

TALIS

# Les enseignants, catalyseurs de talents

RÉVÉLER LE POTENTIEL DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE  
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE





TALIS

# Les enseignants, catalyseurs de talents

RÉVÉLER LE POTENTIEL DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE  
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

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

**Merci de citer cet ouvrage comme suit :**

OCDE (2022), *Les enseignants, catalyseurs de talents : Révéler le potentiel des élèves du primaire au deuxième cycle du secondaire*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6bbc17d7-fr>.

ISBN 978-92-64-65377-1 (imprimé)

ISBN 978-92-64-74201-7 (pdf)

TALIS

ISSN 2312-9646 (imprimé)

ISSN 2312-9662 (en ligne)

**Crédits photo** : Couverture © Hill Street Studios/Gettyimages.

Les corrigenda des publications sont disponibles sur : [www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/corrigendadepublicationsdelocde.htm](http://www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/corrigendadepublicationsdelocde.htm).

© OCDE 2022

---

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

---

# Avant-propos

La pandémie de COVID-19 a non seulement imposé, mais aussi suscité des changements sans précédent dans les systèmes d'éducation à travers le monde. Dans un environnement en mutation rapide, des questions se sont posées au sujet de la façon dont utiliser au mieux ces nouveaux outils numériques et nouvelles approches pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves, en particulier les plus vulnérables. À mesure que l'école rouvre ses portes, les responsables politiques, les professionnels de l'éducation, les élèves et leurs parents se demandent ce qu'il adviendra de l'enseignement et de l'apprentissage et ce qu'il y a lieu d'entendre par « professionnalisme » des enseignants en ces temps difficiles.

Il reste que sans savoir de quoi l'avenir sera fait, les fondements de ce professionnalisme sont bel et bien là : constituer et entretenir un corps enseignant dont les membres sont compétents, ingénieux et dynamiques, et capables de prendre des décisions éclairées au sujet de leurs élèves, de leurs classes et de leur établissement. Comme tous les professionnels, les enseignants ont besoin d'un soutien adéquat pour être à la hauteur de leurs fonctions et aider les élèves à exploiter pleinement leur potentiel. En ce sens, la pandémie n'a rien changé aux dimensions de leur professionnalisme, si ce n'est qu'elle les a révélées au grand jour et leur a donné une consistance plus tangible. La pandémie a sonné l'alarme dans le monde de l'éducation et montré à quel point il était important de prendre rapidement toutes les mesures requises pour que les enseignants puissent relever ces nouveaux défis.

C'est cette conception du professionnalisme qui a inspiré l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), la seule de cette envergure qui interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur leur environnement de travail et leurs pratiques. Le cycle TALIS 2018 a été administré avant la pandémie, mais ses résultats sont très révélateurs du professionnalisme des enseignants dans les systèmes d'éducation concernés. Le présent rapport de l'Enquête TALIS porte sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que les précédents portaient sur le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il montre que le travail des enseignants et les défis qu'ils doivent relever varient sensiblement entre les niveaux d'enseignement. Étendre l'enquête à ces niveaux d'enseignement permet de déterminer si les systèmes d'éducation peuvent dans l'ensemble proposer aux élèves d'excellentes possibilités de s'instruire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Les analyses et les thématiques ont été choisies en fonction des objectifs de chaque niveau d'enseignement, avec à l'esprit la nécessité de fournir les informations les plus utiles aux systèmes d'éducation pour l'après-COVID.

Dans l'enseignement primaire, l'un des constats les plus révélateurs porte sur la sortie des élèves de l'enseignement préprimaire, au moment où ils découvrent une façon plus structurée d'apprendre et commencent à acquérir des compétences d'ordre supérieur. Il ressort du cycle TALIS 2018 que moins de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont été initiés aux méthodes visant à faciliter le passage des élèves de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire. Il en ressort aussi que les enseignants qui choisissent des méthodes favorisant cette transition, par exemple celles axées sur le jeu, ont pu mettre en œuvre des compétences de stimulation cognitive. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont plus coutumiers des pratiques de stimulation cognitive

s'ils exercent en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale. Je suis convaincu à la lumière de ce constat que les enseignants de la filière professionnelle ont énormément à apprendre à leurs collègues de la filière générale au sujet de ces pratiques.

Les niveaux d'enseignement ont également des forces et des faiblesses en commun. Constat important s'il en est, il apparaît par exemple que les professionnels de l'éducation sont très préoccupés par le manque de formation et d'infrastructure en ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques. Les moyens sont essentiels, certes, mais ils ne constituent pas le sujet principal de l'enseignement numérique. Il est bien plus important de comprendre les avantages et les objectifs pédagogiques de ces outils numériques, afin de les utiliser plus efficacement. C'est aux enseignants qu'il incombe de découvrir les fonctions pédagogiques de ces nouvelles technologies ; et personne ne pourrait se substituer à eux.

Ne perdons pas non plus de vue le bien-être des enseignants. Les constats faits ici le montrent bien : la plupart des enseignants adorent leur métier et l'exercent avec passion, mais les activités périphériques (le travail administratif, par exemple) qui viennent se greffer sur leur mission principale sont une source majeure de stress. Il est ainsi primordial de s'y attaquer.

Le présent rapport dresse un état des lieux complet de ces trois niveaux d'enseignement pour isoler les domaines à améliorer et à suivre dans la profession d'enseignant, tout l'enjeu étant en fin de compte de révéler le potentiel des élèves. Comme les analyses ont été étendues à d'autres niveaux d'enseignement en 2018, l'Enquête TALIS foisonne de données instructives sur les conséquences de la pandémie de COVID-19 et alimente le débat sur les pistes à privilégier pour façonner le corps enseignant de demain.

Andreas Schleicher

Conseiller spécial du Secrétaire général, chargé de la politique de l'éducation

Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences

# Remerciements

Le présent rapport est le fruit de la collaboration entre les pays et économies qui ont administré les modules facultatifs de l'Enquête TALIS sur les niveaux 1 et 3 de la CITE en 2018, le Secrétariat de l'OCDE, la Commission européenne et le consortium international du cycle TALIS 2018.

Andreas Schleicher, Yuri Belfali et Karine Tremblay (Chef de projet de l'Enquête TALIS) ont guidé la rédaction de ce rapport. Pablo Fraser en a dirigé l'élaboration et la production avec l'aide d'Emily Groves et d'Aakriti Kalra. Il est également l'auteur principal du chapitre 6. Le premier chapitre a été rédigé par Rodrigo Castaneda-Valle, Pablo Fraser et Aakriti Kalra. Rodrigo Castaneda-Valle est l'auteur principal des chapitres 2 et 5. Aakriti Kalra est l'auteur principal des chapitres 3 et 4. Toutes les analyses statistiques ont été faites par Hélène Guillou, avec l'aide de Rodrigo Castaneda-Valle. Asuka Ohagi a coordonné la collecte de données des tableaux A B.3, A B.4 et A B.5 à l'échelle des systèmes.

Emily Groves a apporté son concours à la préparation et à la production du rapport, à la coordination du projet ainsi qu'à la communication le concernant. Cassandra Davis et Taline Shahinian ont participé à la production du rapport et à la communication le concernant. Clara Young est la rédactrice en chef du rapport, et Susan Copeland, celle responsable des sections préliminaires, du premier chapitre et des annexes. Emily Groves s'est chargée des relectures supplémentaires.

Les auteurs tiennent à remercier Francesco Avvisati, Yuri Belfali, Maxence Castiello, Éric Charbonnier, Gabor Fülöp, Carlos Gonzalez-Sancho, Noémie Le Donné, Asuka Ohagi, Marco Paccagnella, Sophie Vayssettes, Rodrigo Torres et Karine Tremblay ainsi que les membres du Comité directeur de l'Enquête TALIS et les gestionnaires de projet nationaux dans les pays et économies qui ont administré les modules facultatifs sur l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) de leur contribution et de leurs commentaires précieux aux divers stades de l'analyse des données et de la production du rapport. Le Comité directeur de l'Enquête TALIS, présidé par João Costa (Portugal), a piloté l'élaboration du rapport.

# Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	5
Guide du lecteur	12
Références	16
Notes	16
Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?	17
Résumé	20
1 Vue d'ensemble : défis et possibilités de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	23
Introduction	24
Défis et possibilités tous niveaux d'enseignement confondus	25
Défis et possibilités dans l'enseignement primaire	38
Défis et possibilités dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	46
Références	52
Notes	55
2 Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau	57
Introduction	59
Âge et ancienneté des enseignants et des chefs d'établissement	59
Comparaison du degré de parité de l'effectif d'enseignants et de chefs d'établissement entre les niveaux d'enseignement	66
Comprendre l'orientation professionnelle des enseignants, leurs motivations et leurs perceptions de leur profession	71
Analyse des caractéristiques de l'effectif d'élèves	84
Analyse des relations et du climat en milieu scolaire	95
Références	99
Notes	104
3 Élever les enseignants et les chefs d'établissement au rang d'éminents professionnels	105
Introduction	107
Formation des enseignants et préparation à l'exercice de leurs fonctions	107
Profil des chefs d'établissement et préparation à l'exercice de leurs fonctions	125



Spécialisation des enseignants	126
Utilisation du temps en classe par les enseignants	132
Pratiques pédagogiques	139
Références	144
Notes	149
<b>4 Ouvrir aux professionnels de l'éducation la voie de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à la formation continue</b>	<b>150</b>
Introduction	152
Aider les enseignants à s'adapter à un nouvel environnement de travail par l'initiation et le tutorat	153
Répondre aux besoins de formation des enseignants et des chefs d'établissement par le développement professionnel	164
Commenter le travail des enseignants pour l'améliorer	182
Références	191
Notes	195
<b>5 Autonomiser les professionnels de l'éducation</b>	<b>196</b>
Introduction	198
Analyse de l'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants	198
Analyse des fonctions de direction des chefs d'établissement	205
Les enseignants, des chefs de file autonomes et confiants	213
Collaboration et partage de connaissances et d'expériences entre enseignants	220
Analyse de l'impact du manque de personnel	229
Analyse de l'impact du manque de moyens sur l'autonomie des enseignants	232
Analyse des problèmes de moyens selon les enseignants	238
Références	244
Notes	249
<b>6 Promouvoir le bien-être, des conditions de travail épanouissantes et des postes gratifiants</b>	<b>251</b>
Introduction	253
Sécurité de l'emploi et travail à temps plein ou partiel	254
Répartition du temps de travail	261
Satisfaction par rapport à la profession et à l'environnement de travail	270
Degrés et sources de stress	278
Exposition des enseignants au risque d'attrition	291
Références	296
Notes	301
<b>Annexe A. Notes techniques sur le cycle TALIS 2018</b>	<b>302</b>
<b>Annexe B. Notes techniques sur les analyses du présent rapport</b>	<b>312</b>
<b>Annexe C. Liste des tableaux disponibles en ligne</b>	<b>319</b>

## Tableaux

Tableau 1.1. Vue d'ensemble de la motivation et des dispositions contractuelles, du primaire au deuxième cycle du secondaire	27
Tableau 1.2. Vue d'ensemble de l'enseignement en milieu multiculturel : formation des enseignants et politiques scolaires	30
Tableau 1.3. Vue d'ensemble de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication : formation des enseignants et politiques scolaires	33
Tableau 1.4. Vue d'ensemble du bien-être et de la satisfaction professionnelle des enseignants, du primaire au deuxième cycle du secondaire	36
Tableau 3.1. Pratiques pédagogiques à l'étude lors de l'Enquête TALIS 2018	139
Tableau 4.1. Formes les plus courantes de développement professionnel dans l'enseignement primaire	165
Tableau 4.2. Relation entre des types de développement professionnel et l'utilisation de pratiques d'activation cognitive en classe	175
Tableau 5.1. Responsabilités des chefs d'établissement	199
Tableau 5.2. Formes de leadership pédagogique dans l'Enquête TALIS	205
Tableau 5.3. Formes de collaboration collégiale	220
Tableau A A.1. Règles d'adjudication des données relatives aux établissements ou aux chefs d'établissement dans l'enquête TALIS 2018	304
Tableau A A.2. Règles d'adjudication des données relatives aux enseignants dans l'enquête TALIS 2018	305
Tableau A A.3. Participation des chefs d'établissement et notes recommandées au niveau 1 de la CITE	307
Tableau A A.4. Participation des enseignants et notes recommandées au niveau 1 de la CITE	308
Tableau A A.5. Participation des chefs d'établissement et notes recommandées au niveau 2 de la CITE	308
Tableau A A.6. Participation des enseignants et notes recommandées au niveau 2 de la CITE	309
Tableau A A.7. Participation des chefs d'établissement et notes recommandées au niveau 3 de la CITE	310
Tableau A A.8. Participation des enseignants et notes recommandées au niveau 3 de la CITE	310
Tableau A B.1. Pays et économies retenus dans les moyennes internationales du cycle TALIS 2018, selon le niveau d'enseignement	313
Tableau A B.2. Description des niveaux d'enseignement selon la CITE 2011	317
Tableau A C.1. Tableaux supplémentaires du chapitre 2 - Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau	319
Tableau A C.2. Tableaux supplémentaires du chapitre 3 - Élever les enseignants et les chefs d'établissement au rang d'éminents professionnels	320
Tableau A C.3. Tableaux supplémentaires du chapitre 4 - Ouvrir aux professionnels de l'éducation la voie de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à la formation continue	321
Tableau A C.4. Tableaux supplémentaires du chapitre 5 - Autonomiser les professionnels de l'éducation	322
Tableau A C.5. Tableaux supplémentaires du chapitre 6 - Promouvoir le bien-être, des conditions de travail épanouissantes et des postes gratifiants	323
Tableau A C.6. Tableaux supplémentaires de l'annexe B – Notes techniques sur les analyses du présent rapport	324

## Graphiques

Graphique 1.1. Pourcentage moyen du temps consacré par les enseignants au maintien de l'ordre en classe, du primaire au deuxième cycle du secondaire	45
Graphique 1.2. Pourcentage d'enseignants qui participent à des activités de formation professionnelle en groupe une fois par mois au moins, du primaire au deuxième cycle du secondaire	51
Graphique 2.1. Pourcentage d'enseignantes dans le primaire	68
Graphique 2.2. Pourcentage d'enseignantes dans le deuxième cycle du secondaire	70
Graphique 2.3. Enseignement comme « premier choix de carrière » dans le primaire	73
Graphique 2.4. Raisons de devenir enseignant dans le primaire et le premier cycle du secondaire	74
Graphique 2.5. Variation de la perception des enseignants d'être valorisés et de pouvoir influencer sur la politique entre le primaire et le premier cycle du secondaire	79
Graphique 2.6. Enseignement comme « premier choix de carrière » dans le deuxième cycle du secondaire	81
Graphique 2.7. Raisons de devenir enseignant dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	82
Graphique 2.8. Composition de l'effectif d'élèves dans le primaire et le premier cycle du secondaire	87
Graphique 2.9. Composition de l'effectif d'élèves dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	92
Graphique 2.10. Perception des enseignants de leurs relations avec les élèves dans le primaire	97

Graphique 2.11. Perception des enseignants de leurs relations avec les élèves dans le deuxième cycle du secondaire	99
Graphique 3.1. Niveau de formation des enseignants dans le primaire	109
Graphique 3.2. Formation d'enseignant suivie dans le primaire et le premier cycle du secondaire	111
Graphique 3.3. Formation à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques	117
Graphique 3.4. Initiation des enseignants aux méthodes visant à faciliter la transition entre le préprimaire et le primaire en formation initiale	120
Graphique 3.5. Exhaustivité de la formation initiale des enseignants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	122
Graphique 3.6. Composition hommes-femmes de l'effectif de professeurs de STIM dans le deuxième cycle du secondaire	129
Graphique 3.7. Composition hommes-femmes de l'effectif de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » dans le deuxième cycle du secondaire	131
Graphique 3.8. Pourcentage moyen du temps passé en classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage selon les enseignants dans le primaire	134
Graphique 3.9. Variation du pourcentage du temps passé en classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage entre le premier et le deuxième cycle du secondaire	138
Graphique 3.10. Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire	142
Graphique 4.1. Initiation des enseignants dans le primaire	154
Graphique 4.2. Mise en réseau et collaboration au programme de l'initiation dans le primaire et le premier cycle du secondaire	158
Graphique 4.3. Initiation des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire	161
Graphique 4.4. Cours ou séminaires de développement professionnel en ligne dans le primaire et le premier cycle du secondaire	166
Graphique 4.5. Types de développement professionnel dans le deuxième cycle du secondaire	172
Graphique 4.6. Besoins de développement professionnel dans le primaire	177
Graphique 4.7. Variation du besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans les matières enseignées entre le primaire et le premier cycle du secondaire	179
Graphique 4.8. Besoin de développement professionnel dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques et l'enseignement de compétences transversales dans le deuxième cycle du secondaire	181
Graphique 4.9. Commentaires dérivés de l'observation de la façon d'enseigner en classe et des connaissances dans la ou les matières enseignées dans le primaire	185
Graphique 4.10. Examen de l'avis des élèves à la base des commentaires faits aux enseignants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	187
Graphique 5.1. Responsabilités des chefs d'établissement et des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire	201
Graphique 5.2. Responsabilités des chefs d'établissement et des enseignants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	203
Graphique 5.3. Leadership pédagogique des chefs d'établissement dans le primaire et le premier cycle du secondaire	207
Graphique 5.4. Leadership pédagogique des chefs d'établissement dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	210
Graphique 5.5. Autonomie des enseignants dans le primaire	214
Graphique 5.6. Autonomie des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire	217
Graphique 5.7. Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants en pédagogie et en gestion de la classe et leur propension à participer à des formations professionnelles en groupe	219
Graphique 5.8. Variation de la formation professionnelle en groupe dans le primaire	222
Graphique 5.9. Relation entre la propension des enseignants à se former en groupe et les mesures prises par leur chef d'établissement pour les amener à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques dans le primaire	223
Graphique 5.10. Variation de la formation professionnelle en groupe dans le deuxième cycle du secondaire	226
Graphique 5.11. Problèmes d'accès aux outils numériques et à Internet portant atteinte à la capacité des établissements d'offrir un enseignement de qualité dans le primaire	234
Graphique 5.12. Problèmes d'accès aux outils numériques et à Internet portant atteinte à la capacité des établissements d'offrir un enseignement de qualité dans le deuxième cycle du secondaire	236
Graphique 5.13. Priorités budgétaires des enseignants dans le primaire	239
Graphique 5.14. Priorités budgétaires des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire	242
Graphique 5.15. Propension accrue des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire à estimer « très » important d'augmenter leur salaire tout en faisant état d'une plus grande efficacité personnelle	243
Graphique 6.1. Régimes contractuels des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire	259

Graphique 6.2. Enseignement et autres activités des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire	267
Graphique 6.3. Temps moyen d'enseignement et de planification dans le deuxième cycle du secondaire	268
Graphique 6.4. Enseignement et autres activités dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	270
Graphique 6.5. Désir de changer d'établissement dans le primaire, selon des caractéristiques des enseignants et des établissements	272
Graphique 6.6. Enseignants satisfaits de leur salaire et des termes de leur contrat dans le primaire et le premier cycle du secondaire	275
Graphique 6.7. Facteurs associés à un niveau de stress élevé dans le primaire	280
Graphique 6.8. Variation du bien-être et du stress professionnels des enseignants entre le primaire et le premier cycle du secondaire	284
Graphique 6.9. Sources de stress dans le primaire et le premier cycle du secondaire	285
Graphique 6.10. Facteurs associés à un niveau de stress élevé dans le deuxième cycle du secondaire	287
Graphique 6.11. Sources de stress dans le premier et le deuxième cycle du secondaire	290
Graphique 6.12. Facteurs associés à l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans dans le primaire	293
Graphique 6.13. Facteurs associés à l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans dans le deuxième cycle du secondaire	295

## Encadrés

Encadré 1.1. Le maintien de l'ordre en classe, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	45
Encadré 1.2. Variation de la collaboration professionnelle entre niveaux d'enseignement	50
Encadré 2.1. Décomposition de la différence de pourcentage d'enseignants estimant être tenus en haute estime et pouvoir influencer sur la politique entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire	77
Encadré 2.2. Sur la voie d'une meilleure intégration scolaire des élèves roms en Slovaquie (2008-15)	85
Encadré 2.3. Premières ripostes du système d'éducation à la pandémie de COVID-19 en Turquie	91
Encadré 3.1. Chili : <i>Tutores para Chile</i> (Des tuteurs pour le Chili)	124
Encadré 3.2. Décomposition de la variation du temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire	137
Encadré 3.3. Pays-Bas : <i>Inhaal en ondersteuningsprogramma</i> (programme de rattrapage et de soutien) – Programmes pluriannuels de reprise (2020-23)	140
Encadré 4.1. Initiation des enseignants pendant l'épidémie de coronavirus	156
Encadré 4.2. Chili : <i>Mentorías a Distancia</i> (Tuteurs à distance) pour les équipes de direction	162
Encadré 4.3. Espagne : cours et ressources pédagogiques pour enseignants et élèves sur #SeeYouInDigital	168
Encadré 4.4. Australie : nouvelle stratégie réglementaire applicable à la filière professionnelle (2020-22)	173
Encadré 4.5. Décomposition de la variation des besoins de développement professionnel en pédagogie et dans les matières enseignées entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire	178
Encadré 4.6. Dispositions relatives à l'apprentissage en ligne en France et en Suède	189
Encadré 5.1. Souplesse et créativité de l'école avant la pandémie de COVID-19	212
Encadré 5.2. Efficacité personnelle et collaboration	218
Encadré 5.3. Réseaux professionnels à l'œuvre pendant la pandémie de COVID-19 en Communauté flamande de Belgique	225
Encadré 5.4. Projets de recherche et de formation pédagogique avant la pandémie en Suède	228
Encadré 6.1. Modification de la politique relative au personnel en réaction à la pandémie de COVID-19	255
Encadré 6.2. Portugal : plan d'action scolaire en faveur de la reprise et de la consolidation de l'apprentissage	263
Encadré 6.3. Décomposition de la variation du bien-être et du stress professionnels des enseignants entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire	283

## Follow OECD Publications on:



[http://twitter.com/OECD\\_Pubs](http://twitter.com/OECD_Pubs)



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



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



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




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

## This book has...

**StatLinks** 

A service that delivers Excel® files from the printed page!

Look for the **StatLinks**  at the bottom of the tables or graphs in this book. To download the matching Excel® spreadsheet, just type the link into your Internet browser, starting with the <https://doi.org> prefix, or click on the link from the e-book edition.



## Education GPS

*The world of education at your fingertips*



**Want to keep up to date with the latest OECD data and research on education and skills?**



[gpseducation.oecd.org](http://gpseducation.oecd.org)

# Guide du lecteur

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

## Pays et économies

Le présent rapport rend compte des réponses des enseignants et des chefs d'établissement aux questionnaires de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE<sup>1</sup>) dans 15 pays et économies et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) dans 11 pays et économies et expose les constats qui en sont dérivés ainsi que les analyses qui en ont été faites. Les résultats du premier cycle de l'enseignement secondaire sont fournis pour servir de point de comparaison avec l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pas pour décrire ce niveau en profondeur.<sup>2</sup> Les pays et économies sont classés par ordre alphabétique. Ceux d'entre eux où les taux de participation sont inférieurs aux normes de l'Enquête TALIS sont indiqués en fin de tableau.

Quatre entités infranationales ont administré les modules facultatifs de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2018. Ces entités sont dénommées comme suit :

### *Dans l'enseignement primaire*

- La Communauté flamande de Belgique est dénommée « Comm. flamande (Belgique) » dans les tableaux et graphiques.
- La Ciudad Autónoma de Buenos Aires est dénommée « Région CABA (Argentine) » dans le texte et « CABA (Argentine) » dans les tableaux et graphiques.
- L'Angleterre (Royaume-Uni) est dénommée « Angleterre (RU) » dans les tableaux et graphiques.

### *Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire*

- La province canadienne de l'Alberta est dénommée « Alberta (Canada) ».

Le Taipei chinois n'a pas participé directement au cycle TALIS 2018 ; la collecte et le traitement des données ont été gérés exclusivement par le consortium de recherche international. Ces données sont fournies dans les tableaux de résultats à l'annexe C.

## Classification des niveaux d'enseignement

Les niveaux d'enseignement sont définis en fonction de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est une nomenclature qui permet de produire des statistiques sur l'éducation qui soient comparables à l'échelle internationale. La Classification internationale type de l'éducation de 1997 a été révisée, et la nouvelle version a été officiellement adoptée en novembre 2011. La CITE 2011 est la nomenclature à la base du présent rapport. Neuf niveaux d'enseignement y sont définis :

- L'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE)

- L'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)
- Le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE)
- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE)
- L'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau 4 de la CITE)
- L'enseignement tertiaire de cycle court (niveau 5 de la CITE)
- La licence, ou cursus équivalent (niveau 6 de la CITE)
- Le master, ou cursus équivalent (niveau 7 de la CITE)
- Le doctorat, ou cursus équivalent (niveau 8 de la CITE)

De plus amples informations sont fournies à l'annexe B.

## Présentation des données relatives aux enseignants

Dans le présent rapport, le terme générique « enseignants » désigne la population cible de l'Enquête TALIS, soit les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ou le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les niveaux d'enseignement visés dans chaque section. La population cible de l'Enquête TALIS est constituée des enseignants qui ont pour mission d'instruire les élèves au niveau de la CITE visé dans l'établissement sur lequel ils sont interrogés. Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire sont ceux qui ont pour mission d'instruire les élèves au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire). Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont ceux qui ont pour mission d'instruire les élèves au niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

## Présentation des données relatives aux chefs d'établissement

Dans le présent rapport, l'expression générique « chefs d'établissement » désigne la population cible de l'Enquête TALIS, soit les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire ou le premier ou le deuxième 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 conditions de travail en réponse à un questionnaire. Lorsque les réponses des chefs d'établissement sont indiquées dans le présent rapport, elles sont généralement pondérées en fonction de leur établissement. Il arrive toutefois que leurs réponses portent sur des caractéristiques spécifiques aux conditions de travail des enseignants, auquel cas elles sont rapportées aux enseignants et pondérées en fonction de l'effectif d'enseignants.

## Moyennes internationales

Les « moyennes TALIS » correspondent aux moyennes des pays et économies à chaque niveau d'enseignement. Elles sont calculées dans la plupart des indicateurs sur la base des données recueillies à propos de chaque niveau d'enseignement à l'étude dans le présent rapport.

Les estimations relatives aux systèmes d'éducation des pays et économies dont les taux de participation sont inférieurs aux normes de l'Enquête TALIS sont exclues des moyennes internationales. C'est le cas des estimations dérivées des réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire en Australie et aux Pays-Bas.

Il arrive par ailleurs que dans certains pays ou économies, les données ne soient pas disponibles au sujet d'indicateurs particuliers ou que des catégories spécifiques ne s'appliquent pas. Le lecteur est donc invité à garder à l'esprit le fait que les moyennes de l'Enquête TALIS portent sur les pays et économies dont les

données sont retenues dans les calculs. Ces moyennes ne sont pas nécessairement uniformes dans toutes les colonnes des tableaux.

Les moyennes internationales ont été calculées par niveau de la CITE compte tenu des pays et économies suivants :

- « **Moyenne TALIS CITE 1** » : il s'agit de la moyenne arithmétique des valeurs des 13 pays et économies dont les données du cycle TALIS 2018 ont été adjudgées au sujet de l'enseignement primaire.
- « **Moyenne TALIS CITE 3** » : il s'agit de la moyenne arithmétique des valeurs des 11 pays et économies dont les données du cycle TALIS 2018 ont été adjudgées au sujet du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les moyennes des différents niveaux de la CITE sont indiquées lorsque les analyses portent sur plusieurs niveaux d'enseignement. Les « moyennes TALIS CITE 1 » sont calculées compte tenu des données adjudgées des pays et économies au sujet de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 1 et 2 de la CITE) et les « moyennes TALIS CITE 3 » le sont compte tenu des données adjudgées des pays et économies au sujet des deux cycles de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE). Cette distinction garantit la validité des comparaisons avec le niveau 2 de la CITE<sup>3</sup>.

Les pays et économies dont les données ont été prises en compte dans le calcul des moyennes internationales sont indiqués à l'annexe B.

## Données des graphiques

Cinq symboles sont utilisés quand les estimations ne sont pas publiées :

a : l'item n'a pas été administré dans le pays ou économie, car il était facultatif ou faisait partie d'un questionnaire de l'Enquête TALIS qui n'y a pas été administré, de sorte que les données sont manquantes.

c : le nombre d'observations est nul ou insuffisant pour fournir des estimations fiables ou garantir la confidentialité des répondants (Moins de 10 établissements ou chefs d'établissement et/ou moins de 30 enseignants ont des données valides ; et/ou le taux de non-réponse [dérivé du rapport entre le nombre de réponses manquantes ou non valides et le nombre de personnes interrogées] est supérieur à 50 %).

m : les données ont été recueillies, mais supprimées pour des raisons techniques (du fait d'un problème de traduction, par exemple) lors du processus de vérification des données.

p : les données ont été recueillies, mais n'ont pas été retenues pour des raisons techniques (du fait d'un taux de participation insuffisant, par exemple) lors du processus d'adjudication des données.

w : les données n'ont pas été recueillies ou ont été supprimées à la demande du pays ou de l'économie concerné.

r : les données sont manquantes du fait de la non-réponse lors de la collecte des données.

na : les données sont manquantes, car l'enquête n'a pas été administrée au niveau d'enseignement concerné.

Comme les résultats de l'Enquête TALIS sont basés exclusivement sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement, ils correspondent à leurs opinions, perceptions, convictions et expériences. Comme dans toutes les enquêtes, ce que disent les personnes interrogées, en l'espèce les enseignants, est évidemment subjectif, de sorte que les constats faits à partir de leurs réponses peuvent s'écarter de ceux faits à partir d'autres données (provenant par exemple de registres administratifs ou d'observations



vidéo). Aucune imputation de données provenant de registres administratifs ou d'autres enquêtes n'a été effectuée. Il en va de même pour les réponses des chefs d'établissement à des questions sur les caractéristiques et les pratiques de leur établissement, qui peuvent différer des descriptions dérivées de registres administratifs nationaux ou locaux.

## Arrondis

Comme des chiffres sont arrondis, les totaux ne correspondent pas nécessairement à la somme de toutes les valeurs dans les tableaux. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres non arrondis et sont arrondis une fois calculés.

Toutes les erreurs types indiquées dans le présent rapport ont été arrondies à une, deux ou trois décimales. Les erreurs types « 0.0 », « 0.00 » ou « 0.000 » ne sont pas nécessairement nulles, mais inférieures à « 0.05 », « 0.005 » et « 0.0005 », respectivement.

## Différences statistiquement significatives

Dans le présent rapport, seules les différences statistiquement significatives sont commentées. Ces différences sont indiquées dans un ton plus foncé dans les graphiques et en gras dans les tableaux. Voir l'annexe B pour de plus amples informations.

## Sigles et acronymes

CITE	Classification internationale type de l'éducation
Diff.	Différence
% dif.	Différence en points de pourcentage
TIC	Technologies de l'information et de la communication
Éc.-T.	Écart type
Er.-T.	Erreur type

## Documentation technique

Voir la documentation et de plus amples informations sur les instruments et la méthodologie du cycle TALIS 2018 dans le rapport technique (OCDE, 2019<sup>[1]</sup>) et dans *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide* (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).

Le service StatLinks de l'OCDE est utilisé dans le présent rapport. Les tableaux et graphiques sont tous assortis d'un lien (URL) qui renvoie au classeur Excel™ contenant les données. Ces liens sont stables et resteront inchangés dans le temps. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique du présent rapport de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs dans une fenêtre séparée si leur navigateur Internet est ouvert.

## Références

- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [3]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [5]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide*, Éditions OCDE, Paris, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018-TALIS\\_Starting\\_Strong\\_2018\\_User\\_Guide.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf). [2]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf). [1]
- UNESCO-ISU (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation – CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>. [4]

## Notes

<sup>1</sup> Selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) (UNESCO-ISU, 2012<sup>[4]</sup>).

<sup>2</sup> Voir les résultats détaillés sur le premier cycle de l'enseignement secondaire dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie* (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>) et *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés* (OCDE, 2020<sup>[3]</sup>).

<sup>3</sup> Comme les moyennes relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire sont calculées sur la base des pays et économies qui ont administré les modules facultatifs sur l'enseignement primaire ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elles ne sont pas les mêmes que celles publiées dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie* (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>) et *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés* (OCDE, 2020<sup>[3]</sup>) qui ont été calculées sur la base des 48 pays et économies qui ont administré l'Enquête à ce niveau d'enseignement.

# Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?

## Introduction

L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est une étude internationale à grande échelle qui porte sur les enseignants, les chefs d'établissement et l'environnement d'apprentissage à l'école. Des questionnaires sont administrés aux enseignants et aux chefs d'établissement pour recueillir les données. L'Enquête TALIS a pour objectif principal de réunir des informations comparables entre pays et économies pour concevoir et mettre en œuvre en meilleure connaissance de cause des politiques axées sur les chefs d'établissement, les enseignants et l'enseignement, compte tenu en particulier des aspects qui influent sur l'apprentissage des élèves. Elle fait entendre la voix des enseignants et des chefs d'établissement et leur donne la possibilité de contribuer à l'analyse et à la conception de la politique de l'éducation dans des domaines clés. L'Enquête est le fruit de la collaboration entre les pays et économies qui l'administrent, 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 responsables politiques, les professionnels de l'éducation et les chercheurs. Elle vise en premier lieu à aider les responsables politiques à revoir les politiques et à en concevoir de nouvelles en vue de promouvoir la profession d'enseignant et de réunir les conditions les plus favorables à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle vise en second lieu à aider les enseignants, les chefs d'établissement et les professionnels de l'éducation à réfléchir à leurs propres pratiques, à en discuter et à trouver les moyens de les améliorer. Elle vise en troisième lieu à exploiter les recherches antérieures et à fournir aux chercheurs matière à poursuivre leurs travaux.

## Dans quels pays et économies l'Enquête TALIS est-elle administrée ?

En 2018, les instruments principaux de l'Enquête TALIS, ceux relatifs au premier cycle de l'enseignement secondaire, ont été administrés dans 48 pays et économies. Un module facultatif a été administré aux enseignants et aux chefs d'établissement au sujet de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) dans 15 pays et économies et au sujet du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) dans 11 pays et économies.

Le **module sur l'enseignement primaire** a été administré en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en France, au Japon, aux Pays-Bas, en Suède, au Taipei chinois, en Turquie et au Viet Nam.

Le **module sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire** a été administré en Alberta (Canada), au Brésil, en Croatie, au Danemark, aux Émirats arabes unis, au Portugal, en Slovénie, en Suède, au Taipei chinois, en Turquie et au Viet Nam.

## Qu'est-ce que l'Enquête TALIS ?

Neuf grands thèmes ont été retenus dans l'Enquête TALIS : la formation initiale des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et professionnelles, leur satisfaction professionnelle, leur efficacité personnelle, leur développement professionnel et les commentaires qui leur sont faits sur leur travail ainsi que la direction et le climat scolaires, la gestion des ressources humaines et les relations avec les parties prenantes. Deux thèmes transversaux y ont été ajoutés : l'équité et la diversité, et l'innovation.

## Quelles sont les principales caractéristiques conceptuelles de l'Enquête TALIS ?

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

- Population internationale cible : les enseignants et les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire ordinaires.
- Taille de l'échantillon cible : 200 établissements par pays ou économie ; 20 enseignants et 1 chef d'établissement par établissement par niveau d'enseignement.
- Taux de réponse cible des enseignants : 75 % des établissements échantillonnés, 75 % de l'effectif total d'enseignants échantillonnés par pays ou économie et 50 % des enseignants échantillonnés par établissement.
- Taux de réponse cible des chefs d'établissement : 75 % des chefs d'établissement échantillonnés.
- Questionnaires : les enseignants et les chefs d'établissement répondent à un questionnaire, ce qui leur prend entre 45 et 60 minutes.
- Collecte des données : les questionnaires sont remplis sur papier ou en ligne.
- Périodes d'enquête : entre septembre et décembre 2017 dans l'hémisphère Sud (période prolongée à titre exceptionnel jusqu'en janvier 2018 dans certains pays ou économies) et entre mars et mai 2018 dans l'hémisphère Nord (à partir de janvier et de février dans certains pays ou économies et jusqu'en juillet dans d'autres).

De plus amples informations sont fournies sur l'échantillon de toutes les populations cibles à l'annexe A.

## Quels sont les types de résultats dans l'Enquête TALIS ?

Comme les résultats de l'Enquête TALIS sont basés exclusivement sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement, ils correspondent ainsi à leurs propres opinions, perceptions, convictions et expériences. Aucune imputation de données provenant de registres administratifs ou d'autres enquêtes n'a été effectuée. Donner la parole aux enseignants permet de cerner la façon dont ils perçoivent les environnements d'apprentissage dans lesquels ils travaillent et dont les politiques adoptées sont mises en œuvre concrètement. Comme dans toutes les enquêtes, ce que disent les personnes interrogées, en l'espèce les enseignants, est évidemment subjectif, de sorte que les constats faits à partir de leurs réponses peuvent s'écarter de ceux faits à partir d'autres données (provenant par exemple de registres administratifs ou d'observations vidéo). Il en va de même au sujet des réponses des chefs d'établissement à des questions sur les caractéristiques et les pratiques de leur établissement, qui peuvent différer des descriptions dérivées de registres administratifs nationaux ou locaux.

