 activités de leadership examinées dans ce chapitre, la collaboration avec d'autres chefs d'établissement est celle que les chefs d'établissement citent le moins souvent. Ils sont toutefois plus de la moitié à déclarer s'y livrer « souvent » ou « très souvent » en Afrique du Sud, en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Roumanie, en Slovaquie et en Turquie.

Graphique II.5.8 Relation entre le leadership pédagogique des chefs d'établissement et la participation des différents acteurs de l'établissement

Évolution de l'indice de leadership pédagogique associée à la participation des différents acteurs^{1,2,3}




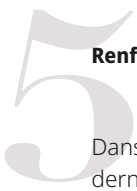
1. Résultats d'une régression linéaire basée sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire.
2. L'échelle de leadership pédagogique est mesurée en fonction des déclarations des chefs d'établissement indiquant prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves ou qu'ils s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques, et prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes. L'échelle de participation des acteurs de l'établissement est mesurée en fonction de la possibilité offerte par l'établissement aux membres du personnel, aux parents d'élèves ou aux tuteurs, et aux élèves de participer activement aux décisions le concernant, qu'il y ait ou non une culture de partage des responsabilités ou de collaboration caractérisée par un soutien mutuel qui prévaut dans l'établissement.
3. Après contrôle des caractéristiques suivantes des chefs d'établissement : sexe, âge, ancienneté en tant que chef d'établissement dans l'établissement actuel ; les caractéristiques de l'établissement : location géographique, type et taille de l'établissement ; le nombre moyen de décisions pour lesquelles les chefs d'établissement indiquent avoir un pouvoir considérable, part du temps consacrée au leadership pédagogique, part du temps consacrée aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, temps jugé nécessaire au leadership pédagogique et participation à une formation au leadership pédagogique.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice de participation des acteurs de l'établissement associée au leadership pédagogique.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112253>

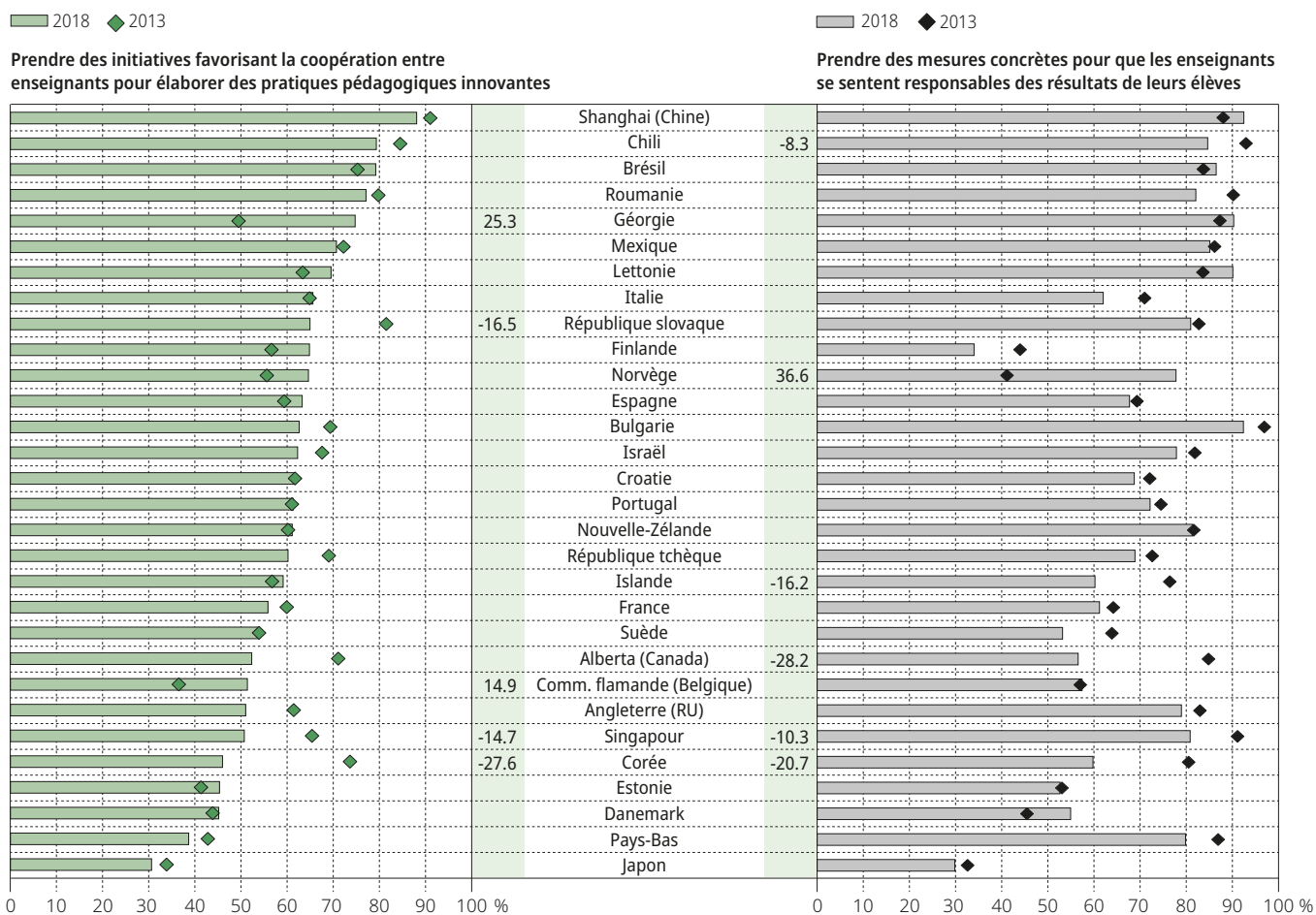


Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

Dans l'ensemble, parmi tous ces types d'activités de leadership, aucune évolution systématique ne s'observe au cours des cinq dernières années (tableau II.5.16). Dans quelques pays et économies, on note toutefois un changement intéressant dans la collaboration des chefs d'établissement avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline en classe. Dans 9 des 31 pays et économies dont les données de TALIS 2013 et TALIS 2018 sont disponibles, on observe ainsi une baisse significative du pourcentage de chefs d'établissement déclarant se livrer « souvent » ou « très souvent » à cette activité. Les reculs les plus marqués s'observent en Norvège (20 points de pourcentage) et à Singapour (19 points de pourcentage). Cette évolution pourrait laisser penser que les problèmes de discipline sont moins nombreux et que l'intervention des chefs d'établissement n'est plus justifiée ou nécessaire. Le climat de discipline en classe s'est en effet amélioré à Singapour depuis 2013, et en Norvège depuis 2008 – voir le tableau I.3.55 dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I)* (OCDE, 2019^[45]).

Graphique II.5.9 Évolution du leadership pédagogique des chefs d'établissement entre 2013 et 2018

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant avoir « souvent » ou « très souvent » participé aux activités suivantes dans leur établissement au cours des 12 mois précédant l'Enquête



Notes : seuls sont présentés les pays et économies dont les données de 2013 et 2018 sont disponibles.

Les évolutions statistiquement significatives entre 2013 et 2018 (TALIS 2018 - TALIS 2013) sont indiquées en regard de la catégorie et du nom du pays ou de l'économie concerné (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire indiquant avoir « souvent » ou « très souvent » pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes en 2018.

Source : OCDE, Bases de données TALIS 2013 et TALIS 2018, tableau II.5.16.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112272>

L'examen des indicateurs relevant spécifiquement du leadership pédagogique indirect (prendre « des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves » ; « des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques » ; et « des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes ») met au jour des résultats intéressants dans certains pays et économies (graphique II.5.9 et tableau II.5.16). L'Alberta (Canada), le Chili, la Corée, l'Islande, la République slovaque et Singapour

ont ainsi enregistré un recul dans au moins l'un de ces trois indicateurs. Dans le cas de la Corée et de Singapour, on observe une baisse marquée de ces trois activités. La diminution du pourcentage de chefs d'établissement se livrant à ces activités pourrait refléter une répartition du temps à des d'autres tâches différentes. La Corée enregistre ainsi une augmentation des activités liées à la résolution des problèmes d'emploi du temps dans les établissements. À l'inverse, la Communauté flamande de Belgique, la Géorgie et la Norvège ont connu des hausses significatives dans au moins l'un de ces indicateurs du leadership pédagogique.

Zoom sur le leadership systémique : parents et communautés

Comme indiqué dans la section précédente, un pourcentage relativement faible de chefs d'établissement déclarent se livrer « souvent » ou « très souvent » à des activités de leadership systémique. L'importance de ce type de leadership ne doit toutefois pas être sous-estimée, la relation entre l'établissement, les parents et la communauté scolaire au sens large étant essentielle à l'offre d'une éducation de qualité, pertinente et en phase avec son contexte (Schleicher, 2018^[53]). L'Enquête TALIS 2018 comprend une série d'indicateurs supplémentaires contribuant à mieux comprendre ce type d'activités.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement indiquent consacrer un dixième de leur temps de travail aux relations avec les parents d'élèves ou tuteurs (tableau II.5.18). La part de temps que les chefs d'établissement consacrent à ces relations est comparativement supérieure dans les pays et économies d'Amérique latine – région CABA (Argentine) (15 %), Brésil (14 %) et Mexique (13 %) –, ainsi qu'en Espagne, en Italie et en Turquie (14 % chacun). Cette part de temps est légèrement supérieure (de 6 points de pourcentage au plus) en ville qu'en zone rurale en Alberta (Canada), en Bulgarie, en Croatie, en Fédération de Russie, en Géorgie, en Italie, en Lituanie, au Portugal, en République slovaque et en Suède. En outre, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement déclarent ne consacrer que 6 % de leur temps aux relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales (tableau II.5.20). En Croatie, en Italie, au Japon et en Roumanie, ils y consacrent toutefois en moyenne plus de 8 % de leur temps.

Dans l'ensemble, au cours des cinq dernières années, le temps moyen que les chefs d'établissement consacrent aux relations avec d'autres acteurs n'a pas connu d'évolution significative dans les pays et économies participant à TALIS. Sur les 31 pays et économies dont les données sont disponibles, l'Alberta (Canada), le Chili, la Corée, la Finlande, le Japon, Shanghai (Chine) et Singapour sont les seuls où le temps moyen consacré par les chefs d'établissement aux relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs a connu une diminution significative (tableau II.5.21). Dans 12 pays et économies participant à TALIS, le temps consacré par les chefs d'établissement aux relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales est en recul, bien que dans une mesure relativement limitée⁷.

L'Enquête TALIS interroge également les chefs d'établissement sur leur perception du niveau d'engagement de leur établissement auprès de la collectivité. Plus spécifiquement, elle leur demande dans quelle mesure l'affirmation « les parents ou les tuteurs s'impliquent dans les activités scolaires » s'applique à leur établissement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils sont près de la moitié (48 %) à déclarer que cette affirmation s'applique « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à leur établissement (tableau II.5.22). Toutefois d'importantes différences existent entre les pays et économies. C'est ainsi en Lettonie (89 %) en Italie (84 %) et au Danemark (72 %) que cette perception est la plus répandue, et au Mexique, en République slovaque et en Suède qu'elle est la moins courante (moins de 25 % chacun).

S'agissant des relations spécifiques avec les parents d'élèves ou tuteurs, les résultats sont quelque peu plus nuancés. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 62 % des chefs d'établissement considèrent que les parents ou les tuteurs encouragent la réussite des élèves « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », tandis qu'ils ne sont que 48 % à juger que les parents ou les tuteurs s'impliquent dans les activités scolaires dans cette même mesure (tableau II.5.22). Ces résultats pourraient indiquer que, dans l'ensemble, les chefs d'établissement estiment que les parents ou les tuteurs se préoccupent des résultats des élèves, mais s'engagent moins dans les activités scolaires.

Plus de 50 % des chefs d'établissement estiment que ces deux affirmations s'appliquent à leur établissement au Brésil, en Colombie, en Corée, au Danemark, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en France, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Kazakhstan, en Lettonie, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam. Ils sont en revanche moins de 30 % à déclarer que les parents ou les tuteurs s'engagent dans les activités scolaires dans la région CABA (Argentine), en Finlande, en Islande, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Suède. En outre, dans plusieurs pays et économies, les chefs d'établissement sont bien plus nombreux à indiquer que les parents ou les tuteurs encouragent la réussite des élèves qu'à déclarer qu'ils s'impliquent dans les activités scolaires (avec une différence d'au moins 30 points de pourcentage). Ce constat vaut notamment pour l'Angleterre (Royaume-Uni), la Belgique et la Communauté française de Belgique, la Finlande, Malte, Singapour et la Slovaquie. Ces résultats reflètent dans une certaine mesure ceux de la récente étude TALIS sur l'éducation de la petite enfance, qui montrent qu'il est courant d'échanger des informations avec les parents sur les activités quotidiennes de leur enfant et son développement, mais moins répandu d'encourager les parents à jouer et faire des activités pédagogiques à la maison avec leur enfant (OCDE, 2019^[54]). En d'autres termes, ces résultats peuvent traduire les difficultés que rencontrent les établissements pour traduire l'engagement et l'intérêt des parents en actions concrètes.

Perception des chefs d'établissement quant au soutien des autorités et à leur propre influence en matière de politique éducative

La compréhension du leadership ne doit pas se limiter au cadre de l'établissement, car les chefs d'établissement ont la possibilité de participer à l'élaboration des politiques éducatives et de les influencer. L'Enquête TALIS leur a ainsi demandé s'ils étaient globalement satisfaits du soutien reçu de la part d'autres acteurs dans l'exercice de leurs fonctions, et comment ils percevaient leur propre engagement dans le processus politique. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ils sont 66 % à se dire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « j'ai besoin de plus de soutien de la part des autorités » (voir le tableau II.5.25), ce qui signifie que seul un tiers environ sont satisfaits du soutien qu'ils reçoivent. Ils sont plus de 90 % à déclarer avoir besoin de plus de soutien de la part des autorités en Arabie saoudite, en Colombie, en Italie, au Japon, en Roumanie, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam, contre moins de 50% en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et à Singapour. Les pourcentages sont particulièrement faibles en Angleterre (Royaume-Uni) et au Danemark, où seuls 29 % des chefs d'établissement estiment avoir besoin de plus de soutien de la part des autorités, signe de leur plus grande satisfaction.

En revanche, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 33 % des chefs d'établissement déclarent n'avoir aucun contrôle sur les décisions importantes liées à leur travail, ce qui implique que deux tiers environ d'entre eux estiment pouvoir influencer sur ces décisions (tableau II.5.25). Ces pourcentages varient toutefois fortement entre les pays et économies. Plus de 50 % des chefs d'établissement déclarent ainsi n'avoir aucun contrôle sur les décisions importantes liées à leur travail en Autriche, en Croatie, en Islande, au Portugal, en République tchèque et à Shanghai (Chine), alors qu'ils sont moins de 15 % dans ce cas en Corée, en Israël, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et à Singapour. Il est intéressant de noter que le pourcentage de chefs d'établissement estimant avoir besoin de plus de soutien de la part des autorités (66 %) est égal à celui des chefs d'établissement en désaccord avec l'affirmation « je n'ai aucun contrôle sur les décisions importantes liées à mon travail » (66 %). En d'autres mots, bien que les chefs d'établissement puissent juger ne pas recevoir le soutien escompté de la part des autorités pour l'exercice de leurs fonctions, ils estiment néanmoins avoir la possibilité d'influer sur l'élaboration des politiques. Il en va de même pour les enseignants – voir la section sur le leadership des enseignants en fin de chapitre.

Encadré II.5.5. Leadership des chefs d'établissement, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Types de leadership

Si l'on se penche sur les trois niveaux d'enseignement à l'étude dans TALIS, on constate que les chefs d'établissement participent de manière relativement semblable aux activités de leadership, avec cependant quelques exceptions notables dans certains pays. Les chefs d'établissement dans l'enseignement primaire ont tendance à prendre part plus activement aux activités directes de leadership pédagogique dans la région CABA (Argentine), en Espagne et au Japon : un plus grand pourcentage d'entre eux s'implique dans au moins trois des quatre activités directes de leadership pédagogique (tableau II.5.13). En France, un plus grand pourcentage de chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire s'impliquent dans les autres activités de leadership pédagogique. En particulier, ils veillent à ce que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves (37 points de pourcentage) et résolvent les problèmes d'emploi du temps dans leur établissement (37 points de pourcentage).

La différence est encore plus ténue si l'on compare les situations dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. En Slovaquie, les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ont tendance à participer davantage à deux des activités de leadership pédagogique. Les différences les plus marquées concernent la collaboration avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline en classe (17 points de pourcentage) et l'observation de collègues en classe (20 points de pourcentage) (tableau II.5.14).

Leadership systémique

Les liens entre les établissements d'enseignement et les collectivités locales ont tendance à être plus forts au niveau de l'enseignement primaire. Dans 9 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement qui déclarent que les parents ou les tuteurs s'impliquent dans les activités de l'établissement sont moins nombreux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que leurs homologues du premier cycle (tableau II.5.22). Les différences sont les plus marquées en Communauté flamande de Belgique (34 points de pourcentage) et dans la région CABA (Argentine) (27 points de pourcentage). Dans ces mêmes systèmes, on observe des tendances similaires pour au moins deux des trois autres items.

La participation des parents ou des tuteurs à des activités scolaires est encore moins marquée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement en poste dans le premier cycle du secondaire sont nettement plus nombreux que leurs homologues du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à indiquer que les parents ou les tuteurs participent à des activités scolaires au Danemark (37 %), au Portugal (17 %), en Suède (15 %) et en Turquie (13 %) (tableau II.5.23).

...

Perception des chefs d'établissement quant au soutien apporté par les autorités

Le pourcentage de chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire qui indiquent qu'ils n'ont aucun contrôle sur les décisions importantes liées à leur travail est supérieur à celui de leurs homologues du premier cycle de l'enseignement secondaire en France (33 points de pourcentage), dans la région CABA (Argentine) (17 points de pourcentage) et en Corée (10 points de pourcentage). En outre, le pourcentage de chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire qui signalent qu'ils ont besoin de plus de soutien de la part des autorités est supérieur à celui de leurs homologues du premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (18 points de pourcentage) et en Angleterre (Royaume Uni) (17 points de pourcentage) (tableau II.5.26).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la situation est plus nuancée. Le Portugal est le seul pays où le soutien attendu des autorités varie en fonction des niveaux d'enseignement. Les chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux que leurs homologues du deuxième cycle à demander davantage de soutien de la part des autorités (8 points de pourcentage) (tableau II.5.27). La Slovénie fait toutefois figure d'exception: les chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux que leurs homologues du premier cycle à indiquer qu'ils n'ont aucun contrôle sur les décisions importantes liées à leur travail (14 points de pourcentage) (tableau II.5.28).

Les différences entre les niveaux d'enseignement qui s'observent en matière de styles de leadership et de relations avec les décideurs politiques sont vraisemblablement à mettre en lien avec les différentes fonctions et responsabilités exercées par les chefs d'établissement à chaque niveau d'enseignement.

LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS

On reconnaît de plus en plus l'importance d'exploiter le potentiel de leadership des enseignants (Ainley et Carstens, 2019_[8]). Cette notion de « leadership des enseignants » présuppose néanmoins des structures organisationnelles plus horizontales, au sein desquelles les enseignants eux-mêmes pourraient assumer un rôle de leadership, à la fois dans la classe et à l'extérieur de celle-ci, en collaborant avec leurs collègues à l'amélioration de l'établissement et des pratiques pédagogiques, tout en faisant clairement entendre leur voix dans l'élaboration de la vision et des objectifs de leur établissement (Gonzales et Lambert, 2001_[55] ; Harris et Muijs, 2004_[17] ; Portin et al., 2013_[56]). Cette section commence par examiner le niveau de responsabilité des enseignants dans différentes activités propres aux établissements, selon les chefs d'établissement. Elle analyse ensuite le sentiment de contrôle qu'ont les enseignants sur les aspects liés aux programmes de cours dans leur classe, et la perception qu'ont les chefs d'établissement du leadership des enseignants, à la fois sur le plan académique et des programmes de cours. La section se conclut enfin par l'examen de la façon dont les enseignants perçoivent leurs relations avec les médias et les décideurs politiques, dans la mesure où ce sont aussi des indicateurs pertinents du leadership des enseignants hors de leur établissement.

Responsabilités des enseignants au sein de leur établissement

Les chefs d'établissement ont indiqué le degré de responsabilité qu'assument les enseignants dans 11 domaines. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le pourcentage de chefs d'établissement déclarant que les enseignants ont un pouvoir considérable dans les questions liées à la gestion du personnel ou au budget est assez faible. Dans cette catégorie de décisions, celles qui se démarquent le plus sont « recruter ou embaucher des enseignants (7 % des chefs d'établissement déclarant que les enseignants ont un pouvoir considérable à cet égard) et « décider de la répartition du budget dans l'établissement » (également 7 %) (graphique II.5.10 et tableau II.5.5). Malgré la faiblesse globale de ces pourcentages, on observe quelques exceptions. Les chefs d'établissement sont ainsi 46 % au Danemark et 44 % aux Pays-Bas à déclarer que les enseignants ont un pouvoir considérable pour « recruter ou embaucher des enseignants ». En Corée et en Nouvelle-Zélande, ils sont par ailleurs 20 % à indiquer que les enseignants ont un pouvoir considérable pour « décider de la répartition du budget dans l'établissement » (tableau II.5.5).

S'agissant des questions liées aux politiques de l'établissement, le pouvoir de décision des enseignants est limité, mais néanmoins plus important que pour la gestion du personnel et du budget. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, une minorité de chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans la définition des politiques d'évaluation des élèves (42 %), la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves (40 %) et l'approbation de l'admission des élèves dans l'établissement (seulement 7 %) (graphique II.5.10 et tableau II.5.5). Le pouvoir de décision dans l'admission des élèves varie fortement entre les chefs d'établissement et les enseignants. Alors que la majorité des chefs d'établissement (78 %, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE) indiquent avoir un pouvoir considérable dans ces admissions, ils ne sont que 7 % à en dire de même pour les enseignants. Dans quelques pays et économies, les enseignants ont un grand pouvoir de décision dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves, notamment

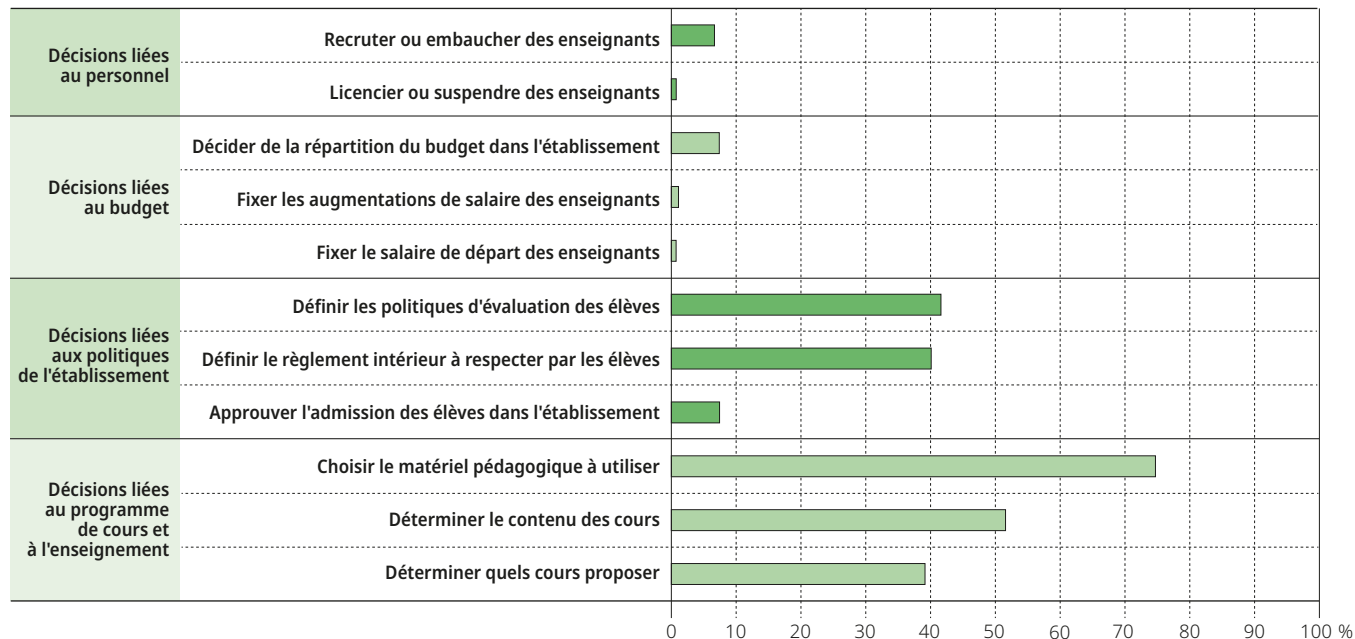


Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

en Islande (83 %) et en Slovénie (80 %), et dans la définition des politiques d'évaluation des élèves, notamment en Estonie (81 %) et en Lettonie (70 %). Quelques pays et économies participant à TALIS présentent toutefois des valeurs remarquablement faibles dans ces deux domaines. En Arabie saoudite, à Shanghai (Chine), en Turquie et au Viet Nam, les chefs d'établissement sont ainsi moins de 20 % à déclarer que les enseignants ont un pouvoir considérable dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et dans celle des politiques d'évaluation des élèves. Le pourcentage de chefs d'établissement indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable dans l'approbation de l'admission des élèves dans leur établissement est faible (inférieur à 5 % dans la plupart des pays), avec quelques exceptions toutefois, comme l'Autriche où ils sont 38 % à faire part du pouvoir important de décision des enseignants à cet égard.

Graphique II.5.10 Responsabilités des enseignants au sein de leur établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable dans les décisions suivantes (moyenne OCDE-30)



Les valeurs sont regroupées par domaine de responsabilité et, dans chaque groupe, sont classées par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable dans les décisions ci-dessus.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112291>

Les programmes de cours et l'enseignement semblent être le domaine dans lequel les enseignants ont le plus grand pouvoir de décision (graphique II.5.10 et tableau II.5.5). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, la majorité des chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans le choix du matériel pédagogique à utiliser (75 %) et dans le choix du contenu des cours (52 %). Ils sont moins nombreux à en dire de même pour le choix des cours à proposer (39 %). Le choix du matériel pédagogique à utiliser est la décision la plus souvent citée parmi celles pour lesquelles les enseignants disposent d'un pouvoir considérable (et donc d'autonomie). Les chefs d'établissement sont ainsi au moins 95 % à déclarer que les enseignants interviennent dans cette décision en Communauté flamande de Belgique et en Islande. Ils sont en revanche moins de 30 % à en dire de même en Arabie saoudite, aux Émirats arabes unis, au Japon, à Shanghai (Chine) et au Viet Nam. S'agissant du choix du contenu des cours, le pourcentage de chefs d'établissement faisant part d'un grand pouvoir de décision des enseignants dans ce domaine est élevé aux Pays-Bas (91 %), en Italie (88 %), au Danemark (84 %) et en Estonie (83 %), mais très faible (moins de 10 %) en Arabie saoudite, au Mexique, en Turquie et au Viet Nam. Le pouvoir de décision des enseignants dans le choix des cours à proposer varie également fortement entre les pays et économies, avec des valeurs élevées en Italie (95 %) et en Estonie (75 %), mais faibles au Brésil (9 %), en Turquie (9 %), en Arabie saoudite (1 %) et au Viet Nam (1 %).

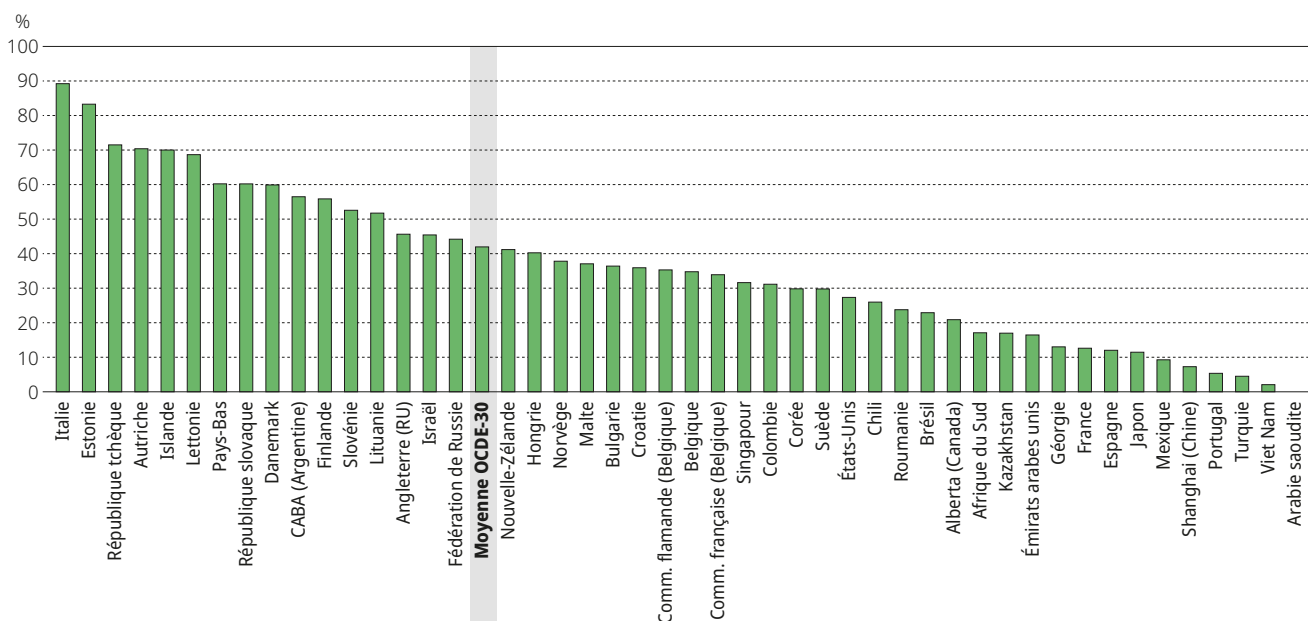
Pour bien comprendre le niveau de responsabilité des enseignants dans les décisions scolaires, on crée un indice de catégorisation simple incluant les décisions dans lesquelles ils ont davantage de pouvoir. Les décisions retenues sont les suivantes : 1) « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves » ; 2) « définir les politiques d'évaluation des élèves » ; 3) « approuver l'admission des

« élèves dans l'établissement » ; 4) « choisir le matériel pédagogique à utiliser » ; 5) « déterminer le contenu des cours, y compris dans les programmes » ; et 6) « déterminer quels cours proposer ». Lorsque les chefs d'établissement indiquent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans quatre de ces six décisions, on considère que les enseignants de leur établissement ont un pouvoir considérable dans la majorité des décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, d'après les réponses des chefs d'établissement, 42 % des établissements peuvent entrer dans la catégorie de ceux où les enseignants ont un pouvoir considérable dans les décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement. C'est le cas d'au moins 70 % des établissements en Autriche, en Estonie, en Islande, en Italie et en République tchèque, mais de moins de 10 % d'entre eux en Arabie saoudite, au Mexique, au Portugal, à Shanghai (Chine), en Turquie et au Viet Nam (graphique II.5.11 et tableau II.5.31). Une autre façon d'analyser ces résultats est d'examiner le nombre total moyen, par pays, de décisions pour lesquelles les enseignants ont un pouvoir considérable. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans 2.5 des 6 décisions possibles, avec des valeurs allant de 4.2 en Estonie à 0.1 en Arabie saoudite. L'encadré II.5.6 présente deux exemples intéressants d'utilisation des capacités de leadership des enseignants aux États-Unis.

Graphique II.5.11 Responsabilités globales des enseignants dans les décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement


Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants ont un pouvoir de décision considérable dans la majorité des décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement¹



1. Ce pourcentage est calculé sur la base des déclarations des chefs d'établissement indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable pour au moins 4 des 6 décisions suivantes : « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes » ; « approuver l'admission des élèves dans l'établissement » ; « définir les politiques d'évaluation des élèves » ; « choisir le matériel pédagogique à utiliser » ; « déterminer quels cours proposer » et « déterminer le contenu des cours ».

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable dans la majorité des décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.31.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112310>

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, d'après les déclarations des chefs d'établissement, les établissements privés sont plus nombreux que les établissements publics à employer des enseignants ayant un pouvoir considérable dans la majorité des décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement. C'est notamment le cas au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Hongrie, au Kazakhstan, à Malte et en République slovaque (voir le tableau II.5.31).

Encadré II.5.6. Initiatives en faveur du leadership des enseignants aux États-Unis

Aux États-Unis, les différents niveaux de pouvoir offrent aux enseignants l'occasion de participer à l'élaboration des politiques éducatives. À titre d'exemple, le Bureau du Chancellor's Teachers' Cabinet en charge des établissements publics du district de Columbia (Washington, DC) dispose d'un programme particulier.

Ce programme qui s'étale sur un an fournit la possibilité aux enseignants de participer aux efforts éducatifs menés par le district de Columbia dans le but d'améliorer le fonctionnement des établissements publics. Le Bureau est un forum qui permet aux enseignants d'échanger leurs expériences, de discuter des priorités politiques et des besoins des établissements publics, et d'envisager la concrétisation de leurs idées. Les enseignants ont également l'occasion d'interagir avec leurs collègues lors de la réunion mensuelle des membres du Bureau qui dure deux heures. Dans le passé, le Bureau s'est penché sur les besoins de l'enseignement spécialisé ainsi que sur les modifications à apporter au processus d'évaluation des enseignants afin de favoriser l'apprentissage continu du personnel enseignant.

Le Comité consultatif sur l'enseignement spécialisé en Arizona collecte des recommandations émanant d'enseignants sur les services à fournir aux élèves présentant des besoins spécifiques et aux élèves handicapés dans l'État d'Arizona. Outre des enseignants, le comité comprend des parents dont les enfants ont des besoins d'éducation spécifiques, des individus qui souffrent d'un handicap, des représentants de l'enseignement supérieur et des responsables de programmes sociaux à destination des élèves en question. Le rôle du comité est de discuter des enjeux liés à l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques et d'émettre des suggestions par rapports aux projets éducatifs de l'État d'Arizona.

Source : Arizona Department of Education (2020^[57]), *Exceptional Student Services*, <https://www.azed.gov/specialeducation/seap/> ; District of Columbia Public Schools (2020^[58]), *Chancellor's Teachers' Cabinet*, <https://dcps.dc.gov/page/chancellors-teachers-cabinet> ; Pearson, M. (2018^[59]), « The teacher effect: How teachers can impact education policies and initiatives », Room 241, <https://education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/teachers-impact-policy/>.

L'analyse du rôle des enseignants dans le processus décisionnel au cours des cinq dernières années révèle peu de changements significatifs dans la majorité des pays et économies dans TALIS (tableau II.5.30). Il est toutefois intéressant d'évoquer le cas de la Géorgie, où l'on observe une hausse significative du pourcentage de chefs d'établissement déclarant que les enseignants ont un pouvoir considérable pour « recruter ou embaucher des enseignants », « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves », « définir les politiques d'évaluation des élèves », « choisir le matériel pédagogique à utiliser » et « déterminer le contenu des cours ».

Encadré II.5.7. Responsabilités des enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les données de TALIS sur les responsabilités des enseignants ne montrent pas de variation significative entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. La France fait toutefois figure d'exception : selon les chefs d'établissement, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire sont plus de 28 % à décider de la répartition du budget dans leur établissement contre 3% dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau II.5.28). Les différences les plus marquées entre les niveaux d'enseignement s'observent pour les décisions liées aux programmes et à l'enseignement. Pour ce type de décisions, les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire bénéficient d'une autonomie accrue par rapport à leurs homologues de l'enseignement primaire, selon les déclarations des chefs d'établissement. Dans 3 des 13 pays dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire tendent à « choisir le matériel pédagogique à utiliser », « déterminer le contenu des cours, et « déterminer quels cours proposer ». En revanche, la France se distingue par un pourcentage plus élevé d'enseignants du primaire ayant un pouvoir considérable dans ces trois décisions. Si l'on regarde le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les conclusions de TALIS ne montrent pas des différences précises dans les responsabilités des enseignants par rapport au premier cycle, sauf dans le cas de quelques pays. Ainsi, au Portugal, le pourcentage d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ayant des pouvoirs considérables est plus élevé concernant les trois décisions relatives aux politiques de l'établissement (tableau II.5.29).

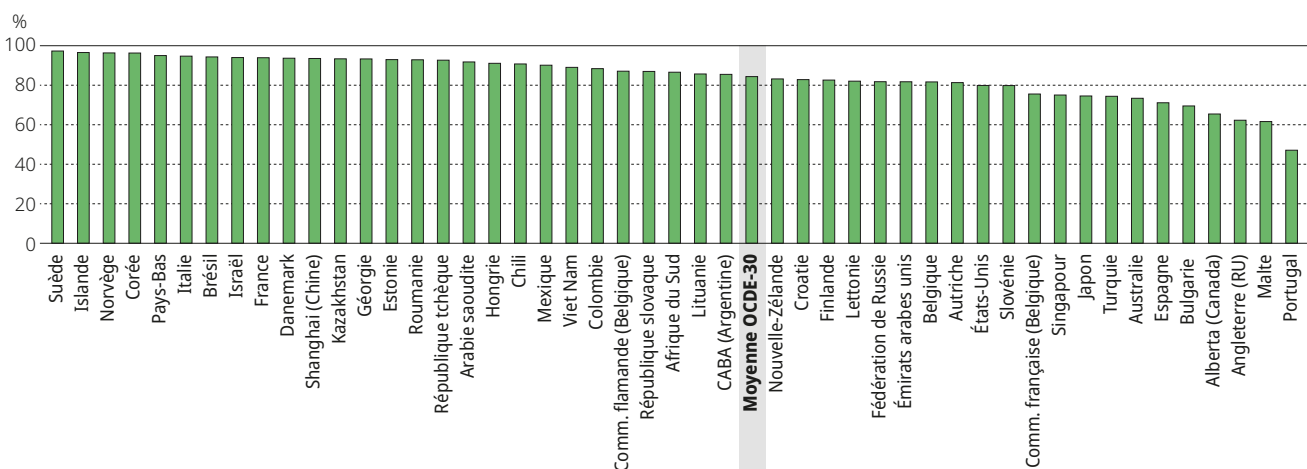
Sentiment de contrôle des enseignants sur leur travail

Dans l'Enquête TALIS 2018, il était demandé pour la première fois aux enseignants d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », ou « tout à fait d'accord ») pour dire qu'ils avaient le contrôle sur divers aspects de leur organisation et de leur enseignement dans leur classe (ci-après appelée « classe spécifique »)⁹.

Dans l'ensemble, le sentiment de contrôle des enseignants est remarquablement élevé dans tous les pays et économies participants. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 96 % des enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle pour « sélectionner les méthodes d'enseignement », 94 %, pour « évaluer les connaissances des élèves », 92 % pour « discipliner les élèves », 91 % pour « choisir la quantité de devoirs à donner », et 84 % pour « choisir le contenu des cours » (graphique II.5.12 et tableau II.5.32). Dans 13 pays et économies TALIS, plus de 90 % des enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle sur chacun des aspects considérés. On observe peu de variations dans chacun de ces aspects entre les pays. L'aspect « Choisir le contenu des cours » est celui pour lequel les valeurs varient le plus, avec plus de 95 % des enseignants indiquant avoir le contrôle à cet égard en Corée, en Islande, en Norvège et en Suède, contre seulement 47 % au Portugal.

Graphique II.5.12 Autonomie des enseignants dans le choix du contenu des cours


Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle sur le choix du contenu des cours destinés à leur classe spécifique¹



1. Ces données se rapportent à l'une des classes actuelles des enseignants choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire. L'analyse se limite aux enseignants qui déclarent que leur classe spécifique ne s'adresse pas entièrement ou principalement à des élèves ayant des besoins d'éducation spécifiques.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont le contrôle sur le choix du contenu des cours.

Sources: OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.32.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112329>

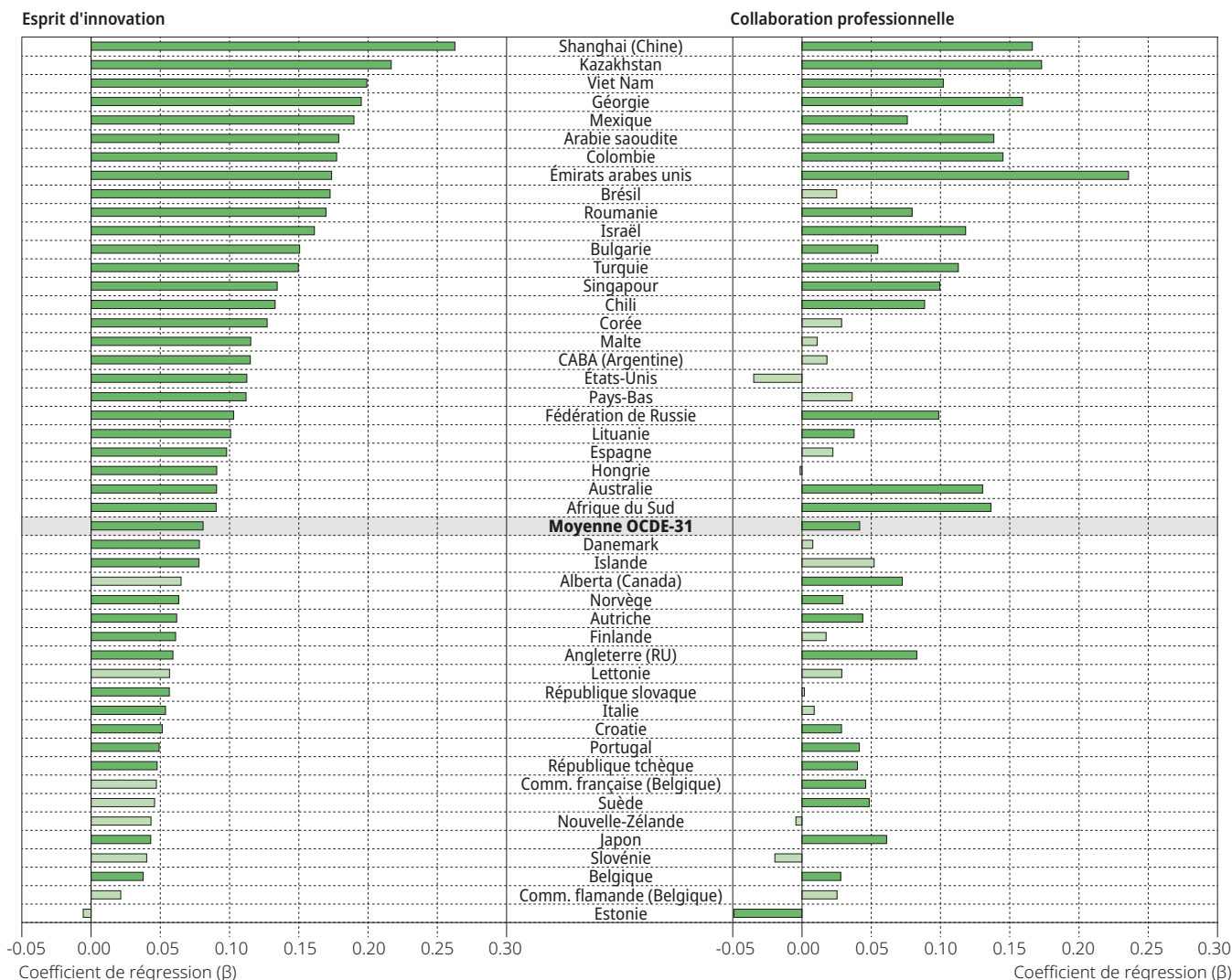
Il est en outre intéressant de noter qu'il existe une corrélation très faible au niveau du système entre le sentiment de contrôle dont font part les enseignants et la perception qu'ont les chefs d'établissement du pouvoir des enseignants dans les décisions relatives à l'enseignement et aux programmes de cours. Le coefficient de corrélation linéaire est par exemple très faible entre le sentiment de contrôle des enseignants sur le choix du contenu des cours et le fait que les chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont un pouvoir considérable dans cette même décision (avec un coefficient de corrélation linéaire, r , égal à .18). L'absence de corrélation et les pourcentages globalement élevés d'enseignants indiquant avoir le contrôle sur leur organisation pourraient s'expliquer par les différences de perception de ces questions spécifiques entre les enseignants et les chefs d'établissement. Les enseignants peuvent ainsi faire état des choix dont ils disposent dans une classe ordinaire, tandis que les chefs d'établissement peuvent avoir une vision plus globale des autres acteurs impliqués dans le choix du contenu des cours. Le niveau d'action diffère également entre les questions : alors que le chef d'établissement est interrogé sur le pouvoir de décision des enseignants dans l'établissement, les enseignants sont interrogés sur le sentiment de contrôle qu'ils ont dans une classe spécifique.

Le degré d'autonomie des enseignants dans leurs prises de décisions professionnelles a été identifié comme l'une des pierres angulaires de leur professionnalisme, aux côtés du développement des connaissances et des capacités de collaboration professionnelle (Hargreaves et Fullan, 2012_[13]). Concernant la relation avec la collaboration, le degré d'autonomie et de contrôle que les enseignants estiment avoir sur leur enseignement pourrait être considéré comme un préalable à la collaboration avec leurs pairs. Toutefois, ce degré d'autonomie et de contrôle des enseignants pourrait aussi être interprété comme un signe de repli sur soi, susceptible d'aller à l'encontre des efforts de collaboration (Kelchtermans et Geert, 2006_[60]). Pour tester cette relation, on a effectué une régression de l'échelle du degré de contrôle des enseignants sur une classe spécifique (mesurée par leur sentiment de contrôle sur le choix du contenu des cours, la sélection des méthodes d'enseignement, l'évaluation des connaissances des élèves, la discipline des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner) sur l'échelle de collaboration professionnelle⁹.



Graphique II.5.13 **Relation entre l'esprit d'innovation des enseignants et la collaboration professionnelle, et l'autonomie dans la classe spécifique**

Évolution de l'indice d'esprit d'innovation¹ et de l'indice de collaboration professionnelle² associée à l'indice d'autonomie dans la classe spécifique^{3, 4, 5, 6}



1. L'indice d'esprit d'innovation se rapporte aux déclarations des enseignants selon lesquelles la plupart des enseignants de leur établissement s'efforcent de développer de nouveaux concepts sur la manière d'enseigner et d'apprendre, sont ouverts aux changements, cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants, et s'encouragent mutuellement à mettre en pratique de nouveaux concepts.
2. L'indice de collaboration professionnelle mesure la participation des enseignants à des formes plus poussées de collaboration, telles que faire cours à plusieurs dans la même classe, observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires, participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge, et prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe.
3. L'indice de satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique mesure le sentiment de contrôle des enseignants sur le choix du contenu des cours, la sélection des méthodes d'enseignement, l'évaluation des connaissances des élèves, la discipline des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner dans leur classe spécifique.
4. Résultats d'une régression linéaire basée sur les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.
5. Ces données sont fournies par les enseignants et font référence à l'une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire. L'analyse se limite aux enseignants qui déclarent que leur classe spécifique ne s'adresse pas en totalité ou principalement à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.
6. Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, travail à temps plein, années d'expérience ; et des caractéristiques suivantes de la classe : pourcentage d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

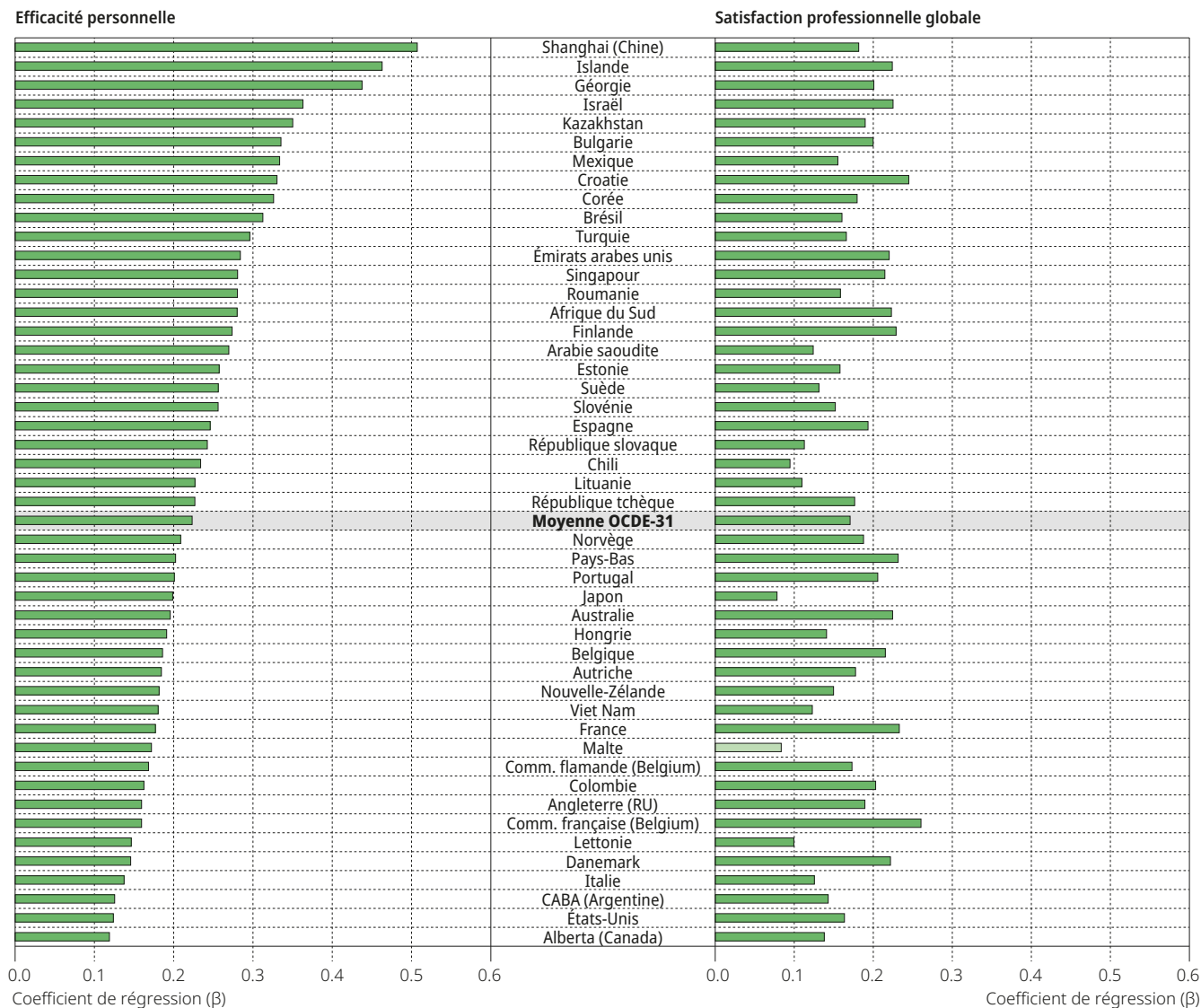
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice d'esprit d'innovation associée à la satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.5.37 et II.5.38.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112348>

Graphique II.5.14 Relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur satisfaction professionnelle globale, et leur satisfaction concernant leur autonomie dans la classe spécifique

Évolution de l'indice de sentiment d'efficacité personnelle¹ et de l'indice de satisfaction professionnelle globale² associée à l'indice de satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique^{3, 4, 5, 6}



1. L'indice d'efficacité personnelle évalue l'efficacité avec laquelle les enseignants ont le sentiment de gérer leur classe, de maîtriser leur enseignement et de promouvoir la participation des élèves.