De plus, l'Enquête TALIS ne permet pas d'établir de lien de causalité puisqu'il s'agit d'une étude transversale. Il est par exemple possible à l'analyse de la relation entre la perception que les enseignants ont de leur efficacité pédagogique et leur propension au développement professionnel d'établir le sens (positif ou négatif) de l'association, son intensité et sa signification statistique, mais pas de déterminer si

leur efficacité perçue dépend de leur propension au développement professionnel ou si leur propension au développement professionnel dépend de leur efficacité perçue.

## Structure du rapport

Le présent rapport est constitué des chapitres suivants.

- Le chapitre 1 donne un aperçu des grands constats faits dans le présent rapport et des recommandations principales qui y sont formulées au sujet des niveaux d'enseignement à l'étude.
- Le chapitre 2 décrit le profil démographique des chefs d'établissement et des enseignants, analyse les raisons qui les ont incités à choisir leur profession et passe en revue les caractéristiques de leur établissement.
- Le chapitre 3 analyse la formation initiale des enseignants, leur profil par matière et leurs pratiques pédagogiques.
- Le chapitre 4 aborde des thématiques relatives à l'initiation, au tutorat, au développement professionnel et à la façon dont le retour d'information est utilisé dans le cadre scolaire.
- Le chapitre 5 porte sur des thématiques telles que l'organisation scolaire et l'autonomie des enseignants, leur collaboration et leurs priorités politiques.
- Le chapitre 6 analyse les conditions de travail des enseignants, la satisfaction que leur procure leur travail, le stress qu'ils endurent et leur intention de renoncer à enseigner.
- L'annexe A fournit des informations sur les populations cibles et les échantillons de l'enquête TALIS, résume les conclusions de l'adjudication de chaque échantillon et formule le cas échéant des réserves sur l'interprétation des résultats.
- L'annexe B fournit des informations sur les variables complexes dérivées des questionnaires administrés aux enseignants et aux chefs d'établissement qui sont étudiées dans le présent rapport et décrit les méthodes statistiques qui ont été utilisées pour analyser les données de l'Enquête TALIS.
- L'annexe C dresse la liste de tous les tableaux de résultats en ligne.

# Résumé

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) se propose de dresser un tableau des conditions de travail, des environnements d'apprentissage et du professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement à travers le monde. Dans cet esprit, ce nouveau rapport, *Les enseignants, catalyseurs de talents : Révéler le potentiel des élèves du primaire au deuxième cycle du secondaire*, élargit les données sur le professionnalisme des enseignants à l'enseignement primaire et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tout en approfondissant les analyses de chaque niveau d'enseignement. Sur les 48 pays et économies qui ont participé à TALIS 2018, 15 ont choisi d'administrer l'enquête dans l'enseignement primaire, et 11 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces nouvelles analyses ont pour principal objectif de comprendre si les dimensions du professionnalisme mises au jour dans ces deux niveaux d'enseignement sont similaires à celles observées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

## Enseignement primaire

L'enseignement est une profession largement féminisée ; nul ne saurait à ce jour ignorer ce constat. Or cette surreprésentation des femmes est encore plus marquée aux premiers niveaux d'enseignement, avec par exemple près de trois enseignants sur quatre qui sont des femmes dans l'enseignement primaire. Cette inégalité de répartition du corps enseignant entre hommes et femmes n'a rien d'anodin, quand l'on sait que les enseignants sont des référents essentiels en termes de rôles et stéréotypes féminins et masculins, en particulier auprès des jeunes élèves.

Les données collectées sur l'enseignement primaire pointent la nécessité d'œuvrer en faveur de classes plus inclusives. À ce niveau, un pourcentage important d'enseignants indiquent en effet ne pas se sentir suffisamment préparés à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, être stressés par la préparation de cours adaptés à ces élèves et considérer cet aspect comme une priorité budgétaire. Le diagnostic et la prise en charge précoces des enfants sont certes essentiels à leur épanouissement, mais les systèmes d'éducation doivent aller plus loin : outre l'offre d'une formation adéquate aux enseignants, ils doivent s'adresser aux établissements d'enseignement dans leur globalité et apporter à leurs personnels le soutien dont ils ont besoin pour aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages.

Ce n'est, semble-t-il, pas la seule difficulté rencontrée par les enseignants du primaire, un pourcentage important d'entre eux affirmant ne pas se sentir bien préparés à la gestion des classes et consacrer trop de temps au maintien de la discipline. Les dispositifs de formation et de soutien sont, à cet égard, de précieux outils pour renforcer la confiance des enseignants ; malheureusement, seul un nombre limité d'entre eux ont accès à des activités d'initiation et les possibilités de tutorat s'avèrent tout aussi rares.

Un autre aspect concerne l'implication des enseignants pour aider leurs élèves dans leur transition du préprimaire au primaire, ainsi que leur formation pour encourager le jeu : moins de la moitié des enseignants du primaire indiquent avoir été formés dans ce domaine. Or ce constat ne va pas sans problème, l'idéal étant de permettre aux enfants de s'appuyer sur leurs apprentissages antérieurs.

Encourager le jeu est l'un des moyens d'y parvenir, d'autant plus que l'enquête TALIS montre que les enseignants ayant bénéficié d'une formation dans ce domaine mettent également en œuvre des pratiques stimulant les enfants sur le plan cognitif.

## Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

L'un des atouts du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est la présence d'enseignants ayant une expérience en dehors de la sphère éducative, en lien avec des professions spécifiques du marché du travail. Cette diversité de parcours ne saurait, pour autant, justifier un manque de préparation. Or les résultats de l'enquête TALIS montrent qu'en comparaison du premier cycle de l'enseignement secondaire, un pourcentage plus faible d'enseignants du deuxième cycle du secondaire ont été formés au contenu et à la pédagogie de la matière qu'ils enseignent. Il est donc essentiel de suivre ces cas afin de s'assurer que ces enseignants disposent des compétences requises et, dans le cas contraire, de leur proposer des programmes complémentaires qui les aideront à satisfaire les exigences de leur poste.

Les résultats de l'enquête TALIS révèlent par ailleurs que les enseignants de la filière professionnelle (éducation et formation professionnelles [EFP]) adoptent plus souvent des pratiques stimulantes sur le plan cognitif que leurs collègues des autres filières. Les enseignants des filières générales peuvent donc apprendre de leurs collègues d'EFP par le biais de programmes de tutorat, mais aussi de la collaboration entre pairs. Malheureusement, le pourcentage d'enseignants pratiquant la collaboration professionnelle est plus faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Les enseignants ont pourtant tout à gagner à apprendre de l'expérience de leurs collègues, d'où la nécessité de mettre en place des dispositifs visant à encourager ce type de collaboration.

## Tous niveaux d'enseignement

Outre les enjeux spécifiques à l'enseignement primaire et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, des défis communs à tous les niveaux d'enseignement ont pu être identifiés, notamment la nécessité d'offrir des conditions et des modalités de travail attrayantes afin d'attirer les meilleurs candidats dans la profession. Les contrats à temps partiel pourraient être un moyen pour les établissements d'enseignement d'avoir la flexibilité nécessaire pour disposer d'un personnel suffisant, à même de faire face à de nouveaux défis tels que la pandémie de COVID-19. Or les données de l'enquête TALIS montrent que le travail à temps partiel reste relativement rare, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Il conviendrait donc de mener des recherches plus approfondies sur les raisons pour lesquelles le pourcentage d'enseignants travaillant à temps partiel reste faible et sur la façon dont ce type de contrat pourrait contribuer à dynamiser le corps enseignant.

Un autre enjeu commun s'observe par ailleurs à tous les niveaux d'enseignement : bien que les enseignants indiquent que leurs établissements mettent en œuvre des mesures afin de mieux appréhender la diversité socio-économique, ethnique et de genre de leurs effectifs d'élèves, ils sont encore nombreux à estimer avoir besoin d'être mieux formés à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, au travail en milieu multiculturel/plurilingue et à l'individualisation des apprentissages. La formation dans ces domaines est certes importante, mais il est tout aussi essentiel de mettre en place un corps enseignant plus diversifié, apte à répondre à ces besoins.

Un autre aspect essentiel, commun à tous les niveaux d'enseignement et particulièrement d'actualité dans le contexte de la crise du COVID-19, concerne la préparation à l'utilisation des technologies numériques. En effet, lorsque les établissements d'enseignement rouvriront, ils auront probablement recours à une forme ou une autre d'apprentissage hybride, qui demandera aux enseignants d'avoir les compétences nécessaires non seulement pour faire fonctionner ces technologies, mais aussi pour les utiliser à des fins

pédagogiques claires. La collaboration entre pairs et le tutorat au sein des établissements pourraient, à cet égard, s'avérer de précieux atouts.

Enfin, le bien-être des enseignants s'impose comme une dimension incontournable. En effet, si l'on attend d'eux qu'ils se comportent en vrais professionnels, il convient en toute logique de les traiter comme tels. Or, pour la plupart d'entre eux, la pandémie de COVID-19 s'est accompagnée de profonds bouleversements, avec notamment l'augmentation de leur temps et de leur charge de travail. Dans ce contexte, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants doit faire l'objet d'une réelle attention, car les principales sources de stress mises au jour par l'enquête TALIS, notamment les tâches administratives, le respect des exigences des autorités et le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves, pourraient toutes se trouver aggravées en cette période de crise. En outre, les résultats de l'enquête révèlent qu'en cas d'augmentation des niveaux de stress, les enseignants sont plus susceptibles d'envisager de quitter la profession dans les cinq ans. Cependant, ces résultats suggèrent aussi des moyens de réduire ce stress et les risques de départ. Un cadre scolaire bienveillant et la satisfaction vis-à-vis des conditions d'emploi pourraient ainsi compter parmi les mesures susceptibles d'œuvrer dans cette voie.



# **1**

## **Vue d'ensemble : défis et possibilités de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

---

Le rapport international sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018 se concentre sur la notion de professionnalisme et ses différentes dimensions. Le présent volume traite des questions et des constats dérivés des résultats de l'Enquête TALIS à propos de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il donne un aperçu plus complet des défis que les enseignants ont à relever et des possibilités qui s'offrent à eux aux différents niveaux d'enseignement. Ce premier chapitre expose les principaux constats faits au sujet de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il présente une série de recommandations d'action tirées de ces constats et analyse des arbitrages que les responsables politiques peuvent envisager lors de l'élaboration des politiques relatives aux enseignants.

---

## Introduction

L'objectif fondamental de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est de décrire les conditions de travail, l'environnement d'apprentissage et le degré de professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement dans le monde. Les constats faits sur la base des résultats de l'Enquête TALIS visent à aider les responsables politiques à revoir les politiques existantes et à en concevoir de nouvelles en vue de promouvoir à la fois la profession d'enseignant et des conditions optimales d'enseignement et d'apprentissage. Le présent rapport, *Les enseignants, catalyseurs de talents : Révéler le potentiel des élèves du primaire au deuxième cycle du secondaire*, poursuit cette tradition et étudie le professionnalisme des enseignants en poste à divers niveaux d'enseignement et approfondit les analyses relatives à ces niveaux. Le principal objectif de toutes ces analyses est de déterminer si les dimensions du professionnalisme qui s'observent dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont comparables à celles qui s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La pertinence de la question est liée à la capacité des systèmes d'éducation d'offrir aux élèves des possibilités de formation de qualité à tous les niveaux d'enseignement. La professionnalisation du corps enseignant est cruciale pour proposer un enseignement de qualité, encore faut-il qu'elle soit garantie à tous les niveaux d'enseignement.

La pandémie de COVID-19 a mis en lumière plusieurs composantes du professionnalisme et en a souligné l'importance. Il ressort en effet de la dernière enquête spéciale de l'OCDE, de l'Institut de statistique (ISU) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et de la Banque mondiale sur la COVID-19<sup>1</sup> que la grande majorité des systèmes d'éducation de l'OCDE ont demandé à tous leurs enseignants de continuer à enseigner pendant la fermeture des établissements en 2020 (OCDE, 2021<sup>[1]</sup>). Ce fut par exemple le cas dans 25 pays de l'OCDE dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans 28 pays de l'OCDE dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le passage soudain à l'enseignement hybride ou à l'enseignement à distance a demandé aux enseignants de s'adapter en un tournemain à de nouvelles technologies et à de nouvelles façons d'enseigner. La diminution du temps d'enseignement a également imposé aux enseignants de choisir des priorités dans les programmes de cours et de réorganiser leurs cours en peu de temps. La pandémie a contraint de nombreux enseignants à acquérir de nouvelles compétences et à assumer de nouvelles responsabilités presque du jour au lendemain. Ceci dit, les enseignants ont fait preuve d'ingéniosité et se sont montrés extrêmement coopératifs et créatifs pour répondre à ces nouveaux besoins (OCDE, 2021<sup>[2]</sup>).

L'Enquête TALIS 2018 a été administrée avant la crise, mais ses résultats donnent une idée de la façon dont les enseignants étaient préparés à réagir aux changements induits par la COVID-19 dans de nombreux systèmes d'éducation différents. L'Enquête TALIS montre aussi comment les enseignants ont été susceptibles d'avoir réagi aux différents niveaux d'enseignement.

Pour orienter cette exploration de données, le présent rapport s'attache à répondre à trois questions :

- Quel est le degré de professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? Quelles sont les dimensions de ce professionnalisme ?
- Quels sont les défis pédagogiques propres à chaque niveau d'enseignement ?
- Quels facteurs pourraient expliquer les différences de professionnalisme qui s'observent entre les niveaux d'enseignement ?

Ces questions sont distinctes d'un point de vue analytique, mais sont interdépendantes dans les faits. Pour cerner les spécificités d'un niveau d'enseignement, il faut en effet déterminer en quoi ces spécificités distinguent ce niveau des autres niveaux et ce que les facteurs propres à chaque niveau révèlent du degré de professionnalisme.

C'est la raison pour laquelle ces trois questions sont abordées non pas séparément, mais ensemble dans cinq chapitres empiriques suivant le modèle du parcours professionnel des enseignants présenté dans le chapitre d'introduction du rapport *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés* (OCDE, 2020<sup>[3]</sup>). Ce modèle du parcours professionnel suit dans l'ensemble cinq étapes de la vie professionnelle des enseignants, à savoir 1) attirer et sélectionner des enseignants ; 2) constituer un corps enseignant performant ; 3) aider les enseignants par la formation continue et les retours d'information ; 4) renforcer le pouvoir d'action des enseignants grâce au leadership, à l'autonomie et à la collaboration ; et 5) retenir les enseignants grâce à des environnements d'enseignement et d'apprentissage stimulants. Ces cinq étapes du parcours professionnel des enseignants constituent un fil conducteur organisé et cohérent qui permet d'évaluer de façon holistique le degré de professionnalisme aux différents niveaux d'enseignement. Par conséquent, chacun des chapitres de ce rapport aborde l'une des étapes du parcours professionnel des enseignants :

- Le **chapitre 2, Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau**, décrit le profil démographique des chefs d'établissement et des enseignants, analyse les raisons qui les ont incités à choisir leur profession et passe en revue les caractéristiques de leur établissement.
- Le **chapitre 3, Élever les enseignants et les chefs d'établissement au rang d'éminents professionnels**, analyse la formation initiale des enseignants et des chefs d'établissement et le profil des enseignants par matière.
- Le **chapitre 4, Ouvrir aux professionnels de l'éducation la voie de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à la formation continue**, aborde des thématiques relatives à l'initiation, au tutorat, au développement professionnel et à la façon dont le retour d'information est utilisé dans le cadre scolaire.
- Le **chapitre 5, Autonomiser les professionnels de l'éducation**, porte sur des thématiques telles que l'organisation scolaire, l'autonomie des enseignants, la collaboration et les priorités politiques déclarées par les enseignants.
- Le **chapitre 6, Promouvoir le bien-être, des conditions de travail épanouissantes et des postes gratifiants**, analyse les conditions de travail des enseignants, la satisfaction que leur procure leur travail, le stress qu'ils endurent et leur intention de renoncer à enseigner.

Des questionnaires ont été administrés aux enseignants et aux chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays participant à l'Enquête TALIS 2018. L'administration de questionnaires aux enseignants et aux chefs d'établissements en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire était facultative. Sur les 48 pays et économies qui ont participé à l'enquête<sup>2</sup>, 15 ont administré les questionnaires dans l'enseignement primaire (dont les données sont disponibles dans 13 d'entre eux) et 11 les ont administrés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire<sup>3</sup>.

Ce premier chapitre résume les constats les plus pertinents pour l'action publique qui sont faits dans les cinq chapitres empiriques et leurs implications pour la politique de l'éducation. La première section de ce chapitre porte sur les principaux constats communs aux niveaux d'enseignement. Les sections suivantes abordent des questions spécifiques à l'enseignement primaire et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et exposent les constats et les recommandations d'action propres à ces deux niveaux d'enseignement.

## Défis et possibilités tous niveaux d'enseignement confondus

Au cours des 15 dernières années, l'Enquête TALIS a permis de recueillir des données pertinentes pour l'action publique au sujet des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et, en même temps, de faire connaître le point de vue de ces professionnels de l'éducation sur leur environnement de travail, leurs besoins et leur perception de leur métier. L'Enquête TALIS 2018 offre aux pays et économies qui ont participé aux modules facultatifs sur l'enseignement primaire et le deuxième

cycle de l'enseignement secondaire un aperçu global du corps enseignant chargé de 12 années d'études (de l'enseignement primaire, le niveau 1 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE], au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le niveau 3 de la CITE). Avec ces données supplémentaires, les analyses permettent de donner une vue d'ensemble globale plus complète de la situation du corps enseignant.

Ces données supplémentaires montrent que même si les modules facultatifs sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont été administrés dans des pays différents, des thématiques reviennent dans les trois niveaux d'enseignement, ce qui donne à penser que certains problèmes répandus et persistants sont communs à l'ensemble du corps enseignant. Cette section résume les constats faits dans le rapport qui sont communs à tous les niveaux d'enseignement à l'étude. Quatre thématiques ont été retenues dans cette section : promouvoir des environnements d'apprentissage ouverts à tous ; créer des mécanismes visant à attirer des enseignants hautement qualifiés ; promouvoir l'utilisation d'outils numériques ; et améliorer le bien-être des enseignants. La pertinence de ces constats est également analysée dans le cadre de l'actuelle pandémie de COVID-19.

### ***Création de mécanismes visant à attirer des enseignants hautement qualifiés et à promouvoir la diversité du corps enseignant***

La première étape du parcours des enseignants porte notamment sur les mécanismes destinés à susciter des vocations d'enseignant. Il est important de bien comprendre les facteurs susceptibles d'attirer des candidats. Les raisons liées à l'altruisme comptent parmi celles qui sont le plus souvent citées en réponse à la question du choix de la profession d'enseignant (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>). Dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, trois enseignants sur quatre au moins disent avoir choisi leur métier principalement pour les raisons suivantes : « L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens », « L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées » et « L'enseignement me donnait la possibilité de fournir ma contribution à la société » (voir le tableau 2.13). La sécurité de l'emploi est une autre raison importante qui intervient dans la décision de devenir enseignant (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>). Tous niveaux d'enseignement confondus, plus de 67 % des enseignants avouent que des éléments importants à très importants qui les ont amenés à choisir leur profession sont le fait que l'enseignement leur offrait « une carrière professionnelle stable » et était « un métier sûr » (voir le tableau 2.13). À cet égard, précisons que plus de 80 % des enseignants travaillent à temps plein (tous postes confondus) sous contrat permanent aux trois niveaux d'enseignement à l'étude (voir les tableaux 6.1 et 6.4 et le Tableau 1.1)<sup>4</sup>.

Il est important de réfléchir à la prédominance des contrats de travail à temps plein et à la rareté des contrats de travail à temps partiel. Des modalités contractuelles d'une rigidité excessive peuvent enlever de la flexibilité aux systèmes d'éducation et aux établissements et les empêcher de s'adapter rapidement à l'évolution de la situation (OCDE, 2019<sup>[5]</sup> ; OCDE, 2010<sup>[6]</sup>). Les contrats de travail à temps partiel permettent aux établissements de réagir facilement à la variation de la demande d'enseignants (Nusche et al., 2015<sup>[7]</sup>). De plus, la flexibilité du temps de travail qu'offre le travail à temps partiel peut attirer de nouveaux profils, ce qui contribue à améliorer la diversité de la composition démographique et des compétences du corps enseignant (OCDE, 2019<sup>[8]</sup>). Cet aspect peut être particulièrement pertinent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où des compétences plus spécialisées peuvent être indispensables dans des matières spécifiques. En filière professionnelle, les enseignants ont par exemple de l'expérience dans certains secteurs d'activité et des connaissances dans leur domaine de compétence (dans la finance, l'électronique, l'informatique, la cosmétique et le paramédical, par exemple). Les contrats de travail à temps partiel permettent aux professionnels de ces domaines d'entrer plus facilement dans l'enseignement, même s'il y a lieu de veiller à ce qu'ils n'entraînent pas de dégradation des conditions de travail et des compétences pédagogiques des enseignants (OCDE, 2021<sup>[9]</sup>).

**Tableau 1.1. Vue d'ensemble de la motivation et des dispositions contractuelles, du primaire au deuxième cycle du secondaire**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le primaire et le premier et le deuxième cycle du secondaire

	Pourcentage d'enseignants estimant important ou très important le fait que l'enseignement « était un métier sûr » dans leur décision de devenir enseignant			Pourcentage d'enseignants estimant important ou très important le fait que l'enseignement « proposait une carrière professionnelle stable » dans leur décision de devenir enseignant			Pourcentage d'enseignants sous contrat de travail permanent			Pourcentage d'enseignants à temps plein (plus de 90 % du temps de travail à temps plein) tous postes confondus <sup>1</sup>		
	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Alberta (Canada)		88.0	89.5		89.5	88.4		75.1	85.4		88.4	88.9
Brésil		74.4	71.4		76.5	75.6		79.5	77.9		42.6	46.0
CABA (Argentine)	31.1	29.5		41.0	40.3		75.8	72.4		70.4	58.8	
Croatie		61.1	65.0		59.8	56.8		90.9	92.2		82.1	83.7
Danemark	45.4	43.6	49.7	34.6	32.0	35.1	96.3	96.8	93.3	84.7	87.8	80.1
Angleterre (RU)	86.8	86.7		80.5	81.8		90.9	94.4		77.4	82.7	
Comm. flamande (Belgique)	61.5	62.3		69.3	69.4		83.1	82.0		73.5	72.1	
France	59.4	65.2		67.1	72.4		96.1	92.6		80.2	86.4	
Japon	91.1	85.6		52.1	49.6		77.5	75.3		92.7	90.2	
Corée	91.9	88.2		79.4	74.7		98.6	88.1		97.2	95.3	
Portugal		69.8	64.5		72.1	67.7		73.8	72.1		83.4	81.5
Slovénie		56.3	54.6		52.6	54.0		91.1	91.1		88.0	88.3
Espagne	44.0	58.1		53.4	67.1		71.7	66.6		84.8	79.4	
Suède	71.4	70.2	65.5	51.2	49.8	47.0	92.2	87.6	88.5	85.5	82.5	80.5
Taipei chinois	94.8	94.4	91.8	96.3	95.9	93.9	72.4	77.0	67.3	94.3	93.8	92.9
Turquie	85.8	84.5	82.2	65.6	65.4	64.7	92.2	89.1	85.6	86.2	81.4	86.9
Émirats arabes unis	89.5	88.6	88.5	91.5	92.2	91.3	44.7	39.1	38.4	90.7	91.0	92.8
Viet Nam	91.4	88.2	84.4	98.2	97.7	95.7	94.8	93.9	92.3	71.5	66.3	73.5
<b>Moyenne TALIS CITE 1</b>	72.6	72.7		67.7	68.3		83.6	81.1		83.8	82.1	
<b>Moyenne TALIS CITE 3</b>		74.5	73.4		71.2	70.0		81.3	80.4		80.7	81.4
Australie <sup>a</sup>	81.5	83.1		79.2	79.5		75.9	85.8		73.5	83.9	
Pays-Bas <sup>a</sup>	29.4	39.2		32.3	40.2		92.4	86.7		33.9	41.2	

Remarque : les pays et économies dont les cellules sont en gris n'ont pas participé au module concerné.

<sup>a</sup> Le taux de participation à l'Enquête TALIS 2018 est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats. Voir l'annexe A pour de plus amples informations.

1. Le statut professionnel tous postes confondus est supposé équivalent au contrat des enseignants dans l'établissement échantillonné si les enseignants : 1) ont déclaré travailler dans un seul établissement ; 2) n'ont pas indiqué leur temps de travail tous postes confondus ; 3) ont indiqué leur temps de travail dans l'établissement échantillonné.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux 2.13, 6.1 et 6.4.

Précisons toutefois que le travail à temps partiel peut être volontaire ou involontaire (par exemple en l'absence de postes vacants à temps plein). Malheureusement, l'Enquête TALIS 2018 n'a pas recueilli de données sur les raisons pour lesquelles les enseignants travaillent à temps plein ou à temps partiel. Il ressort d'une étude menée récemment en Angleterre (Royaume-Uni) sur la base des réponses de 475 enseignants et de 19 chefs d'établissement en poste dans l'enseignement secondaire que le pourcentage d'enseignants désireux de travailler à temps partiel est deux fois plus élevé que le pourcentage d'enseignants travaillant effectivement à temps partiel (Sharp et al., 2019<sup>[10]</sup>). Le principal obstacle au travail à temps partiel réside aux dires de ces enseignants dans le fait que c'est une option qu'ils ne peuvent envisager pour des raisons financières. En outre, des chefs d'établissement sont opposés à l'augmentation du travail à temps partiel du fait des difficultés qui peuvent en découler, par exemple la nécessité de coordonner des emplois du temps et des temps de travail différents, les problèmes de communication et les coûts supplémentaires qu'occasionne la gestion d'un nombre plus élevé de membres du personnel. Selon la même étude, les chefs d'établissement ont toutefois identifié quatre avantages dans le travail à temps partiel : 1) le travail à temps partiel leur permet de garder des enseignants efficaces qui, à défaut, pourraient quitter leur établissement ; 2) il a un impact positif sur le bien-être du personnel, d'où une créativité et un dynamisme accrus dans l'ensemble du personnel ; 3) il permet de conserver des compétences spécialisées et de continuer à dispenser tous les cours prévus au programme ; et 4) il offre la possibilité de réduire les coûts dans les matières où un enseignant à temps plein n'est pas nécessaire (si le nombre d'élèves inscrits dans des matières est peu élevé par exemple) (Sharp et al., 2019<sup>[10]</sup>).

Malgré ces avantages, le travail à temps partiel doit être évalué avec attention, car il peut affecter le niveau de vie des travailleurs qui le subissent, les pensions de retraite proportionnées à la rémunération et l'avancement (OCDE, 2010<sup>[6]</sup>). Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 qu'à l'échelle des systèmes, plus le pourcentage de femmes travaillant à temps partiel est élevé, moins le pourcentage de femmes chefs d'établissement est élevé dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si l'intensité de cette corrélation est faible à modérée. Quant aux implications du travail à temps partiel pour l'amélioration des pratiques professionnelles qui se dégagent des résultats de l'Enquête TALIS 2018, il apparaît que dans six pays et économies, les enseignants sont plus susceptibles de continuer à se former s'ils travaillent à temps plein plutôt qu'à temps partiel dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 6.7 et 6.8). Comme ces éléments ne sont pas concluants, il convient d'approfondir les recherches sur les implications du travail à temps partiel pour la qualité du travail et le degré de professionnalisme des enseignants.

La pandémie de COVID-19 a multiplié les absences d'enseignants et aggravé les pénuries d'enseignants dans certains systèmes d'éducation, car des enseignants ont été contaminés ou ont dû s'isoler du fait de contacts avec des personnes infectées (OCDE, 2021<sup>[2]</sup>). Les usages en matière de recrutement et les politiques de gestion du personnel pourraient en être affectés, même s'ils n'ont été réexaminés que dans quelques pays de l'OCDE à ce jour. Selon une enquête menée récemment par l'OCDE, de nouvelles recrues ont été engagées à la réouverture des établissements en 2020/21 dans 11 pays de l'OCDE dans l'enseignement primaire, dans 8 d'entre eux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans 9 d'entre eux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021<sup>[1]</sup>). Sur les 28 pays de l'OCDE où l'évolution du recrutement des enseignants a été suivie et où des enseignants ou autres professionnels ont été engagés à titre temporaire pour aider les élèves pendant la pandémie, 8 pays ont procédé à de tels recrutements pour aider les enseignants durant l'année scolaire 2019/20 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 9 en ont fait autant à la fois dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais 4 pays seulement en ont recruté à la réouverture des établissements en 2020/21 (OCDE, 2021<sup>[1]</sup>). Selon ces résultats préliminaires, les systèmes d'éducation n'ont pas immédiatement ou nécessairement modifié les modalités contractuelles pendant la pandémie de COVID-19, mais il sera important d'analyser de manière plus approfondie la stabilité professionnelle des enseignants et son évolution en ces temps difficiles. Avec l'expansion et la généralisation de l'apprentissage hybride, il sera d'ailleurs important aussi de suivre l'évolution de l'éventail des missions

des enseignants et de déterminer si cette évolution se traduit par des changements spécifiques dans le nombre ou le type de contrats (contrats permanents ou contrats à durée déterminée) et le temps de travail (à temps plein ou temps partiel). Ce pourrait en particulier être le cas à certains niveaux de la CITE, tels que les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), où le secteur privé est plus présent et où la sécurité de l'emploi et la stabilité financière des structures sont moindres (OCDE, 2020<sup>[11]</sup>).

Les responsables politiques pourraient explorer des mécanismes flexibles pour amener des professionnels d'horizons plus divers à enseigner. Des possibilités de travailler à temps partiel pourraient être négociées moyennant une révision des emplois du temps des enseignants et l'adoption de stratégies telles que celles qui consistent à affecter des enseignants spécialisés dans plusieurs établissements. Quant à la limitation de l'accès à des postes de direction que le travail à temps partiel peut induire, il sera important de revoir les domaines de responsabilité dans les établissements et d'instaurer un système de leadership partagé basé sur la délégation des missions, la répartition du travail ou les remplacements. Comme il y a lieu de maintenir la collaboration, il est important de faire en sorte que la communication soit fluide et transparente et, à cet effet, que les enseignants qui travaillent à temps partiel puissent rester en contact avec leur établissement et leurs classes à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC), par exemple par l'échange d'emails et de messages, et par la tenue de réunions en ligne. Il est tout aussi crucial de faire en sorte que les enseignants qui travaillent à temps partiel se sentent impliqués dans l'organisation scolaire (Sharp et al., 2019<sup>[10]</sup>).

### ***Promouvoir des environnements d'apprentissage ouverts à tous***

L'un des plus grands défis des systèmes d'éducation du monde entier est de promouvoir l'apprentissage et le bien-être de tous. Pour relever ce défi, il est fondamental de construire des environnements plus ouverts en classe puisque l'effectif d'élèves est de plus en plus hétérogène (OCDE, s.d.<sup>[12]</sup>). Il est important aussi de voir dans la diversité un atout plutôt qu'un problème. L'inclusivité renvoie à la capacité des systèmes d'éducation de proposer un enseignement de qualité à tous les élèves dans le respect de leur diversité et compte tenu de leurs aptitudes et de leurs besoins qui leur sont propres, de leurs caractéristiques et de leurs attentes en matière d'apprentissage et de mettre fin à toutes les formes de discrimination (OCDE, s.d.<sup>[12]</sup>).

La pandémie de COVID-19 a non seulement révélé au grand jour les inégalités existantes, mais elle les a également exacerbées dans certains cas. Les élèves qui sont handicapés, issus de groupes défavorisés sur le plan socio-économique ou privés de droits de longue date étaient moins susceptibles d'accéder aux outils requis pour suivre les cours à distance ou les cours hybrides et, donc, plus susceptibles de perdre pied (UNESCO et al., 2021<sup>[13]</sup>). La pandémie pourrait donc bien de ce fait contrer les efforts concrets que déploient les pays et économies pour renforcer les liens sociaux et promouvoir la valeur sociétale qu'est la diversité. La gestion de la diversité en classe est une thématique qui mérite une attention particulière dans l'étape suivante du parcours professionnel des enseignants, qui porte sur leur développement professionnel et l'appui à leur travail.

Selon les chiffres de 2020, moins de la moitié des pays de l'OCDE ont pris des mesures particulières pour améliorer l'accessibilité des cours en ligne aux élèves migrants ou déplacés, y compris ceux vivant dans des camps de réfugiés, ou pour traduire le matériel pédagogique dans des langues minoritaires. Les pays qui ont pris au moins une de ces deux mesures dans l'enseignement primaire ou le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont l'Angleterre (Royaume-Uni), la Belgique (Communautés flamande et française), le Chili, la Colombie, la Corée, l'Espagne, l'Estonie, la France, le Japon, la Lettonie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la Slovénie et la Turquie (OCDE, 2021<sup>[2]</sup>).

**Tableau 1.2. Vue d'ensemble de l'enseignement en milieu multiculturel : formation des enseignants et politiques scolaires**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le primaire et le premier et le deuxième cycle du secondaire

	Pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où les élèves apprennent à faire face à la discrimination ethnique et culturelle <sup>1</sup>			Pourcentage d'enseignants estimant « très important » entre autres priorités budgétaires de soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration			Pourcentage d'enseignants ayant eu l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue au programme de leur formation initiale			Pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de formation continue en enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue		
	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Alberta (Canada)		81.9	78.1		24.0	25.1		62.8	61.8		9.6	7.6
Brésil		92.1	84.3		62.0	56.7		41.7	39.8		44.0	46.2
CABA (Argentine)	96.2	95.3		54.8	56.4		38.7	34.8		26.0	24.9	
Croatie		77.3	89.0		43.6	40.5		24.6	22.3		14.3	12.7
Danemark	27.1	26.5	21.8	28.6	22.2	12.3	38.1	36.8	29.9	14.3	10.7	6.2
Angleterre (RU)	91.5	94.5		27.1	22.0		71.7	68.3		4.3	4.9	
Comm. flamande (Belgique)	81.3	86.6		49.8	46.5		40.0	34.0		10.7	8.4	
France	91.3	86.1		m	m		14.4	12.0		20.7	16.7	
Japon	69.7	73.6		23.3	19.9		41.7	27.3		20.5	14.9	
Corée	95.0	89.8		22.6	20.4		46.9	28.8		18.5	14.5	
Portugal		91.7	93.5		48.6	52.0		20.6	22.0		21.6	19.8
Slovénie		92.5	84.4		24.0	25.6		11.9	11.6		14.3	11.4
Espagne	89.8	86.4		52.2	49.5		39.0	29.5		18.3	17.6	
Suède	79.8	81.2	79.4	40.2	35.2	30.7	46.6	40.6	34.8	14.5	14.8	11.5
Taipei chinois	98.7	94.1	94.4	21.1	23.4	25.3	43.2	43.3	42.1	15.0	12.4	14.0
Turquie	75.8	74.2	67.9	21.5	21.4	18.5	34.8	32.7	28.7	20.5	22.2	23.5
Émirats arabes unis	92.6	94.8	93.2	51.5	50.7	49.9	75.8	75.9	74.7	11.0	10.1	9.2
Viet Nam	94.7	88.5	92.2	37.3	31.4	23.4	42.3	43.9	48.7	22.5	19.1	17.0
<b>Moyenne TALIS CITE 1</b>	83.4	82.4		35.8	33.2		44.1	39.1		16.7	14.7	
<b>Moyenne TALIS CITE 3</b>		81.3	79.8		35.1	32.7		39.5	37.9		17.6	16.3
Australie <sup>a</sup>	84.8	76.1		40.8	36.6		59.0	58.7		7.1	7.2	
Pays-Bas <sup>a</sup>	84.9	83.5		28.2	24.4		44.5	30.3		6.0	3.6	

Remarque : les pays et économies dont les cellules sont en gris n'ont pas participé au module concerné.

<sup>a</sup> Le taux de participation à l'Enquête TALIS 2018 est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats. Voir l'annexe A pour de plus amples informations.

1. L'échantillon est limité aux enseignants qui exercent dans des établissements comprenant des élèves issus de « plus d'un milieu culturel ou ethnique » sur la base des réponses des enseignants et des chefs d'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux 2.26, 3.7, 4.24 et 5.29.



Selon les résultats de l'Enquête TALIS qui sont antérieurs à la pandémie, des établissements avaient déjà adopté des stratégies relatives à la diversité et à l'inclusion des élèves. Dans les pays et économies participants, un enseignant sur trois environ estime très important, qu'il travaille dans l'enseignement primaire ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de « soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration » (voir le Tableau 1.2). De plus, la moitié environ des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment prioritaire de soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (voir le tableau 5.29).