2. L'indice de satisfaction globale des enseignants évalue dans quelle mesure les enseignants sont satisfaits de leur profession et de leur environnement de travail actuel.

3. L'indice de satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique mesure le sentiment de contrôle des enseignants sur le choix du contenu des cours, la sélection des méthodes d'enseignement, l'évaluation des connaissances des élèves, la discipline des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner dans leur classe spécifique.

4. Résultats d'une régression linéaire basée sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.


5. Ces données sont fournies par les enseignants et font référence à l'une de leurs classes actuelles choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire. L'analyse se limite aux enseignants qui déclarent que leur classe spécifique ne s'adresse pas en totalité ou principalement à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

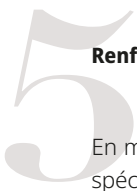
6. Après contrôle des caractéristiques suivantes des enseignants : sexe, âge, travail à temps plein, années d'expérience ; et des caractéristiques suivantes de la classe : pourcentage d'élèves peu performants, d'élèves ayant des problèmes de comportement et d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique.

Note : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé (voir l'annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'indice d'efficacité personnelle associée à la satisfaction concernant l'autonomie dans la classe spécifique.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux II.5.39 et II.5.40.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888934112367>



Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants faisant part d'un sentiment élevé de contrôle sur une classe spécifique tendent à indiquer se livrer plus souvent à des activités de collaboration professionnelle avec leurs pairs, après contrôle des caractéristiques des enseignants et de la classe. Ce constat vaut dans 29 pays et économies (graphique II.5.13 et tableau II.5.38). Ces résultats pourraient indiquer que les enseignants ont le sentiment d'avoir le contrôle sur leur enseignement et ne se sentent donc pas, à ce titre, menacés par le partage des responsabilités avec leurs pairs. La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces résultats, car le pouvoir explicatif du modèle est limité (les coefficients de détermination, R^2 , sont faibles).

Dans les travaux de recherche sur l'amélioration scolaire, le sentiment d'autonomie et de participation des enseignants au processus décisionnel a aussi été mis en relation avec l'efficacité de la mise en œuvre des programmes d'innovation (Geijsel et al., 2001_[61]). Les études ont ainsi identifié l'influence « ascendante » dans le processus décisionnel comme une caractéristique des établissements très innovants, par opposition à ceux qui le sont peu (Geijsel, Slegers et Van Den Berg, 1999_[62]). Pour examiner cette relation, on a effectué une régression de l'échelle du sentiment d'autonomie des enseignants dans la classe spécifique sur l'échelle d'ouverture à l'innovation¹⁰. D'après ces analyses de régression, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants faisant part d'un sentiment plus élevé de contrôle sur une classe spécifique sont plus susceptibles d'indiquer travailler dans un environnement innovant, après contrôle des caractéristiques des enseignants et de la classe (graphique II.5.13 et tableau II.5.37). Ce constat vaut dans 40 pays et économies participant à TALIS. D'après ces résultats, lorsque les enseignants ont un sentiment plus élevé de contrôle sur les décisions concernant leur classe, ils tendent aussi à indiquer travailler dans des environnements innovants. Comme pour la régression précédente, la prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces résultats (les coefficients de détermination, R^2 , sont faibles). Les résultats des tableaux II.5.38 et II.5.37 semblent néanmoins indiquer un certain degré d'interdépendance entre autonomie, collaboration et innovation.

Il semble par ailleurs exister un lien important entre le sentiment d'autonomie des enseignants et leur satisfaction professionnelle. Le souhait de préserver l'autonomie en classe a notamment été identifié comme un facteur influant fortement sur la décision des enseignants de rester dans la profession (Brunetti, 2001_[63]). Plus encore, le sentiment de manque de contrôle dans leur classe peut être source de tension, de frustration, d'anxiété et de stress pour les enseignants (Davis et Wilson, 2000_[64]). Le sentiment d'autonomie des enseignants a en outre été mis en relation avec leur sentiment d'efficacité personnelle, tous deux étant considérés comme essentiels aux facultés d'adaptation des enseignants et à leur engagement professionnel (Skaalvik et Skaalvik, 2014_[65]).

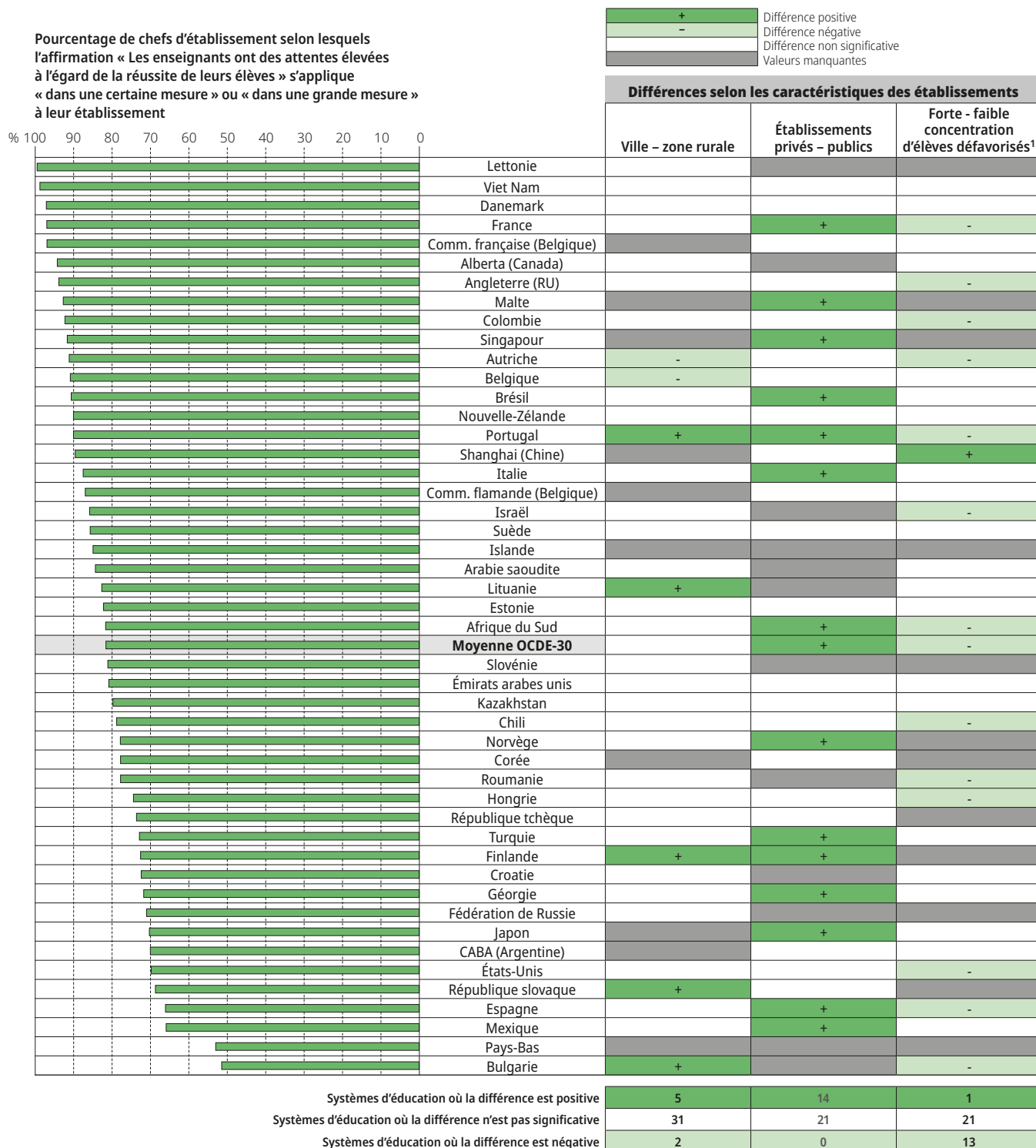
D'après ces analyses de régression, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants faisant part d'un sentiment élevé de contrôle sur une classe spécifique : 1) se sentent plus efficaces (une association positive entre le sentiment de contrôle sur une classe spécifique et le sentiment d'efficacité personnelle s'observe dans tous les pays et économies dans TALIS) ; 2) sont plus satisfaits de leur travail (une association positive entre le sentiment de contrôle sur une classe spécifique et la satisfaction professionnelle s'observe dans tous les pays et économies dans TALIS, à l'exception de Malte) ; 3) font part de niveaux inférieurs de stress (une association négative entre le sentiment de contrôle sur une classe spécifique et les niveaux de stress s'observe dans 31 pays et économies dans TALIS) (tableaux II.5.39, II.5.40 et II.5.41). Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, car le pouvoir explicatif du modèle est limité (les coefficients de détermination, R^2 , sont faibles)¹¹. Les résultats des analyses de régression concernant la relation entre d'une part, l'autonomie dans une classe spécifique et d'autre part, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle, sont présentés dans le graphique II.5.14.

Actions des enseignants pour stimuler la réussite scolaire

On peut examiner le leadership des enseignants sous l'angle de leur capacité à diriger l'enseignement. Les environnements ou pressions scolaires sont habituellement considérés comme des attributs du climat de l'établissement. Cependant, dans cette section ils sont examinés selon la perception qu'ont les chefs d'établissement de la capacité des enseignants à diriger leur classe (Ainley et Carstens, 2019_[8]). L'Enquête TALIS 2018 demande pour la première fois aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure un ensemble d'actions s'appliquent à leur établissement. Ces actions, qualifiées de « leadership académique », s'entendent comme des actions centrées sur la qualité globale du climat académique de l'établissement. Les déclarations des chefs d'établissement à cet égard sont remarquablement positives. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 92 % des chefs d'établissement déclarent ainsi que les enseignants comprennent les objectifs du programme scolaire « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure », 90 %, que les enseignants parviennent à appliquer le programme scolaire, et 82 %, que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves (tableau II.5.42). Dans 13 pays et économies TALIS, plus de 90 % des chefs d'établissement indiquent que chacune des trois affirmations relatives au leadership académique des enseignants s'applique « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à leur établissement. Dans quelques pays et économies TALIS, le leadership académique des enseignants est toutefois comparativement plus limité. Ainsi, bien que les valeurs y restent élevées, au Mexique et aux Pays-Bas, les pourcentages de chefs d'établissement indiquant que les enseignants exercent « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » un leadership académique dans leur établissement sont en bas de l'échelle.

Graphique II.5.15 Attentes élevées des enseignants à l'égard de la réussite de leurs élèves, selon les caractéristiques des établissements

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire

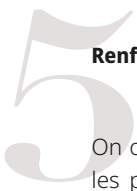


1. Par forte concentration d'élèves défavorisés, on entend les établissements scolarisant plus de 30 % d'élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire selon lesquels l'affirmation « Les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves » s'applique « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.45.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112386>



Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

On observe des variations intéressantes concernant les attentes des enseignants à l'égard de la réussite de leurs élèves entre les pays et économies. Les chefs d'établissement sont ainsi plus de 95 % à indiquer que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves en Communauté française de Belgique, au Danemark, en France, en Lettonie et au Viet Nam, contre seulement 50 % environ en Bulgarie et aux Pays-Bas (graphique II.5.15 et tableau II.5.45). Cet aspect du leadership académique des enseignants varie par ailleurs fortement selon les caractéristiques des établissements. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement sont moins susceptibles d'indiquer que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves dans les établissements où la concentration d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est forte (plus de 30 %) que dans ceux où elle est moindre. Ce constat vaut dans 14 pays et économies participant à TALIS. Ces différences sont particulièrement marquées en Espagne (avec un écart de 47 points de pourcentage), aux États-Unis (43 points de pourcentage) et en Roumanie (40 points de pourcentage). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement sont également moins susceptibles d'indiquer que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves dans les établissements où la concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et d'élèves immigrés est forte (plus de 10 %) que dans ceux où elle est moindre. La relation entre les attentes à l'égard des élèves, leur performance et leurs caractéristiques est complexe. On s'accorde toutefois à penser que les attentes pourraient jouer un rôle de prophétie autoréalisatrice, dans laquelle le niveau de réussite des élèves ne dépasserait jamais celui des attentes que les enseignants nourrissent à leur égard (Rubie-Davies, Hattie et Hamilton, 2006^[66]). À ce titre, il conviendrait de porter une attention toute particulière aux attentes que les enseignants et les chefs d'établissement ont à l'égard de leurs élèves dans les établissements défavorisés.

Les attentes des enseignants varient aussi selon le type d'établissement (tableau II.5.45). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement sont plus susceptibles d'indiquer que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public. Ce constat vaut dans 16 pays et économies participant à TALIS. Les trois pays où les différences sont les plus marquées sont : le Japon, avec un écart de 32 points de pourcentage (100 % des chefs d'établissement déclarent que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves dans l'enseignement privé, contre 68 % dans l'enseignement public) ; la Finlande, avec un écart de 30 points de pourcentage (100 %, contre 70 %) ; et la Turquie, avec un écart de 29 points de pourcentage (100 %, contre 71 %). Dans les pays et économies de l'OCDE, les attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves ne varient pas en moyenne de manière significative selon la situation géographique des établissements, mais des résultats intéressants sont toutefois à noter dans certains pays et économies. Dans six pays et économies participant à TALIS, les chefs d'établissement sont moins susceptibles d'indiquer que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves en zone rurale qu'en ville. Les pays présentant les différences les plus marquées à cet égard sont : la Finlande, avec un écart de 38 points de pourcentage (43 % des chefs d'établissement en zone rurale déclarent que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves, contre 81 % en ville) ; la Bulgarie, avec un écart de 34 points de pourcentage (42 %, contre 76 %) ; la République slovaque, avec un écart de 30 points de pourcentage (58 %, contre 88 %) ; et le Portugal, avec un écart de 30 points de pourcentage également (60 %, contre 90 %).

Comment les enseignants peuvent-ils améliorer leurs actions pour atteindre l'excellence scolaire ? Des travaux de recherche antérieurs ont mis en évidence le rôle déterminant que peut jouer le leadership pédagogique des chefs d'établissement dans les efforts des enseignants pour atteindre la réussite scolaire (OCDE, 2016^[9]). Afin d'examiner cette association, on effectue des analyses de régression entre les différentes échelles de leadership pédagogique (fréquence à laquelle les chefs d'établissement prennent des initiatives favorisant la coopération entre enseignants, prennent des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves, et prennent des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques) et l'échelle des attentes académiques au sein de l'établissement, d'après les déclarations des chefs d'établissement (mesure dans laquelle les enseignants comprennent les objectifs du programme scolaire, parviennent à appliquer le programme scolaire et ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves, et les élèves ont l'envie de réussir à l'école). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ces analyses de régression mettent en évidence une association positive significative entre le leadership pédagogique et les attentes académiques, après contrôle des caractéristiques des chefs d'établissement et des établissements (voir le tableau II.5.46). Ce constat vaut dans 17 pays et économies TALIS. Un aspect important à prendre en compte lors de l'interprétation de ces résultats est que ces deux indicateurs sont établis sur la base des déclarations des chefs d'établissement. Une explication possible pourrait être que lorsque les chefs d'établissement pratiquent davantage le leadership pédagogique, ils comprennent mieux les efforts déployés par les enseignants pour atteindre l'excellence scolaire.

Relations des enseignants avec les décideurs politiques et les médias

L'Enquête TALIS 2018 tente d'approfondir l'analyse du leadership des enseignants en examinant la façon dont ils perçoivent leurs relations avec les médias et les décideurs politiques. Le leadership des enseignants s'exerce en effet non seulement dans l'enceinte de l'établissement, mais aussi à travers leur capacité à contribuer aux débats sociétaux plus généraux sur l'éducation.

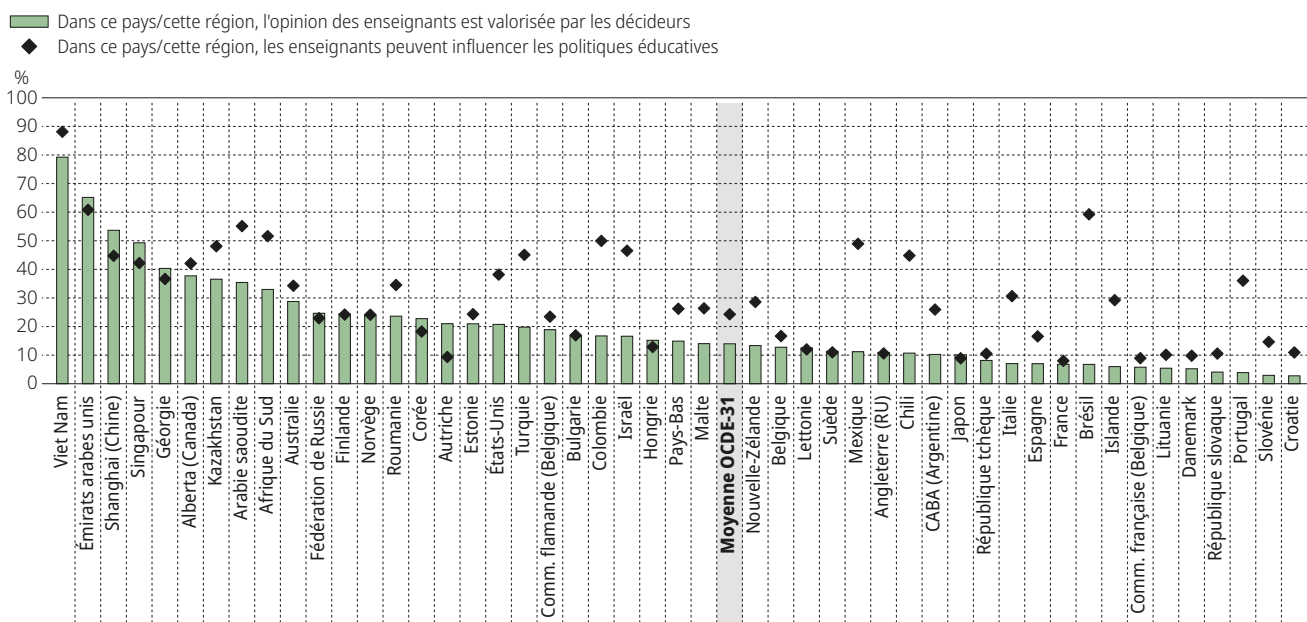
Les médias de masse jouent un rôle déterminant dans la façon dont la société perçoit les enseignants et leur travail (Stromquist, 2018^[67]). Certaines études suggèrent même que les médias ont une influence directe sur la perception du prestige de la profession enseignante dans la société (Pérez-Díaz et Rodríguez, 2014^[68] ; Smak et Walczak, 2017^[69]). Or, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, seuls 19 % des enseignants déclarent qu'ils sont valorisés par les médias de leur pays ou de leur région (voir le tableau II.5.47). Ce pourcentage est toutefois supérieur à 50 % aux Émirats arabes unis, au Kazakhstan, à Shanghai (Chine), à Singapour et au Viet Nam. Il est en revanche inférieur à 10 % en Autriche, au Chili, en Communauté française de Belgique, en Croatie, au Danemark, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon, au Portugal et en Slovaquie.

L'amélioration de l'attractivité et du prestige de la profession enseignante passe par le renforcement du pouvoir d'action des enseignants et la possibilité de contribuer activement au changement en promouvant et en guidant les réformes éducatives (Schleicher, 2011^[70]). D'où l'importance d'examiner la façon dont les enseignants perçoivent leurs relations avec les décideurs politiques. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, seuls 14 % des enseignants estiment que les décideurs politiques de leur pays ou de leur région valorisent leur opinion. Ce pourcentage est même inférieur à 5 % en Croatie, au Portugal, en République slovaque et en Slovaquie (voir le tableau II.5.47)

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 24 % des enseignants estiment pouvoir influencer les politiques éducatives. On observe toutefois d'importantes variations entre les pays, seuls 8 % des enseignants s'estimant dans ce cas en France, contre 88 % au Viet Nam. Plus de la moitié des enseignants estiment pouvoir influencer les politiques éducatives en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, au Brésil, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam. Dans quelques pays et économies TALIS, le pourcentage d'enseignants estiment pouvoir influencer les politiques éducatives est largement supérieur à celui des enseignants déclarant que les décideurs valorisent leur opinion (graphique II.5.16 et tableau II.5.47). Parmi les cas les plus remarquables, citons : le Brésil, avec un écart de 52 points de pourcentage (59 % des enseignants estiment pouvoir influencer les politiques éducatives, mais 7 % seulement déclarent que les décideurs valorisent leur opinion) ; le Mexique, avec un écart de 38 points de pourcentage (49 %, contre 11 %) ; le Chili, avec un écart de 34 points de pourcentage (45 %, contre 11 %) ; la Colombie, avec un écart de 33 points de pourcentage (50 %, contre 17 %) ; le Portugal, avec un écart de 32 points de pourcentage (36 %, contre 4 %) ; et Israël, avec un écart de 30 points de pourcentage (47 %, contre 17 %). Une interprétation possible de ces résultats est que, dans ces pays et économies, bien que les enseignants estiment que leur opinion n'est pas valorisée par les décideurs politiques, ils disposent néanmoins d'autres mécanismes ou voies (représentation syndicale, mouvements sociaux, par exemple) via lesquels ils peuvent influencer sur l'élaboration des politiques (Stromquist, 2018^[67]).

Graphique II.5.16 Perception des enseignants quant à leur influence sur l'élaboration des politiques éducatives

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Dans ce pays/cette région, l'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau II.5.47.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888934112405>

Encadré II.5.8. Leadership des enseignants, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Contrôle sur la classe spécifique

Dans quelques systèmes d'éducation, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire tendent à être moins autonomes que leurs homologues du premier cycle de l'enseignement secondaire. Un pourcentage important d'enseignants du primaire dans 6 des 13 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles déclarent avoir le contrôle pour « choisir la quantité de devoirs à donner ». Les différences les plus marquées s'observent au Viet Nam (25 points de pourcentage) et en France (12 points de pourcentage) (tableau II.5.33). C'est aussi le cas pour l'aspect « déterminer le contenu des cours », dans 4 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. Par contraste, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire disent avoir davantage de contrôle pour « discipliner les élèves » dans 5 des 13 pays et économies dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles, sauf au Viet Nam qui présente la tendance inverse (avec une différence notable de 20 points de pourcentage). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les résultats de l'Enquête TALIS indiquent que les différences entre les niveaux d'enseignement sont moins marquées lors de la comparaison des données qui sont disponibles pour les niveaux 2 et 3 de la CITE. Cependant, on observe de nettes différences entre les niveaux d'enseignement dans 7 des 13 pays et économies quand il s'agit de « choisir le contenu des cours » (voir le tableau II.5.34). En Alberta (Canada), en Croatie, en Slovénie et au Viet Nam, les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont davantage de contrôle pour « déterminer le contenu des cours » tandis qu'ils en ont moins à ce sujet aux Émirats arabes unis, au Danemark et en Suède.

Actions des enseignants envers la réussite scolaire

Les actions des enseignants envers la réussite scolaire dans les 13 pays et économies dont les données des niveaux 1 et 2 de la CITE sont disponibles semblent relativement homogènes entre les différents niveaux d'enseignement. Quelques pays et économies font toutefois figure d'exception. Dans 2 des 13 systèmes d'éducation, la région CABA (Argentine) et la Communauté flamande de Belgique, les chefs d'établissement dans l'enseignement primaire déclarent que les enseignants en poste dans leur établissement ont un meilleur leadership académique avec une différence positive pour au moins deux items (tableau II.5.43). Par contraste, les chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Danemark et au Viet Nam tendent à faire état d'un plus grand leadership académique par rapport à ceux en poste dans l'enseignement primaire. Les différences sont encore plus ténues entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sauf en Turquie où un pourcentage moins élevé de chefs d'établissement de l'enseignement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent que les enseignants comprennent les objectifs du programme scolaire (différence de 5 points de pourcentage) et ont des attentes élevées à l'égard de la réussite de leurs élèves (différence de 12 points de pourcentage) par rapport à leurs homologues du premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau II.5.44).

Relations entre les enseignants et les décideurs politiques

La perception des enseignants vis-à-vis des décideurs ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Deux pays et économies font toutefois figure d'exception : la Corée, où un pourcentage plus élevé d'enseignants en poste dans l'enseignement primaire considèrent que les enseignants sont valorisés par les décideurs politiques (avec un écart de 8 points de pourcentage) ; et la Communauté flamande de Belgique, où un pourcentage plus élevé d'enseignants en poste dans l'enseignement primaire considèrent que les enseignants sont valorisés par les médias (avec un écart de 7 points de pourcentage) (tableau II.5.49).

Dans l'enseignement secondaire, les perceptions des enseignants concernant la valorisation de leur opinion par les décideurs politiques ou leur influence sur les politiques éducatives ne varient guère entre les niveaux d'enseignement. Échappent à ce constat le Viet Nam, où le pourcentage d'enseignants qui considèrent que leur opinion est valorisée par les décideurs politiques est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle (avec une différence de 8 points de pourcentage), et l'Alberta (Canada), où le pourcentage d'enseignants qui considèrent qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle (avec une différence de 8 points de pourcentage) (tableau II.5.49). Une tendance distincte ressort plus nettement de la perception qu'ont les enseignants de la valorisation de leur profession par les médias. Dans 7 des 11 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants qui estiment que leur profession est valorisée par les médias est nettement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle. C'est au Danemark que l'écart entre les deux niveaux d'enseignement est le plus important, avec une différence de 11 points de pourcentage. L'inverse s'observe en Alberta (Canada), où le pourcentage d'enseignants qui estiment que leur profession est valorisée par les médias est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle (avec un écart de 14 points de pourcentage).

Références

- Ainley, J. et R. Carstens** (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [8]
- Arizona Department of Education** (2020), *Exceptional Student Services*, <https://www.azed.gov/specialeducation/seap/> (consulté le 16 janvier 2020). [57]
- Bowers, A. et al.** (2017), « Is there a typology of teacher and leader responders to CALL, and do they cluster in different types of schools? A two-level latent class analysis of CALL survey data. », *Teachers College Record*, vol. 119/4, pp. 1-66, <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21677>. [31]
- Briggs, K. et P. Wohlstetter** (2003), « Key elements of a successful school-based management strategy », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 14/3, pp. 351-372, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.14.3.351.15840>. [46]
- Brunetti, G.** (2001), « Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers », *Teacher Education Quarterly*, vol. 28/3, pp. 49-74, <https://www.jstor.org/stable/23478304>. [63]
- Caldwell, B. et J. Spinks** (2013), *The Self-Transforming School*, Routledge, New York, NY. [22]
- 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: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 25/3, pp. 351-393, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>. [50]
- 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. [1]
- Cooper, C. et C. Christie** (2005), « Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education », *Teachers College Record*, vol. 107/10, pp. 2248-2274, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12192>. [34]
- Croft, J.** (2015), « Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn't Key to the Next Phase of School Reform », *Research Report*, n° 7, The Centre for the Study of Market Reform of Education Ltd., Westminster, London. [51]
- Cummings, C. et al.** (2007), « Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report », *DfES Research Report*, n° 852, University of Manchester, Manchester, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010825/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf>. [48]
- Davis, J. et S. Wilson** (2000), « Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 73/6, pp. 349-353, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650009599442>. [64]
- District of Columbia Public Schools** (2020), *Chancellor's Teachers' Cabinet*, <https://dcps.dc.gov/page/chancellors-teachers-cabinet> (consulté le 16 janvier 2020). [58]
- Dou, D., G. Devos et M. Valcke** (2017), « The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45/6, pp. 959-977, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216653975>. [47]
- Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria** (2020), *Autonomiepaket [Autonomy package]*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (consulté le 16 janvier 2020). [27]
- Geijsel, F., P. Sleegers et R. Van Den Berg** (1999), « Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs », *Journal of Educational Administration*, vol. 37/4, pp. 309-328, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239910285561>. [62]
- Geijsel, F. et al.** (2001), « Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives », *Educational Administration Quarterly*, vol. 37/1, pp. 130-166, <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969262>. [61]
- 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, <https://doi.org/10.1177/105268460101100102>. [55]
- Grissom, J. et S. Loeb** (2011), « Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills », *American Educational Research Journal*, vol. 48/5, pp. 1091-1123, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312111402663>. [15]
- Guerriero, S.** (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [4]
- Hadfield, M. et C. Chapman** (2009), *Leading School-based Networks*, Routledge, London, <https://doi.org/10.4324/9780203879009>. [49]
- Hallinger, P.** (2018), « Bringing context out of the shadows of leadership », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 46/1, pp. 5-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216670652>. [2]
- Hallinger, P.** (2015), « The evolution of instructional leadership », dans *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer Cham, Heidelberg, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1. [40]

Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

- 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>. [6]
- 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>. [16]
- Hallinger, P.** et **R. Heck** (2010), « Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38/6, pp. 654-678, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>. [11]
- Hallinger, P.** et **J. Murphy** (2012), « Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning », *NASSP Bulletin*, vol. 97/1, pp. 5-21, <http://dx.doi.org/10.1177/0192636512469288>. [36]
- Hanushek, E., S. Link** et **L. Woessmann** (2013), « Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA », *Journal of Development Economics*, vol. 104, pp. 212-232, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>. [21]
- Hargreaves, A.** et **M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.*, Teachers College Press, New York, NY. [13]
- Harris, A.** (2004), « Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 32/1, pp. 11-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143204039297>. [32]
- Harris, A.** et **D. Muijs** (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire. [17]
- Hornig, E.** et **S. Loeb** (2010), « New thinking about instructional leadership », *Phi Delta Kappan*, vol. 92/3, pp. 66-69, <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200319>. [41]
- Jensen, B., B. Weidmann** et **J. Farmer** (2013), *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute, Carlton. [39]
- Johnson, S.** et **M. Donaldson** (2007), « Overcoming the obstacles to leadership », *Educational Leadership*, vol. 65/1, pp. 8-13. [18]
- Kelchtermans, G.** (2006), « Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review », *Zeitschrift für Pädagogik*, pp. 220-237. [60]
- Louis, K.** et al. (2010), *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to the Wallace Foundation*, Center for Applied Research and Educational Improvement (CARE); University of Minnesota; The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (OISE/UT), <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>. [29]
- Marzano, R., T. Waters** et **B. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. [3]
- McAleavy, T., T. Ha** et **R. Fitzpatrick** (2018), *Promising Practice: Government Schools in Vietnam*, Education Development Trust, Reading, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588856.pdf>. [43]
- 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>. [37]
- Muijs, D.** (2011), « Researching leadership: Towards a new paradigm », dans Townsend T. et MacBeath J. (dir. pub.), *International Handbook of Leadership for Learning*, Springer International Handbooks of Education, vol. 25, Springer, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_9. [7]
- Muijs, D.** et al. (2014), « State of the art: teacher effectiveness and professional learning », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 25/2, pp. 231-256, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>. [52]
- Noguera, P.** (2001), « Transforming urban schools through investments in the social capital of parents », dans Saegert, S., J. Thompson et M. Warren (dir. pub.), *Social Capital and Poor Communities*, Russell Sage Foundation, New York, <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610444828.14>. [35]
- OCDE** (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en>. [54]
- OCDE** (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [45]
- OCDE** (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [23]
- OCDE** (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. [14]
- OCDE** (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [25]
- OCDE** (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, Sommet international sur la profession enseignante, Édition OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [12]
- OCDE** (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>. [24]

- OCDE (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [9]
- OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>. [42]
- OCDE (2013), *Education Policy Outlook: Norway*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/norway/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NORWAY_EN.pdf. [44]
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [20]
- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>. [26]
- Pearson, M. (2018), « The teacher effect: How teachers can impact education policies and initiatives », *Room 241*, <https://education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/teachers-impact-policy/>. [59]
- Pedersen, J., S. Yager et R. Yager (2010), « Distributed leadership influence on professional development initiatives: Conversations with eight teachers », *Academic Leadership: The Online Journal*, vol. 8/3, Article 10, <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss3/10> (consulté le 29 novembre 2019). [33]
- Pérez-Díaz, V. et J. Rodríguez (2014), « Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views », *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, vol. 49/3, pp. 365-377, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12087>. [68]
- Portin, B. et al. (2013), « Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools », *Journal of School Leadership*, vol. 23/2, pp. 220-252, <https://doi.org/10.1177/105268461302300202>. [56]
- Redding, S. (2007), « Systems for improved teaching and learning », dans Walberg, H. (dir. pub.), *Handbook on Restructuring and Substantial School Improvement*, Information Age Publishing, Charlotte, NC. [30]
- Rubie-Davies, C., J. Hattie et R. Hamilton (2006), « Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76/3, pp. 429-444, <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X53589>. [66]
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>. [38]
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [53]
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>. [70]
- Scribner, J. et al. (2007), « Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration », *Educational Administration Quarterly*, vol. 43/1, pp. 67-100, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06293631>. [19]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik (2014), « Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion », *Psychological Reports*, vol. 114/1, pp. 68-77, <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>. [65]
- Smak, M. et D. Walczak (2017), « The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers », *Edukacja. An interdisciplinary approach*, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>. [69]
- Spillane, J. (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA. [28]
- Stromquist, N. (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Bruxelles, http://ei-ie-ai.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf. [67]
- Union européenne (2009), « Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement », *Journal officiel de l'Union européenne*, pp. 6-9, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&from=EN). [5]
- Urlick, A. et A. Bowers (2014), « The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up? », *Journal of School Leadership*, vol. 24/2, pp. 386-414, <http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207>. [10]
- Whitty, G. (1997), « Chapter 1: Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries », *Review of Research in Education*, vol. 22/1, pp. 3-47, <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X022001003>. [71]

1. Le conseil d'administration de l'établissement est directement responsable de la gouvernance dudit établissement. Ce conseil peut être totalement externe à l'établissement ou inclure des représentants du personnel et des élèves. Le conseil d'administration d'un établissement opère en général (mais pas systématiquement) pour le compte de cet établissement uniquement (et non à l'échelon municipal). La composition et les responsabilités des conseils d'administration des établissements varient sensiblement entre les pays (OCDE, 2017^[24]). Les analyses de l'OCDE ont toutefois considéré ces conseils d'administration comme des acteurs contribuant à l'autonomie des établissements. Celles présentées dans le cadre de l'enquête TALIS 2018 vont dans le même sens.
2. Le terme « autonomie des établissements », tel qu'il est utilisé dans ce chapitre, se limite au champ des décisions concernant les établissements. L'analyse de l'autonomie des établissements prend généralement en compte d'autres dimensions, telles que la liberté de choix des parents, la responsabilisation, et la composition des marchés scolaires (Hanushek, Link et Woessmann, 2013^[21] ; OCDE, 2017^[24] ; Whitty, 1997^[71]). Le questionnaire TALIS ne permet toutefois pas d'obtenir suffisamment de données sur ces autres dimensions pour fournir une analyse exhaustive du thème de la responsabilisation.
3. La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies de l'OCDE qui participent à l'Enquête TALIS et dont les données sont adjugées.
4. La comparaison directe des pourcentages d'établissements autonomes entre établissements publics et privés n'est pas possible, car le nombre d'observations concernant les établissements privés est insuffisant pour fournir des estimations fiables et/ou garantir la confidentialité des répondants dans 41 des 48 pays et économies à l'étude.
5. L'équipe de direction de l'établissement se compose généralement du chef d'établissement, du(des) chef(s) d'établissement adjoint(s) et des responsables de département. Elle n'inclut en général pas de réceptionnistes, dactylographes, secrétaires ou autre personnel de soutien administratif de l'établissement, mais peut inclure ses directeurs financiers ou commerciaux.
6. Dans plusieurs études, les formes indirectes de leadership pédagogique sont désignées sous le terme de « leadership transformationnel ». Dans cette publication, il a été décidé de conserver le terme « leadership pédagogique », dans un souci de cohérence avec la terminologie employée dans les cycles précédents de l'enquête TALIS. Pour une analyse plus approfondie de ces concepts, consulter (Urick et Bowers, 2014^[10]).
7. La prudence est de mise lors de l'interprétation du tableau II.5.20, en raison de la modification de la liste d'items entre 2013 et 2018. De ce fait, les différences pourraient être imputables aux instruments d'enquête, et non à de réels changements dans les réponses des chefs d'établissement.
8. Par classe spécifique, on entend la première classe de niveau 2 de la CITE à laquelle l'enseignant a fait cours dans l'établissement où il travaille, à compter du mardi précédent après 11 heures. Seuls ont répondu à cette question les enseignants déclarant que leur enseignement n'était pas directement ou essentiellement destiné aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.
9. L'échelle du degré de contrôle des enseignants sur une classe spécifique est mesurée par leur sentiment de contrôle sur le choix du contenu des cours, la sélection des méthodes d'enseignement, l'évaluation des connaissances des élèves, la discipline des élèves et le choix de la quantité de devoirs à donner. L'échelle de collaboration professionnelle est mesurée par la fréquence à laquelle les enseignants se livrent aux activités suivantes : faire cours à plusieurs dans la même classe ; observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires ; participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.) ; et prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe.
10. L'échelle d'ouverture à l'innovation est mesurée par le degré d'assentiment des enseignants avec les affirmations suivantes : « la plupart des enseignants de cet établissement s'efforcent de développer de nouveaux concepts sur la manière d'enseigner et d'apprendre » ; « la plupart des enseignants de cet établissement sont ouverts aux changements » ; « la plupart des enseignants de cet établissement cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants » ; et « la plupart des enseignants de cet établissement encouragent leurs collègues à mettre en pratique de nouveaux concepts ».
11. Tel que mesuré par les échelles de sentiment d'efficacité personnelle (mesuré par le sentiment qu'ont les enseignants d'être efficaces dans la gestion de leur classe, l'implication de leurs élèves et leur enseignement), de satisfaction (mesurée par la satisfaction des enseignants à l'égard de leur profession et de leur environnement de travail actuel) et de bien-être (mesure dans laquelle les descriptions suivantes s'appliquent à l'expérience des enseignants dans leur établissement : « je souffre de stress au travail » ; « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée » ; « mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale » ; et « mon métier a un impact négatif sur ma santé physique »), respectivement.



ANNEXE A

Notes techniques sur l'échantillonnage, les taux de réponse et l'adjudication de TALIS 2018

ANNEXE A

Notes techniques sur l'échantillonnage, les taux de réponse et l'adjudication de TALIS 2018

PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE ET TAUX DE RÉPONSES

L'objectif de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) en 2018 était d'obtenir, dans chacun des pays et économie participants, un échantillon représentatif d'enseignants pour chaque niveau de la CITE auquel le pays et l'économie ont participé. En outre, un échantillon représentatif d'enseignants dispensant des enseignements à des élèves d'âges appropriés dans les établissements sélectionnés pour le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) en 2018 a été exigé pour chaque pays et économie ayant décidé de participer au lien TALIS-PISA. L'Enquête TALIS 2018 a mis en lumière les problèmes stratégiques qui concernent les salles de classe, les enseignants, les établissements et la direction d'établissement ; si bien que la couverture de TALIS 2018 s'est étendue à tous les enseignants de chaque niveau de la CITE concerné et aux chefs d'établissement où ils enseignent. Le plan d'échantillonnage international élaboré pour l'Enquête TALIS 2018 s'est servi d'un plan d'échantillonnage probabiliste stratifié à deux degrés. En d'autres termes, les enseignants (unités d'échantillonnage du second degré ou secondaires) ont été choisis au hasard dans la liste des enseignants couverts par le champ d'application pour chacun des établissements choisis au hasard (unités d'échantillonnage du premier degré ou primaire). Une description plus détaillée de la conception de l'Enquête et de sa mise en œuvre figure dans le rapport *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019^[1]).

Un enseignant des niveaux 1, 2 ou 3 de la CITE est un enseignant qui, dans le cadre de ses fonctions habituelles au sein de son établissement, dispense des enseignements dans des programmes de ce niveau de la CITE. Les enseignants qui enseignent dans des programmes mixtes à différents niveaux de la CITE au sein de l'établissement cible sont inclus dans le champ de l'Enquête TALIS. Aucun seuil minimal n'a été fixé concernant le nombre de cours que doivent dispenser ces enseignants dans l'un de ces trois niveaux de la CITE.

La population cible internationale de l'Enquête TALIS 2018 est restreinte à ces enseignants, qui font régulièrement cours dans des établissements ordinaires, et aux chefs de ces établissements. Les enseignants dispensant des enseignements aux adultes et ceux travaillant dans les établissements exclusivement réservés aux enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation ne font pas partie de la population cible internationale et ne sont donc pas considérés dans le cadre de l'Enquête. Toutefois, contrairement à l'Enquête TALIS 2008, les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans un environnement scolaire normal ont été considérés comme faisant partie du champ d'application des enquêtes TALIS 2013 et 2018. Lorsqu'un établissement est composé exclusivement de ce type d'enseignants, il est déclaré comme exclu du champ d'application de l'Enquête. Les aides-enseignants, le personnel de soutien pédagogique (conseillers d'orientation et bibliothécaires, par exemple) et le personnel de soutien social et de santé (médecins, infirmiers, psychiatres, psychologues, ergothérapeutes et assistants sociaux) n'ont pas été considérés comme des enseignants et ne faisaient donc pas partie de la population cible internationale de TALIS.

Pour des raisons nationales, les pays participants pouvaient choisir de restreindre la couverture de leur mise en œuvre nationale de l'Enquête TALIS 2018 à certaines parties du pays. Par exemple, une province ou un État confronté à des troubles civils ou une région frappée par une catastrophe naturelle pouvait être retiré de la population cible internationale pour créer une population cible nationale n'incluant pas ceux-ci. Les pays participants ont été invités à limiter au minimum ces exclusions en gardant la population de l'enquête nationale à au moins 95 % d'enseignants.

TALIS 2018 a reconnu que la conduite des enquêtes auprès des enseignants dans de très petits établissements peut s'avérer inefficace et difficile. Pour chaque niveau de la CITE, mener l'enquête auprès des enseignants des établissements n'ayant pas plus de trois enseignants à un niveau spécifique de la CITE et auprès de ceux qui enseignent dans des établissements situés dans des zones géographiquement éloignées pouvait être un exercice coûteux, long et inefficace sur le plan statistique. Par conséquent, les pays participants ont été autorisés à exclure ces enseignants de la collecte de données de l'Enquête TALIS 2018, créant ainsi une population d'enquête nationale différente de la population nationale cible. Le gestionnaire de projet national de chaque pays était tenu de documenter les raisons de l'exclusion, la taille, la localisation, la population cible, etc., de chaque établissement exclu. Ce document était requis pour chaque niveau de la CITE auquel participait le pays. Les établissements exclus du lien TALIS-PISA étaient les mêmes que ceux du PISA 2018.

Au sein d'un établissement inclus dans le champ de l'enquête, les catégories suivantes d'enseignants ont été exclues de l'échantillon :

- les enseignants dispensant des enseignements dans les établissements exclusivement réservés aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
- les enseignants remplissant également la fonction de chef d'établissement : aucune donnée n'a été collectée sur l'enseignant, seulement sur le chef d'établissement
- les enseignants suppléants, de secours ou occasionnels
- les enseignants en congé de longue durée
- les enseignants dispensant des enseignements exclusivement aux adultes
- les enseignants ayant participé à l'essai sur le terrain de l'Enquête TALIS 2018.

EXIGENCES RELATIVES À LA TAILLE DES ÉCHANTILLONS

Pour chaque niveau de la CITE, on a établi les mêmes exigences concernant la taille de l'échantillon et la précision des estimations. Pour favoriser la fiabilité de l'estimation et de la modélisation, tout en tenant compte d'une certaine quantité de non-réponses, la taille minimale de l'échantillon a été fixée à 20 enseignants dans chaque établissement participant. Un échantillon minimal de 200 établissements devait être sélectionné parmi la population d'établissements inclus dans le champ de l'Enquête. Ainsi, la taille nominale de l'échantillon international était d'au moins 4 000 enseignants pour chaque niveau de la CITE auquel un pays ou une économie a participé. Les pays et économies participants pouvaient choisir d'élargir leur échantillon national, soit en sélectionnant davantage d'établissements, soit en sélectionnant davantage d'enseignants dans chaque établissement sélectionné, soit en augmentant les deux. On a demandé à certains pays et économies d'élargir leur échantillon au sein de chaque établissement pour contrebalancer l'effet de la sélection d'un trop grand nombre d'établissements comptant moins de 20 enseignants. La taille de l'échantillon a été réduite pour certains pays et économies participants en raison du nombre réduit d'établissements disponibles pour l'échantillonnage. Dans quelques cas, étant donné que le nombre moyen d'enseignants dans les établissements était inférieur à celui prévu dans le plan international, le nombre d'établissements échantillonnés a été augmenté pour assurer un nombre total minimal d'enseignants participants.

Dans de nombreux pays, la séparation des années d'études dans les niveaux de la CITE ne correspond pas à une séparation physique des bâtiments ou des administrations scolaires : Les établissements qui vont de la 8^e à la 12^e année chevauchent les niveaux 2 et 3 de la CITE, mais l'ensemble du niveau 2 de la CITE n'est pas couvert par ces établissements. Dans les pays et les économies ayant participé à plus d'un niveau de la CITE, des dispositions ont été prises en collaboration avec le gestionnaire de projet national et son équipe pour optimiser la sélection de l'échantillon scolaire en réduisant au minimum le chevauchement des échantillons respectifs (sélection d'un établissement pour participer à un seul niveau de la CITE) ou en maximisant le chevauchement des échantillons (sélection d'un établissement qui contribue à tous les niveaux de la CITE concernés). Toutefois, dans le cas d'un chevauchement maximal, les enseignants qui enseignent à plus d'un niveau n'étaient invités à participer qu'à un seul.

DÉFINITION DU MOT « ENSEIGNANT »

À l'instar des cycles précédents, l'Enquête TALIS 2018 a adopté, à des fins d'échantillonnage et d'analyse, la définition du mot « enseignant » issue de la collecte de données du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) :

« Un enseignant (CITE 0-4) est par définition une personne dont l'activité professionnelle suppose de planifier, d'organiser et de conduire des activités de groupe, grâce auxquelles les étudiants acquièrent les savoirs, savoir-faire et attitudes stipulés dans les programmes d'enseignement. » (OCDE, 2019, p. 43_[2]).

PROCESSUS D'ADJUDICATION

Le principe de base qui guide l'adjudication est de déterminer, pour chaque pays/économie participant et pour chacune des options TALIS, si les données communiquées aux pays et aux économies sont de nature à fournir des indicateurs et des analyses, de nature internationale, solides et pertinents sur les stratégies concernant les enseignants et l'enseignement, en temps opportun et de manière rentable.

Afin de garantir leur adaptation à l'usage, un certain nombre de processus d'assurance qualité ont été conçus et mis en œuvre tout au long du processus de l'Enquête. Certains processus reposaient sur des conseils et des avis d'experts, d'autres sur des données qualitatives et des jugements éclairés, d'autres encore sur des données quantitatives. Pour de plus amples informations, veuillez consulter le rapport *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019_[1]).

Au cours de la séance d'adjudication, chaque ensemble de données, à savoir la combinaison des pays/économies participants, des options d'enquête et des types de questionnaires, a été soumis au même examen. Pour la première fois dans un cycle TALIS, les données principales ont été évaluées séparément. En d'autres mots, les données sur les chefs d'établissement et les enseignants ont fait l'objet d'une évaluation distincte par option TALIS et par pays et économie.

Les questions évaluées concernaient l'adaptation du questionnaire au contexte national, la traduction et la vérification, la qualité de l'échantillonnage, le traitement des unités hors champ et des unités de refus (c'est-à-dire les enseignants et/ou les établissements), l'échantillonnage en milieu scolaire, la collecte des données, le nettoyage des données, les rapports des observateurs de la qualité, les taux de participation et le respect général des normes techniques. Après évaluation de chaque processus d'enquête, une recommandation de notes, tenant compte des taux de participation et de toute question non résolue, a été formulée.

Les règles d'adjudication, fondées sur les taux de participation des chefs d'établissement et enseignants, figurent dans les tableaux AII.A.1 et AII.A.2.

Tableau AII.A.1 **Règles d'adjudication applicables aux données sur les établissements ou les chefs d'établissement dans l'Enquête TALIS 2018**

Participation de l'établissement (Questionnaire à l'intention des chefs d'établissement retournés)		Risque de biais de non réponse de l'établissement	Note
Avant le remplacement	Après le remplacement		
≥75 %	≥75 %		Bien
50 % - 75 %	≥75 %		Passable (A)
	50 % - 75 %	Bas	Passable (C)
< 50 %		Élevé	Médiocre (D)
			Insuffisant

Tableau AII.A.2 **Règles d'adjudication applicables aux données sur les enseignants dans l'Enquête TALIS 2018**

Participation de l'établissement (participation minimale des enseignants)		Participation des enseignants après le remplacement de l'établissement	Risque de biais de non-réponse des enseignants	Note
Before replacement	After replacement			
≥75 %	≥75 %	≥75 %		Bien
50 % - 75 %	≥75 %	50 % - 75 %		Passable (A)
	50 % - 75 %	≥75 %		Passable (B)
50 % - 75 %	50 % - 75 %	50 % - 75 %	Bas	Passable (C)
			Élevé	Médiocre (D)
< 50 %	≥75 %			Médiocre (E)
< 50 %	< 75 %			Médiocre (F)
				Insuffisant

La liste suivante se veut un simple guide visant à aider les utilisateurs de données à comprendre les limites d'utilisation ou de qualité :

- **Bien** : les données du pays/de l'économie participant(e) peuvent être utilisées à toutes fins d'établissement de rapports et d'analyses et on peut les inclure dans les comparaisons internationales.
- **Passable (A)** : on peut effectuer des estimations nationales et infranationales ; certaines caractéristiques des enseignants peuvent souffrir d'une erreur-type plus importante (er-t), d'où l'avertissement « passable », et aucun avertissement supplémentaire aux utilisateurs ne semble nécessaire.
- **Passable (B, uniquement pour l'adjudication des données sur les enseignants)** : on peut effectuer des estimations nationales et infranationales ; certaines estimations infranationales peuvent être moins précises (erreurs-types plus grandes) si la taille de l'échantillon est faible au niveau local, d'où l'avertissement « passable », et aucun avertissement supplémentaire aux utilisateurs ne semble nécessaire.
- **Passable (C)** :
 - On peut effectuer des estimations nationales et infranationales.
 - Certaines estimations infranationales peuvent être moins précises (erreurs-types plus grandes) si la taille de l'échantillon est faible au niveau local, d'où l'avertissement « Passable », mais une note sur la qualité des données indiquant le résultat de l'analyse du biais de non-réponse pourrait apparaître.
 - Étant donné que la participation de l'établissement est un peu plus faible que sous (B), la comparaison des estimations infranationales doit être effectuée avec prudence, car certains de ces résultats sont basés sur quelques établissements.
 - La comparaison des estimations infranationales marginales avec des groupes similaires d'autres pays est susceptible de révéler des différences significatives sur le plan statistique, en raison de l'erreur-type probablement trop importante.

- **Médiocre (D):**
 - Outre les avertissements émis pour la catégorie précédente, une note devrait avertir les utilisateurs des indications de biais de non-réponse dans certaines estimations.
 - Les comparaisons d'estimations infranationales devraient se limiter aux groupes ayant les plus grandes tailles d'échantillons.
 - À ce stade, l'échantillon représente entre 37 % et 56 % du personnel enseignant, à partir d'un échantillon assez restreint d'établissements.
 - Il ne serait pas conseillé d'effectuer des comparaisons avec des groupes similaires dans des pays étrangers.
- **Médiocre (E, uniquement pour l'adjudication des données pour les enseignants) :** les estimations infranationales ne seraient pas recommandées ; une note devrait souligner la difficulté à obtenir un échantillon représentatif d'établissements.
- **Médiocre (F, uniquement pour l'adjudication des données pour les enseignants) :** limites semblables à celles de la ligne E, mais une note devrait souligner la difficulté à obtenir une participation d'au moins 50 % de l'échantillon des établissements sélectionnés ; risques d'obtenir un échantillon non représentatif d'établissements.
- **Insuffisant :** les pondérations ne devraient pas être calculées dans les compilations officiels ; par conséquent, les données ne doivent pas être incorporées dans les tableaux, modèles, moyennes, etc. internationaux.