Dans l'enseignement primaire, des politiques et pratiques visant à accroître l'inclusivité scolaire ont déjà été adoptées dans certains des pays et économies cités ci-dessus. À ce niveau d'enseignement, plus de 80 % des enseignants travaillent dans un établissement où des mesures ont été prises pour lutter contre la discrimination ethnique et culturelle en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, en Espagne et en France. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plus de 80 % des enseignants sont en poste un tel établissement au Portugal et en Slovaquie. Les pourcentages sont élevés aussi dans d'autres indicateurs, par exemple ceux relatifs aux politiques visant à appuyer les activités ou les organisations qui encouragent les élèves à exprimer leurs différences culturelles et ethniques, à l'organisation d'événements multiculturels ou à l'adoption de méthodes pédagogiques qui intègrent des sujets mondiaux dans les programmes de cours (voir le tableau 2.26 et le Tableau 1.2). Il semble bien que les mesures prises en 2020 en réaction à la COVID-19 ont été intégrées dans une politique plus vaste d'inclusivité, visant notamment l'inclusion des minorités.

Selon les résultats de l'Enquête TALIS, les enseignants qui disent s'être formés à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue sont relativement nombreux, mais ceux qui ne s'y sentent pas préparés le sont aussi. Dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, près de la moitié des enseignants disent s'être formés à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue. La formation semble plus courante dans ce domaine depuis quelques années, car le pourcentage d'enseignants qui s'y sont formés est plus élevé dans l'effectif débutant (soit les enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience) que dans l'effectif en poste depuis plus longtemps, et ce, tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 3.7, 3.8 et 3.9). Il reste qu'environ un tiers seulement des enseignants s'estiment préparés à enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue (voir le tableau 3.13). Il apparaît de surcroît que malgré les formations suivies, prendre en charge des élèves ayant des besoins spécifiques et enseigner en milieu multiculturel et plurilingue compte parmi les domaines où le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation est le plus élevé (20 % environ, soit de l'ordre d'un enseignant sur cinq) tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 1.2 et 4.24). Que les enseignants soient également demandeurs de formation au sujet des méthodes pédagogiques « individualisées » peut être révélateur du besoin d'orientations supplémentaires sur la manière de mieux adapter les cours aux élèves. Ces résultats donnent à penser non seulement que les professionnels de l'éducation sont de plus en plus conscients de la nécessité de se former à la gestion de la diversité en classe, mais aussi que la diversité s'accroît en classe. Il ressort en effet des analyses des résultats de l'Enquête TALIS sur le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans certains pays et économies, l'augmentation du pourcentage d'enseignants demandeurs de formation sur la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques est allée de pair avec l'augmentation du pourcentage d'élèves concernés (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>).

Les systèmes d'éducation doivent continuer de soutenir les chefs d'établissement et les enseignants et de concevoir des politiques et des pratiques qui visent à promouvoir l'apprentissage de tous les élèves, compte tenu de leurs aptitudes et de leurs besoins et dans le respect de leurs origines sociales ou culturelles, et de donner aux enseignants les moyens de relever ce défi. Ces politiques peuvent entre autres consister à organiser des séances d'information pour sensibiliser les élèves et les enseignants à la discrimination ethnique ou culturelle, à intégrer des questions mondiales dans le programme de cours, à adopter des méthodes pédagogiques qui favorisent concrètement l'inclusivité en classe et à former les

enseignants dans ces domaines. Il faut par exemple envisager d'adopter des politiques qui visent à recruter des enseignants d'horizons divers et de concevoir des programmes de formation de courte durée pour enseignants migrants afin de constituer un corps enseignant d'une plus grande diversité, plus proche de la diversité de l'effectif d'élèves. Les formations accélérées peuvent aider les enseignants fraîchement arrivés à se familiariser avec les pratiques pédagogiques propres à leur pays d'accueil, notamment avec les interactions entre élèves et enseignants et les usages en classe. Les formations à la gestion de la diversité en classe sont un autre outil à la disposition des responsables politiques et des chefs d'établissement. Ces formations devraient idéalement porter sur des approches pédagogiques à adopter dans le cadre de l'apprentissage d'une deuxième langue et sur des stratégies visant à promouvoir l'intégration sociale d'élèves en milieu multiculturel (Cerna, 2019<sup>[14]</sup>). Ces initiatives devraient aller de pair avec des mesures visant la diversité à la racine, c'est-à-dire qui amènent des élèves d'horizons divers à opter pour des études d'enseignant (OCDE, s.d.<sup>[12]</sup>). Enfin, les futurs enseignants devraient être formés à la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques vu la nécessité de personnaliser davantage les méthodes pédagogiques. À cet égard, les systèmes d'éducation devraient aussi aider de façon holistique les élèves les plus défavorisés sur le plan social (cantine, partenariats avec des services sociaux, aide aux devoirs en l'absence de soutien familial, etc.).

Plusieurs des pays et économies participant à l'Enquête TALIS ont adopté des politiques prometteuses pour favoriser l'inclusion en classe. En Slovénie, un grand programme national vise depuis 2008 à aider les établissements et les enseignants qui ont des élèves roms dans leur effectif. Le Conseil de l'Europe a entre autres retombées relevé l'assiduité scolaire des élèves roms, l'amélioration des interactions entre les parents de ces élèves et les établissements, la sensibilisation accrue des Roms à l'importance d'apprendre et de s'instruire et la coopération plus fructueuse entre les auxiliaires d'éducation, les enseignants et les parents au sujet de la scolarité de ces élèves (pour plus de détails, voir l'encadré 2.2 au chapitre 2).

### ***Promouvoir l'utilisation d'outils numériques***

La mesure dans laquelle les enseignants sont formés aux TIC et utilisent des outils numériques est sans doute la question qui a pris le plus d'importance dans le débat sur l'enseignement depuis le début de la pandémie de COVID-19. Comme les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés tendent à être affectés dans des établissements mieux dotés (OCDE, 2019<sup>[15]</sup>), les élèves de condition modeste n'ont pas nécessairement accès aux ressources informatiques (infrastructures, équipements, personnel compétent, formation, etc.) indispensables pour garantir la continuité pédagogique.

Deux pays de l'OCDE sur trois ont aidé les enseignants à passer à l'enseignement à distance, notamment en leur fournissant des contenus adaptés aux spécificités de ce mode d'enseignement (plans de cours, matériel pédagogique en libre accès, etc.) et des instructions sur ce mode d'enseignement (émissions télévisées et radiophoniques, plateformes d'apprentissage, etc.) et en leur proposant des formations spéciales sur la pédagogie assistée par ordinateur et les TIC (ateliers, séminaires en ligne, etc.) (OCDE, 2021<sup>[2]</sup>). La réouverture des établissements ne risque pas de détourner l'attention de la nécessité de former les enseignants et d'améliorer leurs compétences dans l'utilisation des TIC à l'appui de leurs cours, car il est probable que l'enseignement hybride restera généralisé dans les années à venir. L'Espagne fait figure d'exemple au sujet de l'utilisation des TIC pendant la pandémie avec la plateforme ProFuturo qui propose des cours et des ressources pédagogiques en ligne aux enseignants et aux élèves ; les enseignants peuvent par exemple y trouver plus de 160 formations différentes qui peuvent les aider à améliorer leurs compétences numériques et pédagogiques. Sur cette plateforme, les méthodes et les contenus ont été adaptés pendant la pandémie pour que les élèves puissent y accéder même sans outils numériques ou connexion à Internet, tout l'enjeu étant de ne laisser personne livré à soi-même (pour plus de détails, voir l'encadré 4.3 au chapitre 4).

**Tableau 1.3. Vue d'ensemble de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication : formation des enseignants et politiques scolaires**

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le primaire et le premier et le deuxième cycle du secondaire

	Pourcentage d'enseignants laissant « souvent » ou « toujours » les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe <sup>1,2,3</sup>			Pourcentage d'enseignants estimant « très important » entre autres priorités budgétaires d'investir dans les TIC			Pourcentage d'enseignants ayant eu l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques au programme de leur formation initiale			Pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de formation continue en compétences en TIC à des fins pédagogiques		
	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Alberta (Canada)		65.7	69.4		22.1	15.9		70.5	71.0		8.4	8.0
Brésil		41.6	50.6		73.2	69.7		64.4	63.8		27.0	26.8
CABA (Argentine)	53.2	64.0		54.0	64.2		50.9	52.9		24.5	19.6	
Croatie		46.2	50.7		48.5	48.7		47.3	45.3		26.2	20.8
Danemark	58.3	90.4	83.0	16.7	15.3	4.9	41.3	46.7	57.6	14.3	11.2	8.0
Angleterre (RU)	42.4	41.3		30.5	25.7		79.1	74.7		8.3	5.3	
Comm. flamande (Belgique)	38.6	37.8		50.1	47.6		49.4	56.5		15.1	9.4	
France	14.5	36.1		m	m		52.6	50.9		34.6	22.9	
Japon	24.4	17.9		22.4	22.6		69.8	60.2		38.8	39.0	
Corée	28.3	29.6		20.1	22.8		83.5	59.0		21.2	21.0	
Portugal		56.8	69.8		38.2	36.9		46.9	47.7		12.0	11.8
Slovénie		36.5	43.2		20.4	22.3		53.0	43.7		8.5	11.5
Espagne	42.0	51.4		47.8	37.9		48.9	38.0		22.1	15.0	
Suède	50.6	63.3	68.7	26.2	17.6	10.5	40.3	36.7	42.0	25.0	22.2	14.8
Taipei chinois	16.5	14.7	24.5	27.7	28.7	30.3	57.7	59.2	56.4	23.3	24.2	24.4
Turquie	56.8	66.6	67.9	51.2	48.1	41.2	75.4	74.4	68.0	7.7	7.5	7.4
Émirats arabes unis	68.1	76.8	80.8	57.2	56.0	57.9	86.2	86.5	85.0	11.0	9.6	9.1
Viet Nam	22.8	42.8	53.4	41.8	47.1	42.0	93.8	96.6	94.6	55.8	55.5	51.4
<b>Moyenne TALIS CITE 1</b>	39.7	48.7		37.1	36.1		63.8	60.9		23.2	20.2	
<b>Moyenne TALIS CITE 3</b>		54.7	60.2		37.8	34.6		62.0	61.4		19.3	17.6
Australie <sup>a</sup>	61.6	78.2		45.2	32.3		58.7	64.7		17.9	11.4	
Pays-Bas <sup>a</sup>	67.8	51.3		40.8	28.4		48.2	49.2		17.3	16.0	

Remarque : les pays et économies dont les cellules sont en gris n'ont pas participé le module concerné.

<sup>a</sup> Le taux de participation à l'Enquête TALIS 2018 est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats. Voir l'annexe A pour de plus amples informations.

1. L'analyse se limite aux enseignants qui n'enseignent pas exclusivement ou essentiellement à des élèves ayant des besoins spécifiques.

2. 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.

3. TIC : technologies de l'information et de la communication.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux 3.7, 3.31, 4.23 et 5.29.

Selon les résultats de l'Enquête TALIS 2018, qui sont antérieurs à la pandémie, plus de 60 % des enseignants se sont formés aux TIC et à leur utilisation à des fins pédagogiques tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; ce pourcentage d'enseignants formés aux TIC est nettement plus élevé chez les enseignants débutants que chez les enseignants en poste depuis plus de cinq ans (voir les tableaux 3.7, 3.8 et 3.9 et le Tableau 1.3).

Ceci dit, l'utilisation des TIC en classe semble être plus fréquente dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. En moyenne, le pourcentage d'enseignants qui disent utiliser « souvent » ou « toujours » les TIC en classe s'élève à 60 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 40 % seulement dans l'enseignement primaire dans les pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 3.31). De même, le pourcentage d'enseignants qui se disent préparés à utiliser les TIC dans leurs cours est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 3.13). Le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation en TIC ne varie guère entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais il est légèrement plus élevé dans l'enseignement primaire. Il convient d'approfondir les analyses pour comprendre pourquoi le besoin de formation semble moins important dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car il n'est pas exclu que cet écart s'explique par des différences dans le profil sociodémographique des enseignants (âge, ancienneté, etc.) et les formations suivies. Ces constats doivent être interprétés avec prudence, car les groupes de pays et économies concernés ne sont pas les mêmes dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau 1.3).

Il importe de préciser que ces résultats de l'Enquête TALIS portent sur les outils numériques utilisées au quotidien par les enseignants en classe, entre autres ressources pédagogiques. La pandémie a provoqué un énorme changement, faisant du numérique le principal outil pédagogique. Cela a fondamentalement transformé la façon dont les enseignants utilisent les TIC et a montré à quel point les compétences relatives à l'utilisation des TIC dans l'enseignement au quotidien étaient importantes.

Pour utiliser la technologie à des fins pédagogiques, il faut non seulement avoir de très bonnes connaissances et compétences en informatique, mais aussi disposer des infrastructures et ressources adéquates. Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 qu'avant la pandémie, un enseignant sur trois estimait déjà qu'investir dans les TIC comptait parmi les priorités en matière de dépenses (voir le tableau 5.29) dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui laisse entrevoir la nécessité de prévoir des ressources supplémentaires (voir le Tableau 1.3). Les chefs d'établissement ne sont pas en reste : 25 % d'entre eux environ estiment que le manque d'outils technologiques à usage pédagogique ou leurs inadéquations, et même l'insuffisance de l'accès à Internet portent atteinte à la qualité des cours dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Il est désormais incontestable que nous entrons dans une ère où les outils technologiques seront d'une importance cruciale dans l'enseignement. Pendant cette transition, il sera important de garder présent à l'esprit le fait que la technologie doit être considérée comme un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et non comme une fin en soi. Répartir les moyens à bon escient et organiser des formations appropriées est indispensable pour améliorer la situation et donner la priorité à l'adoption d'outils technologiques à des fins pédagogiques en milieu scolaire. Les enseignants sont la meilleure source d'information à utiliser pour déterminer si les TIC ouvrent la voie à la connaissance ou creusent les inégalités sociales entre élèves en matière d'apprentissage.

Les responsables politiques doivent être favorables à l'exploration d'outils numériques novateurs particulièrement adaptées pour promouvoir l'apprentissage des élèves. Les robots, les simulateurs et les applications de réalité virtuelle et augmentée sont par exemple autant d'outils qui aident les enseignants à enseigner des compétences professionnelles à leurs élèves tout en améliorant leurs compétences numériques et relationnelles. Ces technologies devraient être plus courantes en filière professionnelle

dans les années à venir vu leurs avantages, notamment leur souplesse et leur coût, ainsi que leurs atouts en matière de sécurité (OCDE, 2021<sup>[16]</sup>)<sup>5</sup>.

Quant aux ressources, il est important d'admettre que les pays et économies, les établissements et les élèves n'ont pas tous autant accès à des outils technologiques à usage pédagogique et qu'il faut concevoir des stratégies sur mesure pour remédier à ce problème. Il est donc important de donner un vaste aperçu des différentes technologies (pas uniquement numériques) qui peuvent faciliter l'apprentissage (par exemple exploiter aussi le potentiel de la radio, de la télévision et de la vidéo). En matière de formation, les approches adoptées pourraient porter sur la façon dont la technologie peut être utilisée pour améliorer l'enseignement et aider les enseignants à mieux transmettre le savoir. Pour amener les enseignants à utiliser la technologie en classe, il est important que les formations consistent non seulement à les aider à acquérir des connaissances et des compétences en technologie, mais aussi à les encourager à travailler en collaboration pour trouver des solutions technologiques spécifiques à certaines matières ou à certaines activités.

Les résultats de l'Enquête TALIS 2018 ont révélé l'existence d'une différence marquée entre les enseignants débutants et les enseignants en poste depuis plus longtemps quant à leur sentiment d'être préparés à utiliser les TIC en classe (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>). Cette différence n'est pas un obstacle, puisqu'elle induit la solution, à savoir faire en sorte que les enseignants plus compétents en technologie aident leurs collègues qui ont plus d'expérience en pédagogie, mais qui sont moins versés dans la technologie. L'école est un environnement intergénérationnel unique, où le recours accru aux outils numériques à des fins pédagogiques qu'a entraîné la pandémie de COVID-19, offre une occasion sans précédent aux générations différentes qui s'y côtoient, de se former mutuellement et de collaborer pour relever ces défis. De plus, cette forme de tutorat ne se limite pas nécessairement aux enseignants, elle peut également s'étendre aux élèves. Pour que les collaborations de ce type soient fructueuses, il est crucial de voir dans l'école une structure d'apprentissage qui s'emploie aussi à promouvoir le développement professionnel des enseignants sous la direction conjointe des chefs d'établissement et des enseignants eux-mêmes (Kools et Stoll, 2016<sup>[17]</sup>).

### ***Améliorer le bien-être des enseignants***

La dernière étape du parcours professionnel des enseignants porte sur l'amélioration des conditions de travail, un moyen de retenir les enseignants efficaces. La routine des enseignants a changé du tout au tout presque du jour au lendemain en raison de la fermeture des établissements et du passage à l'enseignement à distance imposés par la pandémie de COVID-19. En très peu de temps, les enseignants ont dû, entre autres missions cruciales, quitter les murs de leur classe pour entrer dans un monde virtuel et apporter un soutien moral à leurs élèves au prix d'heures de travail supplémentaires. Que leur travail fondamental et irremplaçable soit mieux reconnu est sans doute l'une des retombées positives de cette crise. Il est important que cette reconnaissance ouvre la voie à des mesures concrètes qui visent à rehausser le prestige de l'ensemble de la profession. Selon les résultats de l'Enquête TALIS 2018, qui sont antérieurs à la pandémie, un enseignant sur trois environ estime son métier valorisé dans la société dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.18 et le Tableau 1.4).

Les enseignants sont très satisfaits de leur travail, même si le pourcentage de ceux estimant leur métier valorisé dans la société est peu élevé. Selon les chiffres de 2018, plus de 90 % des enseignants se disent satisfaits de leurs conditions de travail et de leur métier tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.16 et le Tableau 1.4). Il apparaît toutefois qu'à ces deux niveaux d'enseignement, de l'ordre de 40 % seulement des enseignants se disent satisfaits de leur salaire et 60 % d'entre eux, des termes de leur contrat de travail (voir le tableau 6.19). Il ressort des résultats de l'analyse de régression qu'il existe une association significative entre le degré de satisfaction que procurent les termes du contrat de travail et l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans. Dans trois quarts des pays et économies qui ont participé aux modules facultatifs de l'Enquête TALIS 2018 sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les

enseignants satisfaits des termes de leur contrat de travail sont moins enclins à envisager de renoncer à enseigner dans les cinq ans (voir les tableaux 6.39 et 6.40)<sup>6</sup>. Ces constats sont révélateurs de la nécessité de proposer de bonnes conditions et un bon cadre de travail aux enseignants, au-delà de la gratification financière.

#### Tableau 1.4. Vue d'ensemble du bien-être et de la satisfaction professionnelle des enseignants, du primaire au deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le primaire et le premier et le deuxième cycle du secondaire

	Pourcentage d'enseignants qui, dans l'ensemble, sont satisfaits de leur travail			Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que leur profession est valorisée dans la société			Pourcentage d'enseignants stressés « dans une grande mesure » au travail			Pourcentage d'enseignants ayant l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans		
	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE	Niveau 1 de la CITE	Niveau 2 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Alberta (Canada)		92.7	94.4		62.7	55.1		26.3	25.8		16.7	21.5
Brésil		87.4	85.4		11.4	11.1		13.6	13.0		22.3	22.2
CABA (Argentine)	96.0	96.1		6.5	8.6		15.8	8.2		23.2	24.6	
Croatie		90.6	89.8		9.2	10.9		7.4	7.6		21.0	26.5
Danemark	84.8	89.2	89.1	18.5	18.5	38.2	17.2	14.5	17.3	26.0	25.9	25.6
Angleterre (RU)	83.6	77.5		33.7	28.8		31.1	38.2		22.9	28.9	
Comm. flamande (Belgique)	92.5	92.9		30.8	25.8		30.6	26.6		15.4	16.6	
France	85.7	84.7		4.2	6.6		12.7	10.9		16.5	17.7	
Japon	86.1	81.8		37.1	34.4		19.6	19.6		24.4	25.0	
Corée	90.1	89.1		60.1	67.0		16.1	17.9		14.2	23.8	
Portugal		92.1	94.0		9.1	13.9		34.8	29.8		10.8	15.9
Slovénie		89.8	90.8		5.6	9.8		16.4	11.9		27.1	25.3
Espagne	97.9	95.7		12.3	14.1		11.8	10.8		16.6	17.7	
Suède	92.9	90.3	91.3	10.9	10.7	13.8	17.4	17.1	16.3	28.9	34.7	33.7
Taipei chinois	88.5	87.3	86.5	52.8	55.4	59.0	9.4	10.3	13.9	23.0	20.9	23.8
Turquie	88.9	89.2	88.0	26.7	26.0	30.0	6.5	6.7	5.9	24.1	13.5	22.8
Émirats arabes unis	89.1	88.7	89.1	74.6	71.6	71.1	29.1	27.5	24.6	29.5	28.8	29.4
Viet Nam	98.1	96.4	95.5	95.1	92.3	91.4	4.2	3.8	3.4	14.7	10.9	6.0
<b>Moyenne TALIS CITE 1</b>	90.3	89.1		35.6	35.4		17.0	16.3		21.5	22.2	
<b>Moyenne TALIS CITE 3</b>		90.3	90.4		33.9	36.8		16.2	15.4		21.1	23.0
Australie <sup>a</sup>	91.4	90.0		41.8	44.7		24.6	24.3		22.8	21.7	
Pays-Bas <sup>a</sup>	91.1	93.9		33.0	30.7		11.8	10.0		22.6	20.1	

Remarque : les pays et économies dont les cellules sont en gris n'ont pas participé au module concerné.

<sup>a</sup> Le taux de participation à l'Enquête TALIS 2018 est trop faible pour garantir la comparabilité des résultats. Voir l'annexe A pour plus d'informations.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableaux 2.18, 6.16, 6.24 et 6.34.

Au-delà de la satisfaction que procurent les termes du contrat de travail, le temps de travail total est un facteur déterminant de la satisfaction des enseignants tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la quasi-totalité des pays et économies. Plus leur temps de travail est important, moins les enseignants sont à leurs dires satisfaits des termes de leur contrat de travail (voir les tableaux 6.22 et 6.23).

Les enseignants sont nombreux à se dire satisfaits de leur travail et de leur métier, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas stressés. Il apparaît en effet que tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plus de 15 % des enseignants disent souffrir de stress dans leur vie professionnelle (voir le tableau 6.24 et le Tableau 1.4). Le temps de travail, y compris les heures consacrées à la correction des copies, est la variable significativement associée au stress dans la majorité des pays et économies à la fois dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 6.27 et 6.28). Le stress est l'indicateur significativement associé à l'intention des enseignants de cesser d'enseigner dans les cinq ans dans la plupart des pays et économies à la fois dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même après contrôle de la satisfaction que procurent le salaire et les termes du contrat de travail (voir les tableaux 6.39 et 6.40).

Les sources de stress déclarées par les enseignants varient sensiblement entre les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, les sources de stress citées par le pourcentage le plus élevé d'enseignants sont le fait d'« avoir trop de travail administratif à faire », d'« être tenu(e) responsable de la réussite des élèves », de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs » et de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales ». Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les sources de stress citées par le pourcentage le plus élevé d'enseignants sont le fait d'« être tenu(e) responsable de la réussite des élèves », d'« avoir trop de copies à corriger » et d'« avoir trop de travail administratif à faire ». Le pourcentage d'enseignants imputant leur stress au fait d'« avoir trop de travail administratif à faire », d'« être tenu(e) responsable de la réussite des élèves », d'« avoir trop de copies à corriger » et de devoir « adapter les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants imputant leur stress au fait d'avoir à « maintenir l'ordre » en classe et à « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs » est plus élevé dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 6.29 et 6.30).

Les résultats relatifs aux causes de stress donnent à penser que la charge de travail est un facteur déterminant du bien-être global des enseignants. Des mesures prises en réaction à la pandémie de COVID-19 dans certains pays et économies pourraient atténuer directement ou indirectement ces problèmes, par exemple la diminution de la taille des classes (décrétée au Danemark et en Espagne), l'augmentation du nombre d'enseignants par établissement (décidée en Espagne, au Portugal et en Turquie) et la revalorisation du salaire des enseignants (adoptée en Slovaquie)<sup>7</sup> (OCDE, 2021<sup>[2]</sup>). Le cas du Japon est intéressant : des renforts ont été affectés aux établissements qui ont dédoublé les classes pour en réduire la taille. Les renforts d'enseignants ont permis d'ouvrir de nombreuses classes supplémentaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire pour que les élèves aient suffisamment de cours en présentiel (pour plus de détails, voir l'encadré 6.1 au chapitre 6).

Le temps de travail mérite d'être analysé en profondeur, car c'est l'une des principales sources de stress citées par les enseignants en poste aux deux niveaux d'enseignement à l'étude. Les enseignants assument d'innombrables responsabilités au quotidien, des cours à la planification, en passant par la correction des copies et l'orientation des élèves, sans oublier les formations. L'une des stratégies cruciales à adopter pour équilibrer le travail des enseignants consiste à confier certaines de leurs missions non essentielles à du personnel de soutien. Le tableau A.B.5 de l'annexe B montre que l'affectation de personnel de soutien aux établissements varie fortement entre les pays et économies. Adopter une

stratégie d'affectation axée sur la détection et la résolution des problèmes de dotation par établissement pourrait être efficace pour réduire la charge de travail des enseignants et le stress qui en résulte.

Quant à la correction des copies, c'est une mission cruciale de l'enseignement ; déléguer ce type de mission pourrait entraîner les enseignants sur une pente glissante menant à la « déprofessionnalisation ». Il ressort en effet du rapport qui vient d'être publié au sujet du lien entre l'Enquête TALIS et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2021<sup>[18]</sup>) qu'il existe une corrélation positive entre le temps consacré à la correction des copies et les résultats scolaires des élèves. Les mécanismes expliquant la relation entre la correction des copies et les résultats scolaires sont complexes et sont vraisemblablement liés à la capacité des enseignants de faire aux élèves des commentaires instructifs et pertinents sur leurs travaux. Ces commentaires peuvent en effet être révélateurs d'exigences académiques plus ambitieuses et de la priorité accordée à l'évaluation dans les établissements performants, mais pas nécessairement d'un impact du temps d'évaluation sur les résultats des élèves. Au-delà de cette association, il ressort également de l'Enquête que la correction des copies stresse beaucoup les enseignants. Pour améliorer l'efficacité du processus de correction, il peut par exemple être envisagé d'automatiser la correction de la partie sommative des évaluations grâce à l'informatique en vue de laisser les enseignants se concentrer sur la partie formative des évaluations qui mérite plus de commentaires.

L'analyse du bien-être des enseignants révèle un aspect important, à savoir la différence entre les sexes. Le pourcentage d'enseignants avouant un grand stress et désireux de cesser d'enseigner dans les cinq ans est plus élevé chez les femmes que chez les hommes à la fois dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans un nombre plus élevé de pays et économies (voir les tableaux 6.25, 6.26, 6.35 et 6.36). De plus, le pourcentage d'enseignants qui estiment leur métier valorisé dans la société est moins élevé chez les femmes que chez les hommes dans l'enseignement primaire, mais pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire où c'est l'inverse qui s'observe (voir les tableaux 2.19 et 2.20). Des analyses plus approfondies s'imposent pour mieux comprendre pourquoi les enseignantes se sentent plus stressées que les enseignants. Ce constat peut s'expliquer par des différences dans les conditions de travail, mais également par des facteurs qui sortent du cadre professionnel, par exemple le fait que les femmes assument parfois plus de responsabilités domestiques et parentales que les hommes. Comme le corps enseignant est majoritairement féminin à tous les niveaux d'enseignement à l'étude, il est crucial d'identifier les enseignantes en situation de mal-être.

## Défis et possibilités dans l'enseignement primaire

L'enseignement primaire (le niveau 1 de la CITE) vise à inculquer aux élèves des compétences fondamentales en lecture, en expression écrite et en mathématiques (c'est-à-dire en littérature et en numératie), à leur donner les bases solides qui leur permettront d'apprendre et de comprendre dans d'autres matières essentielles, à promouvoir leur épanouissement social et personnel et à les préparer au premier cycle de l'enseignement secondaire. À ce niveau, les cours sont d'une complexité minimale et ne sont guère, voire pas du tout, spécialisés. Il est fréquent qu'ils s'organisent (surtout dans les premières années) en fonction d'unités, de projets ou de domaines d'apprentissage plus vastes, souvent selon une approche intégrée plutôt que par matière (OCDE, 2016<sup>[19]</sup>). L'enseignement primaire contribue grandement, au-delà des objectifs « académiques » plus établis, à jeter les bases solides qui permettront aux élèves de continuer à apprendre. Il vise à inculquer aux élèves des savoirs et des savoir-faire fondamentaux ainsi qu'un large éventail de compétences sociales et émotionnelles, y compris celles requises pour « apprendre à apprendre » (c'est-à-dire les compétences dont les élèves ont besoin pour structurer leurs processus d'apprentissage) ainsi que pour collaborer et coopérer avec les autres élèves. Le module de l'Enquête TALIS 2018 sur l'enseignement primaire a été administré dans 15 pays et économies au total, mais les résultats ne sont publiés que dans 13 d'entre eux (voir la note n° 3 pour plus de détails).



Dans l'ensemble, l'enseignement primaire débute entre l'âge de 5 et 7 ans et dure six ans. Il débute en moyenne à l'âge de 6 ans dans les pays et économies qui ont participé au module TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau A.B.3). Comme les enfants de cet âge ne sont pas encore vraiment indépendants, le rôle des enseignants et leur relation avec leurs élèves et leurs parents ou tuteurs sont différents à certains égards de ceux qui sont caractéristiques du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans de nombreux pays et économies, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ne sont pas spécialisés et donnent tous les cours inscrits au programme ; ils doivent être compétents en pédagogie et maîtriser un large éventail de matières puisqu'ils doivent non seulement apprendre aux élèves à lire et à écrire, mais aussi leur expliquer des concepts scientifiques et les initier à l'art. Les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation propres à l'enseignement primaire sont différentes de celles employées à d'autres niveaux d'enseignement. La pandémie a de surcroît imposé d'autres défis aux enseignants en poste dans l'enseignement primaire, puisqu'en tant qu'enseignants non spécialisés, ils ont dû trouver des solutions pédagogiques numériques adaptées à un large éventail de matières différentes.

La section suivante donne un aperçu des recommandations dérivées des constats qui caractérisent le plus l'enseignement primaire. Ces recommandations sont en résumé les suivantes :

- améliorer la parité hommes-femmes du corps enseignant
- proposer des formations au sujet des moyens à adopter pour faciliter les transitions
- inciter les enseignants à participer aux programmes d'initiation et de tutorat
- améliorer la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques
- améliorer la résilience des enseignants et leur efficacité en matière de gestion de classe.

### ***Améliorer la parité hommes-femmes du corps enseignant***

Si l'on en revient à la première étape du parcours professionnel des enseignants, à savoir susciter des vocations d'enseignant, la composition hommes-femmes du corps enseignant est un sujet qui préoccupe de longue date les responsables de la politique de l'éducation. Sous l'angle de l'entrée dans le monde du travail, l'enseignement a été une voie royale pour les femmes (OCDE, 2018<sup>[20]</sup>). Quant aux méthodes pédagogiques, certains éléments donnent à penser que la composition sociodémographique du corps enseignant a un impact sur la façon dont les enseignants servent de modèles aux élèves (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>). Cette composition peut en particulier contribuer à promouvoir des identités de genre positives et à bousculer les stéréotypes sexistes (OCDE, s.d.<sup>[12]</sup>). De récents débats ont préconisé une implication accrue des enseignants hommes au sein de la profession, pour élargir l'éventail de modèles à la disposition des élèves. Le manque d'hommes est particulièrement manifeste dans l'enseignement primaire, où le corps enseignant est nettement plus féminin qu'aux autres niveaux d'enseignement à l'étude.

La dominante féminine du corps enseignant est plus marquée dans l'enseignement primaire qu'à tout autre niveau d'enseignement supérieur (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>). Selon la moyenne de l'Enquête TALIS 2018, les femmes constituent plus de trois quarts du corps enseignant dans l'enseignement primaire (78 %, contre 63 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Elles en constituent plus de 80 % dans l'enseignement primaire dans 6 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 2.9). Les femmes sont aussi nombreuses parmi les enseignants débutants que parmi les enseignants en poste depuis plus longtemps dans la majorité des pays et économies (8 sur 13), signe que la composition hommes-femmes du corps enseignant n'a guère évolué ces derniers temps dans la plupart des pays et économies à l'étude (voir le tableau 2.10).

Des facteurs sociaux et historiques contribuent à expliquer ce phénomène, notamment les rôles traditionnellement dévolus aux femmes dans la société, l'inégalité d'accès des femmes aux études et au marché du travail ainsi que les différentiels salariaux persistants entre les hommes et les femmes dans de

nombreux secteurs. Ces facteurs se sont conjugués de tout temps pour inciter les femmes à chercher à travailler dans l'enseignement (Elacqua et al., 2017<sup>[22]</sup>). Il apparaît toutefois que les débouchés professionnels des femmes se multiplient et que leurs aspirations professionnelles évoluent. Selon les résultats du cycle PISA 2018, les aspirations des filles de 15 ans ont en effet changé entre 2000 et 2018. La profession d'enseignant reste très attractive, mais elle n'est plus la profession la plus souvent citée par les adolescentes ; ce sont désormais les professions médicales qui sont les plus souvent citées (Schleicher, 2020<sup>[23]</sup>).

Dans le même ordre d'idées, une autre thèse a été avancée : dans certains contextes, le sexe des enseignants pourrait influencer sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage et leurs aspirations professionnelles, ainsi que sur les motivations et les résultats scolaires des élèves du même sexe (Beilock et al., 2010<sup>[24]</sup> ; Lim et Meer, 2017<sup>[25]</sup> ; OCDE, 2021<sup>[18]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[4]</sup>). Les résultats de l'Enquête TALIS et de l'Enquête PISA sur le niveau de compétence des garçons et des filles en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences à l'âge de 15 ans ont été analysées ensemble (OCDE, 2021<sup>[18]</sup>). Il ressort de cet exercice que dans certains pays et économies, les enseignants peuvent influencer sur les résultats académiques des élèves du même sexe qu'eux, car ils leur servent de modèles. Le niveau de compétence des filles tend à augmenter relativement plus à celui des garçons lorsque le pourcentage d'enseignantes augmente dans l'établissement, tandis que celui des garçons s'améliore relativement plus dans toutes les matières lorsque le pourcentage d'enseignants augmente (OCDE, 2021<sup>[18]</sup>).

Ces constats montrent bien que les responsables politiques doivent se préoccuper de la composition hommes-femmes du corps enseignant dans l'enseignement primaire. Il serait en particulier utile d'envisager des campagnes de recrutement non sexistes qui soulignent selon le type de poste à pourvoir l'épanouissement professionnel que la profession d'enseignant promet aux hommes et que le poste de chef d'établissement promet aux femmes (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>).

Il est intéressant de constater que l'enseignement primaire est le seul niveau où la composition hommes-femmes du corps de chefs d'établissement est plus équilibrée (53 % de femmes, soit 16 points de pourcentage de plus que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) (voir le tableau 2.12). Cet état de fait pourrait toutefois s'expliquer simplement par la composition hommes-femmes du corps enseignant dans l'enseignement primaire. Il est établi que les chefs d'établissement se recrutent dans le corps enseignant. Comme la proportion d'enseignantes est plus élevée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il est logique que la part de femmes chefs d'établissement soit plus élevée aussi dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce constat met en lumière les fortes inégalités de promotion des femmes dans l'enseignement primaire, mais donne aussi à penser que ce niveau commence à progresser sur la voie de l'amélioration du degré de parité du personnel. Les pays et économies pourraient également entamer des recherches pour mieux comprendre les facteurs sous-tendant le recrutement différencié des candidats et des candidates à l'enseignement. Des études sur la promotion différenciée des enseignantes et des enseignants au poste de chef d'établissement ainsi que sur des politiques visant à éliminer tous les obstacles à la promotion des enseignantes seraient utiles aussi.

### ***Proposer davantage de formations sur l'apprentissage par le jeu et les moyens de faciliter le passage des élèves de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire***

Dans le développement de l'enfant, l'enseignement primaire est la première étape vers des formes plus structurées d'apprentissage, qui mettent davantage l'accent sur la responsabilité académique (Shuey et al., 2019<sup>[26]</sup>). Selon les définitions publiées dans *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE* (OCDE, 2017<sup>[27]</sup>), l'enseignement préprimaire (le niveau 0 de la CITE) vise à amener les élèves à acquérir les compétences cognitives, physiques et socio-émotionnelles requises pour apprendre et participer à la vie de la société, tandis que l'enseignement primaire vise à leur apprendre à lire, à écrire et à compter et à les initier à quelques autres matières.

Les stratégies pédagogiques prédominantes dans l'enseignement préprimaire, par exemple celles axées sur le jeu, sont donc largement, voire totalement abandonnées dans l'enseignement primaire (OCDE, 2018<sup>[28]</sup>). Certains des aspects propres aux méthodes pédagogiques axées sur le jeu, par exemple le bon équilibre entre les activités centrées sur les enseignants et celles centrées sur les élèves et les interactions chaleureuses et spontanées entre les enseignants et les élèves, sont aussi pertinents dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement préprimaire. Plus généralement, faciliter le passage de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire est désormais une préoccupation cruciale de l'enseignement primaire, comme le montrent les initiatives qui se multiplient dans le monde à la recherche d'une plus grande continuité entre ces deux niveaux (Shuey et al., 2019<sup>[26]</sup>). Cette continuité a des implications pour le développement cognitif des enfants et leur épanouissement à long terme. Le passage de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire est une étape cruciale pour les élèves, car c'est à ce moment qu'ils découvrent des formes plus structurées d'apprentissage en classe, très différentes de celles qui sont caractéristiques de l'éducation de la petite enfance. Durant cette transition, le rôle des enseignants va au-delà de l'enseignement proprement dit et s'étend à l'épanouissement social et émotionnel des élèves.

Au sujet de la deuxième étape du parcours professionnel des enseignants, celle qui porte sur leur formation, force est de constater que la continuité ou l'alignement des stratégies est souvent rompu entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire du fait de la formation des enseignants qui se destinent à l'enseignement primaire (Shuey et al., 2019<sup>[26]</sup>). L'Enquête TALIS permet d'en savoir plus sur ces cursus, car les enseignants sont interrogés sur la question de savoir si leur formation les a préparés à employer des méthodes pédagogiques axées sur le jeu et à faciliter le passage entre les deux niveaux d'enseignement et, dans l'affirmative, s'ils se sentent prêts à agir sur ces deux fronts (Elacqua et al., 2017<sup>[22]</sup>).

Les résultats de l'Enquête TALIS montrent qu'il est important que les systèmes d'éducation améliorent la formation initiale et continue au sujet des stratégies pédagogiques axées sur le jeu et des moyens de faciliter la transition entre les niveaux d'enseignement. Moins de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire (46 %) disent que leur formation les a préparés à faciliter la transition au sortir de l'enseignement préprimaire ; ils sont moins nombreux encore (38 %) à se sentir bien préparés à encadrer cette transition (voir le tableau 3.10). De tous les aspects couverts au sujet de la formation, le passage à l'enseignement primaire fait partie des deux seuls (avec l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue) dans lesquels moins de la moitié des enseignants se disent formés. En revanche, plus de 90 % des enseignants ont dit être formés dans leurs matières ou en pédagogie et plus de 70 %, être formés à la prise en charge d'élèves de niveaux différents et à l'enseignement de compétences transversales (voir le tableau 3.7). La formation aux méthodes pédagogiques axées sur le jeu est légèrement plus courante : en moyenne, 67 % des enseignants disent avoir été formés dans ce domaine dans les pays et économies participants, mais 57 % seulement d'entre eux s'estiment préparés à les employer (voir le tableau 3.10). Le pourcentage d'enseignants formés en la matière est comparable à celui d'enseignants formés à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques (voir le tableau 3.7).

Selon d'autres analyses, les enseignants qui ont été formés à employer des méthodes pédagogiques axées sur le jeu sont plus susceptibles que ceux qui ne l'ont pas été, d'utiliser souvent des pratiques de stimulation cognitive (c'est-à-dire d'amener leurs élèves à évaluer, à intégrer et à appliquer des connaissances en résolution de problèmes). Ces résultats donnent à penser que les enseignants formés dans ce domaine ont découvert des stratégies à adopter pour stimuler leurs élèves sur le plan cognitif. Cette hypothèse est tout à fait plausible dans la mesure où les stratégies cognitives et celles axées sur le jeu sont toutes les deux centrées sur l'élève (Echazarra et al., 2016<sup>[29]</sup>). Ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le fait que les enseignants ont découvert de nombreuses stratégies pédagogiques, dont celles axées sur le jeu, durant leur formation et qu'ils sont capables de choisir les stratégies les plus appropriées (voir le tableau 3.32).

Les responsables politiques doivent maintenant réfléchir au rôle que l'enseignement primaire doit jouer dans le développement continu des enfants. La formation générale sur la transition entre l'enseignement

préprimaire et l'enseignement primaire peut accorder une grande priorité au fait d'aider les élèves à assimiler la structure plus rigide des cours, mais le jeu peut faciliter l'adaptation des élèves. L'Enquête TALIS ne recueille pas d'autres informations sur les aspects abordés dans la formation des enseignants au sujet de cette transition, mais le pourcentage peu élevé d'enseignants concernés donne à penser qu'il faut ajouter les stratégies pédagogiques axées sur le jeu et les moyens de faciliter le passage entre l'enseignement préprimaire et primaire au programme des cursus d'enseignants. Les responsables politiques, les chefs d'établissement et les enseignants doivent aussi réfléchir à la teneur des modules de formation sur ces aspects pour que les enseignants acquièrent les compétences requises en la matière. La formation initiale est essentielle pour former les futurs enseignants dans ce domaine, mais la formation continue l'est tout autant pour améliorer leurs compétences en la matière. La formation continue, c'est aussi proposer aux enseignants des espaces de collaboration collégiale, leur fournir des orientations au sujet de l'établissement de relations fructueuses avec les parents et du matériel pédagogique axé sur le jeu et les inviter à suivre des modules de formation sur les relations à nouer avec les élèves (Nilsen, 2021<sup>[30]</sup> ; Skouteris, Watson et Lum, 2012<sup>[31]</sup>). Un soutien ciblé peut être apporté aux enseignants, en particulier à ceux en poste dans les premières années de l'enseignement primaire. Les espaces de collaboration collégiale, comme les communautés d'apprentissage, peuvent aider les enseignants chargés des élèves les plus jeunes.

### ***Promouvoir l'initiation des enseignants***

L'initiation des enseignants est limitée dans l'enseignement primaire. En moyenne, 42 % environ des enseignants ont suivi un programme d'initiation à leur première embauche, 34 % d'entre eux en ont suivi à leur arrivée dans leur établissement actuel et 41 % n'en ont suivi aucun dans les pays et économies participants (voir le tableau 4.4). Il ressort par ailleurs des résultats de l'Enquête TALIS que dans l'enseignement primaire, les programmes d'initiation concernent davantage les enseignants débutants que les enseignants plus expérimentés dans 10 des 13 pays et économies à l'étude (voir le tableau 4.5). Le pourcentage d'enseignants ayant suivi un programme d'initiation ou d'intégration est 3 points de pourcentage moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les 13 pays et économies dont les données sont comparables entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le tableau 4.4).

Que les programmes d'initiation ou d'intégration soient en particulier ciblés sur les enseignants débutants est logique, mais ils pourraient avoir bien des vertus pour les enseignants plus expérimentés qui prennent leurs fonctions dans un nouvel établissement. Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que dans l'enseignement primaire par exemple, les enseignants enseignent depuis 16 ans en moyenne, mais ne sont en poste dans leur établissement actuel que depuis 8 ans en moyenne, soit la moitié seulement de leur carrière (voir le tableau 2.5). La grande mobilité des enseignants s'explique par des mutations systématiques dans certains pays et économies (au Japon, par exemple), mais par d'autres facteurs, tels que les conditions de travail, dans d'autres. Selon des recherches, les enseignants tendent à rester plus longtemps dans le même établissement lorsqu'ils bénéficient d'un bon soutien administratif et que la collaboration collégiale est de qualité (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009<sup>[32]</sup>).

Les programmes d'initiation suivis par le pourcentage d'enseignants le plus élevé (plus de 70 %) sont les cours et séminaires en présentiel, les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des collègues plus expérimentés et le co-enseignement avec des collègues plus expérimentés. Le co-enseignement avec des collègues plus expérimentés est nettement plus courant dans l'enseignement primaire (56 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (49 %), ce qui donne à penser qu'une plus grande priorité est accordée à la collaboration dans l'enseignement primaire. Il reste que des analyses supplémentaires s'imposent pour déterminer les programmes d'initiation les plus adaptés aux enseignants débutants et aux enseignants plus expérimentés qui prennent leurs fonctions dans un nouvel établissement (voir le tableau 4.7). L'initiation peut aider à la fois les enseignants débutants et les

enseignants plus expérimentés à se sentir soutenus, à se familiariser avec les rouages de leur établissement et à mieux collaborer avec leurs collègues.

La pandémie de COVID-19 a privé de nombreux enseignants débutant dans la profession ou dans un nouvel établissement d'endroits physiques où s'adapter à leur nouvel environnement et se familiariser avec son fonctionnement. L'enseignement hybride impose de trouver des moyens novateurs et souples d'organiser les interactions entre enseignants, la collaboration collégiale et la découverte de nouveaux postes (OCDE, 2020<sup>[33]</sup>). Il y a lieu d'accorder la plus grande attention aux enseignants qui viennent de prendre leurs fonctions, car les enseignants débutants sont très exposés au risque d'épuisement professionnel et d'attrition. L'aspect positif qui ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 réside dans le fait que dans l'enseignement primaire, les enseignants connaissent ces formes d'échanges : un quart au moins d'entre eux ont dit suivre des cours ou séminaires en ligne (29 %) et participer à des activités en ligne (25 %) (voir le tableau 4.7). Les systèmes d'éducation sont encouragés à continuer d'explorer les possibilités offertes par les outils technologiques pour promouvoir l'initiation et la formation dans le corps enseignant.

### ***Enseigner à des élèves ayant des besoins spécifiques***

Les politiques visant à promouvoir l'inclusion des élèves ayant des besoins spécifiques ont contribué à l'intégration de ces élèves dans l'enseignement ordinaire dans plusieurs pays et économies (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>). En moyenne, 27 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire travaillent dans un établissement dont 10 % au moins des élèves ont des besoins spécifiques dans les pays et économies à l'étude. Dans certains systèmes d'éducation, plus de 50 % d'entre eux travaillent dans un établissement où 10 % au moins des élèves ont des besoins spécifiques (voir le tableau 2.24)<sup>8</sup>.

Des analyses faites dans l'Enquête TALIS 2018 sur la base de données tendanciennes relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire donnent à penser que l'augmentation observée d'élèves ayant des besoins spécifiques explique pourquoi le personnel est demandeur de formations dans certains des pays et économies participants (OCDE, 2019<sup>[8]</sup>). Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que dans l'enseignement primaire, un tiers des chefs d'établissement (34 %) déplorent le manque d'enseignants qualifiés pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques, qui porte atteinte à la capacité de leur établissement de proposer un enseignement de qualité (voir le tableau 5.27). Au même niveau d'enseignement, plus de la moitié des enseignants (57 %) estiment qu'aider les élèves ayant des besoins spécifiques devrait être une priorité budgétaire (voir le tableau 5.29). C'est un sujet nettement moins prioritaire pour les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (10 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.29).

La façon et le moment de diagnostiquer les besoins spécifiques varient selon les pays et économies, mais les enseignants en poste aux niveaux d'enseignement inférieurs sont plus susceptibles de déclarer un effectif plus élevé d'élèves concernés dans leur classe (OCDE, 2014<sup>[34]</sup>). Plusieurs raisons plausibles expliquent ce constat :

- Dans l'enseignement primaire, il n'y en général par classe qu'un enseignant non spécialisé qui passe beaucoup de temps avec chaque élève et, donc, est capable de détecter des difficultés d'apprentissage, alors qu'aux niveaux d'enseignement supérieurs, les enseignants sont spécialisés par matière et passent nettement moins de temps avec chaque élève de sorte qu'il leur est plus difficile de détecter ces difficultés.
- Une fois passés à des niveaux d'enseignement supérieurs, les élèves ont choisi une orientation différente, qui leur convient mieux compte tenu de leurs aptitudes et de leurs centres d'intérêt.
- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'est pas obligatoire dans plusieurs pays, et les élèves ayant des besoins spécifiques ont souvent abandonné le parcours scolaire « traditionnel » avant d'en arriver à ce niveau.

- Une fois dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves ont acquis des stratégies adaptées à leurs besoins spécifiques, de sorte que ceux-ci sont parfois moins visibles.

C'est toutefois un problème préoccupant : il ressort de l'Enquête TALIS 2018 que le pourcentage d'enseignants qui estiment stressant d'adapter les cours aux élèves ayant des besoins spécifiques s'élève à 37 % dans l'enseignement primaire, mais à 29 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.30). En toute logique, c'est aussi un problème préoccupant de formation professionnelle. Le pourcentage d'enseignants qui se sont formés aux méthodes pédagogiques propres aux élèves ayant des besoins spécifiques s'élève à 28 % dans l'enseignement primaire et à 22 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Tous ces éléments donnent à penser que la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques est une question d'une importance particulière dans l'enseignement primaire (voir le tableau 4.24).

Ce constat montre que l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques met l'enseignement primaire à rude épreuve dans tous les pays et économies et doit inciter à prendre des mesures visant à donner aux enseignants les moyens de bien s'occuper de ces élèves. C'est encore plus vrai dans des situations où la distanciation physique est de rigueur, comme pendant la pandémie de COVID-19. Il est d'une importance cruciale d'accorder une attention particulière aux élèves ayant des besoins spécifiques lorsque les cours en présentiel sont limités. Les établissements peuvent avoir à coordonner leur action avec des services de santé ou d'aide sociale pour organiser un soutien holistique et affecter des moyens efficaces supplémentaires (OCDE, 2020<sup>[33]</sup>).

### ***Améliorer les compétences et l'efficacité des enseignants en matière de gestion de classe***

Dans l'enseignement primaire, la gestion des comportements en classe et des problèmes de discipline constituent un défi de taille pour les enseignants. Gérer les comportements des élèves prend énormément de temps et d'énergie vu l'âge des élèves, ce qui a pour effet non seulement de réduire le temps d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi d'influer sur le niveau de stress des enseignants.

Les systèmes d'éducation pourraient aider les enseignants à gagner en efficacité et à acquérir les compétences requises pour donner aux élèves des bases solides pendant l'enseignement primaire et constituer au fil des années une main-d'œuvre qualifiée. Intégrer la gestion de la classe dans la formation initiale des enseignants, puis dans l'appui aux enseignants débutants, par exemple dans les programmes d'initiation, peut aider les enseignants à améliorer leurs compétences en la matière et à gérer leur stress à long terme (Dicke et al., 2015<sup>[35]</sup>).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que dans l'enseignement primaire, les enseignants doivent composer avec un certain nombre de problèmes en rapport avec la gestion de classe et la discipline. Ils passent dans l'ensemble plus de temps à maintenir l'ordre en à ce niveau d'enseignement classe (16 % du temps passé en classe en moyenne) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (14 % du temps passé en classe) (voir le tableau 3.26). Toujours dans l'enseignement primaire, 41 % environ des enseignants estiment stressant d'avoir à maintenir la discipline en classe (voir le tableau 6.30). L'Encadré 1.1 montre que le temps passé à maintenir l'ordre en classe est moindre aux niveaux d'enseignement supérieurs.

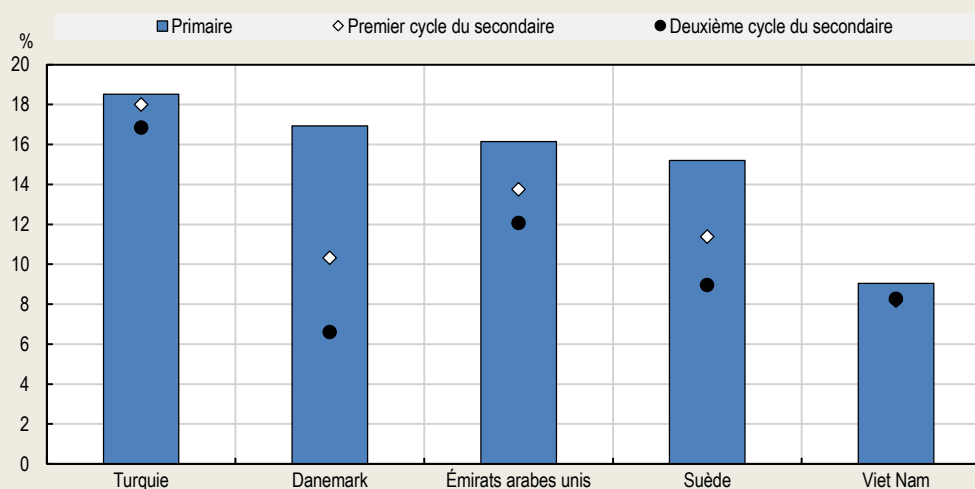
### Encadré 1.1. Le maintien de l'ordre en classe, de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Selon l'Enquête TALIS 2018, maintenir l'ordre en classe peut être particulièrement difficile dans l'enseignement primaire. Comparer les trois niveaux d'enseignement à l'étude n'est pas chose aisée, car les pays et économies n'ont pas tous administré les questionnaires à ces trois niveaux. Les données relatives aux trois niveaux d'enseignement sont uniquement disponibles dans cinq pays, à savoir le Danemark, les Émirats arabes unis, la Suède, la Turquie et le Viet Nam. Ceci dit, il ressort de l'analyse des cinq pays dont les données sont disponibles que le temps que les enseignants passent à maintenir l'ordre diminue de niveau d'enseignement en niveau d'enseignement (voir le Graphique 1.1).

À quoi imputer les différences qui s'observent entre les trois niveaux d'enseignement à l'étude ? Divers facteurs interviennent : de la taille des classes (les classes tendent à être moins denses aux niveaux d'enseignement supérieurs) à la formation des enseignants (qui s'estiment mieux préparés dans le domaine de la gestion de la classe aux niveaux d'enseignement supérieurs). Il ressort de la décomposition des différences que la variation du temps effectivement consacré à l'enseignement peut en partie s'expliquer par l'expérience et les conditions de travail des enseignants.

### Graphique 1.1. Pourcentage moyen du temps consacré par les enseignants au maintien de l'ordre en classe, du primaire au deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants en poste dans le primaire et le premier et le deuxième cycle du secondaire



Remarque : ces chiffres sont dérivés des réponses des enseignants au sujet de l'une de leurs classes choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage moyen du temps que les enseignants consacrent au maintien de l'ordre en classe dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE (2018), Base de données TALIS 2018

Selon les analyses des résultats de l'Enquête TALIS dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la perception qu'ont les enseignants de leur efficacité professionnelle est une variable explicative très probante du temps qu'ils passent à maintenir l'ordre en classe. Plus les enseignants croient en leur capacité de gérer leur classe, moins ils passent de temps à maintenir l'ordre (OCDE, 2019<sup>[41]</sup>). La formation et le soutien de l'école, par exemple le tutorat, sont de bons moyens d'amener les enseignants à prendre confiance en soi. Il ressort toutefois des résultats qu'en moyenne, 12 % seulement des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont, à leurs dires, bénéficié de l'encadrement d'un tuteur et 13 %, qu'ils sont les tuteurs désignés d'un ou de plusieurs enseignants dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 4.8). Le pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de l'encadrement d'un tuteur est sans surprise plus élevé chez les débutants, mais n'atteint toutefois que 26 %, soit de l'ordre d'un enseignant sur quatre, dans l'ensemble (voir le tableau 4.9). Prévoir des expériences où les enseignants peuvent explorer ces stratégies pourrait aussi les aider à acquérir les compétences requises (Cheng, Cheng et Tang, 2010<sup>[36]</sup>). Les enseignants devraient être formés à adopter ces stratégies, comprendre à quel point elles sont importantes, se sentir capables de les utiliser et bénéficier des conditions leur permettant de les déployer concrètement. Dans l'ensemble, la voie à suivre devrait consister à renforcer les politiques visant à aider les enseignants à s'aguerrir en gestion de classe, par exemple par la formation continue ainsi que par la collaboration et le tutorat qui leur permettent de s'inspirer de l'expérience d'autres enseignants.

## Défis et possibilités dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le deuxième, et dernier, cycle de l'enseignement secondaire (le niveau 3 de la CITE) vise à amener les élèves à acquérir les connaissances et compétences requises pour entamer des études supérieures ou entrer dans la vie active (ou les deux). Les cours sont plus souvent organisés par matière à ce niveau qu'aux niveaux inférieurs. Ils sont aussi plus différenciés, car l'éventail d'options et de filières est plus étoffé. Les enseignants sont souvent hautement qualifiés dans leurs matières, en particulier dans les dernières années (OCDE, 2016<sup>[37]</sup>). Lors de l'Enquête TALIS 2018, 11 pays et économies ont participé au module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (les enseignants et les chefs d'établissement en poste à ce niveau ont répondu au questionnaire).

Dans l'ensemble, les élèves entament le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre l'âge de 14 et 16 ans ; les enseignants en poste à ce niveau doivent entrer en interaction avec des élèves plus âgés, qui sont au beau milieu de l'adolescence. La filière professionnelle est une composante importante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où les élèves continuent d'acquérir des connaissances académiques, mais acquièrent aussi des compétences valorisables sur le marché du travail (OCDE, 2020<sup>[21]</sup>). Dans les pays et économies qui ont participé au module sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, près de 16 % des enseignants ont déclaré donner des cours de pratique professionnelle pendant l'année de l'Enquête (voir le tableau 3.24). En filière professionnelle, la fermeture des établissements a fortement perturbé les cours de pratique professionnelle en 2020, même si de nombreux systèmes d'éducation ont réussi à trouver des solutions partielles grâce à l'utilisation d'outils numériques (OCDE, 2021<sup>[9]</sup>).

Cette section présente une série de recommandations dérivées des constats principaux. Elle porte en particulier sur les possibilités et les défis suivants :

- exploiter le potentiel d'un personnel expérimenté
- améliorer les connaissances et compétences des enseignants
- favoriser le professionnalisme des enseignants en filière professionnelle
- promouvoir la collaboration entre enseignants et les relations collégiales.



### **Exploiter le potentiel d'un personnel expérimenté**

Le corps enseignant très expérimenté est l'un des atouts majeurs des systèmes d'éducation que l'Enquête TALIS a mis en lumière. Les enseignants en poste à ce niveau ont en moyenne 16 ans d'ancienneté au total. Que le personnel soit expérimenté est un grand atout pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : comme les enseignants aguerris sont nombreux, les enseignants débutants ont de nombreuses possibilités de bénéficier de leur appui et de s'inspirer de leur expérience. Cela signifie aussi, autre point positif, que les enseignants de ce niveau ont passé plus de temps à améliorer leurs pratiques professionnelles. Il reste que les enseignants en poste depuis longtemps ont besoin d'un bon soutien pour garder leurs compétences à jour, continuer à innover et être disposés à assumer les nouvelles missions qui leur sont confiées (voir le tableau 2.5). Les avantages d'un personnel expérimenté sont d'autant plus grands que les enseignants sont en poste depuis longtemps dans le même établissement, car c'est un facteur qui améliore la collégialité, multiplie les possibilités de collaboration entre enseignants et favorise les relations à long terme entre les enseignants et les élèves (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009<sup>[32]</sup>).

Le corps enseignant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se caractérise également par une plus grande diversité, car il est constitué entre autres de personnes qui ont exercé d'autres professions. Selon les chiffres des 11 pays et économies qui ont participé au module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants ont en moyenne deux ans d'expérience dans d'autres fonctions en rapport avec l'éducation et quatre ans d'expérience dans des fonctions sans rapport avec l'éducation (voir le tableau 2.5). Ces professionnels qui ont acquis de l'expérience et des compétences dans des fonctions sans rapport avec l'enseignement sont plus dynamiques et plus susceptibles d'utiliser la diversité de leur parcours en classe, ce qui favorise l'apprentissage académique et holistique de leurs élèves.

Les chefs d'établissement peuvent exploiter l'expérience professionnelle collective du corps enseignant dans d'autres secteurs dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves : ils peuvent par exemple inviter les enseignants concernés à décrire leurs fonctions précédentes aux élèves lors d'ateliers d'orientation professionnelle et à demander à d'anciens collègues de décrire leur travail lors de sessions d'orientation professionnelle.

Le potentiel de l'expérience des enseignants pourrait aussi être exploité plus systématiquement dans les programmes d'initiation ou de tutorat, les sessions d'observation et de retour d'information, la diffusion des plans de cours et la préparation de formations professionnelles collectives visant à répondre aux besoins des établissements. Les chefs d'établissement peuvent également aider les enseignants expérimentés à actualiser leurs compétences : ils peuvent par exemple organiser des ateliers animés par des enseignants spécialisés ou inviter des enseignants débutants à rendre compte de l'évolution récente dans certains domaines.

Garder et développer un corps enseignant expérimenté peut être d'une importance particulière en filière professionnelle, où l'expérience professionnelle concrète et la connaissance du marché du travail sont des atouts. Engager des travailleurs spécialisés peut pallier jusqu'à un certain point les pénuries d'enseignants en filière professionnelle. Comme ces travailleurs n'ont généralement ni les qualifications requises pour enseigner, ni de compétences en pédagogie, leur proposer des possibilités de se qualifier et de se former en souplesse et prévoir des procédures de recrutement adaptées peut faciliter leur entrée dans l'enseignement. Les pays et économies peuvent par exemple au besoin assouplir les exigences de qualification auxquelles les travailleurs spécialisés ou les diplômés de niveaux d'enseignement supérieurs dans les matières concernées doivent satisfaire et leur proposer d'autres moyens d'obtenir le titre d'enseignant (OCDE, 2021<sup>[9]</sup>).

### **Améliorer les connaissances et compétences des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

La formation professionnelle continue et l'évaluation des enseignants doivent viser à améliorer leurs connaissances et compétences, en particulier s'ils sont moins diplômés. Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont généralement obtenu un master, ou achevé un cursus équivalent (52 %), ou une licence, ou cursus équivalent (42 %) (voir le tableau 3.2). Une petite partie d'entre eux ne sont toutefois pas allés jusqu'en licence, ou cursus équivalent.

En moyenne, le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation d'enseignant dans les domaines principaux (matières, pédagogie et pratiques professionnelles) est moins élevé dans le deuxième (75 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (83 %) (voir le tableau 3.14). Cette différence peut s'expliquer par le fait que le corps enseignant est d'une plus grande diversité dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En tout état de cause, la formation initiale et continue pourrait se concentrer sur les domaines principaux pour améliorer le corpus de savoir et de savoir-faire des enseignants.

Selon l'Enquête TALIS, l'ancienneté moyenne des enseignants est moindre dans les établissements où des cours sont proposés en filière professionnelle que dans ceux qui se limitent à la filière générale, mais la différence est ténue (16 ans d'ancienneté dans les établissements de la filière professionnelle, contre 16,6 ans dans les établissements exclusivement axés sur la filière générale). Les enseignants de la filière professionnelle se distinguent par l'expérience qu'ils ont acquise dans des fonctions sans rapport avec l'enseignement et par leurs compétences spécialisées, mais il est essentiel de les aider à jouer leur rôle de pédagogue pour garantir leur capacité à transmettre des savoirs et des savoir-faire essentiels à leurs élèves (voir le tableau 2.7).

La filière professionnelle attire des enseignants qui ont acquis de l'expérience dans divers secteurs et domaines d'activité. Cet état de fait est confirmé par l'Enquête TALIS : le pourcentage d'enseignants dont l'enseignement est le premier choix de carrière est moins élevé en filière professionnelle (62 %) qu'en filière générale (70 %). Il est dès lors souhaitable de constituer un corps enseignant expérimenté en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de faire en sorte que les enseignants de cette filière soient très satisfaits de leur métier et de promouvoir leur bien-être pour qu'ils choisissent de continuer à enseigner (voir le tableau 2.15).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants ont une mission cruciale, à savoir amener les élèves à acquérir des connaissances approfondies dans différentes matières. Les enseignants doivent satisfaire à des exigences très strictes : ils doivent non seulement être d'excellents pédagogues, mais aussi maîtriser parfaitement leurs matières pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité et utiliser des stratégies d'activation cognitives dans des domaines complexes (Echazarra et al., 2016<sup>[29]</sup>). Selon les résultats de l'Enquête TALIS, les formations suivies par les enseignants dans leurs matières portent dans une mesure comprise entre 78 % et 83 % sur les matières principales, à savoir la lecture, l'expression écrite et la littérature, les mathématiques, les sciences et les sciences sociales. Il s'ensuit qu'un cinquième environ des enseignants n'ont pas été formés dans le cadre institutionnel dans les matières qu'ils enseignent (voir le tableau 3.20). Ce constat soulève une question importante pour les systèmes d'éducation, celle de la nécessité de former les enseignants dans les matières qu'ils enseignent et d'établir un lien entre leurs compétences pédagogiques et leurs matières spécifiques (Shulman, 1986<sup>[38]</sup>). Il est important également d'analyser le système d'affectation des enseignants. Dans certains pays et économies, des enseignants peuvent être amenés pour cause de sous-effectifs à enseigner des matières dans lesquelles ils n'ont pas été formés. Ces situations et les raisons qui les expliquent devraient être analysées de manière plus approfondie.

### ***Favoriser le professionnalisme des enseignants en filière professionnelle***

Il est important de soutenir les enseignants de la filière professionnelle et de promouvoir leur rôle de pédagogue. L'Enquête TALIS évalue la qualité de la préparation des enseignants sur la base entre autres de l'exhaustivité de leur formation (selon que celle-ci porte ou non sur les domaines majeurs). Le pourcentage d'enseignants dont la formation initiale a porté sur tous les domaines principaux (matières, pédagogie et pratiques professionnelles) s'élève à 72 % dans les établissements de la filière professionnelle, contre 79 % dans les établissements exclusivement axés sur la filière générale (voir le tableau 3.16). Comme indiqué dans la section précédente, le fait que les enseignants viennent d'horizons divers dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pourrait expliquer ce constat.

D'autres constats intéressants portent sur la fréquence à laquelle les enseignants emploient des stratégies de stimulation cognitive en classe et prévoient des exercices de résolution de problèmes qui demandent aux élèves d'évaluer, d'intégrer et d'appliquer des connaissances. Il apparaît par exemple que le pourcentage moyen d'enseignants qui disent laisser souvent ou toujours leurs élèves décider seuls des procédures à utiliser pour résoudre des exercices difficiles est plus élevé en filière professionnelle (52 %) qu'en filière générale (45 %) ; il en va de même pour le pourcentage moyen d'enseignants qui font travailler leurs élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice, qui est plus élevé en filière professionnelle (58 %) qu'en filière générale (53 %) (voir le tableau 3.33). L'expérience plus pratique des enseignants de la filière professionnelle pourrait expliquer ces différences de pourcentage. Il reste que ces enseignants ont un éventail de compétences qu'il pourrait être utile de diffuser auprès de leurs collègues de la filière générale.

Les enseignants de la filière professionnelle devraient suivre une formation initiale et continue qui les amène à acquérir des compétences pédagogiques en plus des connaissances et compétences numériques et transversales et des savoirs et savoir-faire spécifiques à leur secteur qui sont demandés sur le marché du travail (OCDE, 2021, p. 12<sub>[16]</sub>). Les systèmes d'éducation pourraient offrir aux enseignants de la filière professionnelle et de la filière générale des possibilités de participer à des activités conjointes, de collaborer au retour d'information et de partager leurs connaissances pour que tous les enseignants puissent tirer parti des avantages d'un corps enseignant expérimenté. Pour que les enseignants de la filière professionnelle soient disposés à s'engager dans une telle voie, il convient d'évaluer leurs besoins de formation afin de leur proposer des formations pertinentes, personnalisées et intéressantes. Les enseignants de la filière professionnelle seraient aussi plus disposés à continuer de se former moyennant une collaboration plus étroite entre les acteurs de leur filière, dont les établissements, les réseaux d'enseignants et d'établissements, les entreprises locales, les universités et autres parties prenantes. Enfin, il peut être particulièrement utile de proposer aux enseignants sans expérience professionnelle concrète de faire des stages dans des entreprises de leur secteur dans le cadre de leur formation initiale (OCDE, 2021, p. 12<sub>[16]</sub>).

Pour favoriser, appuyer et promouvoir l'adoption de méthodes pédagogiques novatrices dans la filière professionnelle, les systèmes d'éducation devraient aussi fournir des orientations stratégiques et un soutien institutionnel aux enseignants de cette filière, par exemple des conseils sur la façon de choisir les méthodes pédagogiques efficaces, et améliorer leur accès à des appareils numériques, à des équipements sophistiqués et à une assistance technique. Les pays et économies peuvent également créer des partenariats avec des secteurs d'activité pour que les établissements disposent du matériel et des équipements adaptés aux besoins des enseignants et des élèves et, ainsi, promouvoir l'innovation dans la filière professionnelle (OCDE, 2021, p. 12<sub>[16]</sub>). Enfin, les possibilités offertes par le tutorat et les réseaux professionnels pourraient être exploitées pour permettre aux enseignants de la filière professionnelle de partager leur savoir et leur expertise avec les enseignants de la filière générale.

### ***Promouvoir la collaboration entre enseignants et les relations collégiales***

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que la collaboration professionnelle entre enseignants, par exemple le co-enseignement, les formations collectives et le fait d'observer et de commenter le travail de

collègues, pourrait être davantage encouragée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La collaboration entre collègues est moindre dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 5.22). Ces constats donnent à penser que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants passent peut-être à côté de belles possibilités de s'enrichir grâce à la collaboration avec leurs collègues, par exemple de bénéficier de l'appui de leurs collègues lorsqu'ils ont des difficultés pédagogiques (Vescio, Ross et Adams, 2008<sup>[39]</sup>).

Les systèmes d'éducation pourraient en conséquence proposer des structures susceptibles d'initier des interactions entre enseignants dans les établissements dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007<sup>[40]</sup>). Ils pourraient commencer par offrir aux enseignants des possibilités de se concerter au sujet des programmes de cours, des méthodes pédagogiques et de la formation continue, un moyen d'amener les enseignants à comprendre les avantages de travailler dans un environnement axé sur la collaboration, qui pourrait aussi les inciter à coopérer spontanément avec leurs collègues. Sur la base de la littérature, les activités susceptibles d'être les plus utiles pour promouvoir le perfectionnement des enseignants en pédagogie, l'innovation et l'apprentissage des élèves et le soutien collectif sont en particulier à envisager pour améliorer la collaboration entre enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017<sup>[41]</sup>). Selon l'Encadré 1.2, le pourcentage d'enseignants en formation professionnelle collaborative diminue de niveau d'enseignement en niveau d'enseignement.

La collaboration moindre des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut s'expliquer par les structures organisationnelles des établissements (dont le cloisonnement des matières et de la filière générale et de la filière professionnelle), qui peuvent amener les enseignants à travailler de façon plus indépendante, chacun dans son coin. Elle pourrait aussi s'expliquer par le fait que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants tendent à être plus expérimentés que dans l'enseignement primaire et, donc, qu'ils ressentent moins le besoin de collaborer avec leurs collègues. Elle pourrait enfin s'expliquer par la « culture scolaire » (de Jong, Meirink et Admiraal, 2019<sup>[42]</sup>) spécifique qui découle des objectifs de ce niveau d'enseignement, voire de la formation des enseignants, sachant que la coopération entre collègues peut être plus facile chez les enseignants ayant une formation généraliste (que chez ceux qui sont spécialisés, comme aux niveaux d'enseignement supérieurs).

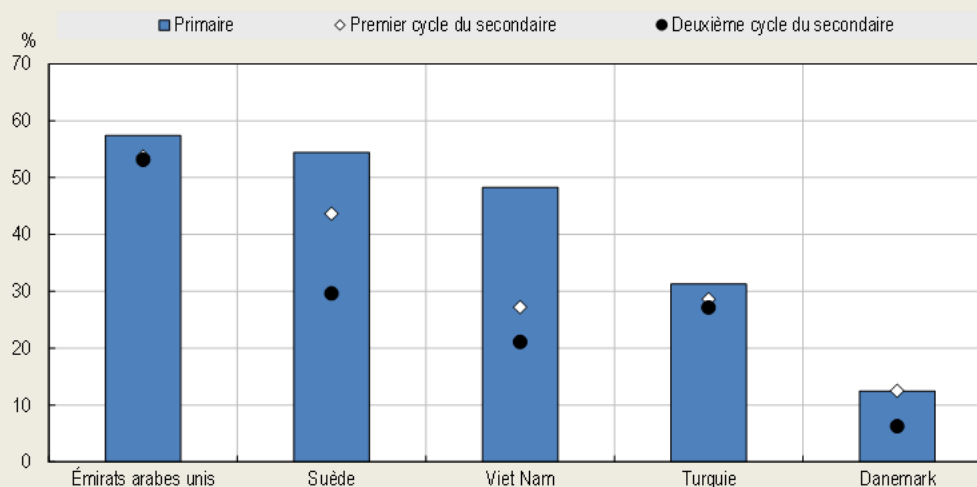
### Encadré 1.2. Variation de la collaboration professionnelle entre niveaux d'enseignement

Il est possible d'en faire davantage pour amener les enseignants à collaborer plus souvent avec leurs collègues dans un esprit constructif et de manière fructueuse dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est difficile d'évaluer le degré de collaboration aux trois niveaux d'enseignement et de le comparer entre eux, car ce ne sont pas les mêmes pays et économies qui ont participé à chaque module de l'Enquête. Les données des trois niveaux d'enseignement ne sont disponibles que dans cinq pays, à savoir le Danemark, les Émirats arabes unis, la Suède, la Turquie et le Viet Nam. L'analyse des données de ces cinq systèmes sur les trois niveaux d'enseignement révèle toutefois une certaine tendance : le pourcentage d'enseignants en formation professionnelle collaborative diminue de niveau d'enseignement en niveau d'enseignement.