Les taux de participation et la note d'évaluation par pays/économie participant et par niveau de la CITE sont présentés dans les tableaux AII.A.3 à AII.A.8¹.

NOTES CONCERNANT L'UTILISATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

La présente section énumère les problèmes à relever, lors de l'échantillonnage ou des opérations sur le terrain, qui doivent être pris en compte lors de l'interprétation des données communiquées pour ces pays.

- **Alberta (Canada) :**
 - Collecte de données TALIS lors d'un conflit de travail.
 - L'analyse du biais de non-réponse ne montre aucun signe de risque élevé de biais de non-réponse de l'établissement sur les variables étudiées concernant les enseignants ou les chefs d'établissement des niveaux 2 ou 3 de la CITE et, à ce titre, leur note est passée de « médiocre » à « passable ».
- **Arabie Saoudite :** la couverture passe en dessous de 95 % après exclusion de l'échantillonnage de deux provinces limitrophes du Yémen.
- **Australie :**
 - Pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, la fenêtre de collecte de données pour les enseignants et les directeurs d'école a été prolongée de la fin de l'année scolaire 2017 au début de l'année scolaire suivante en 2018.
 - Pour les chefs d'établissement et les enseignants du niveau 1 de la CITE et pour les chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE, les données de l'Australie se trouvent en dessous de la ligne dans certains tableaux du présent rapport et ne sont pas incluses dans les calculs de la moyenne internationale. En effet, comme le montrent les tableaux AII.A.3 à AII.A.5, l'Australie n'a pas respecté les normes internationales en matière de taux de participation.
- **Colombie :** l'analyse du biais de non-réponse ne montre aucun signe de risque élevé de biais de non-réponse de l'établissement sur les variables étudiées concernant les enseignants ou les chefs d'établissement et, à ce titre, leur note est passée de « médiocre » à « passable ».
- **Communauté flamande de Belgique :** pour les niveaux 1 et 2 de la CITE, les entrées de l'échantillonnage sont des unités administratives et non des « établissements » au sens qui leur est généralement attribué ; un « établissement » peut être composé d'une ou plusieurs unités administratives, et le chef d'établissement devrait répondre pour l'établissement et pas seulement pour l'unité administrative sélectionnée ; les utilisateurs doivent donc faire preuve de prudence lors de l'analyse et de la comparaison des statistiques des établissements.
- **Communauté française de Belgique :** il faut faire preuve de prudence dans l'interprétation des items concernant le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation en raison des complications qui pourraient survenir quant à l'interprétation de la définition de besoins spécifiques. Les élèves étudiants dans un premier niveau différencié, qui est conçu pour les élèves qui n'ont pas réussi leur certification du primaire et qui reçoivent un soutien et des ressources supplémentaires, sont formellement identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage mais la plupart ne souffrent d'aucun handicap que ce soit.

- **Corée** : concernant le niveau 2 de la CITE, dans quatre établissements, les listes d'enseignants se sont révélées incorrectes ; ces établissements ont donc été considérés comme « non-participants ».
- **Danemark** : l'analyse du biais de non-réponse ne montre aucun signe de risque élevé de biais de non-réponse de l'établissement sur les variables étudiées concernant les enseignants ou les chefs d'établissement des niveaux 1, 2 ou 3 de la CITE et, à ce titre, leur note est passée de « médiocre » à « passable ».
- **Émirats arabes unis** :
 - Les comparaisons avec l'Enquête TALIS 2013 doivent se limiter à Abou Dabi.
 - En raison de la sélection des établissements à plusieurs niveaux, les données sur les chefs d'établissement ont été reprises du questionnaire initial à l'intention des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE et reportées sur les formulaires correspondants des niveaux 1 et 3 de la CITE, sauf pour la question 17 du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement.
- **Espagne** : les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
- **Fédération de Russie** : la couverture passe en dessous de 95 % après l'exclusion de la ville de Moscou.
- **Géorgie** :
 - Les indicateurs repris des questionnaires de TALIS 2013 (nommés ci-après « les indicateurs de tendance ») doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
 - Certains problèmes de traduction pourraient subsister dans les versions géorgienne et azerbaïdjanaise des questionnaires.
- **Israël** : la couverture passe en dessous de 95 %, après exclusion *post-facto* des établissements ultraorthodoxes, en raison de faibles taux de réponse, rendant la couverture identique à celle de TALIS 2013. En raison des problèmes de traduction qui pourraient subsister dans les indicateurs de tendance, les utilisateurs doivent faire preuve de prudence lors de la comparaison des résultats d'un cycle TALIS à l'autre.
- **Italie** : les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
- **Lettonie**:
 - Les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
 - Certains problèmes de traduction pourraient encore subsister dans les instruments nationaux susceptibles d'avoir une incidence sur les données.
- **Nouvelle-Zélande** : la couverture a été étendue aux petits établissements (établissements ayant quatre enseignants ou moins). Même si l'impact de cette mesure sur la population cible d'enseignants a été négligeable, l'impact sur la population cible de chefs d'établissement est important, car, par rapport à l'Enquête TALIS 2013, la taille de la population cible de chefs d'établissement a presque doublé. Les résultats de l'Enquête TALIS 2018 présentés dans les tableaux de résultats sur les changements survenus depuis 2013 pour la Nouvelle-Zélande ont été estimés après exclusion de l'échantillon de de la Nouvelle-Zélande pour TALIS 2018 des établissements comptant quatre enseignants admissibles ou moins. Cette mesure a été prise afin de garantir la comparabilité avec les résultats de l'Enquête TALIS 2013 (à ce titre, les petits établissements ont été exclus de l'échantillonnage de l'Enquête TALIS 2013). Par conséquent, ces résultats peuvent différer de ceux présentés pour l'ensemble de l'échantillon TALIS 2018, en particulier ceux tirés des données sur les établissements et/ou des chefs d'établissement.
- **Pays-Bas** :
 - Concernant les niveaux 1 et 2 de la CITE, les Pays-Bas ont bénéficié d'un démarrage anticipé de six semaines et d'un délai de collecte prolongé.
 - Concernant les niveaux 1 et 2 de la CITE, les Pays-Bas disposaient d'un protocole de collecte non approuvé qui a abouti à l'inclusion d'une cinquantaine d'établissements « nationaux » qui n'étaient pas inclus dans l'ensemble de données internationales, mais laissés sur l'ensemble de données nationales ; les taux de participation ont été calculés à partir de l'ensemble des données internationales.
 - Concernant les chefs d'établissement et les enseignants du niveau 1 de la CITE, les données des Pays-Bas se trouvent en dessous de la ligne dans les tableaux de résultats du présent rapport. En effet, comme le montrent les tableaux AII.A.3 à AII.A.4, les Pays-Bas n'ont pas respecté les normes internationales en matière de taux de participation.

- **République tchèque** : les indicateurs de tendance doivent être interprétés avec prudence en raison des complications découlant du processus de traduction.
- **Singapour** : la couverture comprenait les établissements privés et publics. Néanmoins les établissements privés ont été exclus de l'échantillon de TALIS 2013 en raison de problèmes de confidentialité. Des analyses différenciées (comme de restreindre les analyses entre 2013 et 2018 aux seuls établissements publics) ont montré que l'inclusion des établissements privés a eu un impact négligeable sur la plupart des résultats de tendance générés pour le rapport. Cependant, les analyses ont montré que les résultats affichés dans les tableaux II.3.36, II.3.10, II.3.33 et II.5.8 ainsi que le graphique II.3.33 sont largement dus à la différence de composition des échantillons entre 2013 et 2018. Par conséquent, les résultats de tendances issus de ces tableaux doivent être interprétés avec une grande prudence.

Tableau AII.A.3 Participation des chefs d'établissement du niveau 1 de la CITE et notes recommandées

	Nombre de chefs d'établissement participants	Taille estimée de la population de chefs d'établissement	Participation des chefs d'établissement avant le remplacement (%)	Participation des chefs d'établissement après le remplacement (%)	Note recommandée
Australie	223	6 522	48.8	77.9	Insuffisant
Communauté flamande (Belgique)	184	2 193	70.0	92.2	Passable
CABA (Argentine)*	175	878	85.0	87.5	Bien
Danemark	145	1 567	56.6	73.2	Passable
Angleterre (RU)	161	16 945	76.4	89.5	Bien
France	178	29 636	89.3	91.5	Bien
Japon	197	19 962	97.2	99.5	Bien
Corée	161	5 913	78.0	80.5	Bien
Pays-Bas	135	6 158	40.7	69.6	Insuffisant
Espagne	436	13 305	98.2	98.2	Bien
Suède	166	3 983	84.7	87.4	Bien
Taipei chinois	200	2 644	99.8	100.0	Bien
Turquie	171	17 696	99.3	99.3	Bien
Émirats arabes unis	502	554	90.6	90.6	Bien
Viet Nam	194	15 318	100.0	100.0	Bien

* CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau AII.A.4 Participation des enseignants du niveau 1 de la CITE et notes recommandées

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Taille estimée de la population d'enseignants	Participation de l'établissement avant le remplacement (%)	Participation de l'établissement après le remplacement (%)	Participation des enseignants au sein des établissements participants (%)	Participation générale des enseignants (%)	Note recommandée
Australie	213	3 030	133 915	48.8	74.0	76.4	56.5	Insuffisant
Communauté flamande (Belgique)	177	2 662	30 192	66.3	88.5	92.2	81.7	Passable
CABA (Argentine)*	167	2 514	16 221	81.0	83.5	86.9	72.5	Bien
Danemark	154	2 592	34 166	58.6	77.8	87.5	68.1	Passable
Angleterre (RU)	152	2 009	225 194	74.3	85.9	85.0	73.1	Passable
France	178	1 429	209 981	88.6	91.2	92.1	84.0	Bien
Japon	197	3 308	354 795	97.0	99.5	98.8	98.3	Bien
Corée	182	3 207	128 831	86.0	91.0	91.9	83.6	Bien
Pays-Bas	130	1 504	68 640	39.3	67.0	86.8	58.2	Insuffisant
Espagne	442	7 246	210 627	99.3	99.5	95.4	95.0	Bien
Suède	178	2 404	57 183	90.0	93.7	78.8	73.8	Bien
Taipei chinois	200	3 494	89 608	99.5	100.0	97.6	97.6	Bien
Turquie	172	3 204	212 347	99.4	99.4	98.5	97.9	Bien
Émirats arabes unis	552	9 188	16 372	99.6	99.6	96.6	96.2	Bien
Viet Nam	194	3 991	385 301	100.0	100.0	98.3	98.3	Bien

* CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau A11.A.5 Participation des chefs d'établissement du niveau 2 de la CITE et notes recommandées

	Nombre de chefs d'établissement participants	Taille estimée de la population de chefs d'établissement	Participation des chefs d'établissement avant le remplacement (%)	Participation des chefs d'établissement après le remplacement (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	129	1 038	54.4	66.2	Passable
Australie	230	2 680	49.0	75.7	Insuffisant
Autriche	277	1 483	96.0	100.0	Bien
Belgique	307	1 169	86.6	95.9	Bien
Comm. flamande de (Belgique)	188	721	82.5	94.0	Bien
Comm. française de (Belgique)	119	448	93.3	99.2	Passable
Brésil	184	52 187	88.0	95.4	Bien
Bulgarie	200	1 730	97.5	100.0	Bien
Chili	169	5 214	78.9	87.6	Bien
CABA (Argentine)*	121	488	77.5	82.6	Bien
Colombie	141	10 392	68.8	70.9	Passable
Croatie	188	896	95.0	95.6	Bien
Chypre ¹	88	99	88.9	88.9	Bien
République tchèque	218	2 606	99.5	99.5	Bien
Danemark	140	1 457	51.5	71.4	Passable
Angleterre (RU)	157	3 990	71.9	81.8	Passable
Estonie	195	389	88.3	100.0	Bien
Finlande	148	706	100.0	100.0	Bien
France	195	6 770	97.6	98.0	Bien
Géorgie	177	2 151	91.7	91.7	Bien
Hongrie	182	2 640	91.2	94.3	Bien
Islande	101	136	74.3	74.3	Passable
Israël	184	1 196	90.9	93.7	Bien
Italie	190	5 622	92.4	98.6	Bien
Japon	195	10 071	93.9	99.4	Bien
Kazakhstan	331	6 302	100.0	100.0	Bien
Corée	150	3 134	68.1	77.8	Passable
Lettonie	136	653	80.4	91.9	Bien
Lituanie	195	833	100.0	100.0	Bien
Malte	54	58	93.1	93.1	Bien
Mexique	193	16 327	90.6	97.0	Bien
Pays-Bas	125	524	56.2	85.6	Passable
Nouvelle-Zélande	189	1 732	71.7	92.0	Passable
Norvège	162	1 091	67.5	81.0	Passable
Portugal	200	1 255	97.7	100.0	Bien
Roumanie	199	4 658	100.0	100.0	Bien
Fédération de Russie	230	31 948	99.1	100.0	Bien
Arabie Saoudite	192	6 119	96.5	96.5	Bien
Shanghai (Chine)	198	630	100.0	100.0	Bien
Singapour	167	193	97.0	98.8	Bien
République slovaque	180	1 593	84.4	90.5	Bien
Slovénie	119	448	74.8	79.3	Bien
Afrique du Sud	169	8 026	92.3	92.3	Bien
Espagne	396	6 861	98.7	99.2	Bien
Suède	171	1 739	85.9	89.1	Bien
Taipei chinois	202	935	100.0	100.0	Bien
Turquie	196	16 100	99.0	99.0	Bien
Émirats arabes unis	476	521	91.4	91.4	Bien
États-Unis	164	65 095	63.1	77.6	Passable
Viet Nam	196	10 799	100.0	100.0	Bien

* CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

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

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

Tableau A.II.A.6 Participation des enseignants du niveau 2 de la CITE et notes recommandées

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Taille estimée de la population d'enseignants	Participation de l'établissement avant le remplacement (%)	Participation de l'établissement après le remplacement (%)	Participation des enseignants au sein des établissements participants (%)	Participation générale des enseignants (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	122	1 077	9 991	51.8	62.6	83.0	52.0	Passable
Australie	233	3 573	116 679	50.3	76.6	77.7	59.6	Passable
Autriche	246	4 255	45 869	85.9	88.8	84.4	75.0	Bien
Belgique	302	5 257	34 442	86.0	95.1	86.9	82.6	Bien
Comm. flamande (Belgique)	182	3 122	18 615	80.0	91.0	84.4	76.8	Bien
Comm. française de (Belgique)	120	2 135	15 827	93	100	89.7	89.7	Passable
Brésil	185	2 447	568 510	89.9	96.6	94.9	91.6	Bien
Bulgarie	200	2 862	21 208	97.1	100.0	98.3	98.3	Bien
Chili	179	1 963	55 969	82.6	91.5	94.3	86.2	Bien
CABA (Argentine)*	130	2 099	10 218	81.3	86.7	88.6	76.8	Bien
Colombie	154	2 398	164 225	73.9	77.4	93.4	72.3	Passable
Croatie	188	3 358	15 762	95.4	96.2	87.0	83.7	Bien
Chypre ^{1,2}	88	1 611	3 860	89.8	89.8	90.3	81.0	Bien
République tchèque	219	3 447	42 348	100.0	100.0	93.8	93.8	Bien
Danemark	141	2 001	22 475	51.1	72.0	86.8	62.5	Passable
Angleterre (RU)	149	2 376	193 134	72.7	81.5	83.6	68.1	Passable
Estonie	195	3 004	7 354	86.6	100.0	95.2	95.2	Bien
Finlande	148	2 851	18 938	100.0	100.0	96.2	96.2	Bien
France	176	3 006	197 013	87.3	87.8	88.1	77.3	Bien
Géorgie	192	3 101	38 195	99.5	99.5	95.8	95.3	Bien
Hongrie	189	3 245	44 018	94.9	97.7	95.0	92.8	Bien
Islande	123	1 292	1 883	90.4	90.4	75.8	68.5	Bien
Israël	172	2 627	32 603	85.3	87.3	84.9	84.9	Bien
Italie	191	3 612	190 447	92.8	99.1	93.5	93.0	Bien
Japon	196	3 555	230 558	92.4	99.5	99.0	98.5	Bien
Kazakhstan	331	6 566	195 383	100.0	100.0	99.8	99.8	Bien
Corée	163	2 931	75 654	70.5	81.5	92.2	75.1	Passable
Lettonie	135	2 315	12 003	77.1	91.2	87.9	80.2	Bien
Lituanie	195	3 759	19 848	100.0	100.0	97.4	97.4	Bien
Malte	55	1 656	1 941	94.8	94.8	86.5	82.0	Bien
Mexique	193	2 926	254 794	90.4	96.3	94.3	90.8	Bien
Pays-Bas	116	1 884	66 672	56.7	79.5	80.9	64.3	Passable
Nouvelle-Zélande	185	2 257	23 227	62.8	79.5	79.6	63.3	Passable
Norvège	185	4 154	21 828	77.4	92.6	83.2	77.0	Bien
Portugal	200	3 676	39 703	97.9	100.0	92.7	92.7	Bien
Brésil	199	3 658	66 039	100.0	100.0	98.3	98.3	Bien
Bulgarie	230	4 011	646 405	98.7	100.0	99.9	99.9	Bien
Chili	179	2 744	99 661	89.7	89.7	86.0	77.1	Bien
Shanghai (Chine)	198	3 976	38 902	100.0	100.0	99.5	99.5	Bien
Singapour	169	3 280	11 544	98.2	100.0	99.2	99.2	Bien
République slovaque	176	3 015	24 746	82.4	88.9	95.4	84.7	Bien
Slovénie	132	2 094	7 422	82.2	88.0	91.5	80.5	Bien
Afrique du Sud	170	2 046	92 127	92.3	92.9	89.7	83.3	Bien
Espagne	399	7 407	186 171	99.5	100.0	94.6	94.6	Bien
Suède	180	2 782	31 421	89.1	93.9	81.3	76.3	Bien
Taipei chinois	200	3 835	53 208	99.0	99.0	97.2	96.2	Bien
Turquie	196	3 952	277 187	99.0	99.0	98.5	97.5	Bien
Émirats arabes unis	521	8 648	14 489	100.0	100.0	96.0	96.0	Bien
États-Unis	165	2 560	1 144 751	60.1	76.8	89.6	68.8	Passable
Viet Nam	196	3 825	295 033	100.0	100.0	96.3	96.3	Bien

* CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau AII.A.7 Participation des chefs d'établissement du niveau 3 de la CITE et notes recommandées

	Nombre de chefs d'établissement participants	Taille estimée de la population de chefs d'établissement	Participation des chefs d'établissement avant le remplacement (%)	Participation des chefs d'établissement après le remplacement (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	115	606	51.8	59.6	Passable
Brésil	187	27 140	91.4	97.5	Bien
Croatie	145	391	96.7	96.7	Bien
Danemark	96	372	58.3	70.8	Passable
Portugal	195	834	98.0	99.5	Bien
Slovénie	103	148	69.6	69.6	Passable
Suède	174	1 160	91.6	93.8	Bien
Taipei chinois	151	496	100.0	100.0	Bien
Turquie	448	9 256	98.0	98.0	Bien
Émirats arabes unis	366	408	89.7	89.7	Bien
Viet Nam	199	2 899	100.0	100.0	Bien

Tableau AII.A.8 Participation des enseignants du niveau 3 de la CITE et notes recommandées

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Taille estimée de la population d'enseignants	Participation de l'établissement avant le remplacement (%)	Participation de l'établissement après le remplacement (%)	Participation des enseignants au sein des établissements participants (%)	Participation générale des enseignants (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	112	1 094	7 819	51.6	56.6	80.2	45.4	Passable
Brésil	186	2 828	421 593	92.3	97.4	94.5	92.0	Bien
Croatie	147	2 661	14 818	97.9	97.9	89.7	87.9	Bien
Danemark	111	1 670	16 726	72.2	85.6	84.7	72.4	Passable
Portugal	195	3 551	36 188	99.0	99.7	91.3	91.0	Bien
Slovénie	119	2 200	5 393	80.4	80.4	87.8	70.6	Bien
Suède	181	2 933	26 891	95.3	97.8	81.7	79.9	Bien
Taipei chinois	148	2 800	41 220	98.1	98.1	95.8	94.1	Bien
Turquie	457	8 342	252 277	100.0	100.0	98.0	98.0	Bien
Émirats arabes unis	405	6 118	10 143	99.3	99.3	95.7	95.0	Bien
Viet Nam	199	3 884	175 061	100.0	100.0	97.7	97.7	Bien

Références

OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. [1]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [2]

Note

1. Les tableaux AII.A.3 à AII.A.8 montrent les estimations du taux de participation qui étaient les plus favorables à la note d'adjudication. Les estimations les plus favorables auraient pu être pondérées ou non en fonction des caractéristiques des pays/économies, de la population d'enseignants et de chefs d'établissement et des niveaux d'enseignement.



ANNEXE B

Notes techniques sur les analyses du présent volume

ANNEXE B

Notes techniques sur les analyses du présent volume

UTILISATION DES PONDÉRATIONS POUR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTABLISSEMENTS

Les statistiques présentées dans ce rapport sont tirées de données obtenues à partir d'échantillons d'établissements, de chefs d'établissement et d'enseignants. L'échantillon a été prélevé selon une méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié à deux degrés. En d'autres termes, les enseignants (unités d'échantillonnage du second degré ou secondaires) ont été choisis au hasard dans la liste des enseignants couverts par le champ d'application pour chacun des établissements choisis au hasard (unités d'échantillonnage du premier degré ou primaire). Pour que ces statistiques soient pertinentes pour un pays, elles doivent refléter l'ensemble de la population dont elles sont tirées et pas seulement l'échantillon utilisé pour les collecter. D'où la nécessité d'utiliser des pondérations d'enquête afin d'obtenir des estimations non biaisées des paramètres de la population ou du modèle.

Les pondérations finales permettent de produire des estimations au niveau des pays à partir des données d'échantillonnage observées. La pondération de l'estimation indique combien d'unités de population sont représentées par unité échantillonnée. La pondération finale est la combinaison de plusieurs facteurs reflétant les probabilités de sélection aux différentes étapes de l'échantillonnage et la réponse obtenue à chaque étape. D'autres facteurs peuvent également entrer en ligne de compte en fonction des conditions particulières qui permettent d'assurer l'impartialité des estimations (p. ex. un ajustement pour les enseignants travaillant dans plus d'un établissement).

Les statistiques présentées dans ce rapport, fondées sur les réponses des chefs d'établissement qui contribuent aux estimations relatives aux chefs d'établissement, ont été estimées à l'aide des pondérations des établissements (SCHWGT). Les résultats fondés uniquement sur les réponses des enseignants ou sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement (c.-à-d. la fusion des réponses des chefs d'établissement avec celles des enseignants) ont été pondérés en fonction de la pondération des enseignants (TCHWGT).

UTILISATION DE VARIABLES ET D'ÉCHELLES COMPLEXES

Échelles

Dans le présent rapport, plusieurs indices d'échelle sont utilisés dans les analyses de régression. Les descriptions de l'établissement et de la validation de ces échelles sont disponibles dans le chapitre 11 du rapport *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019_[1]).

Ratios et autres variables dérivés des données de l'Enquête TALIS

Ratio entre le nombre d'enseignants ayant définitivement quitté l'établissement dans les 12 mois précédant l'Enquête ou absents depuis le mardi précédant l'Enquête et l'effectif total d'enseignants de cet établissement – Dans l'Enquête TALIS 2018, les indicateurs de l'absentéisme et du renouvellement des enseignants sont dérivés des réponses des chefs d'établissement à des items sur le nombre d'enseignants (à temps plein et à temps partiel) absents depuis le dernier mardi de la période scolaire et sur le nombre d'enseignants qui ont quitté l'établissement définitivement au cours des 12 mois précédant l'Enquête. Les quatre options de réponse à ces questions sont : « 0 » ; « 1-5 » ; « 6-10 » ; « 11-15 » ; et « 16 ou plus ». Le nombre d'enseignants absents et ayant quitté définitivement leur établissement communiqué par les chefs d'établissement a été recodé en fonction de la limite inférieure de chaque option de réponse, soit « 0 » ; « 1 » ; « 6 » ; « 11 » ; et « 16 ». Les indicateurs sur l'absentéisme et le renouvellement des enseignants ont été estimés en fonction du rapport entre le nombre d'enseignants absents de leur établissement ou l'ayant quitté définitivement et l'effectif total des enseignants de cet établissement. Le tableau du chapitre 2 où ce ratio est indiqué a été élaboré au niveau de l'établissement et, donc, en s'appuyant sur les coefficients de pondération des établissements (SCHWGT). Toutefois, un ratio dérivé d'un indicateur catégoriel (le nombre d'enseignants absents de leur établissement ou l'ayant quitté définitivement, selon leur chef d'établissement) et d'un indicateur continu (l'effectif total d'enseignants) est difficile à interpréter, car il dépend fortement de la taille des établissements. C'est la raison pour laquelle les chiffres relatifs à l'absentéisme et au renouvellement des enseignants ne sont pas présentés dans le corps du texte, mais uniquement dans les tableaux II.2.59 et II.2.60.

Responsabilité globale des chefs d'établissement – Les analyses du chapitre 5 sur la part de responsabilité des chefs d'établissement dans des décisions relatives à leur établissement se basent sur les réponses des chefs d'établissement à une question les invitant à indiquer les personnes ou entités ayant un pouvoir considérable de décision dans un certain nombre de domaines. Les chefs d'établissement ont répondu aux affirmations par « oui » ou « non », afin d'indiquer s'il s'agit : du chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants, du conseil d'administration de l'établissement ou des autorités locales.