Cette tendance peut s'expliquer par les caractéristiques institutionnelles de chaque niveau d'enseignement. Les niveaux d'enseignement supérieurs sont généralement associés à des établissements de plus grande taille, où les enseignants sont nombreux et viennent d'horizons divers, de sorte qu'il peut être plus difficile d'y instaurer une collaboration systématique, régulière et fructueuse. Certains avancent aussi l'idée que la « culture scolaire » (de Jong, Meirink et Admiraal, 2019<sup>[42]</sup>) du soutien et de l'appui est plus forte dans l'enseignement primaire qu'aux niveaux d'enseignement supérieurs, du fait probablement du profil des enseignants (enseignants généralistes vs enseignants spécialisés), ce qui facilite la communication et la coordination des missions.

### Graphique 1.2. Pourcentage d'enseignants qui participent à des activités de formation professionnelle en groupe une fois par mois au moins, du primaire au deuxième cycle du secondaire


Résultats basés sur les réponses des enseignants en poste dans le primaire et le premier et le deuxième cycle du secondaire



Remarque : ces chiffres sont dérivés des réponses des enseignants au sujet de l'une de leurs classes choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui participent à des activités de formation professionnelle en groupe une fois par mois au moins dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018

StatLink  <https://stat.link/97gxwd>

Les politiques visant à promouvoir la collaboration des enseignants devraient être conçues sur la base de la littérature, en fonction des conditions à réunir pour que les établissements et les enseignants collaborent à dessein. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants disposent-ils par exemple du temps nécessaire en dehors de leurs missions pédagogiques et des lieux d'interaction requis pour échanger des idées avec des collègues et bénéficier de leur soutien ? Pour améliorer la collaboration des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il faut commencer par observer et décrire les formes de collaboration qui existent déjà.

Les avantages que les enseignants pensent retirer et retirent de la collaboration avec leurs collègues peuvent les encourager à participer spontanément à des échanges et à constituer une communauté de pratique dans leurs cercles professionnels. Selon la littérature, la pertinence de formes spécifiques de collaboration collégiale dépend de ce que les enseignants veulent apprendre (de Jong, Meirink et Admiraal, 2019<sup>[42]</sup>). Commencer par déterminer dans quels domaines les enseignants veulent s'améliorer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut donc être un bon point de départ pour cerner les formes de collaboration que les systèmes d'éducation doivent promouvoir. Consulter les enseignants et tirer des leçons une fois dans l'après-pandémie peut permettre de déterminer les besoins et de proposer de nouvelles formes de collaboration entre enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

## Références

- Allensworth, S., C. Ponisciak et E. Mazzeo (2009), *The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools*, Consortium on Chicago School Research, Chicago, IL, [https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/CCSR\\_Teacher\\_Mobility.pdf](https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/CCSR_Teacher_Mobility.pdf). [32]
- Beilock, S. et al. (2010), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, <http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0910967107>. [24]
- Cerna, L. (2019), « Refugee education : Integration models and practices in OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 203, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>. [14]
- 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, <https://doi.org/10.1080/02607470903462222>. [36]
- Darling-Hammond, L., M. Hyler et M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>. [41]
- de Jong, L., J. Meirink et W. Admiraal (2019), « School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts », *Teaching and Teacher Education*, vol. 86, p. 102925, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>. [42]
- Dicke, T. et al. (2015), « Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers », *Teaching and Teacher Education*, vol. 48, pp. 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>. [35]
- Echazarra, A. et al. (2016), « How teachers teach and students learn : Successful strategies for school », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 130, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>. [29]
- Elacqua, G. et al. (2017), *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Resumen [Profession: Teachers in Latin America: Why was teaching prestige lost and how to regain it? Summary]*, Banque interaméricaine de développement, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0000901>. [22]
- 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>. [40]
- Kools, M. et L. Stoll (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>. [17]
- Lim, J. et J. Meer (2017), « The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea », *Journal of Human Resources*, vol. 52/4, pp. 979-997, <http://jhr.uwpress.org/content/52/4/979>. [25]

- Nilsen, T. (2021), « Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment », *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 15/1, pp. 1-15, <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>. [30]
- Nusche, D. et al. (2015), *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247598-en>. [7]
- OCDE (2021), *Implications of the COVID-19 Pandemic for Vocational Education and Training*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/55afea00-en>. [9]
- OCDE (2021), *Positive, High-achieving Students? : What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [18]
- OCDE (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>. [16]
- OCDE (2021), *The State of Global Education : 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [1]
- OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>. [2]
- OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce : Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b90bba3d-en>. [11]
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [33]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [21]
- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [3]
- OCDE (2019), *Balancing School Choice and Equity : An International Perspective Based on Pisa*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2592c974-en>. [15]
- OCDE (2019), *Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/204235cf-en>. [5]
- 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>. [4]
- 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>. [8]
- OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr>. [28]

- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [20]  
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [27]  
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.
- OCDE (2016), « Niveau 1 de la CITE 2011 : Enseignement primaire », dans *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, [19]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-5-fr>.
- OCDE (2016), « Niveau 3 de la CITE 2011 : Deuxième cycle de l'enseignement secondaire », dans *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, [37]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-7-fr>.
- OCDE (2014), *New Insights from TALIS 2013 : Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, [34]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>.
- 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, [6]  
[https://dx.doi.org/10.1787/empl\\_outlook-2010-5-fr](https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-fr).
- OCDE (s.d.), *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, [12]  
<https://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- Schleicher, A. (2020), « Dream jobs? - Teenagers' career aspirations and the future of work », [23]  
*Forum économique mondial 2020, présentation*, Éditions OCDE, Paris,  
<https://www.slideshare.net/OECD/EDU/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work>.
- Sharp, C. et al. (2019), *Part-time Teaching and Flexible Working in Secondary Schools*, National Foundation for Educational Research (NFER), Slough, <https://www.nfer.ac.uk/part-time-teaching-and-flexible-working-in-secondary-schools/>. [10]
- Shuey, E. et al. (2019), « Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school : A brief review and case studies », [26]  
*Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 193, Éditions OCDE, Paris,  
<https://dx.doi.org/10.1787/d2821a65-en>.
- Shulman, L. (1986), « Those who understand: Knowledge growth in teaching », [38]  
*Educational Researcher*, vol. 15/2, pp. 4-14, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
- Skouteris, H., B. Watson et J. Lum (2012), « Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children », [31]  
*Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37/4, pp. 78-85,  
<https://doi.org/10.1177/183693911203700411>.
- UNESCO et al. (2021), *Et ensuite ? Leçons sur la reprise de l'éducation : Résultats d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation durant la pandémie de la COVID-19 JUIN 2021*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/34bdb2cc-fr>. [13]



Vescio, V., D. Ross et A. Adams (2008), « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24/1, pp. 80-91, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>. [39]

## Notes

<sup>1</sup> Les données que l'OCDE a analysées proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements d'enseignement décrétée du fait de la COVID-19 que l'OCDE a menée conjointement avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et la Banque mondiale. Cette enquête menée à l'intention des responsables de l'éducation a permis de recueillir des informations sur les ripostes nationales ou régionales à la fermeture des établissements d'enseignement décrétée du fait de la pandémie de COVID-19. Tous les pays de l'OCDE, sauf la Grèce et la Suisse, ont répondu à cette enquête qui a été administrée entre janvier et février 2021.

<sup>2</sup> Voir les résultats détaillés de ces 48 pays et économies sur le premier cycle de l'enseignement secondaire dans *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie* (OCDE, 2019<sup>[4]</sup>) et *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés* (OCDE, 2020<sup>[3]</sup>).

<sup>3</sup> Le module facultatif sur l'enseignement primaire a été administré en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine, ci-après dénommée « Région CABA [Argentine] »), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en France, au Japon, aux Pays-Bas, en Suède, au Taipei chinois, en Turquie et au Viet Nam. Les données de l'Australie et des Pays-Bas ne sont ni présentées, ni prises en compte dans les moyennes de l'enseignement primaire, car elles n'ont pas été adjudgées (voir l'annexe A pour plus de détails). Le module facultatif sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été administré en Alberta (Canada), au Brésil, en Croatie, au Danemark, aux Émirats arabes unis, au Portugal, en Slovénie, en Suède, au Taipei chinois, en Turquie et au Viet Nam. Les deux modules facultatifs (sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ont été administrés au Taipei chinois, dont les données sont prises en compte dans les moyennes et présentées dans les tableaux, mais pas dans le texte, ni dans les graphiques du fait des règlements de l'OCDE et d'accords avec le Taipei chinois.

<sup>4</sup> Il y a lieu de préciser que les enseignants remplaçants ou occasionnels n'ont pas été retenus dans l'échantillonnage de l'Enquête TALIS 2018, car ils sont considérés comme ne faisant pas partie de la population cible. Ces enseignants n'ont vraisemblablement pas la même perception de la sécurité de l'emploi que les enseignants qui constituent la population cible de l'Enquête. La prudence est de rigueur si ces résultats sont utilisés pour rendre compte de la sécurité de l'emploi perçue dans l'ensemble du corps enseignant. Pour de plus amples informations sur les critères d'exclusion de la population cible, voir l'annexe B.

<sup>5</sup> Voir des exemples concrets d'utilisation de robots et d'applications de réalité virtuelle et augmentée en filière professionnelle dans l'encadré 4.8 dans OCDE (2021<sup>[16]</sup>).

<sup>6</sup> Précisons à propos du pourcentage d'enseignants qui envisagent de cesser d'enseigner dans les cinq ans qu'il s'explique en partie par la pyramide des âges du corps enseignant : plus les enseignants sont âgés, plus ils sont nombreux à envisager de cesser d'enseigner dans les cinq ans.

<sup>7</sup> En Slovénie, des changements mineurs ont été apportés au régime salarial des enseignants pendant la pandémie : 1) des primes de risques ont été versées aux enseignants travaillant en milieu scolaire ; et 2) des indemnités ont été versées au titre de l'utilisation des ressources personnelles aux enseignants qui ont donné cours de chez eux pendant la fermeture des établissements.

<sup>8</sup> Par « élèves ayant des besoins spécifiques », on entend dans l'Enquête TALIS 2018 les élèves dont les besoins d'apprentissage particuliers sont officiellement établis du fait de déficiences mentales, physiques ou émotionnelles. Il s'agit souvent d'élèves auxquels des moyens (humains, matériels ou financiers) publics ou privés supplémentaires sont accordés au titre de la scolarisation.

# 2 Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau

---

Ce chapitre décrit la composition démographique du corps enseignant et de l'effectif de chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il analyse l'ancienneté des enseignants, les raisons principales qui les ont incités à choisir leur profession et la façon dont ils estiment leur profession considérée dans la société. Il étudie aussi quelques caractéristiques spécifiques aux établissements, dont la composition et la diversité de l'effectif d'élèves et les politiques et mesures liées à l'équité. Enfin, il décrit à différents égards la perception qu'ont les enseignants de leurs relations avec leurs élèves pour donner un aperçu des possibilités que l'école offre en matière d'interactions et d'échanges constructifs.

---

## Faits marquants

### Enseignement primaire

- En moyenne, 23 % des enseignants ont au moins 50 ans, ce qui pourrait accélérer le renouvellement du corps enseignant dans les prochaines années.
- La mobilité des enseignants est plus élevée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La Turquie et le Viet Nam sont les seuls pays dans lesquels les enseignants du primaire ont plus d'ancienneté dans leur établissement actuel que ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans l'enseignement primaire, les femmes constituent plus de trois quarts du corps enseignant (78 % en moyenne). Le corps enseignant de ce niveau d'enseignement est constitué de plus de 80 % de femmes dans plus de la moitié des pays et économies à l'étude.
- L'enseignement était le « premier choix de carrière » pour 76 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire. À ce niveau d'enseignement, les enseignantes sont plus nombreuses à le déclarer (77 %) que les enseignants (71 %).
- Dans la plupart des pays et économies, le pourcentage d'enseignants dont l'enseignement était le « premier choix de carrière » est moins élevé chez les débutants (70 %) que chez ceux en poste depuis plus longtemps (77 %).
- Dans l'enseignement primaire, les femmes constituent 53 % de l'effectif de chefs d'établissement ; ce pourcentage varie entre 90 % dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée « Région CABA [Argentine] ») et 8 % en Turquie.
- Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement dont 1 % au moins des élèves sont réfugiés atteint 25 % dans l'enseignement primaire, mais 30 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

### Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

- En moyenne, 30 % des enseignants ont au moins 50 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui pose le problème du renouvellement du corps enseignant avec une grande acuité.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants exercent leurs fonctions depuis 16 ans en moyenne ; leur ancienneté varie entre 23 ans au Portugal et 14 ans au Danemark, en Turquie et au Viet Nam.
- En moyenne, les femmes constituent 59 % du corps enseignant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le Danemark est le seul pays où le corps enseignant est constitué d'autant d'hommes que de femmes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants dont l'enseignement était le « premier choix de carrière » s'élève en moyenne à 66 %. Les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants à l'avoir déclaré à ce niveau d'enseignement dans 9 des 11 pays et économies à l'étude.
- Le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est relativement peu élevé, 37 % (soit un peu plus d'un tiers des enseignants).
- Selon la composition type de l'effectif d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 20 % des enseignants travaillent dans un établissement d'une grande diversité linguistique, 18 % d'entre eux, dans un établissement d'une grande diversité ethnique ou culturelle et 25 % d'entre eux, dans un établissement dont plus de 1 % des élèves sont réfugiés.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la grande majorité des enseignants (90 % au moins) estiment avoir de bonnes relations avec leurs élèves, jugent le bien-être des élèves important et disent que leur établissement accorde une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin.

## Introduction

Les systèmes d'éducation ont à relever d'innombrables défis à l'heure où les sociétés et les économies sont plus interdépendantes que jamais. Les compétences et les points forts du corps enseignant sont des atouts majeurs et des facteurs déterminants de réussite dans tout système d'éducation (OCDE, 2019<sup>[1]</sup>).

L'âge et l'ancienneté des enseignants varie entre les pays et économies, mais de nombreux systèmes d'éducation doivent composer avec des pénuries d'enseignants qualifiés. Les pourcentages d'enseignants proches de l'âge de la retraite augmentent, et les campagnes de recrutement peinent parfois à garder le rythme. Les priorités majeures du renouvellement du corps enseignant sont d'attirer et de sélectionner des candidats de haut niveau qui ont les compétences requises pour devenir des enseignants accomplis. Il est tout aussi important de retenir et de motiver les enseignants en poste au fil de leur carrière, car ils enrichissent leurs connaissances et gagnent en efficacité au sein même du système (OCDE, 2006<sup>[2]</sup>).

Analyser les caractéristiques sociodémographiques des enseignants et des chefs d'établissement et les raisons qui les ont incités à choisir leur profession donne des informations précieuses sur leur métier alors que la concurrence est de plus en plus rude sur le marché du travail. De même, la perception qu'ont les enseignants et les chefs d'établissement de la façon dont leur profession est considérée dans la société, la classe politique et les médias est révélatrice d'aspects importants de l'attractivité de leurs fonctions. Leur perception est importante aussi lorsqu'il s'agit d'améliorer leur motivation et de faire en sorte que leur profession leur procure une plus grande satisfaction (Bruinsma et Jansen, 2010<sup>[3]</sup> ; McLean, Taylor et Jimenez, 2019<sup>[4]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[5]</sup>).

Ce chapitre commence par analyser les caractéristiques des enseignants et des chefs d'établissement, en particulier leur âge, leur sexe, leur ancienneté et leur expérience professionnelle dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il étudie ensuite les raisons principales qui ont incité les enseignants à opter pour leur profession, par exemple leur utilité sociale et personnelle, et la façon dont ces raisons varient entre les niveaux d'enseignement. La même section analyse la perception qu'ont les enseignants de la valeur de leur profession dans la société.

Comme ce qui se passe en classe et à l'école dépend du vécu et du parcours des élèves, étudier la composition et la diversité de l'effectif d'élèves et les politiques et mesures relatives à la diversité permet de comprendre nettement mieux comment les établissements adaptent leurs méthodes pédagogiques à leur effectif. Ce chapitre se termine par l'analyse de la diversité des élèves – leur langue maternelle, leur milieu socio-économique et le fait qu'ils sont issus ou non de l'immigration – et de l'attention que les établissements y portent et de la façon dont ils s'emploient à promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation pour favoriser le développement des enfants. Enfin, il ne manque pas d'étudier les relations entre élèves et enseignants et leur variation entre les niveaux d'enseignement, car les politiques et pratiques d'égalité des chances y jouent un grand rôle.

## Âge et ancienneté des enseignants et des chefs d'établissement

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de 2018 (TALIS 2018) donne de précieuses informations sur l'âge et l'ancienneté des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une fois combinées avec des données sur les enseignants fraîchement émoulus et la taille de la population en âge d'être scolarisée, ces informations aident à déterminer dans quelle mesure il est urgent de renouveler le corps enseignant (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>).

L'offre et la demande d'enseignants sont loin de concorder dans plusieurs pays et économies. La Commission européenne a par exemple constaté de fortes pénuries d'enseignants, souvent à tous les niveaux d'enseignement, dans un certain nombre de pays européens (Carlo et al., 2013<sup>[7]</sup>). L'évolution des

taux de scolarisation peut influencer fortement sur l'équilibre entre l'offre et la demande d'enseignants. Il ressort par exemple des données de l'OCDE que les taux de scolarisation de l'enseignement primaire ont augmenté de plus de 10 % entre 2014 et 2018 dans des pays comme la Slovénie et la Suède. De même, la diversification des filières dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui a été observée dans plusieurs pays et économies a dopé la demande et a entraîné l'augmentation des taux de scolarisation entre 2010 et 2018 (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). Il apparaît toutefois que les taux de scolarisation n'évoluent pas au point de mettre le corps enseignant à rude épreuve ou que l'enseignement continue de susciter des vocations chez des candidats de haut niveau dans de nombreux pays. Il arrive cependant dans ces systèmes que des pénuries d'enseignants s'observent dans certaines régions, dans certaines matières, notamment les sciences ou les technologies de l'information et de la communication (TIC), voire dans certains profils, par exemple les enseignants spécialisés dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques (Carlo et al., 2013<sup>[7]</sup>).

Le vieillissement du corps enseignant influe aussi sur la demande d'enseignants. Dans certains pays, le vieillissement du corps enseignant contraint les pouvoirs publics à user de subterfuges pour pallier les pénuries d'enseignants (augmenter la taille des classes, le temps de travail ou d'enseignement des enseignants, etc.) (Carlo et al., 2013<sup>[7]</sup>). L'attractivité de la profession d'enseignant peut pâtir de tels agissements. La charge de travail trop lourde, la pression trop forte ou encore le métier trop stressant comptent parmi les raisons principales qu'invoquent les enseignants débutants qui renoncent à enseigner dans les premières années d'exercice (Kyriacou et Kunc, 2007<sup>[8]</sup>). Les taux d'attrition chez les enseignants débutants sont élevés dans certains pays, en partie du fait du décalage entre leurs attentes et la réalité du métier.

Toutes ces questions montrent bien qu'il est important de trouver le juste équilibre dans la pyramide des âges du corps enseignant et les profils des enseignants.

### ***Âge et ancienneté des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire***

Dans l'enseignement primaire, les enseignants sont âgés de 41 ans en moyenne et la majorité d'entre eux ont entre 30 et 49 ans dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS, même si la pyramide des âges varie entre les pays et économies. En moyenne, 62 % des enseignants ont entre 30 et 49 ans, 23 % (soit un peu moins d'un quart) d'entre eux ont au moins 50 ans et 15 % d'entre eux ont moins de 30 ans (voir le tableau 2.1).

Le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est révélateur de la mesure dans laquelle l'enseignement a suscité des vocations chez les jeunes au cours des dernières années. Il est supérieur à 20 % en Angleterre (Royaume-Uni) (25 %), en Communauté flamande de Belgique (22 %) et au Japon (22 %) (voir le tableau 2.1). L'afflux de candidats dépend en partie de la nécessité d'engager de nouvelles recrues, mais d'autres facteurs interviennent, notamment le profil démographique du corps enseignant et l'efficacité des mesures prises pour susciter des vocations d'enseignant.

À l'autre extrémité du spectre, les plus de 49 ans constituent un groupe d'âge d'une plus grande diversité. Ce sont eux dans l'ensemble qui ont le plus d'expérience et de connaissances. Les enseignants qui approchent de l'âge de la retraite appartiennent aussi à ce groupe d'âge. Le départ à la retraite de ces enseignants peut mettre le système à rude épreuve si la part des nouvelles recrues ne répond pas à l'augmentation de l'effectif à scolariser résultant de l'évolution démographique.

Par ailleurs, aucune tendance claire ne se dégage de l'analyse des caractéristiques des enseignants et des établissements. Dans l'ensemble, la pyramide des âges ne varie pas entre les enseignantes et les enseignants dans 5 des 13 pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles. Les enseignants tendent à être plus jeunes que les enseignantes dans cinq autres pays et plus âgés qu'elles dans les trois derniers pays (voir le tableau 2.2). Comme nous le verrons dans la suite

du présent chapitre, l'enseignement est un secteur historiquement plus féminin que masculin. L'âge moyen est moins élevé chez les enseignants que chez les enseignantes en Corée, au Danemark, en Espagne, au Japon et en Suède. Ces différences sont ténues, mais elles pourraient être le signe que dans ces systèmes, la profession d'enseignant est devenue plus attractive pour les hommes ces dernières années. Dans d'autres systèmes, elles donnent en revanche à penser que les enseignants sont plus « mobiles » que les enseignantes, du fait soit d'une plus grande attrition, soit d'une promotion plus fréquente au poste de chef d'établissement.

En toute logique, les chefs d'établissement tendent à être plus âgés que les enseignants dans l'enseignement primaire. Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement sont âgés de 50 ans en moyenne dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS ; leur âge moyen varie entre 58 ans (au Japon) et 43 ans (en Turquie) (voir le tableau 2.4). La plupart des chefs d'établissement (79 % en moyenne) ont entre 40 et 59 ans dans l'enseignement primaire.

Des profils divers se retrouvent chez les enseignants et les chefs d'établissement. Les critères d'accès à la profession d'enseignant varient entre les pays et économies participants, et des voies différentes peuvent ouvrir les portes de l'enseignement à des personnes qui n'ont pas les qualifications requises pour enseigner et qui ont exercé des fonctions dans d'autres secteurs d'activité (OCDE, 2014<sup>[9]</sup>). Certains enseignants commencent à enseigner dès la fin de leur formation initiale d'enseignant. D'autres se tournent vers l'enseignement après avoir exercé d'autres fonctions, soit dans l'éducation, soit dans d'autres secteurs. Les chefs d'établissement peuvent aussi avoir eu un parcours professionnel diversifié : ils ont bien souvent enseigné, mais peuvent aussi avoir travaillé dans d'autres secteurs.

Les enseignants exercent leurs fonctions depuis 16 ans en moyenne dans les 13 pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles (voir le tableau 2.5). Leur ancienneté moyenne varie entre 18 ans au Viet Nam et 12 ans en Angleterre (Royaume-Uni) et aux Émirats arabes unis. Il est intéressant de constater que dans l'enseignement primaire, les enseignants exercent dans leur établissement actuel depuis huit ans, soit la moitié de leur ancienneté totale. L'enseignant type de l'enseignement primaire a donc travaillé dans plus d'un établissement dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS. Cette tendance générale occulte toutefois des différences entre pays. En Corée et au Japon, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire exercent leurs fonctions depuis 15 à 17 ans au total, mais depuis 3 à 4 ans seulement dans leur établissement actuel, ce qui s'explique par la politique de mutation obligatoire en vigueur. L'inverse s'observe en Communauté flamande de Belgique, où les enseignants sont en poste dans leur établissement actuel depuis 14 ans en moyenne, alors qu'ils exercent leurs fonctions depuis 17 ans au total.

Analyser les raisons pour lesquelles les enseignants changent d'établissement pourrait éclairer les responsables politiques, car la mobilité élevée des enseignants peut avoir des implications pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans certains pays et économies, les établissements s'emploient à donner aux enseignants de multiples possibilités en matière de soutien et de formation. La grande mobilité des enseignants peut interrompre ces initiatives et peut même entraîner des pénuries à certains niveaux d'enseignement ou dans certaines matières (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009<sup>[10]</sup>). Des recherches ont démontré que les enseignants tendent à rester le plus longtemps dans le même établissement lorsque leurs conditions de travail sont bonnes, c'est-à-dire lorsque le soutien administratif est efficace, que l'environnement d'apprentissage est positif et sans danger, que la collaboration entre enseignants est fructueuse et que les parents leur font confiance (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009<sup>[10]</sup>). Ce n'est toutefois pas le cas partout, et la mobilité des enseignants est encouragée dans certains systèmes. Dans certains pays, en Corée et au Japon par exemple, la grande mobilité des enseignants s'explique par la politique de mutation systématique, qui renouvelle une partie du corps enseignant des établissements chaque année (Kang, Akiba et Letendre, 2008<sup>[11]</sup> ; Seebruck, 2019<sup>[12]</sup>). Ce constat montre bien qu'il faut analyser les raisons de la mobilité des enseignants pour relever les défis qui peuvent en découler pour la qualité de l'enseignement.

Les enseignants peuvent également avoir exercé d'autres fonctions en rapport avec l'éducation. Ils ont exercé ces autres fonctions en rapport avec l'éducation pendant un an en moyenne dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 2.5). Ils les ont exercées pendant trois ans au Danemark, en Espagne et en Suède. Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire peuvent également avoir exercé des fonctions sans rapport avec l'éducation. Ils en ont exercé pendant deux ans en moyenne dans les 13 pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles ; ils n'en ont pratiquement pas exercé en Corée et au Viet Nam, mais en ont exercé pendant cinq ans environ dans la Région CABA (Argentine) et en Suède. Comme il devient de plus en plus impératif de trouver de nouvelles recrues dans certains pays et économies, les voies différentes qui ouvrent les portes de l'enseignement à des travailleurs d'autres secteurs sont très utiles. Ces candidats ont une réelle valeur ajoutée, puisqu'ils peuvent avoir une expérience et des compétences diversifiées qui peuvent contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques (Richardson et Watt, 2005<sup>[13]</sup>).

Dans l'enseignement primaire, les enseignants tendent à avoir moins d'ancienneté s'ils travaillent à temps partiel plutôt qu'à temps plein. Les enseignants qui travaillent à temps plein ont plus d'ancienneté dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Les tendances qui s'observent à cet égard varient toutefois selon les systèmes (voir le tableau 2.6). Les enseignants ont dans l'ensemble plus d'ancienneté s'ils travaillent à temps partiel plutôt qu'à temps plein en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, au Japon et en Turquie. Ces constats suggèrent des différences d'approches en matière de travail à temps partiel entre les enseignants débutants et ceux en poste depuis plus longtemps, mais il est important de faire la distinction entre le temps partiel volontaire et le temps partiel subi pour évaluer leur pertinence. Dans certains pays, le temps partiel subi est plus fréquent chez les enseignants débutants, car ceux-ci peinent à trouver un poste à temps plein (OCDE, 2019<sup>[1]</sup> ; Boeskens et Nusche, 2021<sup>[14]</sup>).

Dans l'enseignement primaire, les enseignants tendent à avoir moins d'ancienneté s'ils sont en poste dans un établissement où l'effectif d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique est plus important plutôt que dans un établissement où il est moindre. Les enseignants en poste dans des établissements défavorisés, dont le pourcentage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés est supérieur à 30 %, exercent leurs fonctions depuis 15 ans en moyenne à leurs dires, soit un an de moins que leurs collègues en poste dans des établissements plus favorisés (voir le tableau 2.6). Cette tendance s'observe dans la majorité des pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles (dans 6 pays et économies sur 10). Les enseignants responsables de ces classes plus difficiles n'ont en moyenne plus d'ancienneté qu'aux Émirats arabes unis.

Les établissements difficiles, dont le pourcentage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés est élevé, sont souvent obligés de remplacer des enseignants aguerris par des enseignants débutants. Selon certaines études, les enseignants ayant plus d'ancienneté sont plus enclins à changer d'établissement s'ils travaillent dans des conditions difficiles (Lankford, Loeb et Wyckoff, 2002<sup>[15]</sup>). Il s'ensuit que les établissements difficiles peinent souvent à attirer et à retenir des enseignants qui répondent mieux à leurs besoins (Guarino, Brown et Wyse, 2011<sup>[16]</sup>). Ce sont paradoxalement ces établissements qui ont grand besoin d'enseignants expérimentés. Comme indiqué dans de précédents rapports issus de l'Enquête TALIS 2018, les différences de résultats scolaires imputables au milieu socio-économique sont plus marquées dans les pays où les établissements, dont le pourcentage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés est élevé, recrutent des enseignants qui sont moins qualifiés et qui ont moins d'ancienneté (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>).

Dans l'enseignement primaire, le chef d'établissement type exerce ses fonctions depuis huit ans en moyenne dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS ; il les exerce depuis dix ans en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en France et au Viet Nam, mais depuis trois ans seulement en Corée (voir le tableau 2.8). Les chefs d'établissement sont en poste dans leur établissement actuel depuis cinq ans en moyenne, alors qu'ils exercent leurs fonctions depuis huit ans en moyenne. Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement disent avoir exercé leurs



fonctions aussi, voire plus longtemps dans un autre établissement que dans leur établissement actuel aux Émirats arabes unis, au Japon, en Suède, en Turquie et au Viet Nam. Ce constat est révélateur d'une certaine mobilité des chefs d'établissement entre établissements. Dans d'autres pays et économies en revanche, les chefs d'établissement ont toujours ou presque toujours exercé leurs fonctions dans leur établissement actuel, signe de leur mobilité faible ou nulle dans l'enseignement primaire. C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Espagne et dans la Région CABA (Argentine).

Dans de nombreux systèmes, les chefs d'établissement se recrutent de surcroît dans le secteur de l'éducation et leur ancienneté d'enseignant fait le plus souvent partie des critères de recrutement. Bien que les critères de recrutement aient évolué et prennent en considération de nouvelles compétences dans certains pays, l'expérience d'enseignant reste un critère très important (Pont, Nusche et Moorman, 2009, p. 161<sup>[17]</sup>) dans les pays de l'OCDE. Dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire ont en moyenne enseigné pendant 19 ans et exercé d'autres fonctions de direction pendant 6 ans (voir le tableau 2.8). À ce niveau d'enseignement, les chefs d'établissement disent avoir enseigné pendant plus de 25 ans au Japon (31 ans), en Corée (29 ans) et dans la Région CABA (Argentine) (27 ans), ce qui donne à penser que les possibilités de promotion à des postes de direction s'offrent plus tard aux enseignants. Dans ces pays, les chefs d'établissement exercent sans surprise leurs fonctions depuis moins longtemps que la moyenne de l'Enquête TALIS.

Les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire peuvent aussi avoir travaillé en dehors du secteur de l'éducation. Dans les 13 pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles, les chefs d'établissement ont exercé d'autres fonctions pendant deux ans en moyenne (voir le tableau 2.8). Ils en ont exercé pendant sept ans en Suède, mais pendant moins d'un an en Corée, au Japon et au Viet Nam.

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage de jeunes enseignants (ceux de moins de 30 ans) est légèrement plus élevé dans l'enseignement primaire et celui d'enseignants plus âgés (ceux âgés d'au moins 50 ans) est plus faible, que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies participant à l'Enquête TALIS (2 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.1). Des tendances différentes s'observent toutefois dans certains pays et économies. Le pourcentage d'enseignants de plus de 49 ans est au moins 10 points de pourcentage moins élevé et le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est plus élevé dans l'enseignement primaire en Corée et dans la Région CABA (Argentine). Le pourcentage de jeunes enseignants est au moins 5 points de pourcentage plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée et aux Émirats arabes unis. Ce constat suggère un rajeunissement plus dynamique du corps enseignant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La Turquie fait vraiment figure d'exception : le pourcentage d'enseignants plus âgés est (12 points de pourcentage) plus élevé et le pourcentage de jeunes enseignants est (9 points de pourcentage) moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.1).

Dans l'ensemble, l'âge moyen des chefs d'établissement ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En France toutefois, les chefs d'établissement ont en moyenne six ans de moins dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.4).

Quant à l'ancienneté des enseignants, elle ne varie pas dans l'ensemble entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et les différences s'observent surtout entre les pays et économies. Les différences les plus marquées concernent l'ancienneté des enseignants dans leur établissement actuel. Les enseignants travaillent depuis aussi longtemps dans leur établissement actuel

dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 6 des 13 pays dont les données des deux niveaux d'enseignement sont disponibles, mais depuis moins longtemps dans l'enseignement primaire dans 5 de ces pays et économies. Ils n'ont plus d'ancienneté dans leur établissement actuel dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qu'en Turquie (deux ans de plus, en moyenne) et au Viet Nam (un an de plus, en moyenne) (voir le tableau 2.5).

### **Âge et ancienneté des enseignants et des chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Comme indiqué ci-dessus, les problèmes liés au prochain départ d'enseignants à la retraite et au rajeunissement du corps enseignant se posent avec plus d'acuité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Santiago, 2002<sup>[18]</sup>). Rappelons par ailleurs que les taux d'attrition peuvent être plus élevés chez les enseignants formés et recrutés pour enseigner à ce niveau d'enseignement que chez ceux qui l'ont été pour enseigner à des niveaux inférieurs (Struyven et Vanthournout, 2014<sup>[19]</sup>). D'innombrables raisons peuvent l'expliquer, mais certains ont avancé l'idée que des enseignants pouvaient avoir de meilleurs débouchés professionnels dans d'autres secteurs du fait de leur spécialisation dans l'enseignement secondaire qu'aux niveaux inférieurs (Struyven et Vanthournout, 2014<sup>[19]</sup>).

En moyenne, 62 % des enseignants ont entre 30 et 49 ans, 30 % d'entre eux ont plus de 49 ans et les 8 % restants ont moins de 30 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les 11 pays et économies dont les données sur ce niveau d'enseignement sont disponibles (voir le tableau 2.1). À ce niveau d'enseignement, la moitié au moins des enseignants ont entre 30 et 49 ans dans tous les pays et économies à l'étude, sauf au Portugal, le seul pays où la moitié d'entre eux (50 %) ont plus de 49 ans. C'est également au Portugal que le pourcentage de jeunes enseignants (de moins de 30 ans) est le moins élevé, 1 %, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage est minime, mais les jeunes enseignants constituent au plus 15 % du corps enseignant dans les 11 pays et économies dont les données de ce niveau d'enseignement sont disponibles. Plus d'un tiers des enseignants (36 % au moins) ont plus de 49 ans dans 5 de ces 11 pays et économies. Le pourcentage d'enseignants de plus de 49 ans n'est inférieur à 10 % qu'au Viet Nam.

Les enseignants sont dans l'ensemble un an plus âgés que les enseignantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.3). Ils sont environ trois ans plus âgés qu'elles aux Émirats arabes unis, en Turquie et au Viet Nam. La différence d'âge entre les enseignants et les enseignantes n'est pas statistiquement significative dans six pays et économies, et les enseignantes ne sont dans aucun pays et économie plus âgées que les enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire tendent à être plus âgés s'ils travaillent à temps plein plutôt qu'à temps partiel. C'est le cas dans 7 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. La différence moyenne entre les pays participants est de deux ans (voir le tableau 2.3). La différence d'âge entre les enseignants selon qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel atteint toutefois quatre ans au moins en Croatie et au Portugal. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants qui travaillent à temps plein ne sont plus jeunes que ceux qui travaillent à temps partiel qu'en Turquie et au Viet Nam.

En moyenne, 75 % des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont entre 40 et 59 ans et 7 % d'entre eux seulement ont moins de 40 ans dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 2.4). Les chefs d'établissement plus âgés (ceux de plus de 59 ans) constituent un quart environ de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (25 %) et au Danemark (29 %) (18 % en moyenne). À l'autre extrémité du spectre, les chefs d'établissement plus jeunes (ceux de moins de 40 ans) constituent au plus entre 9 % et 16 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Alberta (Canada), au Brésil, en Suède et en Turquie.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants exercent leurs fonctions depuis 16 ans en moyenne dans les pays et économies participants ; ils les exercent depuis 14 ans au Danemark, en Turquie et au Viet Nam, mais depuis au moins 20 ans au Portugal et en Slovénie (voir le tableau 2.5).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants travaillent depuis dix ans en moyenne dans leur établissement actuel. Ils exercent leurs fonctions dans leur établissement actuel depuis une période égale au plus à la moitié de leur ancienneté au Brésil, aux Émirats arabes unis et en Turquie, mais y travaillent à peu de choses près depuis qu'ils enseignent dans la plupart des pays dont les données sont disponibles (voir le tableau 2.5). Comme indiqué ci-dessus, analyser les raisons de la mobilité des enseignants est important, car ce phénomène peut influencer sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. La sédentarité des enseignants peut contrer les efforts déployés par les établissements pour développer leur corps enseignant dans les systèmes qui n'encouragent pas la mobilité. Elle peut en revanche contribuer, entre autres aspects positifs, à faire en sorte qu'enseignants et élèves nouent des relations solides et à améliorer la collaboration dans l'établissement (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009<sup>[10]</sup>).

Dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, à leurs dires, exercé d'autres fonctions en rapport avec l'éducation pendant deux ans et des fonctions sans rapport avec l'éducation pendant quatre ans (voir le tableau 2.5). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants n'ont exercé d'autres fonctions en rapport avec l'éducation pendant plus longtemps (trois ans) qu'au Brésil et au Danemark. Au même niveau d'enseignement, les enseignants ont exercé des fonctions sans rapport avec l'éducation pendant une moyenne de huit ans en Suède, de six ans au Brésil et de cinq ans en Alberta (Canada) et au Danemark (voir le tableau 2.5).

L'ancienneté des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie selon le sexe dans les pays et économies. Les enseignantes tendent à exercer leurs fonctions depuis plus longtemps que les enseignants au Brésil, en Croatie, au Portugal, en Slovénie et en Suède (voir le tableau 2.7). C'est l'inverse qui s'observe aux Émirats arabes unis, en Turquie et au Viet Nam.

Dans l'ensemble, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire exercent leurs fonctions depuis plus longtemps s'ils travaillent à temps plein plutôt qu'à temps partiel. La différence d'ancienneté entre l'effectif en poste à temps plein et l'effectif en poste à temps partiel s'élève à trois ans en moyenne dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles ; elle atteint dix ans au Portugal (voir le tableau 2.7). C'est l'inverse qui s'observe en Turquie et au Viet Nam où les enseignants ont dans l'ensemble un peu plus d'ancienneté s'ils travaillent à temps partiel plutôt qu'à temps plein.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants tendent à exercer leurs fonctions depuis plus longtemps si leur établissement ne propose pas de cours en filière professionnelle. Ils ont moins d'ancienneté dans les établissements proposant des cours en filière technique ou professionnelle au Brésil, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en Slovénie et en Suède (voir le tableau 2.7). Cette différence d'ancienneté peut s'expliquer par le fait que bien souvent, les enseignants en poste en filière professionnelle ou technique ont exercé d'autres professions, d'où leur ancienneté moindre en tant qu'enseignant. Dans certains pays, il faut en effet avoir un minimum d'expérience professionnelle pour enseigner en filière professionnelle. Les enseignants de la filière professionnelle qui ont acquis de l'expérience dans leur spécialité ont entre autres avantages, le mérite de posséder des savoirs et savoir-faire de pointe et de pouvoir aider les élèves à trouver des stages en entreprise grâce à leurs réseaux professionnels (OCDE, 2021, p. 58<sup>[20]</sup>).

En moyenne, les chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire exercent leurs fonctions depuis neuf ans au total et depuis six ans dans leur établissement actuel dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 2.8). Il ressort des résultats que les chefs d'établissement tendent à changer souvent d'établissement aux Émirats arabes unis, en Suède et en Turquie, car ce n'est pas à leur établissement actuel qu'ils doivent l'essentiel de leur ancienneté. Inversement, les chefs

d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'ont presque pas, voire pas du tout exercé leurs fonctions dans un autre établissement au Brésil, en Croatie, au Portugal et en Slovaquie.

À ce niveau d'enseignement, les chefs d'établissement ont exercé des fonctions de direction en milieu scolaire depuis six ans en moyenne (voir le tableau 2.8). De plus, les chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont enseigné pendant 16 ans en moyenne dans les 11 pays et économies dont les données sont disponibles ; ils ont enseigné pendant 12 ans seulement aux Émirats arabes unis, en Suède et en Turquie, mais pendant 20 ans au moins en Alberta (Canada) et au Portugal. Les chefs d'établissement ont exercé d'autres fonctions pendant quatre ans en moyenne dans les pays et économies, mais pendant un peu plus longtemps en Suède (huit ans), au Brésil (six ans), en Croatie (cinq ans) et au Danemark (cinq ans).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants plus âgés (soit ceux de plus de 49 ans) est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence en moyenne) (voir le tableau 2.1). Il l'est dans sept des pays et économies dont les données sont disponibles. En Croatie par exemple, le pourcentage d'enseignants de plus de 49 ans s'élève à 40 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 24 % seulement dans le premier cycle. Malgré cette différence, le pourcentage d'enseignants plus jeunes (ceux de moins de 30 ans) est comparable dans les deux cycles en Croatie. La même tendance, soit un pourcentage plus élevé d'enseignants plus âgés, mais un pourcentage similaire d'enseignants plus jeunes, s'observe au Portugal, en Slovaquie et en Suède. Le Viet Nam est le seul des pays et économies à l'étude où le pourcentage d'enseignants de plus de 49 ans est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Enfin, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble plus âgés dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais le pourcentage de ceux âgés de 40 ans et plus est du même ordre dans l'ensemble. En Turquie, le pourcentage de chefs d'établissement âgés de 40 à 59 ans est nettement plus élevé (17 points de pourcentage de différence) et le pourcentage de chefs d'établissement âgés de moins de 40 ans est nettement moins élevé (21 points de pourcentage de différence) dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.4).

## **Comparaison du degré de parité de l'effectif d'enseignants et de chefs d'établissement entre les niveaux d'enseignement**

Selon les résultats de l'Enquête TALIS 2018, le corps enseignant est dans l'ensemble plus féminin que masculin dans les pays et économies à l'étude aux différents niveaux d'enseignement. Il ressort des données de l'OCDE que le pourcentage d'enseignantes a augmenté de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2015 et 2018 dans les pays membres et partenaires de l'OCDE (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). La féminisation du corps enseignant est un phénomène qui a été abondamment étudié dans la littérature dans le cadre d'un processus qui a orienté de longue date l'accès des femmes à l'école et au marché du travail et a influé sur les choix et les débouchés professionnels des femmes et des hommes (Carrington, 2002<sup>[21]</sup> ; Drudy, 2008<sup>[22]</sup> ; Drudy et al., 2005<sup>[23]</sup> ; Smulyan, 2004<sup>[24]</sup>).

De fortes inégalités sociales comptent parmi les facteurs qui ont entraîné ce déséquilibre. L'une des raisons qui expliquent la féminisation du corps enseignant réside par exemple dans la différence du coût d'opportunité, en l'espèce une rémunération inférieure, du choix de la profession d'enseignant entre les hommes et les femmes. Il est communément admis que la rémunération des enseignants est relativement peu élevée et moins attractive sur la plupart des marchés du travail (Carlo et al., 2013<sup>[7]</sup> ; Drudy, 2008<sup>[22]</sup> ;

OCDE, 2020<sup>[6]</sup> ; Watt et Richardson, 2007<sup>[25]</sup>). Comme le différentiel salarial persiste entre les hommes et les femmes dans les pays de l'OCDE, la rémunération des enseignantes est plus alignée sur la rémunération des femmes du même niveau de formation qu'elle ne l'est chez les hommes (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>).

Comme indiqué dans des rapports précédents sur l'Enquête TALIS (OCDE, 2021<sup>[26]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[5]</sup>), il apparaît que dans certains pays et économies, le sexe des enseignants pourrait influencer sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage et leurs aspirations professionnelles, ainsi que sur les motivations et les résultats scolaires des élèves du même sexe (Beilock et al., 2010<sup>[27]</sup> ; Lim et Meer, 2017<sup>[28]</sup>). Selon le rapport sur le lien entre l'Enquête TALIS et le Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'écart se creuse en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons et l'écart de score en mathématiques et en sciences diminue en faveur des filles lorsque le pourcentage d'enseignantes est plus élevé (OCDE, 2021<sup>[26]</sup>).

Ces constats ne concernent toutefois que certains pays. Il ressort également de la littérature que dans certains pays et économies, le sexe des enseignants a un impact plutôt limité sur la motivation des élèves et leur soif d'apprendre (Carrington et al., 2007<sup>[29]</sup> ; Martin et Marsh, 2005<sup>[30]</sup>). Il en ressort toutefois aussi que dans certains de ces pays et économies, les élèves semblent accorder plus d'importance aux pratiques pédagogiques des enseignants qu'à leur sexe, mais disent avoir pour modèle des enseignants du même sexe qu'eux (Carrington et al., 2007<sup>[29]</sup>).

Ces constats donnent à penser que la relation entre le degré de parité du corps enseignant et les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage dépend de plusieurs aspects, dont des aspects culturels, mais que le défaut de parité du corps enseignant peut contribuer à alimenter des stéréotypes sexistes sur les débouchés professionnels des hommes et des femmes et sur les rôles qui leur sont dévolus. Un corps enseignant plus paritaire pourrait contribuer à bousculer ces stéréotypes (Carrington et Skelton, 2003<sup>[31]</sup>).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que dans tous les systèmes d'éducation, les femmes sont surreprésentées dans le corps enseignant, mais pas dans l'effectif de chefs d'établissement. Selon l'Enquête TALIS, les enseignants sont promus plus rapidement que les enseignantes au poste de chef d'établissement, même si le corps enseignant est plus féminin.

Comme indiqué dans la littérature, l'important pour les responsables politiques devrait être d'attirer les meilleurs candidats, quel que soit leur sexe (Drudy et al., 2005<sup>[23]</sup>). Il reste qu'aujourd'hui, le défaut de parité dans l'effectif d'enseignants et de chefs d'établissement soulève d'importantes questions sur la mesure dans laquelle les enseignantes ont accès à des possibilités intéressantes de promotion.

### ***Degré de parité de l'effectif de professionnels de l'éducation dans l'enseignement primaire***

Dans l'enseignement primaire, les femmes constituent plus de trois quarts du corps enseignant (78 % en moyenne). Le corps enseignant est constitué de plus de 80 % de femmes dans 6 des 13 pays dont les données sont disponibles. Le pourcentage d'enseignantes est le moins élevé en Turquie (62 %) et au Japon (61 %) (voir le tableau 2.9).

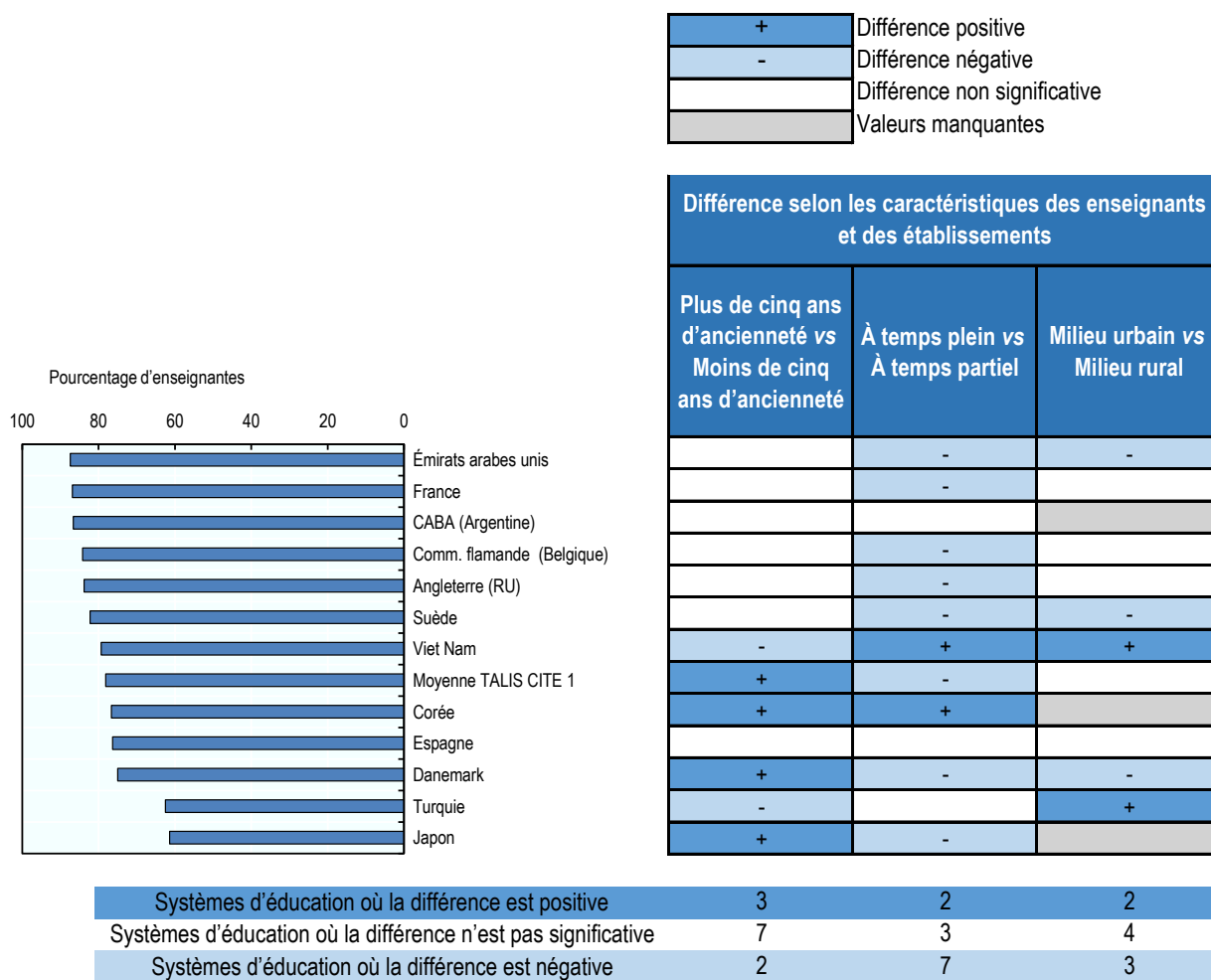
Comme le montre le Graphique 2.1, les femmes sont dans l'ensemble moins nombreuses dans l'effectif d'enseignants débutants que dans l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps dans les pays et économies participants (2 points de pourcentage de différence en moyenne). C'est le cas en Corée (12 points de pourcentage de différence), au Danemark (6 points de pourcentage de différence) et au Japon (5 points de pourcentage de différence), mais pas en Turquie (12 points de pourcentage de différence) et au Viet Nam (4 points de pourcentage de différence) (voir le Graphique 2.1 et le tableau 2.10).

Le Graphique 2.1 montre aussi que dans l'ensemble, le pourcentage d'enseignantes ne varie pas entre les établissements ruraux et les établissements urbains (voir le tableau 2.10). Le pourcentage

d'enseignantes est toutefois plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain au Danemark (12 points de pourcentage de différence), en Suède (6 points de pourcentage de différence) et aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage de différence). Le pourcentage d'enseignantes est en revanche au moins 10 points de pourcentage plus élevé dans les établissements urbains que dans les établissements ruraux au Viet Nam.

La fréquence du travail à temps partiel chez les enseignantes est un autre constat important. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignantes est plus élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein dans 7 des 13 pays et économies (2 points de pourcentage de différence en moyenne). Ce constat est conforme à la tendance qui prévaut dans de nombreux pays à revenu élevé, où les femmes constituent l'essentiel des actifs occupés à temps partiel (Matteazzi, Pailhé et Solaz, 2018<sup>[32]</sup>). L'inverse ne s'observe qu'en Corée et au Viet Nam, où ces pourcentages sont nettement inversés (de 20 et 11 points de pourcentage respectivement) (voir le Graphique 2.1 et le tableau 2.10).

### Graphique 2.1. Pourcentage d'enseignantes dans le primaire



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

Dans l'enseignement primaire, on compte en moyenne 53 % de femmes chefs d'établissement. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays et économies. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage de femmes chefs d'établissement atteint 90 % dans la Région CABA (Argentine) et au moins 70 % en Angleterre (Royaume-Uni) et en France. À l'inverse, les hommes constituent plus de trois quarts de l'effectif de chefs d'établissement dans l'enseignement primaire au Japon (77 %) et en Turquie (92 %) (voir le tableau 2.12).

Il est intéressant de constater que dans l'enseignement primaire, les femmes sont surreprésentées dans le corps enseignant dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, mais sous-représentées dans l'effectif de chefs d'établissement en Corée, au Danemark, au Japon, en Turquie et au Viet Nam. La parité s'impose à tous les niveaux d'enseignement, nous l'avons vu, mais hommes et femmes ne sont pas promus sur un pied d'égalité à des postes plus élevés dans la hiérarchie, où les responsabilités sont plus nombreuses.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignantes est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays dont les données des deux niveaux d'enseignement sont disponibles. Le pourcentage d'enseignantes s'élève en moyenne à 67 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais à 78 % dans l'enseignement primaire, selon les chiffres de l'Enquête TALIS. La différence de pourcentage est supérieure à la moyenne aux Émirats arabes unis (25 points de pourcentage de différence), en France (22 points de pourcentage de différence), en Angleterre (Royaume-Uni) (19 points de pourcentage de différence), au Japon (19 points de pourcentage de différence), dans la Région CABA (Argentine) (18 points de pourcentage de différence) et en Suède (16 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.9).

Le pourcentage de femmes chefs d'établissement est plus élevé aussi dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (16 points de pourcentage de différence en moyenne). Les femmes constituent plus de la moitié de l'effectif de chefs d'établissement dans l'enseignement primaire (53 %), mais n'en constituent qu'un peu plus d'un tiers dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (37 %). Cette différence s'observe dans 9 des 13 pays et économies dont les données des deux niveaux d'enseignement sont disponibles. La différence est très sensible en France, où le pourcentage de femmes chefs d'établissement s'élève à 75 % dans l'enseignement primaire, mais à 41 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Elle est marquée aussi dans la Région CABA (Argentine) (29 points de pourcentage de différence), en Angleterre (Royaume-Uni) (29 points de pourcentage), en Corée (24 points de pourcentage) et au Viet Nam (19 points de pourcentage) (voir le tableau 2.12).

**Degré de parité de l'effectif de professionnels de l'éducation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

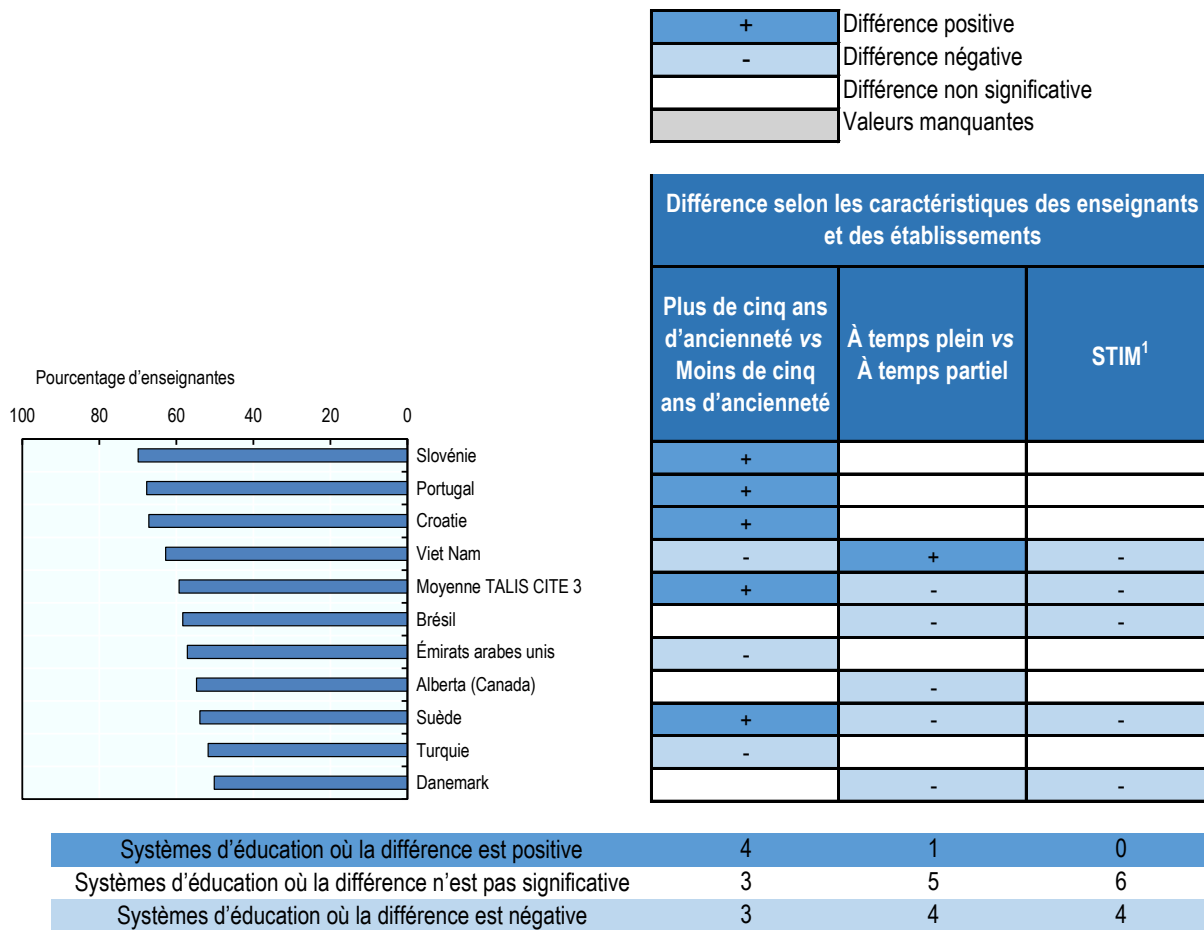
Les femmes constituent en moyenne 59 % du corps enseignant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La parité hommes-femmes du corps enseignant ne s'observe qu'au Danemark dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.9).

Comme le montre le Graphique 2.2, le pourcentage de femmes est sensiblement plus élevé dans l'effectif d'enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté que dans l'effectif d'enseignants débutants ; la différence est particulièrement marquée en Slovénie (21 points de pourcentage de différence) et est élevée aussi en Croatie, au Portugal et en Suède. Ces chiffres sont le signe d'une évolution récente de la composition hommes-femmes du corps enseignant dans ces pays, où le pourcentage de femmes est de l'ordre de 50 % dans l'effectif d'enseignants débutants (voir le tableau 2.11). L'inverse s'observe ailleurs :

le pourcentage de femmes dans l'effectif d'enseignants débutants est relativement plus élevé en Turquie, où la différence atteint 15 points de pourcentage, ainsi qu'aux Émirats arabes unis et au Viet Nam.

Le pourcentage d'enseignantes est également plus élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence en moyenne). La différence est particulièrement marquée au Danemark (23 points de pourcentage de différence) et en Alberta (Canada) (20 points de pourcentage de différence). Le pourcentage d'enseignantes est plus élevé dans l'effectif à temps plein au Viet Nam (6 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.11).


## Graphique 2.2. Pourcentage d'enseignantes dans le deuxième cycle du secondaire



1. STIM : sciences, technologie, ingénierie et mathématiques. Par professeurs de STIM, on entend les enseignants qui ont dit donner exclusivement des cours de mathématiques, de sciences ou de technologie l'année de l'enquête.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/0bgjne>

Le corps enseignant est majoritairement féminin dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais les enseignantes sont sous-représentées dans l'effectif de professeurs de sciences, de technologie, d'ingénierie et de mathématiques (STIM). Le pourcentage d'enseignantes est en moyenne 5 points de pourcentage moins élevé dans l'effectif de professeurs de STIM que dans le corps enseignant chargé des autres matières (voir le tableau 2.11). C'est le cas dans 5 des 11 pays dont les données du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles. Les enseignantes constituent moins de la moitié de



l'effectif de professeurs de STIM au Danemark et en Suède. Le pourcentage moyen moins élevé de femmes dans l'effectif de professeurs de STIM n'a rien de surprenant. Ce phénomène est étudié dans la littérature. Les femmes sont désormais majoritaires dans l'effectif diplômé de l'enseignement supérieur, mais restent minoritaires dans l'effectif diplômé de ce niveau en STIM (OCDE, 2017<sup>[33]</sup>). La situation n'a guère évolué depuis des décennies, même dans les systèmes où le degré de parité est plus élevé (Stoet et Geary, 2018<sup>[34]</sup>).

De plus, les femmes constituent moins de la moitié de l'effectif de chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (40 % en moyenne). C'est le cas en Alberta (Canada) (42 %), au Portugal (39 %), au Danemark (35 %) et au Viet Nam (21 %). En Turquie, 93 % environ des chefs d'établissement sont des hommes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.12). Ce n'est toutefois pas le cas dans tous les pays dont les données sont disponibles. L'effectif de chefs d'établissement est majoritairement féminin dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil (68 %) et en Slovénie (62 %). Il est très proche de la parité dans d'autres pays : 49 % des chefs d'établissement sont des femmes en Croatie, aux Émirats arabes unis et en Suède.

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignantes est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays dont les données des deux cycles sont disponibles (8 points de pourcentage de différence en moyenne) (voir le tableau 2.9). Ce constat donne à penser que le corps enseignant est proche de la parité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans plusieurs pays. C'est intéressant puisqu'il ressort des résultats que le pourcentage d'enseignantes a augmenté dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ces dernières années (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). Il est probable que ce soit lié au fait qu'historiquement, le corps enseignant est majoritairement masculin aux niveaux d'enseignement supérieurs et majoritairement féminin aux niveaux d'enseignement inférieurs (Drudy et al., 2005<sup>[23]</sup>).

Quant au degré de parité de l'effectif de chefs d'établissement, la différence de pourcentage moyen d'hommes et de femmes n'est dans l'ensemble pas statistiquement significative entre les deux cycles de l'enseignement secondaire dans les pays et économies (même si le pourcentage de femmes chefs d'établissement est 4 points de pourcentage plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le pourcentage de femmes chefs d'établissement ne diminue sensiblement entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'en Suède, où il passe de 69 % à 49 % (voir le tableau 2.12).

## **Comprendre l'orientation professionnelle des enseignants, leurs motivations et leurs perceptions de leur profession**

Plusieurs aspects des défis auxquels les professionnels de l'éducation doivent faire face, sont apparus au grand jour ces dernières décennies : une plus grande visibilité, des attentes et une responsabilisation plus fortes, un effectif d'élèves d'une diversité croissante et des appels plus pressants à l'adoption de stratégies pédagogiques novatrices (Gomendio, 2017<sup>[35]</sup>).

Ces défis ont pris une grande ampleur du fait de plusieurs événements très graves à l'échelle mondiale, notamment la crise économique de 2008 et la récente pandémie de COVID-19. Il n'a peut-être jamais été aussi impératif qu'aujourd'hui que les enseignants soient très motivés et aient des compétences qui leur permettent de s'adapter vu l'évolution rapide de la situation.

Analyser les raisons qui ont incité les enseignants en exercice à choisir leur profession permet non seulement d'évaluer l'attractivité de leur métier, mais aussi de déterminer les conditions de travail qui

comptent le plus pour que les enseignants ne renoncent pas à enseigner et ne perdent rien de leur motivation au fil des années. La rémunération et des aspects spécifiques des conditions de travail sont importants pour certains enseignants (Won Han, Borgonovi et Guerriero, 2018<sup>[36]</sup>), certes, mais des facteurs de motivation, tels que l'utilité sociale ou la valeur sociale de la profession, peuvent aussi avoir des effets positifs sur la satisfaction professionnelle d'autres enseignants selon la littérature (Watt et al., 2012<sup>[37]</sup>).

L'Enquête TALIS 2018 permet d'analyser la perception qu'ont les enseignants de la valeur sociale, également appelée valeur altruiste dans la littérature (McLean, Taylor et Jimenez, 2019<sup>[4]</sup>), de leur profession, ainsi que de certains aspects de leur utilité personnelle. Des décennies durant, ceux qui ont choisi la profession d'enseignant ont dit l'avoir fait en grande partie parce qu'ils voulaient contribuer à la vie de la société (McLean, Taylor et Jimenez, 2019<sup>[4]</sup> ; Watt et al., 2012<sup>[37]</sup>).

Comme nous le verrons, les enseignants débutants tiennent leur profession en haute estime et la considèrent valorisée dans la société plus que ne le font les enseignants en poste depuis plus longtemps. Cette différence peut s'expliquer par plusieurs facteurs différents, mais les enseignants débutants sont exposés à un plus grand risque d'attrition, car ils peuvent se rendre compte rapidement du décalage entre leurs attentes et la réalité du métier (Kyriacou et Kunc, 2007<sup>[8]</sup>).

Ce constat soulève une question importante, en l'espèce celle de savoir dans quelle mesure les jeunes ont une idée réaliste de la profession d'enseignant. Cette question est pertinente dans le contexte actuel, car le choix de la profession d'enseignant est dicté aussi par la sécurité de l'emploi en temps de crise (Struyven et Vanthournout, 2014<sup>[19]</sup>). La profession d'enseignant est en effet associée à la sécurité de l'emploi et à la stabilité professionnelle, même s'il est difficile de la rendre plus attractive comme le montrent les résultats de l'Enquête TALIS 2018.

C'est un constat important à court terme pour les responsables politiques, car c'est maintenant que la formation initiale des enseignants de demain commence. Il est impératif de faire en sorte que la profession soit plus attractive, ce qui implique d'améliorer son prestige et la façon dont elle est perçue, d'aligner les valeurs personnelles et sociales et de proposer des conditions de travail à la hauteur des attentes des enseignants.

### ***Raisons de devenir enseignant et perception de la valeur de la profession dans l'enseignement primaire***

Plusieurs aspects doivent être pris en compte dans l'analyse du choix des enseignants d'exercer leur profession et des raisons qui les ont amenés à faire ce choix. Que la profession d'enseignant était ou non le « premier choix de carrière » est important, tout comme le sont les différents facteurs qui sont intervenus dans la décision de devenir enseignant.

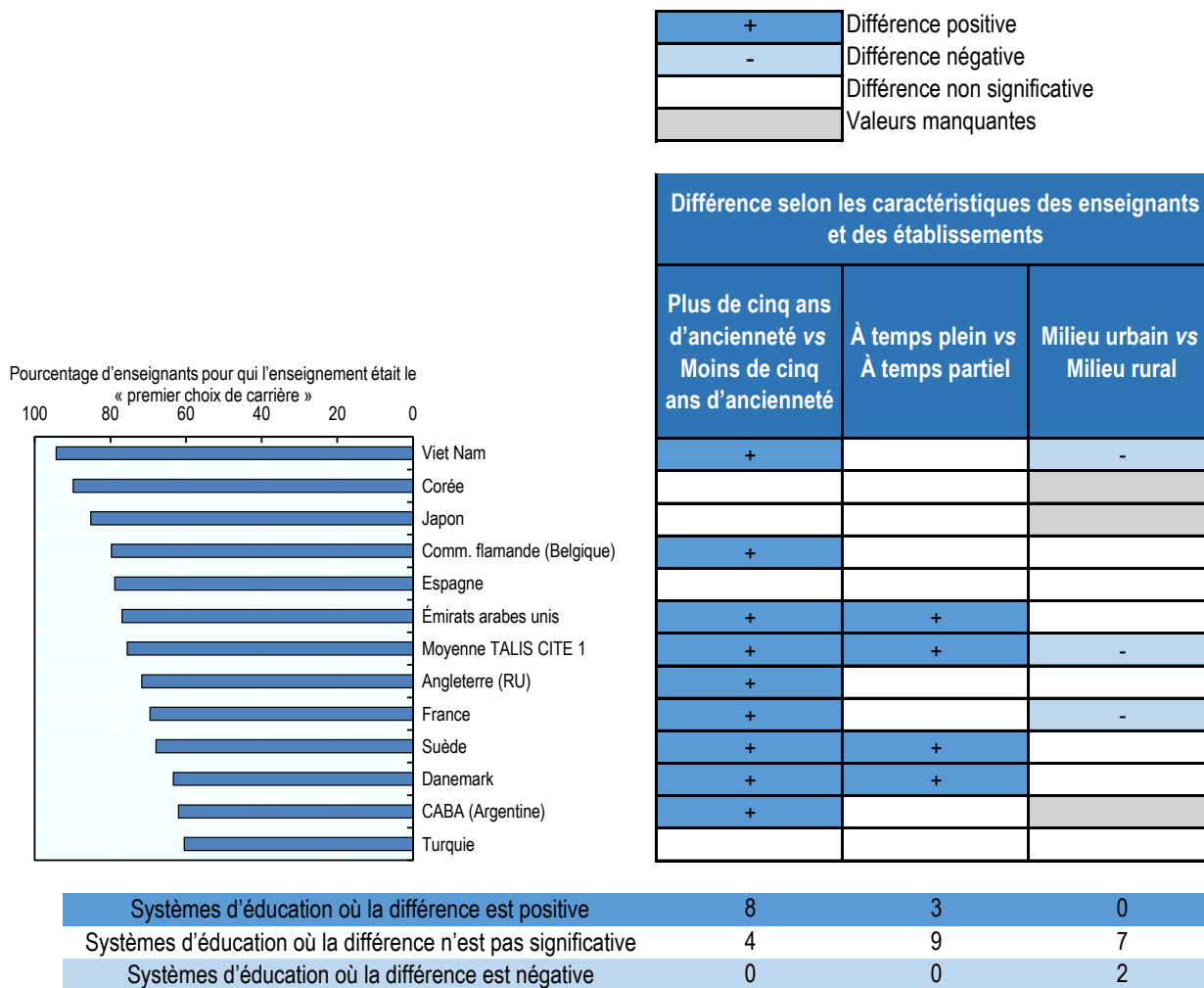
Lors de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont répondu à la question de savoir si enseigner était leur « premier choix de carrière ». Comme le montre le Graphique 2.3, 76 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont répondu qu'enseigner était leur premier choix de carrière (voir le tableau 2.13). Le pourcentage d'enseignants qui ont répondu qu'enseigner était leur « premier choix de carrière » varie sensiblement entre les pays et économies à l'étude.

Les enseignants pour qui enseigner n'était pas le « premier choix de carrière » ne se sont pas nécessairement trompés de voie. Il faut plutôt y voir le fait que l'enseignement a attiré des candidats formés ou expérimentés dans d'autres domaines. C'est également le signe qu'après certains arbitrages, l'enseignement semble attractif. Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire qui ont par exemple estimé que l'emploi du temps d'un enseignant s'accordait bien avec leurs responsabilités personnelles sont 21 % plus susceptibles de n'avoir pas eu l'enseignement comme « premier choix de carrière » (le rapport de cotes est égal à 1.21) (voir le tableau 2.16). Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire dont la principale raison de choisir l'enseignement était de s'orienter vers une

carrière professionnelle stable sont 27 % plus susceptibles d'avoir eu l'enseignement pour « premier choix de carrière » (le rapport de cotes est égal à 0.73, car l'analyse est basée sur les enseignants pour qui l'enseignement n'était pas « le premier choix de carrière »).

À ce niveau d'enseignement, le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » est plus élevé chez les femmes (77 %) que chez les hommes (71 %). C'est le cas dans 8 des 13 pays dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles. La différence de pourcentage est considérablement marquée entre les hommes et les femmes, ce qui dénote l'attractivité particulière de la profession pour les femmes en Angleterre (Royaume-Uni) (16 points de points de pourcentage de différence), dans la Région CABA (Argentine) (15 points de pourcentage de différence) et en Suède (14 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.14).

**Graphique 2.3. Enseignement comme « premier choix de carrière » dans le primaire**



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink <https://stat.link/60bxqi>

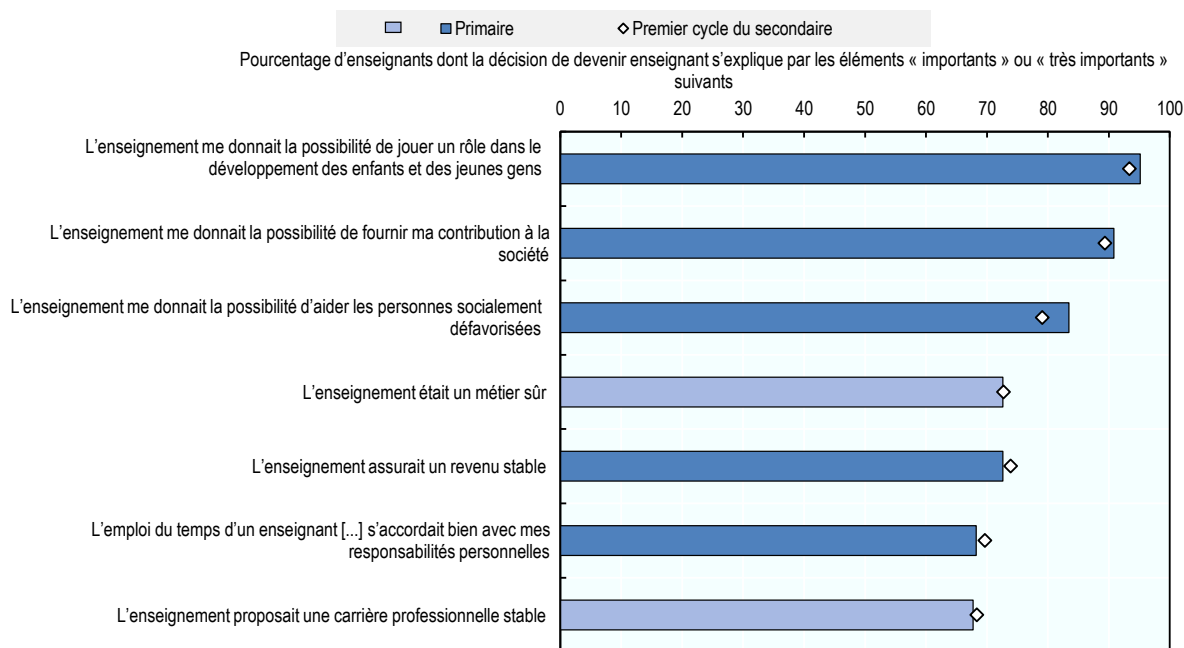
Il est intéressant aussi de constater que le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » est moins élevé dans l'effectif d'enseignants débutants (70 %) que dans

l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps (77 %). Cette différence de pourcentage entre les enseignants ayant au plus cinq ans d'ancienneté et ceux en ayant plus de cinq s'élève à 6 points de pourcentage en faveur des seconds (voir le Graphique 2.3). C'est le cas dans 8 des 13 pays et économies dont les données de ce niveau d'enseignement sont disponibles. Les différences sont marquées en France (17 points de pourcentage), dans la Région CABA (Argentine) (16 points de pourcentage), en Suède (14 points de pourcentage) et au Danemark (13 points de pourcentage) (voir le tableau 2.14). Ce pourrait être le signe que la profession d'enseignant a perdu de son attractivité ces dernières années comme indiqué ci-dessus, mais pas nécessairement que les enseignants débutants n'ont pu suivre une autre orientation professionnelle. Ce pourrait également être le signe que depuis quelques années, l'enseignement attire des candidats à la formation et au vécu diversifiés qui s'y orientent après une expérience professionnelle dans un autre secteur (leur « premier choix »). Ces phénomènes peuvent avoir pour effet positif de diversifier le corps enseignant (Richardson et Watt, 2005<sup>[13]</sup>), mais soulignent aussi l'utilité des voies d'accès différentes à l'enseignement en cas de pénurie.