L'indice a été créé selon une technique simple de catégorisation. Si le chef d'établissement a indiqué :

- qu'il a un pouvoir considérable dans une *majorité* des décisions, il est réputé avoir une grande part de responsabilité dans son établissement
- qu'il a un pouvoir considérable dans une *minorité* des décisions, il est réputé ne pas avoir une grande part de responsabilité dans son établissement
- qu'il a un pouvoir considérable dans une *moitié* des décisions, les observations correspondantes ont été exclues de l'indice.

Les items retenus pour constituer l'indice sont les suivants :

- Autonomie des établissements en matière de personnel
 - recrutement ou embauche des enseignants
 - licenciement ou suspension des enseignants
- Autonomie des établissements en matière de budget
 - fixation du salaire de départ des enseignants, y compris les grilles salariales
 - détermination des augmentations de salaire des enseignants
 - décision sur la répartition du budget dans l'établissement
- Autonomie des établissements en matière pédagogique
 - définition du règlement intérieur à respecter par les élèves
 - définition des politiques d'évaluation des élèves
 - approbation des admissions des élèves dans l'établissement
 - choix du matériel pédagogique à utiliser
 - choix du contenu des cours, y compris les évaluations nationales/régionales
 - choix des cours à offrir

Les catégories de l'indice sont 1 (« pouvoir considérable ») et 0 (« pas de pouvoir considérable »).

Responsabilité globale des enseignants en matière pédagogique – Les analyses du chapitre 5 sur la part de responsabilité des enseignants dans des décisions pédagogiques dans leur établissement se basent sur les réponses des chefs d'établissement à une question les invitant à indiquer les personnes ou entités ayant un pouvoir considérable de décision dans un certain nombre de domaines. Les chefs d'établissement ont répondu « oui » ou « non », afin d'indiquer s'il s'agit : du chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants, du conseil d'administration de l'établissement ou des autorités locales.

L'indice a été créé selon une technique simple de catégorisation. Si le chef d'établissement a indiqué :

- que les enseignants ont un pouvoir considérable dans une *majorité* des décisions, ils sont réputés avoir une grande part de responsabilité dans leur établissement
- que les enseignants ont un pouvoir considérable dans une *minorité* des décisions, ils sont réputés ne pas avoir une grande part de responsabilité dans leur établissement
- que les enseignants ont un pouvoir considérable dans une *moitié* des décisions, les observations correspondantes ont été exclues de l'indice.

Les items retenus pour constituer l'indice sont les suivants :

- Autonomie des établissements en matière pédagogique
 - définition du règlement intérieur à respecter par les élèves
 - définition des politiques d'évaluation des élèves, y compris des évaluations nationales/régionales
 - approbation des admissions des élèves dans l'établissement
 - choix du matériel pédagogique à utiliser
 - choix du contenu des cours, y compris dans les programmes nationaux/régionaux
 - choix des cours à offrir

Les catégories de l'indice sont 1 (« pouvoir considérable ») et 0 (« pas de pouvoir considérable »).

MOYENNES INTERNATIONALES

Les moyennes de l'OCDE et de TALIS, calculées pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport, correspondent à la moyenne arithmétique des estimations nationales respectives. Lorsque les statistiques sont basées sur les réponses des enseignants, les moyennes de l'OCDE et de TALIS couvrent respectivement 31 et 48 pays et économies (tableau AII.B.1). Dans les cas où l'analyse est fondée sur les réponses des chefs d'établissement, les moyennes de l'OCDE et de TALIS couvrent, respectivement, 30 et 47 pays et économies.

Tableau AII.B.1 **Moyenne internationale des pays couverts dans le rapport TALIS 2018**

	Moyenne TALIS-48 (enseignants)	Moyenne TALIS-47 (chefs d'établissement)	Moyenne OCDE-31 (enseignants)	Moyenne OCDE-30 (chefs d'établissement)	Total UE-23
Alberta (Canada)	X	X	X	X	–
Australie	X	–	X	–	–
Autriche	X	X	X	X	X
Belgique	X	X	X	X	X
<i>Comm. flamande (Belgique)</i>	–	–	–	–	–
<i>Comm. Française (Belgique)</i>	–	–	–	–	–
Brésil	X	X	–	–	–
Bulgarie	X	X	–	–	X
CABA (Argentine)*	X	X	–	–	–
Chili	X	X	X	X	–
Colombie ¹	X	X	X	X	–
Croatie	X	X	–	–	X
Chypre	X	X	–	–	X
République tchèque	X	X	X	X	X
Danemark	X	X	X	X	X
Angleterre (RU)	X	X	X	X	X
Estonie	X	X	X	X	X
Finlande	X	X	X	X	X
France	X	X	X	X	X
Géorgie	X	X	–	–	–
Hongrie	X	X	X	X	X
Islande	X	X	X	X	–
Israël	X	X	X	X	–
Italie	X	X	X	X	X
Japon	X	X	X	X	–
Kazakhstan	X	X	–	–	–
Corée	X	X	X	X	–
Lettonie	X	X	X	X	X
Lituanie	X	X	X	X	X
Malte	X	X	–	–	X
Mexique	X	X	X	X	–
Pays-Bas	X	X	X	X	X
Nouvelle-Zélande	X	X	X	X	–
Norvège	X	X	X	X	–
Portugal	X	X	X	X	X
Roumanie	X	X	–	–	X
Fédération de Russie	X	X	–	–	–
Arabie saoudite	X	X	–	–	–
Shanghai (Chine)	X	X	–	–	–
Singapour	X	X	–	–	–
République slovaque	X	X	X	X	X
Slovénie	X	X	X	X	X
Afrique du Sud	X	X	–	–	–
Espagne	X	X	X	X	X
Suède	X	X	X	X	X
Taipei chinois	X	X	–	–	–
Turquie	X	X	X	X	–
Émirats arabes unis	X	X	–	–	–
États-Unis	X	X	X	X	–
Viet Nam	X	X	–	–	–

* CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

1. Le 25 mai 2018, le Conseil de l'OCDE a invité la Colombie à devenir membre. Bien que la Colombie figure dans les moyennes de l'OCDE reportées dans cette publication, au moment de sa préparation, elle était sur le point d'achever ses procédures internes de ratification et le dépôt de son instrument d'adhésion à la Convention de l'OCDE était en suspens.

Le total UE représente les 23 États membres de l'Union européenne qui ont également participé à l'Enquête TALIS 2018 en tant qu'entité unique et à laquelle chacun des 23 États membres de l'UE contribue proportionnellement au nombre d'enseignants ou de chefs d'établissement, en fonction de l'analyse réalisée. Le total UE est donc calculé sous la forme d'une moyenne arithmétique pondérée basée sur la somme des pondérations finales des enseignants (TCHWGT) ou des chefs d'établissement (SCHWGT) par pays, en fonction de la population cible.

Dans la présente publication, la moyenne de l'OCDE est généralement utilisée lorsqu'on veut mettre l'accent sur une tendance globale pour un indicateur et sur la comparaison de ses valeurs entre systèmes éducatifs. Dans le cas de certains pays et économies, les données peuvent ne pas être disponibles pour des indicateurs spécifiques, ou des catégories spécifiques peuvent ne pas s'appliquer. Par conséquent, les lecteurs doivent garder à l'esprit que le terme « moyenne de l'OCDE » fait référence aux pays et économies de l'OCDE inclus dans les comparaisons respectives. Dans les cas où les données ne sont pas disponibles ou ne s'appliquent pas à toutes les sous-catégories d'une population ou d'un indicateur donné, la « moyenne de l'OCDE » peut être cohérente dans chaque colonne d'un tableau, mais pas nécessairement dans toutes les colonnes d'un tableau.

ERREURS-TYPES ET TESTS DE SIGNIFICATION

Les statistiques présentées dans le présent rapport constituent des estimations fondées sur des échantillons d'enseignants et de chefs d'établissement, plutôt que des valeurs qui auraient pu être calculées si chaque enseignant et chaque chef d'établissement dans chaque pays avaient répondu à chaque question. D'où l'importance d'évaluer le degré d'incertitude des estimations. Dans l'Enquête TALIS, chaque estimation est associée à un degré d'incertitude exprimé en erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de tirer des conclusions sur les moyennes et les proportions de la population d'une manière qui reflète l'incertitude associée aux estimations de l'échantillon. À partir d'une statistique de l'échantillon observée et en présumant une distribution normale, on peut déduire que le résultat obtenu se situera dans l'intervalle de confiance dans 95 répétitions sur 100 de la mesure sur différents échantillons prélevés à partir de la même population. Les erreurs-types signalées ont été calculées à l'aide d'une méthode de répétition compensée (BRR).

Différences entre les sous-groupes

Les différences entre les sous-groupes d'enseignants (par exemple, les enseignantes et les enseignants) et les caractéristiques des établissements (par exemple, les établissements ayant une forte concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et ceux ayant une faible concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés) ont été testées pour déterminer leur signification statistique. Toutes les différences indiquées en gras dans les tableaux de données du présent rapport sont significativement différentes d'un point de vue statistique de 0 à un niveau de confiance de 95 %.

En cas de différences entre sous-groupes, l'erreur-type est calculée en tenant compte du fait que les deux sous-échantillons ne sont pas indépendants. Par conséquent, la valeur attendue de la covariance peut différer de 0, ce qui mène à des estimations moindres de l'erreur-type comparativement aux estimations de l'erreur-type pour une différence entre sous-échantillons indépendants.

La répartition des enseignants et des établissements par caractéristique est présentée dans les tableaux AII.B.3, AII.B.4, AII.B.5 et AII.B.6. de l'annexe C.

Différences entre les cycles

La signification statistique des différences entre les cycles TALIS (p. ex. évolution entre 2013 et 2018) a été testée. Toutes les différences indiquées en gras dans les tableaux de données du présent rapport sont statistiquement significatives au niveau de 95 %. Étant donné que les échantillons de différents cycles de TALIS sont considérés comme indépendants, l'erreur-type pour toute comparaison entre cycles est calculée avec une valeur escomptée de la covariance égale à 0.

STATISTIQUES BASÉES SUR LES RÉGRESSIONS

Une analyse de régression a été effectuée pour explorer les relations entre les différentes variables. La régression linéaire multiple a été utilisée dans les cas où la variable dépendante (ou de résultat) était considérée comme continue. La régression logistique binaire a été utilisée lorsque la variable dépendante (ou résultat) était catégorielle binaire. Des analyses de régression ont été effectuées pour chaque pays séparément. À l'instar des autres statistiques présentées dans ce rapport, les moyennes de l'OCDE et de TALIS se réfèrent à la moyenne arithmétique des estimations au niveau des pays, tandis que le total UE est calculé comme une moyenne arithmétique pondérée basée sur la somme des pondérations finales des enseignants (TCHWGT) ou des chefs d'établissement (SCHWGT) par pays, selon la population cible.

Les variables de contrôle incluses dans un modèle de régression sont choisies en fonction d'un raisonnement théorique et, de préférence, limitées aux mesures les plus objectives ou à celles qui ne changent pas avec le temps. Le contrôle des caractéristiques des enseignants comprend le sexe, l'âge, le statut professionnel (c.-à-d. temps plein ou temps partiel) et le nombre d'années

d'expérience dans l'enseignement. Le contrôle des caractéristiques des classes comprend : les variables de la composition de la classe (c.-à-d. la proportion d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, les élèves peu performants, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, les élèves ayant des problèmes de comportement, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, les élèves très doués, les élèves immigrés ou issus de l'immigration, les élèves réfugiés) et la taille des classes.

Dans le cas des modèles de régression fondés sur la régression linéaire multiple, le pouvoir explicatif des modèles de régression est également mis en évidence par le R au carré (R^2), qui représente la proportion de la variation observée de la variable dépendante (ou résultat) qui peut être expliquée par les variables indépendantes (ou explicatives).

Afin d'assurer la robustesse des modèles de régression, des variables indépendantes ont été introduites par étapes dans les modèles. Cette approche exigeait également que les modèles à chaque étape soient fondés sur le même échantillon. L'échantillon restreint utilisé pour les différentes versions du même modèle correspondait à l'échantillon de la version la plus étendue (c'est-à-dire avec le nombre maximum de variables indépendantes) du modèle. L'échantillon restreint de chaque modèle de régression excluait donc ces observations lorsque toutes les variables indépendantes avaient des valeurs manquantes.

Analyse de régression linéaire multiple

L'analyse de régression linéaire multiple donne un aperçu de la façon dont la valeur de la variable dépendante continue (ou de résultat) change lorsque l'une des variables indépendantes (ou explicatives) varie alors que toutes les autres variables indépendantes restent constantes. En général, et toutes choses étant égales par ailleurs, une augmentation d'une unité de la variable indépendante (X_i) augmente, en moyenne, la variable dépendante (Y) des unités représentées par le coefficient de régression (β_i) :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_j X_j + \varepsilon$$

En interprétant les coefficients de régression multiples, il est important de garder à l'esprit que chaque coefficient est influencé par les autres variables indépendantes dans un modèle de régression. L'influence dépend du degré de corrélation entre les variables indépendantes. Par conséquent, chaque coefficient de régression ne rend pas compte de l'effet total des variables indépendantes sur les variables dépendantes. Chaque coefficient représente plutôt l'effet additionnel de l'ajout de cette variable au modèle, si les effets de toutes les autres variables du modèle sont déjà pris en compte. Il est également important de noter que, puisque des données d'enquêtes transversales ont été utilisées dans ces analyses, on ne peut tirer aucune conclusion de type causal.

Les coefficients de régression en gras dans les tableaux de données présentant les résultats de l'analyse de régression sont significativement différents d'un point de vue statistique de 0 à un niveau de confiance de 95 %.

Analyse de régression logistique binaire

L'analyse de régression logistique binaire permet d'estimer la relation entre une ou plusieurs variables indépendantes (ou explicatives) et la variable dépendante (ou de résultat) avec deux catégories. Le coefficient de régression (β) d'une régression logistique est l'augmentation estimée de la cote logarithmique du résultat par unité d'augmentation de la valeur de la variable prédictive.

De façon plus formelle, soit Y la variable binaire de résultat indiquant non/oui avec 0/1, et p la probabilité que Y soit 1, de sorte que $p = \text{prob}(Y=1)$. Soit X_1, \dots, X_k est un ensemble de variables explicatives. Alors, la régression logistique de Y sur X_1, \dots, X_k estime les valeurs des paramètres pour $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$ par la méthode du maximum de vraisemblance de l'équation suivante :

$$\text{Logit}(p) = \log(p/(1-p)) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k$$

De plus, on obtient la fonction exponentielle du coefficient de régression ($\exp(\beta)$), qui est le rapport de cotes (RC) associé à une augmentation d'une unité dans la variable explicative. Ensuite, en termes de probabilités, l'équation ci-dessus se traduit comme suit :

$$p = \exp(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k) / (1 + \exp(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k))$$

La transformation des cotes logarithmiques (β) en rapports de cotes ($\exp(\beta)$; RC) permet de mieux interpréter les données en termes de probabilité. Le rapport de cotes (RC) est une mesure de la probabilité relative d'un résultat particulier dans deux groupes. Le rapport de cotes pour l'observation du résultat en cas de présence d'un antécédent est :

$$RC = (p_{11}/p_{12}) / (p_{21}/p_{22})$$

où p_{11}/p_{12} représente la « probabilité » d'observer le résultat lorsque l'antécédent est présent, et p_{21}/p_{22} représente la « probabilité » d'observer le résultat lorsque l'antécédent est absent. Ainsi, un rapport de cotes indique dans quelle mesure une variable explicative est associée à une variable de résultat catégorique comportant deux catégories (p. ex. oui/non) ou plus. Un rapport de cotes inférieur à 1 dénote une association négative ; un rapport de cotes supérieur à 1 indique une association positive ; et un rapport de cotes égal à 1 signifie qu'il n'y a pas d'association. Par exemple, si on analyse l'association entre le fait d'être une enseignante et le fait d'avoir fait de l'enseignement son premier choix de carrière, les rapports de cotes suivants seraient interprétés comme suit :

- **0.2** : Les enseignantes sont cinq fois moins susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **0.5** : Les enseignantes sont deux fois moins susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **0.9** : Les enseignantes sont 10 % moins susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **1** : Les enseignantes et enseignants sont tout autant susceptibles d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **1.1** : Les enseignantes sont 10 % plus susceptibles d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière que les enseignants.
- **2** : Les enseignantes sont deux fois plus susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.
- **5** : Les enseignantes sont cinq fois plus susceptibles que les enseignants d'avoir fait de l'enseignement leur premier choix de carrière.

Les rapports de cotes sont en gras si le ratio relatif risque/cote est différent de 1 dans une mesure statistiquement significative à un niveau de confiance de 95 %. La signification statistique autour de 1 (hypothèse nulle) est calculé dans le scénario où la statistique du rapport risque/ratio relatif suit une distribution log-normale et non une distribution normale, selon l'hypothèse nulle.

Dans les modèles logistiques des tableaux II.2.53, II.2.54, II.2.55 et II.2.56 du chapitre 2, la probabilité que les enseignants souffrent « dans une grande mesure » de stress professionnel (variable binaire) varie en fonction de l'intensité (exprimée en nombre d'heures) de tâches spécifiques (variable explicative continue) et de leurs termes quadratiques, ajoutés pour tenir compte des cas possibles de non-linéarité.

Une fois estimés, les coefficients des modèles logistiques sont convertis en probabilité comme suit :

$$P(Y = 1 | intensité_i) = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 \cdot intensité_i + \beta_2 \cdot intensité_i^2)}{1 + (\beta_0 + \beta_1 \cdot intensité_i + \beta_2 \cdot intensité_i^2)}$$

Où

- $P(Y=1 | intensité)$ est la probabilité de souffrir « dans une grande mesure » de stress professionnel compte tenu du nombre d'heures (intensité) consacré à la tâche i (*enseignement, planification ou préparation des cours, correction des copies des élèves et travail administratif d'ordre général*) ;
- $\beta_0, \beta_1, \beta_2$ sont les coefficients du modèle logistique et, l'intercept.

Enfin, la probabilité de souffrir « dans une grande mesure » de stress professionnel associée à une intensité des tâches donnée est multipliée par 100 pour estimer le pourcentage d'enseignants souffrant de stress au travail « dans une grande mesure » à cette intensité.

STATISTIQUES BASÉES SUR DES MODÈLES MULTINIVEAUX : COEFFICIENT DE CORRÉLATION INTRA-CLASSE

Les statistiques basées sur des modèles multiniveaux qui sont présentées aux chapitres 2 et 4 comportent des composantes de la variance (variance inter-établissements et intra-établissement) dont est dérivé le coefficient de corrélation intra-classe. Les modèles multiniveaux sont des régressions à deux niveaux (le niveau « enseignant » et le niveau « établissement »), avec distribution normale des résidus et sont estimés selon la méthode de la probabilité maximale. Les modèles sont estimés selon le module « mixte » Stata (version 15.1).

Le coefficient de corrélation intra-classe correspond à la part de la variance située dans les établissements ; il se définit et s'estime comme suit :

$$100 \times \frac{\sigma_B^2}{\sigma_W^2 + \sigma_B^2}$$

Où σ_B^2 et σ_W^2 , sont respectivement la variance inter-établissements et intra-établissement estimée.

Erreurs-types dans les estimations dérivées de modèles multiniveaux

Dans les statistiques dérivées de modèles multiniveaux, telles que les estimations des composantes de la variance, les erreurs-types ne sont pas calculées selon la méthode habituelle de la réplication, qui tient compte des taux d'échantillonnage et de la stratification des populations finies. Les erreurs-types sont calculées sur la base des modèles dans l'hypothèse que l'échantillon d'établissements et d'enseignants parmi ceux qui y sont en poste est prélevé de manière aléatoire (les probabilités d'échantillonnage étant indiquées dans le coefficient de pondération des établissements et des enseignants) dans une population infinie, théorique, d'établissements et d'enseignants, qui correspond aux hypothèses paramétriques des modèles. L'erreur-type de l'indice d'inclusion estimé est dérivée d'une distribution approximative des erreurs-types (basées sur les modèles) des composantes de la variance selon la méthode delta.

COEFFICIENT DE CORRÉLATION DE PEARSON

Le coefficient de corrélation mesure la force et la direction de l'association statistique entre deux variables. Les coefficients de corrélation varient entre -1 et 1 ; les valeurs autour de 0 indiquent une faible association, tandis que les valeurs extrêmes indiquent l'association négative ou positive la plus forte possible. Le coefficient de corrélation de Pearson (indiqué par la lettre r) mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables.

Dans le présent rapport, les coefficients de corrélation de Pearson quantifient les relations entre les statistiques nationales.

CHANGEMENTS ENTRE LES CYCLES TALIS ET IMPLICATIONS POUR LES ANALYSES

Changement dans la définition de la population cible entre les cycles TALIS

Le troisième cycle de TALIS (TALIS 2018) permet d'analyser les changements sur une période de 10 ans. Néanmoins, une telle analyse pose des défis particuliers et requiert donc de la prudence. Les différents défis à relever sont les suivants : la couverture des pays et la population cible dans un pays donné peuvent différer d'un cycle à l'autre ; les variables d'intérêt peuvent changer, en outre, en raison de modifications des questionnaires ; de plus, le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage peut également changer. Par conséquent, les comparaisons entre cycles doivent être interprétées avec prudence.

Dans TALIS 2008, les enseignants dont l'enseignement s'adresse entièrement ou principalement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ne faisaient pas partie de la population cible. Cependant, la situation a changé pour TALIS 2013 et 2018 avec l'inclusion des enseignants d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans la population cible. Par conséquent, les estimations représentant le changement de 2008 à 2013 et de 2008 à 2018 doivent être interprétées avec prudence. Il est toutefois important de noter que les enseignants qui travaillent dans des établissements qui n'enseignent qu'aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ont été exclus de tous les cycles TALIS.

Dans le cas de la Nouvelle-Zélande, la définition de la population cible a changé entre TALIS 2013 et TALIS 2018. Alors qu'en 2013, les établissements comptant moins de quatre enseignants admissibles étaient exclus, ce n'est plus le cas en 2018. Par conséquent, une variable filtre (TALIS13POP), qui exclut les établissements comptant moins de quatre enseignants pour la Nouvelle-Zélande, a été utilisée pour estimer les statistiques de 2018 afin d'assurer la comparabilité des tableaux de données représentant les changements dans le temps. Par conséquent, ces résultats peuvent différer de ceux présentés pour l'ensemble de l'échantillon TALIS 2018 de la Nouvelle-Zélande, en particulier pour ceux fondés sur les déclarations des chefs d'établissement.

Modification des classifications CITE

La classification des niveaux d'enseignement repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument qui permet de recueillir des statistiques sur l'éducation au niveau international. Dans TALIS 2008 et TALIS 2013, la CITE-97 a été utilisée pour rendre compte du niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement. La première classification, CITE-97, a été révisée et la nouvelle, CITE-2011, a été officiellement adoptée en novembre 2011. La CITE-2011 est la référence des niveaux d'études présentés dans les questionnaires TALIS 2018 destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement. Les tableaux de données sur le niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement figurant dans le présent rapport sont fondés sur la CITE-2011. Un tableau de correspondance (tableau AII.B.1) a été utilisé pour traduire les catégories d'éducation de la CITE-97 utilisées dans TALIS 2008 et TALIS 2013 en catégories correspondant à la nouvelle CITE-2011, afin de produire des tableaux faisant état de l'évolution du niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement de 2008 à 2018. Ce tableau de correspondance a été utilisé pour compiler les tableaux I.4.11 et I.4.27 du chapitre 4 du volume I. Toutefois, l'évolution dans le temps du niveau d'études des enseignants et des chefs d'établissement devra être interprétée avec prudence en raison de la modification des classifications.

Tableau A.II.B.2 Correspondance entre les niveaux CITE 2011 et CITE-97 utilisés dans les publications TALIS 2018

TALIS 2008	TALIS 2013		TALIS 2018	
CITE-97	CITE-97	Catégories de la CITE-97	CITE 2011	Catégories de la CITE 2011
-	-	-	Niveau 0	Éducation préprimaire Fait référence aux programmes destinés aux jeunes enfants qui ont une composante d'éducation intentionnelle et visent à développer les compétences cognitives, physiques et socio-émotionnelles nécessaires à la participation à l'école et à la société. Les programmes à ce niveau sont souvent différenciés selon l'âge.
-	-	-	Niveau 01	<i>Développement de l'éducation préprimaire</i>
Niveau 0	Niveau 0	Enseignement préprimaire Première étape de l'instruction organisée, visant essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire.	Niveau 02	<i>Enseignement préprimaire</i>
Niveau 1	Niveau 1	Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base Normalement conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques.	Niveau 1	Enseignement primaire Conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi qu'une compréhension de base de certaines autres matières. Âge d'entrée : entre 5 et 7 ans. Durée type : 6 ans.
Niveau 2	Niveau 2	Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge, en général, le programme de base du primaire, bien qu'il soit d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation.	Niveau 2	Premier cycle de l'enseignement secondaire Il vient en complément du programme de base du primaire, généralement d'une manière plus axée sur les disciplines, avec des enseignants plus spécialisés. Les programmes peuvent varier selon l'orientation, générale ou professionnelle, bien que cela soit moins fréquent qu'au deuxième cycle du secondaire. L'entrée se fait à la fin de l'enseignement primaire et la durée type est de 3 ans. Dans certains pays, la fin de ce cycle marque la fin de l'enseignement obligatoire.
Niveau 3	Niveau 3	Enseignement secondaire de deuxième cycle Il s'agit de la phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement est souvent plus organisé par discipline qu'au niveau 2 de la CITE et les enseignants doivent en général posséder un diplôme de niveau plus élevé, ou plus spécialisé, qu'au niveau 2 de la CITE ¹ .	Niveau 3	Enseignement secondaire de deuxième cycle La spécialisation est plus forte qu'au niveau du premier cycle du secondaire. Les programmes proposés sont différenciés par orientation : générale ou professionnelle. La durée type est de 3 ans.
Niveau 4	Niveau 4	Enseignement post-secondaire non supérieur Ces programmes se trouvent, d'un point de vue international, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si, d'un point de vue national, ils peuvent clairement être rattachés soit à l'un, soit à l'autre de ces deux niveaux ² .	Niveau 4	Enseignement post-secondaire non supérieur Il sert à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, les aptitudes et les compétences acquises au deuxième cycle du secondaire. Les programmes peuvent être conçus pour accroître les possibilités offertes par le marché du travail aux participants, pour poursuivre des études supérieures, ou les deux. Habituellement, les programmes à ce niveau sont orientés vers la formation professionnelle.
Niveau 5	Niveau 5	Premier cycle de l'enseignement supérieur Les programmes de niveau 5 de la CITE ont des contenus d'enseignement plus approfondis que ceux proposés aux niveaux 3 et 4.	-	-
Niveau 5B	Niveau 5B	<i>Les programmes de niveau 5B de la CITE qui sont en général plus pratiques/techniques/professionnels que les programmes de niveau 5A de la CITE.</i>	Niveau 5	Cycle court de l'enseignement supérieur Il sert à approfondir les connaissances développées aux niveaux précédents par la transmission de techniques, concepts et idées nouveaux qui ne sont généralement pas couverts dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle.
Niveau 5A licence	Niveau 5A	<i>Les programmes du niveau 5A de la CITE qui sont largement fondés sur un enseignement largement théorique et axés sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant de grandes qualifications.</i>	Niveau 6	Niveau licence ou équivalent Conçu pour fournir aux participants des connaissances, des aptitudes et des compétences universitaires et/ou professionnelles intermédiaires menant à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une qualification équivalente. Durée type : 3-4 ans d'études à temps plein.
Niveau 5A Master			Niveau 7	Niveau master ou équivalent Une spécialisation plus forte et des contenus plus complexe qu'au niveau licence. Conçu pour fournir aux participants des connaissances universitaires et/ou professionnelles avancées. Peut comporter un important volet de recherche.
Niveau 6	Niveau 6	Deuxième cycle de l'enseignement supérieur Ce niveau est réservé aux programmes du supérieur qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	Niveau 8	Niveau doctorat ou équivalent Conçu pour conduire à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, et existent tant dans les domaines universitaires que professionnels.