L'analyse des éléments que les enseignants ont déclarés « importants » ou « très importants » lors du choix de leur profession révèle le caractère fondamental de l'un d'entre eux, en l'espèce celui résumé dans l'item « L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens » (cet aspect a été cité par 95 % des enseignants en moyenne) (voir le Graphique 2.4 et le tableau 2.13). Une autre raison souvent avancée pour expliquer le choix de la profession d'enseignant est résumée dans l'item « L'enseignement me donnait la possibilité de fournir ma contribution à la société » (cette raison a été citée par 91 % des enseignants en moyenne). C'est un élément important pour 90 % au moins des enseignants dans 9 des 13 pays dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles. Cet aspect social de l'enseignement n'a toutefois pas été un élément important dans le choix de la profession pour près d'un quart des enseignants (23 %) au Danemark (voir le tableau 2.13).

## Graphique 2.4. Raisons de devenir enseignant dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/5gd7hi>

La troisième raison la plus citée parmi celles qui ont amené les enseignants à choisir leur profession porte sur un autre impact social potentiel, en l'espèce celui résumé dans l'item « L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées ». En moyenne, 83 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont déclaré que c'était un élément important dans leur décision (voir le tableau 2.13).

Ces résultats illustrent l'importance de la valeur sociale et intrinsèque de l'enseignement dans le choix de la profession. Ils ont été abondamment analysés dans la littérature ; certains ont avancé l'idée que la valeur sociale de la profession avait le mérite non seulement de susciter des vocations d'enseignant, mais également d'entretenir dans une grande mesure la motivation des enseignants appelés à surmonter les grandes difficultés de leur métier (McLean, Taylor et Jimenez, 2019<sup>[4]</sup> ; Watt et Richardson, 2007<sup>[25]</sup>).

La stabilité économique de la profession est également un argument de poids dans la décision de devenir enseignant. Près de trois quarts des enseignants ont déclaré que le fait que l'enseignement leur « assurait un revenu stable » et « était un métier sûr » avait beaucoup compté dans le choix de la profession dans les pays et économies participants (ces deux éléments ont été cités chacun par 73 % des enseignants en moyenne) (voir le tableau 2.13).

Le fait que l'enseignement « était un métier sûr » a été cité parmi les éléments importants par plus de 90 % des enseignants en Corée, au Japon et au Viet Nam. À l'inverse, cet élément a été cité par moins de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire au Danemark (45 %) et en Espagne (44 %) et par moins d'un tiers d'entre eux dans la Région CABA (Argentine) (31 %). Il en ressort que les conditions de travail et la façon dont elles sont perçues varient entre les systèmes. De même, le fait que l'enseignement procure un revenu stable est un élément important pour plus de 80 % des enseignants au Japon (89 %), au Viet Nam (89 %), en Corée (86 %), aux Émirats arabes unis (86 %), en Angleterre (Royaume-Uni) (84 %) et en Turquie (84 %). Ce critère a lui aussi été le moins cité par les enseignants en Espagne (47 %), au Danemark (45 %) et dans la Région CABA (Argentine) (34 %) (voir le tableau 2.13).

Les éléments les moins pris en considération lors du choix de la profession d'enseignant sont ceux résumés dans les items « L'enseignement proposait une carrière professionnelle stable » et « L'emploi du temps d'un enseignant [...] s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles » (en moyenne, 68 % des enseignants les ont cités). Une grande majorité des enseignants ont estimé que la « carrière professionnelle stable » était un élément important dans le choix de leur métier au Viet Nam (98 %) et aux Émirats arabes unis (92 %). En revanche, une minorité d'enseignants ont déclaré cet élément important au Danemark (41 %) et dans la Région CABA (Argentine) (35 %) (voir le tableau 2.13).

Le Viet Nam est le seul pays où plus de 90 % des enseignants ont cité la possibilité de concilier vie professionnelle et vie privée, résumée dans l'item « L'emploi du temps d'un enseignant [...] s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles ». En revanche, le pourcentage d'enseignants qui ont cité cette possibilité atteint au plus 50 % en France (50 %), en Espagne (47 %) et dans la Région CABA (Argentine) (33 %) (voir le tableau 2.13). C'est un indicateur important, car le fait de concilier vie professionnelle et vie privée est un facteur qui incite souvent les enseignants à penser qu'ils ont fait le bon choix et à continuer d'enseigner (Kyriacou et Kunc, 2007<sup>[8]</sup>). C'est un élément important aussi pour les responsables politiques puisque ce facteur de motivation compte parmi ceux qui ont été les moins cités par les enseignants en poste dans l'enseignement primaire lors de l'Enquête TALIS 2018.

Les enseignants doivent aussi leur motivation à un autre élément important, en l'espèce leur perception de la valeur accordée à leur profession dans la société. Un tiers environ des enseignants (36 %) estiment leur profession valorisée dans la société dans les pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles. Cet indicateur varie toutefois sensiblement aussi entre les pays. En France, 4 % seulement des enseignants en poste dans l'enseignement primaire se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « [...] le métier d'enseignant est valorisé dans la société ». Moins, voire nettement moins d'un cinquième des enseignants en sont convaincus au Danemark (18 %), en Espagne (12 %), en Suède (11 %) et dans la Région CABA (Argentine) (7 %). À l'autre extrémité du spectre, la

plupart des enseignants en poste dans l'enseignement primaire estiment leur profession valorisée au Viet Nam (95 %) (voir les tableaux 2.18 et 2.19).

Dans la majorité des pays et économies (10 sur 13), le pourcentage d'enseignants qui ont le sentiment que leur profession est valorisée ne varie pas entre les hommes et les femmes (voir le tableau 2.19). Dans l'enseignement primaire, les enseignants estiment toutefois leur profession mieux considérée que les enseignantes en Corée (10 points de pourcentage de différence) et en Communauté flamande de Belgique (7 points de pourcentage de différence), mais c'est l'inverse qui s'observe aux Émirats arabes unis (6 points de pourcentage de différence).

Une tendance similaire se dégage si l'analyse porte sur l'effectif d'enseignants à temps plein et à temps partiel. Dans l'enseignement primaire, les enseignants ont dans l'ensemble une idée plus positive de la valeur accordée à leur profession s'ils travaillent à temps partiel plutôt qu'à temps plein selon l'Enquête TALIS, même si la différence entre les deux groupes est minime (2 points de pourcentage). Dans l'enseignement primaire, la différence est très sensible au Japon, où plus de la moitié des enseignants qui travaillent à temps partiel (53 %) estiment leur profession valorisée dans la société, contre un peu plus d'un tiers seulement de ceux qui travaillent à temps plein (36 %). C'est le cas également en Espagne, même si la différence est nettement moindre (4 points de pourcentage de différence), mais pas en Angleterre, où le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est plus élevé dans l'effectif à temps plein que dans l'effectif à temps partiel (7 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.19).

À ce niveau d'enseignement toutefois, le pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que leur profession est valorisée dans la société est plus élevé dans l'effectif d'enseignants débutants (ceux qui exercent depuis cinq ans au plus) que dans l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps (ceux qui exercent depuis plus de cinq ans) (4 points de pourcentage de différence). La différence moyenne entre les enseignants ayant moins et plus d'ancienneté suggère une dépréciation interne, en l'espèce le fait que la perception que les enseignants ont de leur profession a évolué depuis qu'ils la voyaient de l'extérieur, au fur et à mesure qu'ils ont découvert la réalité du métier (Kyriacou et Kunc, 2007<sup>[8]</sup>). Dans l'enseignement primaire, cette différence entre les deux groupes d'enseignants s'observe dans 6 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. L'inverse ne s'observe nulle part, car il n'y a pas de différence entre les deux groupes dans les sept autres pays et économies (voir le tableau 2.19).

Comme indiqué dans de précédents rapports issus de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants peuvent faire entendre leur voix et exercer une influence en dehors des murs de leur classe. Une rétroaction ascendante efficace peut influencer les responsables politiques et les amener à revoir la politique de l'éducation (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>).

Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire estiment qu'ils n'ont pas de bonnes relations avec les responsables politiques. En moyenne, 28 % seulement d'entre eux ont le sentiment de pouvoir influencer sur la politique de l'éducation ; ils sont moins nombreux encore (23 %) à se dire convaincus que leur opinion est valorisée par les responsables politiques de leur pays ou économie. Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont toutefois le sentiment d'être tenus en haute estime et d'avoir de l'influence dans plusieurs pays. Au Viet Nam, 87 % des enseignants estiment leur opinion valorisée par les décideurs politiques et 89 % d'entre eux pensent pouvoir influencer sur la politique de l'éducation. Leurs perceptions sont positives aussi aux Émirats arabes unis, où plus de 60 % d'entre eux estiment leur opinion valorisée et pensent pouvoir influencer sur la politique de l'éducation. À l'autre extrême, le pourcentage d'enseignants qui ont le sentiment d'être tenus en haute estime et d'avoir de l'influence atteint au plus 10 % au Danemark, en France et en Suède (voir le tableau 2.21).

Les enseignants considèrent aussi leur profession selon la façon dont les médias la dépeignent, qui peut influencer fortement sur l'image que l'opinion publique en a dans certains pays et économies (Smak et Walczak, 2017<sup>[38]</sup> ; OCDE, 2006<sup>[2]</sup>). Dans l'enseignement primaire, un peu plus d'un quart des enseignants

se sentent appréciés par les médias (26 % en moyenne, selon l'Enquête TALIS). Le pourcentage d'enseignants persuadés d'être reconnus à leur juste valeur dans les médias varie sensiblement entre les pays et économies : il atteint 93 % au Viet Nam et 73 % aux Émirats arabes unis, mais 35 % en Communauté flamande de Belgique et même moins de 10 % au Danemark, en France et au Japon (voir le tableau 2.21).

Il est important de rappeler que ces analyses portent sur les réponses que les enseignants ont données avant la pandémie de COVID-19. Les systèmes d'éducation et surtout les enseignants sont à la une depuis que la crise sanitaire a éclaté. Il est possible en conséquence que les enseignants n'aient plus la même perception de la façon dont ils sont considérés et de l'influence qu'ils ont. C'est la raison pour laquelle la prudence est de rigueur au moment de tirer des leçons de ce qui précède.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

L'enseignement correspond plus au « premier choix de carrière » des enseignants dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » s'élève à 76 % dans l'enseignement primaire, mais à 70 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.13).

La différence de pourcentage entre les deux niveaux d'enseignement est sensible dans certains pays. C'est en Espagne que la différence est la plus marquée entre ces deux niveaux : le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » s'élève à 79 % dans l'enseignement primaire, mais à 62 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence de pourcentage entre ces deux niveaux est égale ou supérieure à 10 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni) (13 points de pourcentage) et en Corée (10 points de pourcentage). L'inverse ne s'observe qu'en Turquie (4 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.13).

Par ailleurs, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont été plus sensibles à la valeur sociale de leur profession au moment de choisir leur métier. C'est ce qu'il ressort en particulier de leur degré d'assentiment avec l'item « L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées ». Le pourcentage d'enseignants estimant cet élément important est en moyenne 4 points de pourcentage plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire selon l'Enquête TALIS. Ce pourcentage varie très sensiblement en Suède (9 points de pourcentage de différence), en Communauté flamande de Belgique (8 points de pourcentage de différence), en France (8 points de pourcentage de différence) et en Espagne (8 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.13).

**Encadré 2.1. Décomposition de la différence de pourcentage d'enseignants estimant être tenus en haute estime et pouvoir influencer sur la politique entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire**

La mesure dans laquelle les enseignants se sentent valorisés dans la société et les médias et estiment pouvoir influencer les responsables politiques et infléchir la politique de l'éducation est rapportée sur l'échelle TALIS de perception. Cette échelle montre jusqu'à quel point les enseignants se sentent visibles et impliqués dans les processus de prise de décisions qui affectent leur travail au quotidien. Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que la perception que les enseignants ont de leur influence varie entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il apparaît par exemple que les enseignants se sentent plus influents dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Japon, en Turquie et au Viet Nam. Ils se sentent en

revanche plus influents dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique et en Corée (voir le Graphique 2.5 et le tableau 2.22).

Comment expliquer ces différences ? C'est la décomposition de Blinder-Oaxaca qui a été utilisée pour expliquer la différence de valeur et d'influence perçues entre les niveaux d'enseignement (Blinder, 1973<sup>[39]</sup> ; Oaxaca, 1973<sup>[40]</sup>). Cette analyse aide à comprendre dans quelle mesure la différence observée de perception entre les niveaux d'enseignement s'explique par des différences dans les conditions de travail des enseignants et d'autres caractéristiques les concernant eux (notamment leur sexe, leur ancienneté, leur niveau de formation et leur développement professionnel) et leur établissement ou à déterminer si cette différence ne s'explique pas par de tels facteurs observables (voir le Graphique 2.5).

Il est important de préciser que l'essentiel de la différence ne s'explique pas par les facteurs retenus dans le modèle et que le résidu non expliqué est indiqué par les segments blancs. Les résultats exposés ici doivent donc être interprétés avec prudence, sachant que certains facteurs expliquant en partie la différence sont spécifiques à chaque niveau d'enseignement ou à chaque système d'éducation et n'ont pas été retenus dans l'enquête ou le modèle.

Les différences dans les conditions de travail (soit le type de contrat, le temps de travail et la taille des classes) peuvent expliquer une grande partie de la différence de perception au Japon et au Viet Nam, où les enseignants s'estiment plus influents dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et, dans une moindre mesure, en Communauté flamande de Belgique et en Corée, où ils s'estiment moins influents dans l'enseignement primaire. En Turquie par contre, la différence de perception semble s'expliquer en grande partie par la variation de la composition démographique du corps enseignant entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces résultats confortent une thèse du moins en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Japon et au Viet Nam : les conditions de travail sont de la plus haute importance et la satisfaction professionnelle est étroitement liée à l'adéquation de l'environnement scolaire et des conditions de travail qui peut en fin de compte être associée à des décisions politiques. Si les enseignants estiment leurs conditions de travail inadéquates, ils peuvent douter de leur influence sur les responsables politiques et n'avoir pas autant le sentiment d'être visibles, entendus et considérés.

Au Japon et au Viet Nam par exemple, le pourcentage d'enseignants qui travaillent sous contrat permanent, dont les classes sont moins denses ou dont le temps de travail est moindre est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 6.1, 6.9 et 6.14 au chapitre 6). De meilleures conditions de travail pourraient donc expliquer pourquoi les enseignants s'estiment mieux considérés et plus influents dans ces pays. En d'autres termes, les enseignants se sentent plus influents s'ils travaillent dans de meilleures conditions.

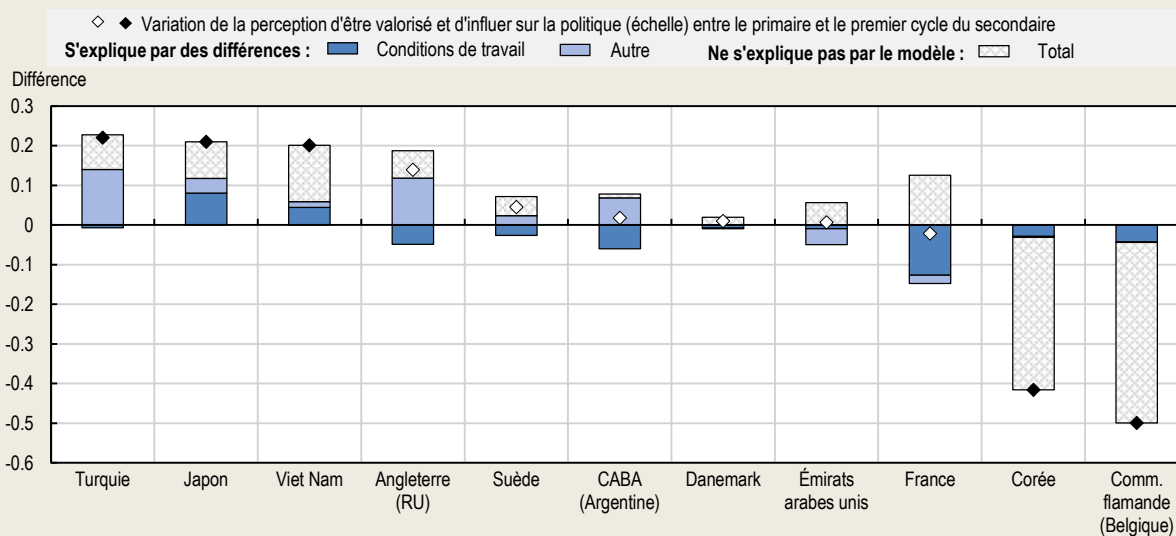
Quant à la partie de la différence indiquée en bleu, elle peut s'expliquer par d'autres facteurs que les conditions de travail dans certains pays et économies comme le montre le tableau 2.22. Un défaut de parité dans le corps enseignant (voir le tableau 2.9) peut par exemple expliquer une partie de la variance dans deux pays où la différence est marquée, à savoir le Japon et la Turquie. Dans ces deux pays, c'est semble-t-il au sexe qu'il faut imputer la perception qu'ont les enseignants de la considération qu'inspire leur profession et de leur influence politique dans l'enseignement primaire.

Il est intéressant de constater que c'est l'inverse au Viet Nam, où le sexe explique cette différence de perception dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, dont le degré de parité est plus élevé que dans l'enseignement primaire. De plus, l'ancienneté (soit le nombre d'années d'exercice des enseignants) explique en grande partie la différence marquée de perception entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en Corée, en Turquie et au Viet Nam. Dans ces trois pays, cet effet correspond au niveau d'enseignement où le pourcentage d'enseignants ayant plus d'ancienneté est supérieur. Cet effet est le plus important en Turquie, où les enseignants ont



nettement plus d'ancienneté dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.5).

### Graphique 2.5. Variation de la perception des enseignants d'être valorisés et de pouvoir influencer sur la politique entre le primaire et le premier cycle du secondaire



Remarque : les variables retenues sont le sexe des enseignants (variable de référence : enseignants de sexe masculin), le niveau de formation (variable de référence : inférieur au niveau 5 de la CITE), la participation à un programme d'initiation dans l'établissement actuel, la participation à des formes efficaces de formation professionnelle, l'ancienneté dans les fonctions d'enseignant et d'autres fonctions, le temps d'enseignement, le fait de travailler sous contrat permanent, la taille des classes et le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques, d'une part, et issus de milieux défavorisés, d'autre part, dans l'établissement.

Les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de perception des enseignants d'être valorisés et de pouvoir influencer sur la politique entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/4lkpf6>

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

### Raisons de devenir enseignant et perception de la valeur de la profession dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

En moyenne, 66 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré que leur profession était leur « premier choix de carrière ». À ce niveau d'enseignement, le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » s'élève à 50 % seulement en Croatie et en Suède, mais à 90 % au Viet Nam (voir le tableau 2.13).

Comme indiqué ci-dessus, c'est en partie grâce à leur spécialisation que certains enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent avoir eu des débouchés et des parcours professionnels plus diversifiés (Struyven et Vanthournout, 2014<sup>[19]</sup>). S'ajoute à cela le fait, nous l'avons vu, que les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement ont exercé d'autres fonctions pendant quatre ans en moyenne selon l'Enquête TALIS (voir le tableau 2.5).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, les enseignants qui ont choisi leur profession pour la carrière stable qu'elle leur promettait sont 31 % plus susceptibles de déclarer que l'enseignement était leur « premier choix de carrière » (le rapport de cotes est égal à 0,69, car l'analyse porte sur les enseignants pour qui l'enseignement n'était pas le « premier choix de carrière »). De plus, les enseignants qui ont choisi l'enseignement parce que c'était « un métier

sûr » sont 25 % plus susceptibles d'avoir déclaré que c'était leur « premier choix de carrière » (le rapport de cotes est égal à 0.75) (voir le tableau 2.17).

Par ailleurs, les enseignants tentés par l'enseignement du fait de la possibilité de concilier vie professionnelle et vie privée sont plus susceptibles de déclarer que l'enseignement n'était pas leur « premier choix de carrière » dans l'enseignement primaire, mais pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où la situation est plus nuancée (voir le tableau 2.17). Les enseignants motivés entre autres par l'idée de concilier vie professionnelle et vie privée sont moins susceptibles de déclarer que l'enseignement était leur « premier choix de carrière » en Alberta (Canada), au Brésil, au Portugal et en Slovénie, mais sont plus susceptibles de le déclarer aux Émirats arabes unis et au Viet Nam. Ces différences montrent que les raisons qui ont présidé au choix de la profession d'enseignant sont probablement liées aux caractéristiques des enseignants, des établissements et de la profession dans chaque contexte, lesquelles doivent être prises en considération lors de l'analyse de ces raisons (voir l'analyse plus approfondie des différents facteurs susceptibles d'intervenir dans l'évaluation de la perception de la valeur de la profession d'enseignant dans l'Encadré 2.1).

Il ressort des caractéristiques des enseignants et des établissements que dans 10 des 11 pays et économies dont les données du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles, les enseignantes sont plus susceptibles que les enseignants, de déclarer que l'enseignement était leur « premier choix de carrière » (69 % et 60 % respectivement). Par comparaison avec les enseignantes, le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » atteint au plus 50 % au Brésil (17 points de pourcentage de différence), en Slovénie (16 points de pourcentage de différence), en Croatie (15 points de points de pourcentage de différence), en Suède (12 points de pourcentage de différence) et au Danemark (8 points de pourcentage de différence). C'est le cas de plus de 50 % des enseignantes dans tous les pays. Les enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » ne sont plus nombreux que les enseignantes qu'aux Émirats arabes unis (2 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.15).

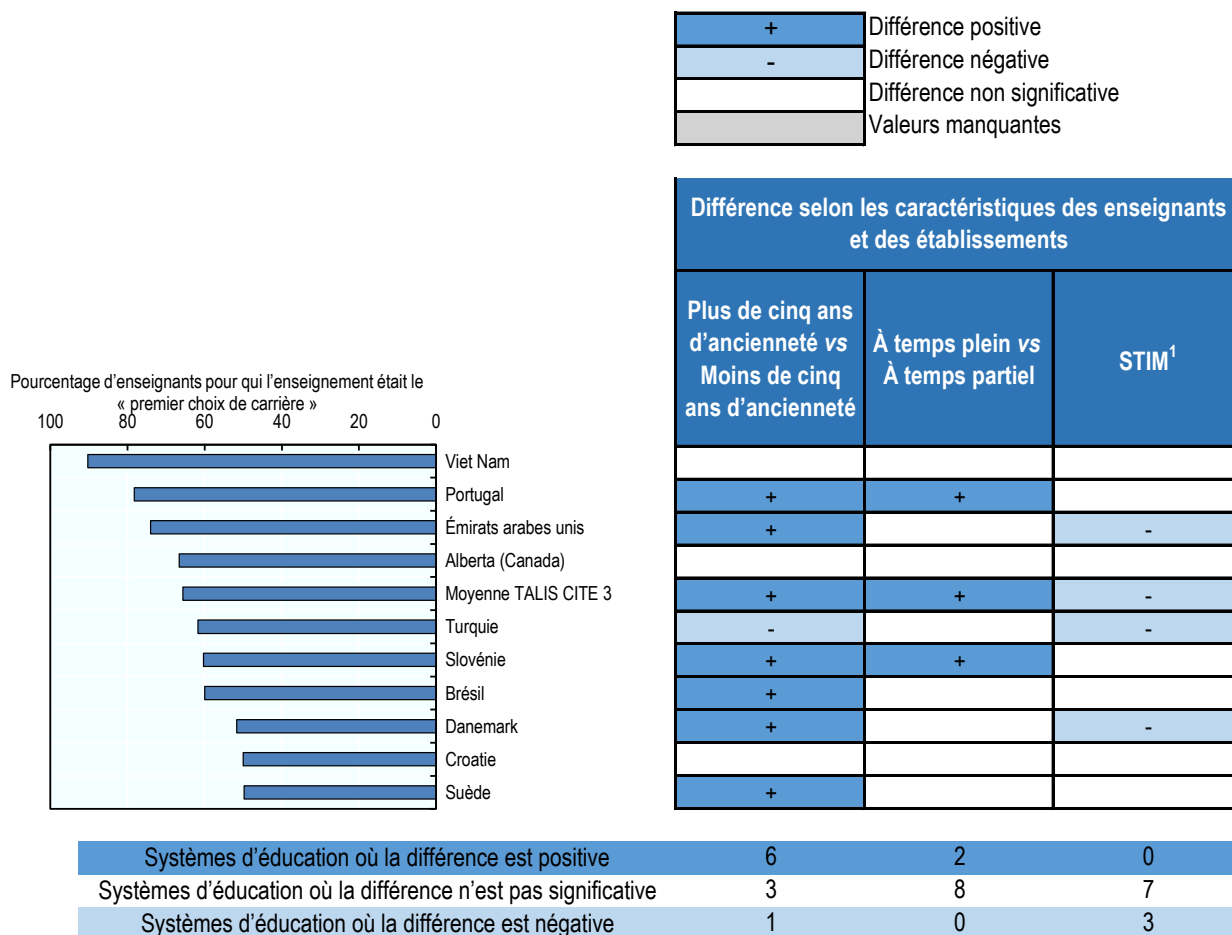
Comme l'indique le Graphique 2.6, le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » est en moyenne moins élevé chez les débutants (59 %) que chez ceux en poste depuis plus longtemps (67 %) dans les pays et économies dont les données de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles. C'est le cas dans 7 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 2.15). Ce constat donne à penser que les enseignants débutants n'ont pas nécessairement la même idée de leur profession que leurs collègues en poste depuis plus longtemps. Ce pourrait être le signe non seulement que la profession d'enseignant souffre de problèmes d'attractivité mais aussi que depuis quelques années, elle attire des candidats qui ont un profil et des parcours différents, consolidant ainsi les autres voies d'accès à l'enseignement. À ce niveau d'enseignement, la spécialisation ainsi que la diversité des filières, par exemple la filière professionnelle, attirent des candidats d'horizons plus divers.

Dans l'ensemble, les enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » sont moins nombreux dans les établissements proposant des cours en filière professionnelle que dans ceux n'en proposant pas (8 points de pourcentage de différence) dans les pays et économies dont les données sont disponibles. Au Danemark, le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » s'élève à 60 % dans les établissements sans filière professionnelle, contre 29 % seulement dans les établissements avec filière professionnelle. La différence est supérieure à 10 points de pourcentage aussi en Slovénie (17 points de pourcentage) et en Croatie (14 points de pourcentage) (voir le tableau 2.15).

Il est intéressant de constater que les enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » sont moins nombreux dans l'effectif de professeurs de STIM que dans celui d'autres matières (3 points de pourcentage de différence en moyenne). Cette différence s'explique essentiellement par les chiffres de trois pays, mais la différence inverse ne s'observe nulle part ailleurs. Les différences sont

supérieures à 10 points de pourcentage au Danemark (14 points de pourcentage) et en Turquie (11 points de pourcentage) (voir le tableau 2.15).

### Graphique 2.6. Enseignement comme « premier choix de carrière » dans le deuxième cycle du secondaire



1. STIM : sciences, technologie, ingénierie et mathématiques. Par professeurs de STIM, on entend les enseignants qui ont dit donner exclusivement des cours de mathématiques, de sciences ou de technologie l'année de l'enquête.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

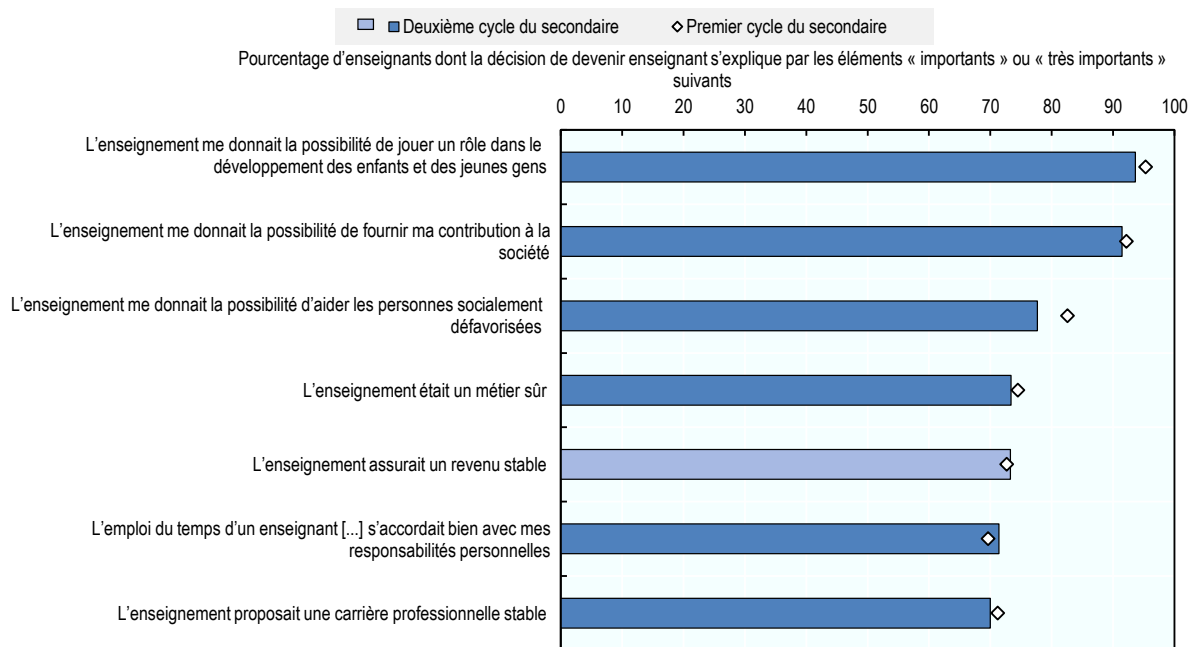
StatLink <https://stat.link/o6vywb>

Il est à noter également que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la valeur sociale de la profession est de toute évidence l'élément qui a motivé le choix de l'orientation professionnelle, mais ce constat n'est pas sans contrastes. Le Graphique 2.7 montre que la plupart des enseignants ont accordé de l'importance à la possibilité que l'enseignement leur offrait « de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes gens » lorsqu'ils ont choisi leur profession (94 % en moyenne). Le pourcentage d'enseignants concernés ne varie guère entre les pays et économies et n'est nulle part inférieur à 86 %. En moyenne, 91 % des enseignants ont jugé importante la possibilité que l'enseignement leur donnait « de fournir [leur] contribution à la société ». Les enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont accordé le moins d'importance à la possibilité que l'enseignement leur donnait « d'aider les personnes socialement défavorisées » (78 % en moyenne). Une grande majorité des enseignants ont

jugé cette possibilité importante lorsqu'ils ont choisi leur profession au Brésil (92 %), en Turquie (92 %), au Viet Nam (91 %) et aux Émirats arabes unis (90 %), mais ceux qui en ont dit autant, ne sont qu'un peu plus de la moitié en Slovénie (53 %) et un peu plus d'un tiers au Danemark (37 %) (voir le tableau 2.13).


### Graphique 2.7. Raisons de devenir enseignant dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/c15t42>

D'autres raisons, plus pragmatiques, ont pesé sur la décision de devenir enseignant dans plusieurs pays. En moyenne, 73 % des enseignants ont jugé important le fait que l'enseignement « était un métier sûr » et leur « assurait un revenu stable ». L'importance que les enseignants ont accordée à ces deux critères ne varie guère entre les pays. Ces critères ont tous deux été jugés importants par 90 % au moins des enseignants en Alberta (Canada). Ils l'ont également été par la moitié environ des enseignants au Danemark (50 % et 55 %) et en Slovénie (55 % et 54 %) (voir le tableau 2.13).

D'autres raisons ont été jugées moins importantes, à savoir celles résumées dans les items « L'emploi du temps d'un enseignant [...] s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles » (71 % en moyenne) et « L'enseignement proposait une carrière professionnelle stable » (70 % en moyenne). L'importance que les enseignants ont accordée à ces critères semble dépendre dans une grande mesure de caractéristiques nationales, car les différences sont marquées entre les pays et économies. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants qui ont jugé important le fait que « l'emploi du temps d'un enseignant [...] s'accordait bien avec [leurs] responsabilités personnelles » s'élève à 94 % au Viet Nam, mais seulement à 59 % en Croatie et 49 % (soit moins de la moitié des enseignants) en Slovénie (voir le tableau 2.13).

Le pourcentage d'enseignants qui ont accordé de l'importance au fait que l'enseignement « proposait une carrière professionnelle stable » est élevé au Viet Nam (96 %), aux Émirats arabes unis (91 %) et en Alberta (Canada) (88 %) à ce niveau d'enseignement. Le pourcentage d'enseignants sensibles à cet aspect est en revanche nettement moins élevé dans d'autres pays, comme en Croatie (57 %), en Slovénie (54 %) et en Suède (47 %), et l'est encore moins au Danemark (35 %) (voir le tableau 2.13).

Quant à la perception que les enseignants ont de la valeur de leur profession, plus d'un tiers d'entre eux (37 %) se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que « le métier d'enseignant est valorisé dans la société » (voir le tableau 2.18). Le pourcentage d'enseignants qui ont ce sentiment s'élève seulement à 10 % en Slovénie et 11 % au Brésil et en Croatie, mais atteint 55 % en Alberta (Canada) et même 71 % aux Émirats arabes unis et 91 % au Viet Nam. Ces différences marquées entre les pays et économies donnent à penser que la perception des enseignants dépend fortement des caractéristiques sociales, économiques et culturelles de leur pays.

Deux aspects ressortent de l'analyse des caractéristiques des enseignants et des établissements. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont plus nombreux que les enseignantes à avoir le sentiment que leur profession est valorisée dans la société (3 points de pourcentage de différence) dans les pays et économies à l'étude. Cette différence varie entre 12 points de pourcentage au Portugal et 5 points de pourcentage en Croatie. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes sont toutefois plus nombreuses que les enseignants à estimer leur profession valorisée dans la société aux Émirats arabes unis et au Viet Nam (voir le tableau 2.20).

Les enseignants ont aussi plus tendance à considérer que leur profession est valorisée dans la société s'ils sont débutants (43 % en moyenne) plutôt que s'ils enseignent depuis plus longtemps (36 % en moyenne). Cette différence s'observe dans 6 des 11 pays à l'étude, mais n'est nulle part inversée. Elle est élevée au Portugal (22 points de pourcentage), en Croatie (15 points de pourcentage), en Suède (12 points de pourcentage) et au Danemark (11 points de pourcentage) (voir le tableau 2.20).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants n'apprécient guère les relations qu'ils ont avec les responsables politiques : 23 % seulement d'entre eux estiment leur opinion valorisée par les responsables politiques. À ce niveau d'enseignement, ils ont toutefois un peu plus l'impression de pouvoir influencer la politique de l'éducation (35 %). C'est le cas dans 8 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. Au Portugal, 5 % seulement des enseignants estiment leur opinion valorisée par les responsables politiques, mais 36 % d'entre eux, soit plus d'un tiers, ont l'impression de pouvoir influencer sur la politique de l'éducation dans leur pays ou leur région (voir le tableau 2.21). Par ailleurs, 29 % des enseignants s'estiment valorisés dans les médias dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui ont ce sentiment est très élevé au Viet Nam (90 %), mais pas en Croatie, au Portugal et en Slovénie, où il est inférieur à 10 % (voir le tableau 2.21).