1. Il existe des différences substantielles dans la durée type des programmes CITE 3, d'un pays à l'autre, allant généralement de deux à cinq années de scolarité.

2. Ils ne sont souvent pas beaucoup plus avancés que les programmes CITE 3, mais ils servent à approfondir les connaissances des participants qui ont déjà terminé un programme au niveau 3. Les élèves sont généralement plus âgés que ceux des programmes du niveau 3 de la CITE.

Source : UNESCO-UIS (2012_[1]), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>.

Pour certains pays, la correspondance entre la CITE-97 et la CITE-2011 a été révisée pour tenir compte des spécificités nationales, par rapport à l'approche générale présentée dans le tableau AII.B.2.2. En conséquence, pour les tableaux I.4.11 et I.4.27, le niveau 5B de la CITE-97 a été reclassé au niveau 6 de la CITE-2011 pour l'Italie et la Communauté flamande de Belgique.

En Autriche, l'ancienne « Pädagogische Akademie » (académie pédagogique, niveau 5B de la CITE-97) a été transformée en « Pädagogische Hochschule » (collège universitaire de formation d'enseignants, niveau 6 de la CITE-2011) en 2007. Ainsi, dans le cas de l'Autriche, le changement important entre 2008 et 2018 des niveaux 5 et 6 de la CITE dans les tableaux I.4.11 et I.4.27 n'est pas seulement dû à la modification des classifications CITE, mais aussi au changement du système de formation des enseignants.

Au Portugal, les enseignants titulaires d'une « maîtrise pré-Bologne » sont classés au niveau 6 de la CITE. La question est présentée de manière à empêcher la désagrégation entre la « maîtrise pré-Bologne » et le « doctorat ».

En Slovénie, les enseignants titulaires d'une « licence pré-Bologne » sont classés au niveau 5 de la CITE (qui correspond habituellement à un enseignement supérieur de courte durée). La question est présentée de manière à empêcher la désagrégation entre la « licence pré-Bologne » et la « licence ».

Références

- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. [2]
- UNESCO-USI (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>. [1]

ANNEXE C

Liste des tableaux disponibles en ligne

Les tableaux listés ci-après ne sont disponibles que sous forme électronique

Chapitre 2 Promouvoir le prestige et le statut de la profession d'enseignant

<http://dx.doi.org/10.1787/888934112424>

WEB	Tableau II.2.1	Perception des enseignants de la valorisation de leur profession dans la société, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.2.2	Perception des enseignants du primaire de la valorisation de leur profession dans la société
WEB	Tableau II.2.3	Perception des enseignants du deuxième cycle du secondaire de la valorisation de leur profession dans la société
WEB	Tableau II.2.4	Perception des enseignants de la valorisation de leur profession dans la société, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.5	Évolution entre 2013 et 2018 de la valeur sociétale de la profession d'enseignant
WEB	Tableau II.2.6	Relation entre le fait que l'enseignement soit le premier choix de carrière et la perception des enseignants de la valorisation de leur profession dans la société
WEB	Tableau II.2.7	Relation entre la satisfaction professionnelle et la perception des enseignants de la valorisation de leur profession dans la société
WEB	Tableau II.2.8	Perception des chefs d'établissement de la valorisation de la profession d'enseignant dans la société, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.9	Évolution entre 2013 et 2018 de la valeur sociétale de la profession d'enseignant
WEB	Tableau II.2.10	Satisfaction professionnelle des enseignants
WEB	Tableau II.2.11	Satisfaction professionnelle des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.2.12	Satisfaction professionnelle des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.2.13	Propension des enseignants à s'interroger sur le choix de leur profession, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.2.14	Propension des enseignants à s'interroger sur le choix de leur profession, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.15	Évolution entre 2013 et 2018 de la satisfaction professionnelle des enseignants
WEB	Tableau II.2.16	Satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.17	Satisfaction des enseignants du primaire concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.18	Satisfaction des enseignants du deuxième cycle du secondaire concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.19	Propension des enseignants à vouloir changer d'établissement, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.2.20	Propension des enseignants à vouloir changer d'établissement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.21	Évolution entre 2013 et 2018 de la satisfaction des enseignants concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.22	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner et la satisfaction des enseignants concernant leur profession
WEB	Tableau II.2.23	Propension des chefs d'établissement à s'interroger sur le choix de leur profession, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.24	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et la satisfaction concernant l'environnement de travail
WEB	Tableau II.2.25	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et la satisfaction concernant la profession d'enseignant
WEB	Tableau II.2.26	Variation de la satisfaction professionnelle
WEB	Tableau II.2.27	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.28	Satisfaction des chefs d'établissement du primaire concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.29	Satisfaction des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.30	Propension des chefs d'établissement à vouloir changer d'établissement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.31	Évolution entre 2013 et 2018 de la satisfaction des chefs d'établissement concernant leur environnement de travail actuel
WEB	Tableau II.2.32	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.2.33	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement du primaire
WEB	Tableau II.2.34	Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.2.35	Évolution entre 2013 et 2018 de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.2.36	Stress professionnel des enseignants
WEB	Tableau II.2.37	Stress professionnel des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.2.38	Stress professionnel des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.2.39	Stress des enseignants, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.2.40	Stress des enseignants, selon les caractéristiques des établissements

...

WEB	Tableau II.2.41	Relation entre la satisfaction professionnelle des enseignants et leur bien-être et leur stress professionnel
WEB	Tableau II.2.42	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et leur bien-être et leur stress professionnel
WEB	Tableau II.2.43	Sources du stress des enseignants
WEB	Tableau II.2.44	Sources du stress des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.2.45	Sources du stress des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.2.46	Enseignants stressés par le travail administratif, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.2.47	Sources du stress des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.2.48	Sources du stress des chefs d'établissement du primaire
WEB	Tableau II.2.49	Sources du stress des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.2.50	Chefs d'établissement stressés par le travail administratif, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.51	Temps de travail des enseignants par type d'activité
WEB	Tableau II.2.52	Temps de travail des enseignants à temps plein par type d'activité
WEB	Tableau II.2.53	Probabilité de souffrir « dans une grande mesure » de stress professionnel en fonction du nombre d'heures consacré à l'enseignement
WEB	Tableau II.2.54	Probabilité de souffrir « dans une grande mesure » de stress professionnel en fonction du nombre d'heures consacré à la préparation des cours
WEB	Tableau II.2.55	Probabilité de souffrir « dans une grande mesure » de stress professionnel en fonction du nombre d'heures consacré à la correction des copies
WEB	Tableau II.2.56	Probabilité de souffrir « dans une grande mesure » de stress professionnel en fonction du nombre d'heures consacré aux tâches administratives d'ordre général
WEB	Tableau II.2.57	Variation des indicateurs de stress
WEB	Tableau II.2.58	Ratio d'enseignants débutants, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.59	Renouvellement des enseignants, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.60	Absentéisme des enseignants, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.61	Intention des enseignants de continuer d'exercer leurs fonctions, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.2.62	Intention des chefs d'établissement de continuer d'exercer leurs fonctions, selon les caractéristiques des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.2.63	Intention des enseignants de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau II.2.64	Intention des enseignants du primaire de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau II.2.65	Intention des enseignants du deuxième cycle du secondaire de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau II.2.66	Intention des enseignants de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.2.67	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années et le niveau élevé de stress professionnel
WEB	Tableau II.2.68	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années et le niveau élevé de stress professionnel – Avant contrôle des caractéristiques des établissements, de la motivation et de l'efficacité personnelle
WEB	Tableau II.2.69	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq prochaines années et le niveau élevé de stress professionnel – Avant contrôle des caractéristiques des établissements, de la motivation et de l'efficacité personnelle

Chapitre 3 Offrir aux enseignants et aux chefs d'établissement un emploi sûr, flexible et gratifiant

<http://dx.doi.org/10.1787/888934112443>

WEB	Tableau II.3.1	Contrat de travail des enseignants
WEB	Tableau II.3.2	Contrat de travail des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.3.3	Contrat de travail des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.3.4	Enseignants sous contrat à durée déterminée, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.3.5	Enseignants sous contrat à durée déterminée, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.6	Évolution du pourcentage d'enseignants par type de contrat de travail entre 2008 et 2018
WEB	Tableau II.3.7	Enseignants à temps partiel
WEB	Tableau II.3.8	Enseignants du primaire à temps partiel
WEB	Tableau II.3.9	Enseignants à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.3.10	Évolution du pourcentage d'enseignants à temps partiel
WEB	Tableau II.3.11	Enseignants à temps partiel, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.3.12	Enseignants à temps partiel, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.13	Enseignants dont le temps de travail hebdomadaire est égal ou supérieur à 35 heures, selon les emplois déclarés dans l'établissement testé
WEB	Tableau II.3.14	Temps de travail des enseignants à temps partiel
WEB	Tableau II.3.15	Enseignants avec un contrat à durée déterminé, heures travaillées
WEB	Tableau II.3.16	Chefs d'établissement à temps partiel
WEB	Tableau II.3.17	Chefs d'établissement à temps partiel dans le primaire
WEB	Tableau II.3.18	Chefs d'établissement à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.3.19	Chefs d'établissement à temps partiel, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.20	Chefs d'établissement avec charge d'enseignement, selon les caractéristiques des établissements

...

WEB	Tableau II.3.21	Chefs d'établissement à temps partiel et ceux ayant charge d'enseignement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.22	Évolution du pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel entre 2013 et 2018
WEB	Tableau II.3.23	Enseignants en poste dans plusieurs établissements
WEB	Tableau II.3.24	Évolution du pourcentage d'enseignants en poste dans plusieurs établissements entre 2008 et 2018
WEB	Tableau II.3.25	Enseignants en poste dans plusieurs établissements, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.3.26	Enseignants en poste dans plusieurs établissements, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.27	Enseignants sous contrat à durée déterminée, selon les conditions de travail des enseignants
WEB	Tableau II.3.28	Relation entre l'efficacité personnelle et le fait de travailler sous contrat à durée déterminée, à temps partiel ou dans plusieurs établissements
WEB	Tableau II.3.29	Relation entre le bien-être au travail et le fait de travailler sous contrat à durée déterminée, à temps partiel ou dans plusieurs établissements
WEB	Tableau II.3.30	Évaluation formelle des enseignants, selon le responsable de l'évaluation
WEB	Tableau II.3.31	Évaluation formelle des enseignants du primaire, selon le responsable de l'évaluation
WEB	Tableau II.3.32	Évaluation formelle des enseignants du deuxième cycle du secondaire, selon le responsable de l'évaluation
WEB	Tableau II.3.33	Évolution de l'évaluation des enseignants entre 2013 et 2018
WEB	Tableau II.3.34	Évaluation des enseignants, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.3.35	Fréquence des évaluations des enseignants, par le chef d'établissement, l'équipe de direction de l'établissement, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.3.36	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et les responsables de leur évaluation
WEB	Tableau II.3.37	Relation entre les commentaires positifs et les caractéristiques de l'évaluation formelle de l'enseignant
WEB	Tableau II.3.38	Modalités d'évaluation des enseignants
WEB	Tableau II.3.39	Modalités d'évaluation des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.3.40	Modalités d'évaluation des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.3.41	Demande de l'avis des élèves pour l'évaluation de l'enseignant, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.42	Conséquences de l'évaluation des enseignants
WEB	Tableau II.3.43	Conséquences de l'évaluation des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.3.44	Conséquences de l'évaluation des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.3.45	Conséquences les plus courantes de l'évaluation de l'enseignant
WEB	Tableau II.3.46	Conséquences de l'évaluation des enseignants sur les salaires et les primes, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.47	Conséquences de l'évaluation des enseignants sur le licenciement ou la non reconduction de contrat, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.48	Conséquences de l'évaluation des enseignants sur le salaire ou les primes, selon les caractéristiques des établissements et la fréquence des évaluations
WEB	Tableau II.3.49	Conséquences de l'évaluation des enseignants sur le licenciement ou la non reconduction de contrat, selon les caractéristiques des établissements et la fréquence des évaluations
WEB	Tableau II.3.50	Conséquences de l'évaluation des enseignants sur les salaires et les primes dans les établissements publics, selon les responsabilités des établissements et la fréquence des évaluations
WEB	Tableau II.3.51	Conséquences de l'évaluation des enseignants sur le licenciement ou la non reconduction de contrat dans les établissements publics, selon les responsabilités des établissements et la fréquence des évaluations
WEB	Tableau II.3.52	Évolution des conséquences de l'évaluation formelle des enseignants entre 2013 et 2018
WEB	Tableau II.3.53	Évolution des conséquences de l'évaluation des enseignants (incluant les établissements sans évaluation des enseignants) de 2013 à 2018
WEB	Tableau II.3.54	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants, le nombre de responsables, les modalités et les conséquences de leur évaluation
WEB	Tableau II.3.55	Relation entre des commentaires ayant un impact et les caractéristiques de l'évaluation formelle des enseignants, dans les établissements où des systèmes d'évaluation sont en place
WEB	Tableau II.3.56	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.3.57	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire dans les établissements publics, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.3.58	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.59	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur contrat, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.3.60	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur contrat, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.61	Satisfaction des enseignants du primaire concernant leur salaire et leur contrat
WEB	Tableau II.3.62	Satisfaction des enseignants concernant leur salaire et leur contrat
WEB	Tableau II.3.63	Salaires statutaires des enseignants, basé sur les qualifications les plus courantes à différentes étapes de la carrière des enseignants (2018)
WEB	Tableau II.3.64	Salaires statutaires maximum des chefs d'établissement, basés sur les qualifications minimum (2018)
WEB	Tableau II.3.65	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur salaire, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.66	Satisfaction des chefs d'établissement concernant leur contrat, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.67	Satisfaction des chefs d'établissement du primaire concernant leur salaire et leur contrat
WEB	Tableau II.3.68	Satisfaction des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire concernant leur salaire et leur contrat
WEB	Tableau II.3.69	Relation entre la satisfaction des enseignants concernant les termes du contrat de travail et les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.70	Relation entre la satisfaction des enseignants concernant leur salaire et les caractéristiques des établissements

...

WEB	Tableau II.3.71	Expérience des enseignants dans l'enseignement dans l'établissement actuel, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.72	Expérience des chefs d'établissement à titre de chefs d'établissement dans l'établissement actuel, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.3.73	Enseignants ayant déclaré avoir travaillé un plus petit nombre d'années dans leur établissement actuel que le total d'heures travaillées à titre d'enseignant, selon l'expérience dans l'enseignement
WEB	Tableau II.3.74	Chef d'établissement ayant déclaré avoir travaillé un plus petit nombre d'années dans leur établissement actuel que le total d'heures travaillées à titre de chef d'établissement, selon l'expérience dans l'enseignement
WEB	Tableau II.3.75	Relation entre le désir des enseignants de changer d'établissement et la satisfaction concernant les termes de leur contrat de travail
WEB	Tableau II.3.76	Relation entre le désir des enseignants de quitter l'enseignement dans les 5 ans et la satisfaction par rapport aux termes de leur contrat dans l'enseignement

Chapitre 4 Encourager la collaboration pour améliorer le professionnalisme

<http://dx.doi.org/10.1787/888934112462>

WEB	Tableau II.4.1	Collaboration entre enseignants
WEB	Tableau II.4.2	Collaboration entre enseignants du primaire
WEB	Tableau II.4.3	Collaboration entre enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.4.4	Évolution de la collaboration entre enseignants entre 2008 et 2018
WEB	Tableau II.4.5	Évolution du temps de travail des enseignants consacré aux activités de collaboration entre 2013 et 2018
WEB	Tableau II.4.6	Faire cours à plusieurs dans la même classe
WEB	Tableau II.4.7	Faire cours à plusieurs dans la même classe, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.8	Observation des cours d'autres enseignants et commentaires rétroactifs
WEB	Tableau II.4.9	Observer les cours d'autres enseignants et commentaires rétroactifs, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.10	Relations entre la collaboration professionnelle, la participation à des activités de développement professionnel en groupe et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.11	Participation à des apprentissages professionnels en groupe, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.4.12	Variation de la collaboration professionnelle
WEB	Tableau II.4.13	Relation entre la satisfaction et la collaboration professionnelles et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.14	Relation entre la satisfaction professionnelle, la collaboration professionnelle, les caractéristiques des enseignants et la collégialité
WEB	Tableau II.4.15	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants, la collaboration professionnelle et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.16	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants, la collaboration professionnelle, les caractéristiques des enseignants et la collégialité
WEB	Tableau II.4.17	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive, la collaboration professionnelle et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.18	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive, la collaboration professionnelle, les caractéristiques des enseignants et la collégialité
WEB	Tableau II.4.19	Relation entre l'utilisation de pratiques d'activation cognitive, la collaboration professionnelle, les caractéristiques des enseignants et la collégialité
WEB	Tableau II.4.20	Temps passé à l'étranger par les enseignants, selon l'ancienneté des enseignants
WEB	Tableau II.4.21	Instauration de contacts avec des établissements à l'étranger, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.22	Relations entre la collaboration professionnelle, les séjours à l'étranger et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.23	Relation entre l'efficacité personnelle, les séjours à l'étranger et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.24	Climat de collaboration dans l'établissement, perception des enseignants
WEB	Tableau II.4.25	Climat de collaboration dans l'établissement, perception des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.4.26	Climat de collaboration dans l'établissement, perception des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.4.27	Climat de collaboration dans l'établissement, évolution de la perception des enseignants entre 2013 et 2018
WEB	Tableau II.4.28	Culture de la collaboration dans l'établissement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.29	Entraide entre enseignants, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.30	Relation entre la collaboration professionnelle et la collégialité
WEB	Tableau II.4.31	Relation entre la collaboration professionnelle, la collégialité et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.32	Relation entre le bien-être et le stress au travail, la collégialité et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.33	Relation entre la collaboration professionnelle, le partage des responsabilités et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.34	Possibilités pour les membres du personnel de participer aux décisions concernant leur établissement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.35	Possibilités pour les élèves de participer aux décisions concernant leur établissement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.36	Climat de collaboration dans l'établissement, perception des enseignants et des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.4.37	Commentaires aux enseignants, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.38	Commentaires aux enseignants, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.39	Évolution des commentaires faits aux enseignants entre 2013 et 2018
WEB	Tableau II.4.40	Sources des commentaires aux enseignants
WEB	Tableau II.4.41	Sources des commentaires aux enseignants du primaire
WEB	Tableau II.4.42	Sources des commentaires aux enseignants du deuxième cycle du secondaire

...

WEB	Tableau II.4.43	Nombre de sources des commentaires aux enseignants
WEB	Tableau II.4.44	Types d'évaluation à la base des commentaires aux enseignants, selon l'ancienneté des enseignants
WEB	Tableau II.4.45	Types d'évaluation sur lesquels s'appuient les commentaires
WEB	Tableau II.4.46	Types d'évaluation sur lesquels s'appuient les commentaires aux enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.4.47	Commentaires aux enseignants dérivés de plusieurs types d'évaluation
WEB	Tableau II.4.48	Impact des commentaires sur la façon d'enseigner, selon les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.49	Impact des commentaires sur la façon d'enseigner, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.4.50	Impact positif des commentaires sur les pratiques pédagogiques
WEB	Tableau II.4.51	Impact positif des commentaires sur les pratiques pédagogiques dans le primaire
WEB	Tableau II.4.52	Impact positif des commentaires sur les pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.4.53	Relation entre la satisfaction professionnelle, les commentaires utiles et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.54	Relation entre la satisfaction professionnelle, les commentaires utiles, les caractéristiques des enseignants et la collégialité
WEB	Tableau II.4.55	Relation entre les commentaires utiles, le nombre de types d'évaluation dont ils sont dérivés et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.56	Relation entre les commentaires utiles, les différents types d'évaluation dont ils sont dérivés et les caractéristiques des enseignants
WEB	Tableau II.4.57	Relation entre les commentaires utiles, la collégialité et les caractéristiques des enseignants

Chapitre 5 Renforcer le pouvoir d'action des enseignants et des chefs d'établissement

<http://dx.doi.org/10.1787/888934112481>

WEB	Tableau II.5.1	Autonomie des établissements
WEB	Tableau II.5.2	Autonomie des établissements dans l'enseignement primaire
WEB	Tableau II.5.3	Autonomie des établissements dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.4	Autonomie des établissements du secteur public
WEB	Tableau II.5.5	Responsabilités dans la gouvernance de l'établissement
WEB	Tableau II.5.6	Responsabilités des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire
WEB	Tableau II.5.7	Responsabilités des chefs d'établissement dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.8	Évolution des responsabilités des chefs d'établissement de 2013 à 2018
WEB	Tableau II.5.9	Points de vue sur le climat de l'établissement
WEB	Tableau II.5.10	Existence d'une équipe de direction et sa composition
WEB	Tableau II.5.11	Responsabilités globales des chefs d'établissement, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.12	Activité de leadership des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.5.13	Activités de leadership des chefs d'établissement du primaire
WEB	Tableau II.5.14	Activités de leadership des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.15	Activités de coopération des chefs d'établissement, selon les caractéristiques des établissements
WEB	Tableau II.5.16	Évolution des activités de leadership des chefs d'établissement de 2013 à 2018
WEB	Tableau II.5.17	Relation entre l'encadrement pédagogique et l'autonomie, la répartition du temps et la formation
WEB	Tableau II.5.18	Interactions des chefs d'établissement avec les familles, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.19	Interactions des chefs d'établissement avec les instances locales et régionales, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.20	Évolution des interactions des chefs d'établissement avec les familles, les collectivités locales, l'industrie et les entreprises
WEB	Tableau II.5.21	Engagement de la communauté dans l'établissement
WEB	Tableau II.5.22	Engagement de la communauté dans l'établissement dans le primaire
WEB	Tableau II.5.23	Engagement de la communauté dans l'établissement dans le deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.24	Engagement des parents d'élèves ou de leurs tuteurs dans les activités de l'établissement, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.25	Soutien reçu par les chefs d'établissement
WEB	Tableau II.5.26	Soutien reçu par les chefs d'établissement du primaire
WEB	Tableau II.5.27	Soutien reçu par les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.28	Responsabilités des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.5.29	Responsabilités des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.30	Évolution des responsabilités des enseignants au sein de l'établissement de 2013 à 2018
WEB	Tableau II.5.31	Responsabilités globales des enseignants dans les politiques de l'établissement, les programmes et l'enseignement, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.32	Autonomie des enseignants
WEB	Tableau II.5.33	Autonomie des enseignants du primaire
WEB	Tableau II.5.34	Autonomie des enseignants du deuxième cycle du secondaire
WEB	Tableau II.5.35	Autonomie des enseignants sur la détermination du contenu des cours, selon les caractéristiques de l'enseignant
WEB	Tableau II.5.36	Autonomie des enseignants sur la détermination du contenu des cours, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.37	Relation entre l'innovation et l'autonomie des enseignants
WEB	Tableau II.5.38	Relation entre la collaboration professionnelle et l'autonomie des enseignants

...

WEB	Tableau II.5.39	Relation entre la satisfaction personnelle et l'autonomie des enseignants
WEB	Tableau II.5.40	Relation entre la satisfaction professionnelle et l'autonomie des enseignants
WEB	Tableau II.5.41	Relation entre le bien-être et le stress dans le milieu du travail des enseignants, et leur autonomie
WEB	Tableau II.5.42	Actions des enseignants pour atteindre l'excellence scolaire
WEB	Tableau II.5.43	Actions des enseignants du primaire pour atteindre l'excellence scolaire
WEB	Tableau II.5.44	Actions des enseignants du deuxième cycle du secondaire pour atteindre l'excellence scolaire
WEB	Tableau II.5.45	Attentes élevées des enseignants à l'égard de la réussite de leurs élèves, selon les caractéristiques de l'établissement
WEB	Tableau II.5.46	Relation entre les attentes académiques dans l'établissement et le leadership pédagogique des chefs d'établissement
WEB	Tableau II.5.47	Perception des enseignants sur la façon dont les parties prenantes valorisent la profession, selon l'expérience des enseignants dans l'enseignement
WEB	Tableau II.5.48	Perception des enseignants sur la façon dont les différentes parties prenantes valorisent la profession
WEB	Tableau II.5.49	Perception des enseignants du deuxième cycle du secondaire sur la façon dont les différentes parties prenantes valorisent la profession

Annexe B Principales variables de répartition

http://dx.doi.org/10.1787/888934112500		
WEB	Tableau AII.B.3	Caractéristiques de l'enseignant
WEB	Tableau AII.B.4	Caractéristiques du chef d'établissement
WEB	Tableau AII.B.5	Enseignants, selon les caractéristiques des chefs d'établissement
WEB	Tableau AII.B.6	Chefs d'établissement, selon les caractéristiques des établissements

ANNEXE D

Liste des contributeurs à l'Enquête TALIS 2018

L'Enquête TALIS s'inscrit dans une démarche de collaboration et vise à mettre en commun l'expertise des pays participants autour d'un même objectif : élaborer un programme dont les résultats leur permettront d'éclairer leurs politiques sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. Ce rapport est le fruit de la collaboration et de la coopération entre les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires engagés dans le troisième cycle de l'Enquête TALIS. La collaboration avec les organes représentatifs des enseignants (Internationale de l'Éducation), ainsi que les entretiens et échanges de vues réguliers avec la Commission syndicale consultative (TUAC) auprès de l'OCDE, ont joué un rôle très important dans la conception et la mise en œuvre de l'Enquête TALIS. En particulier, la coopération des enseignants et des chefs d'établissement au sein des établissements d'enseignement participants a été déterminante pour le succès de l'Enquête.

Au vu des objectifs de l'OCDE, le Comité directeur de TALIS a piloté le développement de l'Enquête TALIS et a fixé ses objectifs stratégiques, notamment les objectifs des analyses et des rapports, du cadre conceptuel et de l'élaboration des questionnaires TALIS. Le Comité directeur a également supervisé la mise en œuvre de l'Enquête et la préparation de ce rapport.

Au niveau national, dans les pays participants, l'Enquête TALIS a été mise en œuvre dans les centres de projets nationaux par l'intermédiaire des gestionnaires de projet nationaux (GPN), des gestionnaires de données nationaux (GDN) et des gestionnaires de l'échantillonnage nationaux, selon des procédures techniques et opérationnelles rigoureuses. Les GPN ont joué un rôle capital en facilitant la coopération avec les établissements, en supervisant l'adaptation, la traduction et la validation des questionnaires sur le plan national, en organisant la collecte et le traitement des données nationales, et en vérifiant les résultats de l'Enquête, tandis que les GDN ont coordonné le traitement des données au niveau national et leur nettoyage. Les gestionnaires de l'échantillonnage nationaux étaient chargés de mettre en œuvre l'Enquête TALIS, en respectant des procédures d'échantillonnage et autres procédures techniques et opérationnelles rigoureuses.

Un groupe d'experts chargé des questionnaires (GEQ) a été créé. Il était chargé de traduire les priorités stratégiques sous forme de questionnaires afin de traiter les questions et analyses stratégiques intéressant les pays et économies participants. Un groupe consultatif technique (GCT) a été constitué. Il avait pour mission de formuler des conseils sur les questions techniques ou analytiques tout au long du processus décisionnel. La phase d'analyse et d'élaboration des rapports initiaux a bénéficié de la contribution capitale d'un groupe d'experts et d'analystes spécialisés.

Au niveau international, la coordination et la gestion de la mise en œuvre étaient du ressort du sous-traitant désigné, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et les membres du Consortium, Statistique Canada (Ottawa, Canada) et le Conseil australien de recherche pédagogique (Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne, Australie). Le Consortium de TALIS comprenait du personnel des bureaux de l'IEA à Amsterdam et Hambourg, de Statistique Canada et d'ACER. Le Secrétariat de l'IEA à Hambourg était chargé de superviser la planification, l'administration et la gestion internationale des données de l'Enquête. L'IEA d'Amsterdam était chargée de superviser la vérification de la traduction et, plus généralement, du contrôle de la qualité. Statistique Canada, en tant que sous-traitant de l'IEA, a élaboré le plan d'échantillonnage et prodigué des conseils aux pays relatif à son application, calculé les pondérations et contribué au calcul des erreurs d'échantillonnage. De plus, ACER était responsable du contrôle de qualité des tableaux du rapport final et de choisir les approches analytiques.

Le Secrétariat de l'OCDE avait la responsabilité d'ensemble de la gestion du programme, se chargeant d'en suivre l'exécution au jour le jour et assurant le secrétariat du Comité directeur de TALIS.

ANNEXE D**Liste des contributeurs à l'Enquête TALIS 2018¹****Membres du Comité directeur de TALIS****Président** : João Costa ; Shinichi Yamanaka (ancien)**Alberta (Canada)** : Leslie Willey ; Karen Andrews (ancienne)**Australie** : Kim Ulrick ; Gabrielle Phillips (ancienne) ; Oon Ying Chin (ancienne)**Autriche** : Stephanie Mayer ; Andreas Grimm (ancien)**Belgique** : Isabelle Erauw ; Michèle Mombeek (remplaçante)**Brésil** : Alexandre Ribeiro Pereira Lopes ; Marcus Vinícius Carvalho Rodrigues (ancien) ; Maria Inês Fini (ancienne)**Bulgarie** : Neda Kristanova**Chili** : Juan Luis Cordero ; Eliana Chamizo Álvarez (remplaçante)**Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine)** : Tamara Vinacur**Colombie** : María Figueroa Cahnspeyer (ancienne) ; Ximena Dueñas (ancienne)**Croatie** : Ana Markočić Dekanić ; Maja Jukić (ancienne) ; Michelle Braš Roth (ancienne)**République tchèque** : Tomáš Zatloukal ; Josef Basl (remplaçant)**Danemark** : Lars Granhøj ; Charlotte Rotbøll Sjøgreen ; Mette Hansen (ancienne)**Angleterre (Royaume-Uni)** : Alex Barton ; Nicola Mackenzie (remplaçant) ; Michele Weatherburn (ancienne) ; Libby Wright (remplaçante) ; Ian Taylor (ancien)**Commission européenne** : Francesca Crippa**Estonie** : Eneken Juurmann**Finlande** : Kristiina Volmari**France** : Axelle Charpentier ; Olivier Cosnefroy (ancien)**Géorgie** : Giorgi Ratiani ; Natia Andguladze (ancienne)**Hongrie** : Ildikó Balázs ; Laszló Ostorics (remplaçant) ; Csilla Stéger (ancienne)**Islande** : Sonja Dögg Pálsdóttir ; Sigurjón Mýrdal (ancien)**Israël** : Hagit Glickman**Italie** : Antonietta d'Amato ; Roberto Ricci (remplaçant) ; Antonio Panaggio (remplaçant) ; Francesca Brotto (ancienne)**Japon** : Koji Yanagisawa ; Kojiro Sato (ancien) ; Shinichi Yamanaka (ancien)**Kazakhstan** : Yerlikzhan Sabryuly ; Dilyara Tashibaeva (ancienne) ; Serik Irsalyev (ancien)**Corée** : Dongyup Lee ; Hyunjung Kim (ancien) ; Heesuk An (ancien)**Lettonie** : Gunta Arāja**Lituanie** : Audronė Albina Razmantienė**Malte** : Louis Scerri**Mexique** : Roberto Peña Resendiz ; Otto Granados Roldán (ancien) ; Ana Maria Aceves Estrada (ancienne remplaçante)**Pays-Bas** : Hans Ruesink ; Loes Leget (remplaçant).**Nouvelle-Zélande** : Barclay Anstiss ; Charlotte Harris-Miller (ancienne)**Norvège** : Anne Magdalena Solbu Kleiven ; Siv Hilde Lindstrøm (ancienne)**Portugal** : Nuno Miguel Rodrigues ; Luísa Canto e Castro Loura (ancienne déléguée au CDT)**Roumanie** : Roxana Mihail (intérim) ; Silviu Cristian Mirescu (ancien)**Fédération de Russie** : Sergey Kravtsov**Arabie saoudite** : Abdullah Alqataee ; Faisal Almishari Al Saud (ancien) ; Al Baraa Taiba (ancien)**Shanghai (Chine)** : Minxuan Zhang**Singapour** : Siew Hoong Wong**République slovaque** : Romana Kanovská**Slovénie** : Andreja Schmuck ; Mojca Štraus (remplaçante)**Afrique du Sud** : Shunmugam Govindasam Padayachee**Espagne** : Carmen Tovar Sánchez**Suède** : Tomas Matti ; Katalin Bellaagh (ancien)**Turquie** : Adnan Boyacı ; Semih Aktekin (ancien)**Émirats arabes unis** : Masood Badri**États-Unis** : Mary Coleman**Vietnam** : My Ha Le**Gestionnaires de projet nationaux de TALIS****Alberta (Canada)** : Janusz Ziemiński**Australie** : Sue Thomson ; Petra Lietz (ancienne) ; Katherine Dix (ancienne)**Autriche** : Juliane Schmich ; Simone Breit (ancienne)**Belgique** : Valérie Quittre ; Filip Van Droogenbroeck ; Isabelle Erauw (ancienne)**Brésil** : Juliana Marques da Silva ; Rachel Pereira Rabelo (adjoint) ; Daniel Capistrano de Oliveira (ancien)**Bulgarie** : Marina Mavrodieva**Chili** : Paula Andrea Guardia Gutiérrez ; Carla Guazzini Galdames (ancienne)**Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine)** : Lorena Landeo ; Carolina Meschengieser ; Pía Otero (ancienne)**Colombie** : Natalia González Gómez ; Ximena Dueñas (ancienne) ; Andres Gutierrez (ancien)

Croatie : Ana Markočić Dekanić ; Michelle Braš Roth (ancienne)
Chypre : Yiasemina Karagiorgi
République tchèque : Josef Basl
Danemark : Mikkel Bergqvist ; Søren Trolborg (ancien)
Angleterre (Royaume-Uni) : Laura James
Estonie : Anne-Mai Meesak ; Ülle Übius (ancien)
Finlande : Matti Taajamo
France : Rizlaine Embarek ; Olivier Cosnefroy (ancien)
Géorgie : Zakaria Giunashvili ; Giorgi Ratiani (ancien) ; Natia Andguladze (ancienne)
Hongrie : Csaba Vadász ; László Ostorics (ancien)
Islande : Ragnar F. Ólafsson
Israël : Hadas Gelbart ; Inbal Ron-Kaplan (ancien)
Italie : Laura Palmerio
Japon : Kentaro Sugiura ; Akiko Yamada (ancien)
Kazakhstan : Rizagul Syzdykbayeva ; Dilyara Nurlanovna Tashibayeva (ancienne)
Corée : Hyejin Kim ; Ju Hur (ancien)
Lettonie : Andrejs Geske
Lituanie : Egle Melnike
Malte : Louis Scerri
Mexique : Roberto Peña Resendiz ; Marina Santos Insúa ; Ana María Aceves-Estrada (ancienne)
Pays-Bas : Sarai Sapulete ; Eva Van der Boom (ancienne) ; Nadine Zeeman (assistante) ; Linda Dominguez (ancienne assistante)
Nouvelle-Zélande : Nicola Marshall ; Debra Taylor (ancienne)
Norvège : Julius Kristjan Björnsson ; Inger Throndsen (ancien)
Portugal : Nuno Miguel Rodrigues
Roumanie : Roxana Mihail ; Silviu Cristian Mirescu (ancien)
Fédération de Russie : Ilya Denisenko ; Elena Chernobaj (ancienne)
Arabie saoudite : Abdullah M. Al-Jouiee ; Fahad Ibrahim Almoqhim (ancien) ; Ali Altamimi (ancien)
Shanghai (Chine) : Minxuan Zhang
Singapour : Han Pin Goh ; Susan Wee ; Sean Tan (ancien)
République slovaque : Kristina Čevorová ; Júlia Miklovičová (ancienne)
Slovénie : Barbara Japelj Pavešič
Afrique du Sud : Mark Chetty
Espagne : Verónica Díez Girado ; Carmen Tovar Sánchez (ancienne)
Suède : Tomas Matti
Turquie : İlkey Aydın
Émirats arabes unis : Mariam Al Ali
États-Unis : Mary Coleman
Vietnam : My Ha Le

Gestionnaires de données nationaux de TALIS

Alberta (Canada) : David Kerner
Australie : Elizabeth O'Grady
Autriche : Juliane Schmich
Belgique : Filip Van Droogenbroeck ; Valérie Quittre
Bésil : Camila Neves Souto ; Rachel Pereira Rabelo
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : Javier Guevara Molina ; Mario Rivera Cayupi (ancien) ; Paula Andrea Guardia Gutiérrez (ancienne) ; María Victoria Martínez Muñoz (ancienne)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) : Sebastián Schurmann ; Adrián Sepliarsky
Colombie : Cristian Fabian Montaño Rincón
Croatie : Marina Markuš Sandrić
Chypre : Andreas Polydorou
République tchèque : Simona Boudová
Danemark : Justyna Wijas-Jensen ; Monika Klingsbjerg-Besrechel ; Alberta Hansen
Angleterre (Royaume-Uni) : Dave Thomson
Estonie : Lauri Veski
Finlande : Eija Puhakka
France : Anaëlle Solnon ; Toki Ranarivony (ancien)
Géorgie : Giorgi Ratiani ; Natia Andguladze (ancienne)
Hongrie : Csaba Rózsa
Islande : Ragnar F. Ólafsson
Israël : Hadas Gelbart
Italie : Paola Giangiacomo
Japon : Kenji Matsubara
Kazakhstan : Rizagul Syzdykbayeva ; Kuanysh Sailau (ancien)
Corée : Won seok Choi
Lettonie : Antra Ozola
Lituanie : Egle Melnike ; Benediktas Bilinskas
Malte : Karen Gixti
Mexique : Proceso Silva
Pays-Bas : Eva Van der Boom
Nouvelle-Zélande : Nicola Marshall ; Rachel Borthwick
Norvège : Ann-Britt Haavik
Portugal : Joaquim Santos
Roumanie : Liviu Blanariu
Fédération de Russie : Alina Kuleshova ; Alex Baryshkov (ancien)
Arabie saoudite : Abdulaziz Al-Ajaji ; Abdualmohsen Almshari ; Naif Alotaibi
Shanghai (Chine) : Xiaohu Zhu
Singapour : Chin Min Lim ; Huiyuan Lin ; Shu Hui Chai ; Zi Xian Chan ; Yi Xe Thng
République slovaque : Kristína Čevorová

Slovénie : Barbara Japelj Pavešić
Afrique du Sud : Jerry Tshikororo
Espagne : Francisco Javier García Crespo
Suède : Jannike Nilbrink ; Marija Toplak
Taipei chinois : Kuan-Ming Chen
Turquie : İlker Damlar ; İrem Özbay
Émirats arabes unis : Mohammed Mazheruddin
États-Unis : Nita Lemanski
Vietnam : Nguyen Ngoc Tu

Gestionnaires de l'échantillonnage nationaux de TALIS

Alberta (Canada) : Janusz Zieminski
Australie : Martin Murphy
Autriche : Juliane SchMich
Belgique : Valérie Quittre ; Isabelle Erauw
Brésil : Camila Neves Souto
Bulgarie : Marina Mavrodieva
Chili : María José Sepúlveda
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) : Adrián Sepliarsky
Colombie : Cristian Fabian Montaña Rincón
Croatie : Marina Markuš Sandrić.
Chypre : Thekla Afantiti-Lamprianou
République tchèque : Simona Boudová
Danemark : Justyna Wijas-Jensen ; Monika Klingsbjerg-Besrechel
Angleterre (Royaume-Uni) : Dave Thomson, Sam Sims
Estonie : Lauri Veski
Finlande : Eija Puhakka
France : Anaëlle Solnon ; Toki Ranarivony (ancienne)
Géorgie : Zakaria Giunashvili
Hongrie : Csaba Rózsa
Islande : Ragnar F. Ólafsson
Israël : Hadas Gelbart ; Inbal Ron-Kaplan
Italie : Carlo Di Chiacchio
Japon : Kenji Matsubara
Kazakhstan : Dilyara Tashibayeva ; Kuanysh Sailau
Corée : Won seok Choi
Lettonie : Andrejs Geske
Lituanie : Egle Melnike, Greta Baliutavičiute
Malte : Karen Grixti
Mexique : Noe Moacyr
Pays-Bas : Eva Van der Boom
Nouvelle-Zélande : Debra Taylor
Norvège : Ann-Britt Haavik
Portugal : Joaquim Santos

Roumanie : Liviu Blanariu
Fédération de Russie : Alina Kuleshova; Daria Tuchkova (ancienne)
Arabie saoudite : Abdulsalam A. AL-Shogeir ; Abdullah M. Al-Jouiee
Shanghai (Chine) : Xiaohu Zhu
Singapour : Lee Shan Chan
République slovaque : Júlia Miklovičová
Slovénie : Barbara Japelj Pavešić
Afrique du Sud : Lebogang Phasha
Espagne : Francisco Javier García Crespo
Suède : Christian Tallberg
Taipei chinois : Minglei Chen; Jun Ren Lee
Turquie : İlker Damlar, İrem Özbay
Émirats arabes unis : Mohammed Mazheruddin
États-Unis : Keith Rust

Secrétariat de l'OCDE

Équipe principale

Responsable de projet
 Karine Tremblay (développement stratégique et gestion de projet, administration du CDT)

Équipe d'analystes
 Zusza Bakk (analyste)
 Pablo Fraser (gestion des GPN et analyse)
 Noémie Le Donné (gestion du GCT et analyse)
 Gabriele Marconi (analyste)
 Julie Bélanger (ancienne)
 Katarzyna Kubacka (ancienne)

Équipe de consultants et d'analystes statistiques
 Maxence Castiello
 Gabor Fülöp
 Aakriti Kalra
 Massimo Loi
 Markus Schwabe (ancien)
 Valentin Burban (ancien)
 Helene Guillou (ancienne)
 Judit Pál (ancienne)

Équipe administrative
 Florence Bernard (Assistante, coordination version française)
 Emily Groves (Assistante de projet)
 Thibaut Gigou (ancien)
 Delphine Versini (ancien)

Équipe des communications
 Henri Pearson

Autres contribution du Secrétariat**Développement stratégique**

Yuri Belfali (Chef, Division de la petite enfance et des établissements scolaires)

Andreas Schleicher (Directeur, Direction de l'éducation et des compétences, OCDE)

Contribution éditoriale et en communications

Marilyn Achiron (Éditrice)

Cassandra Davis (Reponsable communication)

Sophie Limoges

Rose Bolognini

Services analytiques

Francesco Avisati

Clara Barata

Arno Engel

Miyako Ikeda

Groupes d'experts de TALIS**Groupe d'experts chargé des questionnaires (GEQ)**

Président : Ralph Carstens (IEA Hambourg)

John Ainley (Conseil australien pour la recherche pédagogique (ACER), membre d'office)

Julie Belanger (RAND Europe, Royaume-Uni, membre d'office)

Sigrid Blömeke (Centre for Educational Measurement, CEMO, Norvège)

Jean Dumais (Statistique Canada, membre d'office)

Hillary Hollingsworth (Conseil australien pour la recherche pédagogique (ACER))

David Kaplan (Université du Wisconsin-Madison, États-Unis)

Daniel Mujs (Ofsted ; anciennement Université de Southampton, Royaume-Uni)

Trude Nilsen (Université d'Oslo, Norvège)

Heather Price (Université Marian, États-Unis)

Ronny Scherer (CEMO et Université d'Oslo, Norvège)

Fons van der Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas, membre d'office)

Groupe d'experts élargi sur les questionnaires

Elsebeth Aller (ministère de l'Éducation ; anciennement Metropolitan University College, Danemark)

Sarah Howie (Université de Stellenbosch, Afrique du Sud)

Magdalena Mok (Université de l'éducation de Hong Kong, Hong Kong, Chine)

Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen, Allemagne)

Sandy Taut (Educational Quality Agency, État de Bavière, Allemagne ; anciennement Pontificia Universidad Católica de Chile, Chili)

Groupe technique consultatif (GTC)

Ancien président : Fons van de Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas)

Pascal Bressoux (Université Grenoble Alpes, France)

Timothy L. Kennel (US Census Bureau, États-Unis)

Paul Leseman (Université d'Utrecht, Pays-Bas)

Bart Meulemann (Université de Louvain, Belgique)

Christian Monseur (Université de Liège, Belgique)

Consortium TALIS**IEA Hambourg (Hambourg, Allemagne)****Équipe principale de gestion**

Steffen Knoll (Codirecteur des études internationales – Opérations)

Ralph Carstens (Codirecteur des études internationales – contenu, codirecteur – Études internationales)

Viktoria Böhm (Coordinatrice des études internationales)

Friederike Westphal (Coordinatrice des études internationales, jusqu'au début 2016)

Juliane Kobelt (Coordinatrice des études internationales)

Alena Becker (Responsable des données internationales)

Christine Busch (Responsable adjoint des données internationales)

Équipe de gestion des données

Olesya Drozd (Analyste de recherche)

Svenja Kalmbach (Étudiante assistante)

Hannah Köhler (Analyste de recherche)

Oriana Mora (Analyste de recherche)

Xiao Sui (Analyste de recherche)

Équipe de mise à l'échelle, d'analyse et de production de tableaux

Agnes Stancel-Piatak (Analyste principale de recherche, chef adjoint de l'Unité de recherche et d'analyse, RandA)

Umut Atasever (Analyste de recherche)

Falk Briese (Analyste principale de recherche)

Minge Chen (Analyste de recherche)

Deana Desa (Analyste de recherche)

Ann-Kristin Koop (Analyste de recherche)

Nadine Twele (Analyste de recherche)

Justin Wild (Analyste de recherche)

Organisation de réunions

Bettina Wietzorek (Coordonnatrice de réunions et administratrice de SharePoint)

Catherine Pfeifer (Coordonnatrice de réunions)

Services TIC

Malte Bahrenfuß (Chef du service TIC)

Jan Pohland (Prestataire de services TIC)

Développement et essai de logiciels

Meng Xue (Chef de l'Unité de développement logiciel)

Limiao Duan (Programmeur)

Christian Harries (Programmeur)

Maike Junod (Programmeur)

Deepti Kalamadi (Programmeur)
Devi Potham Rajendra Prasath (Programmeur)
Ievgen Kosievstov (Programmeur)
Kevin Kalitzki (Programmeur)
Juan Vilas (Programmeur)
Svetoslav Velkov (Testeur logiciel)
Michael Jung (Ingénieur gestion des exigences et testeur logiciel)
Ekaterina Mikheeva (Ingénieur gestion des exigences et testeur logiciel)
Samih Al-areqi (Ingénieur gestion des exigences et testeur logiciel)
Elma Cela (Ingénieur gestion des exigences et testeur logiciel)

IEA Amsterdam (Amsterdam, Pays-Bas)

Andrea Netten (Directeur, AIE Amsterdam)
David Ebbs (Chargé de recherche principal)
Michelle Djekić (Chargé de recherche et de liaison)
Sandra Dohr (Chargée de recherche junior)
Roel Burgers (Directeur financier)

Isabelle Gémin (Responsable financier principal)

La vérification des traductions a été effectuée en collaboration avec cApStAn Linguistic Quality Control, agence indépendante de contrôle de la qualité linguistique située à Bruxelles, en Belgique. L'IEA Amsterdam a nommé, engagé et formé des observateurs indépendants de qualité pour surveiller la mise en œuvre des enquêtes dans chaque pays participant.

Statistique Canada (Ottawa, Canada)

Jean Dumais (Expert en échantillonnage)
Yves Morin (Statisticien d'enquête principal)
Ahalya Sivathayalan (Statisticienne d'enquête)
Naima Gouzi (Statisticienne d'enquête)

Conseil australien pour la recherche sur l'éducation (ACER, Melbourne, Australie)

John Ainley (Chargé de recherche principal)
Hilary Hollingsworth (Chargée de recherche principale)
Eveline Gebhardt (Chargée de recherche principal)
Tim Friedman (Chargé de recherche)

Consultants

Hynek Cigler (Université de Masaryk, République tchèque)
Eugenio J. Gonzalez (Educational Testing Service, États-Unis)
Plamen Mirazchiyski (International Educational Research and Evaluation Institute)
Leslie A. Rutkowski (Université de l'Indiana à Bloomington, États-Unis)

Note

1. Ces renseignements étaient exacts au 2 mars 2020.

Résultats de TALIS 2018 :

DES ENSEIGNANTS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT COMME PROFESSIONNELS VALORISÉS

VOLUME II

Considérer les enseignants et les chefs d'établissement comme des « professionnels », c'est attendre d'eux qu'ils aient des connaissances pointues dans leur domaine de travail. Cela signifie qu'ils doivent non seulement accomplir leur travail efficacement, mais aussi s'efforcer d'améliorer leurs compétences tout au long de leur carrière, de collaborer avec leurs collègues et les parents d'élèves afin de faire progresser leur établissement, et de relever les défis de manière créative. Toutefois, si l'on attend des enseignants et des chefs d'établissement qu'ils se comportent en professionnels, il faut alors les traiter comme tels. Ce rapport vise à fournir une analyse approfondie des perceptions des enseignants et des chefs d'établissement quant à l'importance accordée à leur profession, quant à leur stress et leur bien-être dans leur environnement de travail, et quant à leur satisfaction vis-à-vis de leurs conditions de travail. Il offre également une description des dispositions contractuelles des enseignants et chefs d'établissement ainsi que des possibilités qui s'offrent à eux de s'engager dans des tâches professionnelles comme le travail en équipe, la prise de décision autonome, et les pratiques d'encadrement. Ce rapport s'appuie sur les voix des enseignants et des chefs d'établissement et offre une série d'orientations stratégiques visant à renforcer la professionnalisation des carrières dans l'enseignement.

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (TALIS) est la seule enquête de cette envergure qui interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur leurs conditions de travail et les environnements d'apprentissage, et agit comme un baromètre de la profession tous les cinq ans. Les résultats du cycle de 2018 explorent et examinent les diverses dimensions du professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement dans les systèmes éducatifs.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