Rappelons que ces résultats, comme ceux de l'enseignement primaire, doivent être interprétés avec prudence, car ils sont antérieurs à la pandémie de COVID-19. La perception qu'ont les enseignants de la valeur de leur profession à l'étude ici a vraisemblablement évolué sous l'effet de la pandémie. Il est probable aussi que cet effet de la pandémie sur leur perception varie entre les niveaux d'enseignement.

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants pour qui l'enseignement était le « premier choix de carrière » est nettement moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage de différence en moyenne). C'est le cas dans 9 des 11 pays et économies dont les données des deux cycles de l'enseignement secondaire sont disponibles. La différence de pourcentage entre les deux cycles est particulièrement marquée en Slovénie (21 points de pourcentage de différence), en

Croatie (17 points de pourcentage de différence) et au Danemark (10 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.13). Elle s'explique en partie par le fait que les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont souvent eu des parcours plus diversifiés et exercé des fonctions sans rapport avec l'éducation. Les enseignants ont exercé des fonctions sans rapport avec l'éducation pendant un an de plus dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une différence s'observe à cet égard dans 6 des 11 pays et économies à l'étude (voir le tableau 2.5).

Quant aux critères pris en considération lors de la décision de devenir enseignant, la plupart d'entre eux sont moins importants dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, les enseignants sont dans l'ensemble moins convaincus de tous les aspects de la valeur sociale de leur profession dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La plus grande différence concerne la possibilité que l'enseignement donne « d'aider les personnes socialement défavorisées » : le pourcentage d'enseignants qui estiment cette possibilité importante s'élève à 78 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 83 % dans le premier cycle. La différence est particulièrement marquée au Danemark, où ce pourcentage s'élève à 64 % dans le premier cycle, mais à 37 % seulement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.13). Parmi les critères plus pragmatiques, la possibilité de concilier vie professionnelle et vie privée (résumée dans l'item « L'emploi du temps d'un enseignant [...] s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles ») est jugée plus importante par les enseignants dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2 points de pourcentage de différence) ; la différence est particulièrement marquée à cet égard en Slovénie (10 points de pourcentage de différence).

Selon l'Enquête TALIS, le pourcentage moyen d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est relativement peu élevé dans les deux cycles de l'enseignement secondaire, mais il est légèrement supérieur dans le deuxième cycle, même si la différence est minime (3 points de pourcentage). La différence est frappante au Danemark, où le pourcentage d'enseignants qui ont le sentiment que leur profession est valorisée dans la société s'élève à 38 % dans le deuxième cycle, mais à 18 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est marquée dans 6 des 11 pays et économies à l'étude. En Alberta (Canada), c'est toutefois l'inverse qui s'observe, le pourcentage d'enseignants qui estiment leur profession valorisée dans la société est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.18).

Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants qui s'estiment valorisés dans les médias est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est minime (1 point de pourcentage) en moyenne selon l'Enquête TALIS, mais est élevée dans 7 pays et économies sur 11 ; elle atteint par exemple 11 points de pourcentage au Danemark. C'est l'inverse qui s'observe en Alberta (Canada) : le pourcentage d'enseignants qui s'estiment valorisés dans les médias est nettement plus élevé dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (14 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.21).

## Analyse des caractéristiques de l'effectif d'élèves

L'école change à mesure que les sociétés changent. Les environnements d'enseignement et d'apprentissage doivent non seulement être innovants et avoir une grande faculté d'adaptation, mais aussi tenir compte des besoins différents de leurs effectifs. Dans l'éducation, la diversité et l'équité portent sur un large éventail d'aspects, du sexe aux flux migratoires entre régions et entre pays en passant par le milieu socio-économique. Tous ces aspects concourent à la diversité sociale, linguistique, culturelle et ethnique de l'école.

Dans certains pays, la ségrégation sociale influe sur la concentration de familles favorisées et défavorisées dans certains quartiers et, donc, sur la composition sociale de l'effectif des établissements de ces quartiers

(Rowe et Lubienski, 2017<sup>[41]</sup> ; Valenzuela, Bellei et De Los Ríos, 2013<sup>[42]</sup>). Par ailleurs, la mobilité, notamment celle induite par le principe de la libre circulation des personnes dans les États membres de l'Union européenne, a fortement contribué à la diversité culturelle et sociale en milieu scolaire et dans le monde du travail. Le développement et le « non-développement » économiques comptent parmi les autres facteurs déterminants des flux migratoires, tout comme les conflits. Les crises humanitaires récentes ont accru l'afflux de réfugiés dans plusieurs pays de l'OCDE, en particulier entre 2014 et 2016 (OCDE, 2020<sup>[43]</sup>).

Les systèmes d'éducation deviennent plus complexes du fait de cette diversité sociale et de la mobilité accrue des personnes. Ces phénomènes contribuent à enrichir la diversité sociale et culturelle, mais sont parfois aussi à l'origine de tensions et d'inégalités sociales et économiques (Pinson et Arnot, 2007<sup>[44]</sup>). Comme indiqué dans de précédents rapports issus de l'Enquête TALIS 2018, garantir à tous un enseignement de qualité est un enjeu qui mérite une attention particulière alors que l'effectif d'élèves est d'une telle diversité. Il est communément admis que le parcours scolaire peut être fortement contrarié si les élèves se sentent en marge à l'école, qu'ils ont des difficultés linguistiques ou encore qu'ils sont de condition modeste (Buhs, 2005<sup>[45]</sup> ; Buhs et Ladd, 2001<sup>[46]</sup> ; OCDE, 2020<sup>[47]</sup>).

### Encadré 2.2. Sur la voie d'une meilleure intégration scolaire des élèves roms en Slovénie (2008-15)

En Slovénie, le ministère de l'Éducation, de la Science et des Sports a lancé en 2008 un projet visant à améliorer l'intégration scolaire des élèves roms (2008-15) en partie financé par les Fonds structurels européens. Ce projet vise à faire mieux connaître les pratiques optimales d'inclusion aux responsables et aux enseignants qui n'ont guère, voire pas du tout d'expérience en la matière, et ce, dès l'enseignement préprimaire. L'une des mesures les plus importantes qui ont été prises, a consisté à affecter un assistant rom dans les quartiers où vivent des enfants roms et dans les établissements où ils sont scolarisés. Les résultats prometteurs de cette initiative ont incité le gouvernement à lancer une série de projets dans le but d'améliorer le soutien aux communautés de Roms. Le projet visant à accroître le capital social et culturel dans les zones habitées par des membres de la communauté rom (2011-13) a été mis en œuvre dans le but d'améliorer l'assiduité et les résultats scolaires des élèves roms en partenariat avec les enfants, les adolescents et leurs parents dans les quartiers concernés. Plus récemment, le programme « Ensemble pour la connaissance » (2016-21) a été lancé dans le but de fournir un soutien pédagogique au personnel des structures d'enseignement préprimaire fréquentées par des enfants roms, d'associer les parents aux activités pédagogiques et d'organiser des sessions d'accompagnement et des activités périscolaires.

Le Conseil de l'Europe a distingué le projet lancé en vue d'une meilleure intégration scolaire des enfants roms pour ses pratiques exemplaires éprouvées (après examen du cas de la ville de Murska Sobota). La Fédération des Roms a, entre autres retombées, relevé fin 2010 l'augmentation de l'assiduité scolaire des élèves roms, l'amélioration des interactions entre leurs parents et les établissements, la sensibilisation accrue des Roms à l'importance de l'apprentissage et de la scolarisation et une coopération plus fructueuse entre les auxiliaires d'éducation, les enseignants et les parents au sujet de la scolarité des enfants roms. Le Conseil de l'Europe a également souligné l'importance du projet visant à accroître le capital social et culturel dans les zones habitées par des membres de la communauté rom (2011-13), en particulier l'importance de sa contribution à la conception de pratiques pédagogiques novatrices et créatives adaptées aux communautés roms.

Source : OCDE (2020<sup>[48]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>.

Tous ces problèmes peuvent aussi mettre les enseignants à très rude épreuve, en particulier s'ils n'ont pas tout le soutien dont ils ont besoin, grâce à des formations spécifiques par exemple. Comme indiqué

dans de précédents rapports issus de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants éprouvent souvent des difficultés à enseigner dans des classes multiculturelles ou plurilingues (OCDE, 2019<sup>[5]</sup>).

Les stratégies et les politiques adoptées pour relever les défis découlant de la diversité varient entre les pays. Selon la littérature, il existe différentes approches à suivre pour composer avec la diversité à l'école. Les pratiques qui consistent à encourager les élèves à découvrir d'autres cultures tout en luttant contre la discrimination peuvent améliorer la tolérance et le respect dans les établissements dont l'effectif d'élèves est d'une grande diversité (Thijs et Verkuyten, 2014<sup>[49]</sup>).

La plupart des pays et économies dont les données sont disponibles au sujet de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont compris l'importance de tabler sur l'éducation dans les questions liées à la diversité pour promouvoir l'équité et un climat de tolérance et de respect (voir l'aperçu des initiatives efficaces d'inclusion prises en Slovénie dans l'Encadré 2.2). Les résultats de l'Enquête TALIS permettent d'analyser l'environnement de travail des enseignants sur la base non seulement de la composition de l'effectif d'élèves de leur établissement et de leurs classes, mais aussi des mesures prises pour faire en sorte que cet environnement soit plus souple et plus facile à adapter à ce que vivent enseignants et élèves.

### ***Équité, diversité et composition de l'effectif d'élèves dans l'enseignement primaire***

Les chefs d'établissement ont été invités à estimer le pourcentage approximatif d'élèves par caractéristique dans leur établissement pour donner un aperçu de l'effectif d'élèves dans l'enseignement primaire. Il ressort de leurs chiffres qu'en moyenne, un peu plus d'un quart des enseignants (27 %) sont en poste dans un établissement dont plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle ; près d'un quart d'entre eux (24 %), dans un établissement dont plus de 10 % d'élèves sont immigrés ou issus de l'immigration (ci-après dénommés « élèves issus de l'immigration ») ; et un quart d'entre eux (25 %), dans un établissement où 1 % au moins des élèves sont réfugiés (voir le Graphique 2.8 Graphique 2.8. Composition de l'effectif d'élèves dans le primaire et le premier cycle du secondaire et le tableau 2.24).

Selon l'analyse de la diversité linguistique, la moitié environ des enseignants en poste dans l'enseignement primaire travaillent dans un établissement dont plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle en Communauté flamande de Belgique (50 %) et en Suède (49 %) ; les enseignants concernés sont un peu moins de la moitié en Angleterre (Royaume-Uni) (44 %) et aux Émirats arabes unis (44 %), mais moins d'un dixième dans la Région CABA (Argentine) (7 %), en Corée (5 %) et au Japon (2 %) (voir le tableau 2.24).

En Suède, la moitié environ des enseignants (48 %) en poste dans l'enseignement primaire exercent dans un établissement dont plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration et deux tiers environ d'entre eux (66 %), dans un établissement où des réfugiés sont scolarisés. Ces pourcentages s'élèvent respectivement à 38 % et à 53 % en Communauté flamande de Belgique et à 27 % et à 62 % au Danemark. En Turquie, le pourcentage d'enseignants en poste dans l'enseignement primaire qui travaillent dans un établissement accueillant des réfugiés est élevé (60 %), contrairement au pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement dont plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration (10 %). Dans la Région CABA (Argentine), 38 % des enseignants exercent dans un établissement où plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration, mais 9 % seulement, dans un établissement qui accueille des réfugiés (voir le tableau 2.24).

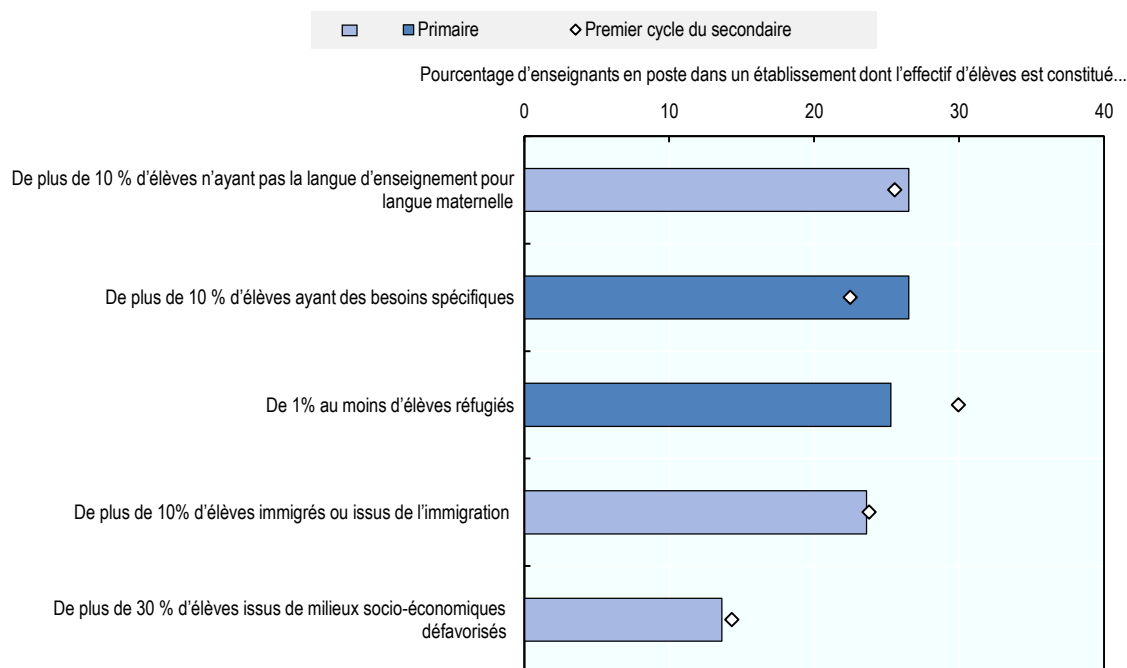
La diversité des classes est non seulement d'ordre linguistique, culturel et ethnique, mais également d'ordre socio-économique et académique. Selon les chiffres des chefs d'établissement, 14 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire travaillent dans un établissement dont plus de 30 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés (voir le tableau 2.24). Les enseignants exerçant dans ce type d'établissement sont un quart environ en Angleterre (Royaume-Uni) (26 %) et en



France (25 %) et un cinquième environ en Suède (20 %) et dans la Région CABA (Argentine) (19 %), mais moins d'un dixième au Danemark (6 %), aux Émirats arabes unis (5 %), au Japon (3 %) et en Corée (3 %) (voir le tableau 2.24).

### Graphique 2.8. Composition de l'effectif d'élèves dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/pzbrjy>

Il ressort également des résultats de l'Enquête TALIS qu'en moyenne, 27 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire travaillent dans un établissement où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques. Ce pourcentage atteint toutefois 67 % en Angleterre (Royaume-Uni), 59 % en Communauté flamande de Belgique et 49 % en Suède (voir le tableau 2.24). À l'autre extrême du spectre, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques s'élève à 4 % seulement au Viet Nam et est pratiquement nul en Corée (voir le tableau 2.24). La façon et le moment de diagnostiquer les besoins spécifiques varient selon les pays et économies, mais les résultats de l'enseignement primaire montrent que dans la plupart des pays, les enseignants en poste dans les niveaux d'enseignement inférieurs sont plus susceptibles de déclarer un effectif plus élevé d'élèves concernés dans leur classe (OCDE, 2014<sub>[50]</sub>). Ces dernières années, les politiques d'intégration ont accru l'effectif des élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire dans plusieurs pays. Les enseignants concernés ont aussi ressenti le besoin d'acquérir d'autres compétences (OCDE, 2019<sub>[11]</sub>) (voir la description d'une approche pédagogique en ligne tenant compte des besoins spécifique de ces élèves en Turquie dans l'Encadré 2.3).

Il ressort de l'analyse de la façon dont l'école s'attaque aux problèmes d'équité qu'en moyenne, 90 % des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire indiquent que dans leur établissement, les enseignants apprennent aux élèves qu'il est important « de prendre en compte les personnes issues de tous les milieux socio-économiques ». C'est largement le cas dans l'ensemble des pays et économies sauf

dans trois pays : le pourcentage de chefs d'établissement faisant état de cette approche est en effet relativement peu élevé en Suède (81 %), au Japon (78 %) et au Viet Nam (54 %) (voir le tableau 2.25). Autre aspect en rapport étroit avec ce qui précède, 79 % chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire indiquent que dans leur établissement, une aide supplémentaire est accordée aux élèves issus de milieux défavorisés. Des différences marquées s'observent entre les pays et économies à cet égard aussi : le pourcentage de chefs d'établissement faisant état de cette aide atteint 99 % au Viet Nam, mais seulement 60 % au Danemark, 49 % en France et 41 % en Suède. Enfin, le pourcentage de chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire qui ont déclaré que leur établissement avait adopté des règles explicites sur la discrimination socio-économique s'élève à 74 % en moyenne ; ce pourcentage atteint 90 % en Corée, mais seulement 60 % en Suède, 58 % au Viet Nam et 48 % en Communauté flamande de Belgique.

Ces résultats sont révélateurs non seulement des pratiques adoptées dans les établissements, mais également de l'importance accordée aux questions de diversité dans les pays et économies à l'étude. Pour interpréter ces résultats correctement, il convient toutefois de tenir compte du fait que les politiques explicites relatives à l'équité et à la diversité ne relèvent pas nécessairement des établissements et qu'elles s'inscrivent parfois dans d'autres stratégies sociales. En Suède par exemple, c'est aux quartiers et aux établissements en difficulté qu'une aide est accordée, et non pas aux élèves directement. Cette approche vise à promouvoir l'équité et à éviter la stigmatisation.

Les politiques de lutte contre la discrimination sexuelle viennent en deuxième place du classement des mesures les plus souvent prises : 80 % des chefs d'établissement font état de règles explicites contre cette forme de discrimination dans leur établissement. La situation est assez nuancée selon les pays et économies à l'étude. Le pourcentage de chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire qui font état de ces politiques s'élève à 98 % en Corée, mais à 73 % au Japon, à 65 % en France<sup>1</sup> et à 42 % en Communauté flamande de Belgique (voir le tableau 2.25).

Selon l'analyse des questions de diversité<sup>2</sup> en milieu scolaire, le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans un établissement d'une grande diversité culturelle et ethnique (soit ceux où des élèves issus de « divers milieux culturels » ou ethniques se côtoient, ci-après qualifiés de « multiculturels ») et qui apprennent à leurs élèves à composer avec la diversité ethnique et culturelle s'élève à 83 % en moyenne, d'après les réponses des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire. Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel où cette pratique liée à la diversité a cours atteint au moins 90 % dans 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Au Danemark, 27 % seulement des enseignants sont en poste dans un tel établissement (voir le tableau 2.26).

En moyenne, 82 % des enseignants travaillent dans un établissement multiculturel où des « méthodes d'enseignement et d'apprentissage [...] intègrent des sujets mondiaux dans les programmes de cours ». Ce pourcentage atteint 98 % en Angleterre (Royaume-Uni) et 96 % dans la Région CABA (Argentine), mais 63 % en France et 55 % au Japon (voir le tableau 2.26).

Ces constats sont positifs, certes, mais le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel qui soutient des activités qui encouragent les élèves à exprimer leur diversité ethnique et culturelle est relativement moins élevé. En moyenne, 64 % des enseignants travaillent dans ce type d'établissement. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays et économies dont les données sont disponibles. Il est proche de 100 % au Viet Nam, où la quasi-totalité des enseignants sont en poste dans ce type d'établissement, et atteint 94 % aux Émirats arabes unis, mais s'élève à seulement 45 % en Communauté flamande de Belgique, 38 % en Suède, 34 % au Japon et 13 % au Danemark (voir le tableau 2.26).

Enfin, le pourcentage d'enseignants qui exercent dans un établissement multiculturel qui organise des événements multiculturels s'élève à 61 % en moyenne dans l'enseignement primaire. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel qui organise

de tels événements atteint 97 % aux Émirats arabes unis, mais seulement 36 % en France, 35 % en Suède et 18 % au Danemark (voir le tableau 2.26).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Dans l'ensemble, la diversité linguistique, culturelle et ethnique des établissements ne varie pas entre les niveaux d'enseignement. Cela n'a rien de surprenant dans la mesure où tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques linguistiques, culturelles et ethniques, enchaînent tous les niveaux d'enseignement relevant de la scolarité obligatoire et suivent les cours donnés par les enseignants à tous ces niveaux. Les chiffres fournis par les chefs d'établissement varient toutefois sensiblement entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays et économies. En Suède par exemple, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement dont plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence). Une différence sensible (4 points de pourcentage) s'observe également entre les deux niveaux d'enseignement au sujet du pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement dont plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration. Ces différences sont du même ordre aux Émirats arabes unis, où elles s'élèvent à 3 et 5 points de pourcentage respectivement. En France par contre, le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans un établissement dont plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle est sensiblement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (9 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.24).

Une autre différence intéressante qui s'observe entre les deux niveaux d'enseignement porte sur les élèves réfugiés. Le pourcentage moyen d'enseignants en poste dans un établissement où des réfugiés sont scolarisés varie entre l'enseignement primaire, où il est de 25 %, et le premier cycle de l'enseignement secondaire, où il est de 30 % (soit une différence sensible de 5 points de pourcentage). La différence de pourcentage entre les deux niveaux d'enseignement est relativement marquée dans certains pays et économies. Elle est supérieure à 20 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni) (24 points de pourcentage) et en France (22 points de pourcentage). En Suède, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où des réfugiés sont scolarisés est le plus élevé dans l'enseignement primaire (66 %) de tous les pays dont les données sont disponibles et atteint 84 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.24).

Les tendances différentes qui s'observent à cet égard sont vraisemblablement liées à l'afflux de réfugiés, de demandeurs d'asile et de mineurs non accompagnés dans ces pays ; cet afflux a fluctué au fil du temps, mais a augmenté entre 2014 et 2016 dans plusieurs pays (OCDE, 2020<sup>[43]</sup>).

Selon l'analyse d'autres caractéristiques des élèves, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement dont plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques varie sensiblement dans l'ensemble entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage, en moyenne) et est plus élevé dans l'enseignement primaire. Cette différence atteint 13 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni) et 17 points de pourcentage au Japon. À l'inverse, le pourcentage d'enseignants en poste dans ce type d'établissement est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Suède (3 points de pourcentage de différence) et en Turquie (1 point de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.24).

Enfin, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où plus de 30 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés ne varie dans l'ensemble pas entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce n'est pas le cas en France, où le pourcentage d'enseignants en poste dans ce type d'établissement est nettement moins élevé dans l'enseignement primaire (25 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (42 %) (soit 16 points de pourcentage de différence). Cette différence peut en partie s'expliquer par le fait que le dossier d'inscription

des élèves varie entre les niveaux d'enseignement et que des informations sur le milieu socio-économique y sont systématiquement consignées aux niveaux d'enseignement supérieurs. C'est l'inverse qui s'observe en Communauté flamande de Belgique, en Suède et au Viet Nam, où le pourcentage d'enseignants en poste dans ce type d'établissement est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (entre 5 et 6 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.24).

Trois aspects de l'équité, à savoir l'existence de règles explicites, d'une part, sur la discrimination sexuelle et, d'autre part, sur la discrimination socio-économique et le fait d'apprendre aux élèves qu'il est « important de prendre en compte les personnes issues de tous milieux socio-économiques », ne varient dans l'ensemble pas entre les deux niveaux d'enseignement dans les pays et économies dont les données de ces deux niveaux sont disponibles. C'est une thématique pertinente vu l'importance d'amener les élèves à adopter des comportements fondés sur l'équité dès leur plus jeune âge, d'autant que l'enseignement primaire est d'une aussi grande diversité que le premier cycle de l'enseignement secondaire dans plusieurs pays et économies.

Des différences sensibles s'observent toutefois dans certains pays. Au Viet Nam, apprendre aux élèves qu'il est « important de prendre en compte les personnes issues de tous milieux socio-économiques » est nettement moins fréquent dans l'enseignement primaire (54 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (78 %) selon les chefs d'établissement. Il en va de même au sujet des règles explicites sur la discrimination sexuelle en France, où le pourcentage de chefs d'établissement qui font état dans leur établissement s'élève à 65 % dans l'enseignement primaire, mais à 89 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'inverse s'observe au Japon, où le pourcentage de chefs d'établissement qui font état de ces règles sur la discrimination sexuelle s'élève à 73 % dans l'enseignement primaire, contre 63 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.25).

Une différence marquée s'observe au sujet de l'aide supplémentaire accordée aux élèves issus de milieux défavorisés entre les niveaux d'enseignement dans ces deux pays. En France, cette aide est citée par un peu moins de la moitié des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire (49 %), mais par une majorité d'entre eux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (86 %). C'est l'inverse qui s'observe au Japon, où le pourcentage de chefs d'établissement qui font état de cette aide s'élève à 79 % dans l'enseignement primaire, mais à 68 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.25).

L'analyse des politiques et des mesures spécifiques à la diversité ne révèle dans l'ensemble pas de différence entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire : le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans un établissement multiculturel où il est d'usage de soutenir les activités ou les organisations qui encouragent les élèves à exprimer leur diversité culturelle et ethnique, d'apprendre aux élèves à faire face à la discrimination ethnique et culturelle et d'employer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage « qui intègrent des sujets mondiaux dans les programmes de cours » ne varie guère entre ces deux niveaux d'enseignement.

Des différences intéressantes s'observent toutefois dans plusieurs pays et économies dont les données des deux niveaux d'enseignement sont disponibles. Des différences sensibles s'observent dans 7 des 13 pays et économies à l'étude au sujet de la mesure qui consiste à soutenir les activités ou les organisations qui encouragent les élèves à exprimer leur diversité culturelle ou ethnique. Au Danemark, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel où cette mesure est prise est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (11 points de pourcentage de différence). C'est l'inverse qui s'observe en Corée, où le pourcentage d'enseignants en poste dans ce type d'établissement est plus élevé dans l'enseignement primaire (13 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.26).

De plus, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel qui organise des événements multiculturels est dans l'ensemble plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence). Ce pourcentage varie sensiblement dans certains pays et économies. En Corée, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel qui organise des événements multiculturels s'élève à 78 % dans l'enseignement primaire, mais à 54 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est marquée aussi en Angleterre (Royaume-Uni) (18 points de pourcentage), dans la Région CABA (Argentine) (15 points de pourcentage) et au Viet Nam (15 points de pourcentage). C'est l'inverse qui s'observe en Communauté flamande de Belgique : le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel qui organise des événements multiculturels est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (13 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.26).

### Encadré 2.3. Premières ripostes du système d'éducation à la pandémie de COVID-19 en Turquie

Après une première semaine de suspension totale des cours au début de la pandémie, la Turquie a lancé à l'échelle du pays des cours en ligne sur la plateforme nationale (EBA) du ministère de l'Éducation, où élèves et enseignants ont à leur disposition des modules interactifs spécifiques aux matières, de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Cette plateforme proposait initialement 1 600 cours et plus de 20 000 activités interactives, mais elle s'est enrichie pendant la fermeture des établissements, avec par exemple la possibilité pour les enseignants de faire cours en ligne à leurs classes (en priorité dans les années d'études où un examen national était programmé) et la mise à disposition de matériel pédagogique adaptatif basé sur l'intelligence artificielle. Aux cours en ligne sont venues s'ajouter des émissions pédagogiques diffusées sur six chaînes publiques de télévision à l'intention de l'effectif des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de l'enseignement primaire et secondaire. Des dossiers d'information, des vidéos et du matériel de promotion ont été préparés pour les élèves en filière générale et professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Pour faciliter cette période de cours en ligne, les fournisseurs turcs d'accès à Internet se sont engagés à accorder la gratuité du transfert de 5 à 8 gigaoctets pendant la fermeture des établissements. Le ministère de l'Éducation nationale a lancé une application sur téléphone mobile propre aux élèves ayant des besoins spécifiques, où élèves, parents et enseignants ont trouvé des ressources supplémentaires, en plus de celles fournies sur la plateforme EBA. Des centres d'appels provinciaux ont été ouverts dans tout le pays pour aider les enseignants à soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques et leur famille et communiquer avec eux.

Source : OCDE (2020<sup>[51]</sup>), *Education Policy Outlook : Turkey*, [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf).

### **Équité, diversité et composition de l'effectif d'élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS sur la composition type de l'effectif d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'en moyenne, 20 % des enseignants travaillent dans un établissement d'une grande diversité linguistique (c'est-à-dire dont plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle) et 18 % d'entre eux, dans un établissement d'une grande diversité ethnique ou culturelle (c'est-à-dire dont plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration). Par ailleurs, un quart environ des enseignants (25 % en moyenne, selon l'Enquête TALIS) sont en poste dans

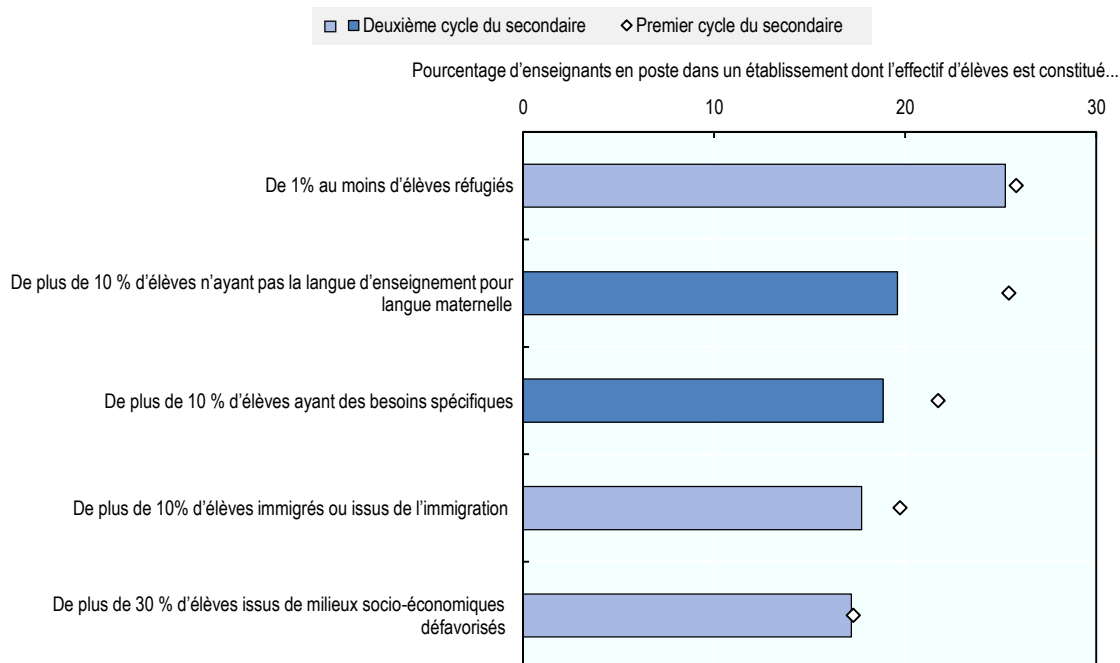
un établissement où des réfugiés sont scolarisés d'après les chiffres des chefs d'établissement (voir le Graphique 2.9 et le tableau 2.24).

Selon l'analyse de la diversité linguistique, près de la moitié des enseignants (46 %) en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent dans un établissement dont plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle en Alberta (Canada) ; 61 % des enseignants travaillent dans ce type d'établissement en Suède. À l'autre extrême, ce pourcentage d'enseignants s'élève à 5 % au Portugal et à 1 % seulement au Brésil et en Croatie à ce niveau d'enseignement (voir le tableau 2.24).

La Suède est le seul pays dont les données du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles où plus de la moitié des enseignants (64 %) sont en poste dans un établissement d'une grande diversité ethnique ou culturelle. C'est également en Suède que le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où des réfugiés sont scolarisés est le plus élevé (77 %) à ce niveau d'enseignement (voir le tableau 2.24). Cela n'a rien de surprenant sachant qu'un grand nombre de réfugiés ont été accueillis en Suède pour raisons humanitaires entre 2014 et 2016 (OCDE, 2018<sup>[52]</sup>).

### Graphique 2.9. Composition de l'effectif d'élèves dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/ztkbpr>

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste dans un établissement où des réfugiés sont scolarisés ne représentent au moins la moitié du corps enseignant qu'en Alberta (Canada) (52 %) et au Danemark (68 %), mais ils sont moins nombreux à exercer dans un établissement où plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration (43 % et 26 %, respectivement) (voir le

tableau 2.24). À l'autre extrême, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où des réfugiés sont scolarisés est inférieur à 10 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil, en Croatie et en Slovénie et est nul au Viet Nam. De même, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement d'une grande diversité ethnique ou culturelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur à 10 % au Brésil, en Slovénie, en Turquie et au Viet Nam et est nul en Croatie (voir le tableau 2.24).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, moins d'un cinquième des enseignants (19 %) travaillent dans un établissement dont plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques selon les chiffres des chefs d'établissement. Des différences très sensibles s'observent toutefois entre les pays et économies. Plus de la moitié des enseignants sont en poste dans un établissement dont plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques en Alberta (Canada) (59 %) et entre plus d'un cinquième et d'un tiers d'entre eux le sont en Suède (36 %), au Danemark (26 %), en Slovénie (26 %) et au Portugal (21 %). Au Viet Nam, 2 % seulement des enseignants exercent dans un tel établissement à ce niveau d'enseignement (voir le tableau 2.24).

Par ailleurs, 17 % des enseignants travaillent dans un établissement dont plus de 30 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres fournis par les chefs d'établissement. Ce pourcentage atteint toutefois 39 % au Portugal et 33 % au Brésil, contre 5 % seulement au Viet Nam, dans les pays et économies dont les données de l'Enquête TALIS sont disponibles (voir le tableau 2.24). À ce sujet, 86 % des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire indiquent que dans leur établissement, les élèves apprennent qu'il est important « de prendre en compte les personnes issues de tous milieux socio-économiques ». Le pourcentage de chefs d'établissement qui en disent autant est toutefois relativement peu élevé dans trois pays, à savoir au Viet Nam (67 %), au Danemark (66 %) et en Suède (63 %) (voir le tableau 2.25). Les règles explicites sur la discrimination socio-économique sont les moins courantes à ce niveau d'enseignement (en moyenne, 77 % des chefs d'établissement en font état), ce qui tient peut-être au fait que le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où de nombreux élèves sont issus de milieux défavorisés est peu élevé. Des différences marquées s'observent toutefois entre les pays. Le pourcentage de chefs d'établissement qui font état de ces règles dans leur établissement est supérieur à 90 % en Slovénie (92 %) et au Brésil (91 %), mais atteint seulement 58 % en Alberta (Canada) et 51 % en Suède.

Par ailleurs, 83 % des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire disent que la politique d'équité de leur établissement prévoit aussi d'accorder une aide supplémentaire aux élèves issus de milieux défavorisés. La quasi-totalité des chefs d'établissement font état de ce type d'aide dans leur établissement au Viet Nam, mais leur pourcentage s'élève à seulement 67 % au Danemark et 37 % en Suède (voir le tableau 2.25). Comme indiqué ci-dessus, il n'existe pas de dispositifs ciblant les élèves défavorisés dans des pays tels que la Suède, où les politiques visent à aider les établissements et les quartiers défavorisés, pas chaque élève.

Il ressort de l'analyse des pratiques liées à la diversité qu'en moyenne, 82 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent dans un établissement multiculturel (c'est-à-dire qui accueille des élèves issus de « divers milieux culturels » ou ethniques) où « des méthodes d'enseignement et d'apprentissage [...] intègrent des sujets mondiaux dans les programmes de cours ». Ce pourcentage varie sensiblement : il s'élève à 95 % aux Émirats arabes unis, à 94 % en Suède et à 92 % au Brésil, mais à seulement 66 % au Danemark et 61 % en Turquie (voir le tableau 2.26).

Selon les chefs d'établissement, 80 % des enseignants apprennent aux élèves à « faire face à la discrimination ethnique et culturelle » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage d'enseignants en poste dans un tel établissement multiculturel est supérieur à 90 % au Portugal (94 %), aux Émirats arabes unis (93 %) et au Viet Nam (92 %), mais s'élève à 22 % seulement au Danemark (voir le tableau 2.26).

En moyenne, 69 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent un établissement multiculturel qui soutient les activités ou les organisations qui encouragent les élèves à exprimer leur diversité culturelle ou ethnique. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays et économies dont les données sont disponibles. Ces politiques et pratiques relatives à la diversité sont très fréquentes au Viet Nam (97 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent dans un établissement où elles ont cours), aux Émirats arabes unis (94 %) et en Alberta (Canada) (92 %), mais le sont nettement moins en Croatie (47 %), en Suède (37 %) et au Danemark (17 %) (voir le tableau 2.26).

Enfin, le pourcentage d'enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire exerçant dans un établissement multiculturel qui organise des événements multiculturels s'élève à 61 % en moyenne. Cette pratique est extrêmement courante aux Émirats arabes unis (où 97 % des enseignants travaillent dans un établissement multiculturel qui en organise dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et au Brésil (90 %), mais l'est nettement moins en Suède (38 %), en Turquie (37 %), en Croatie (32 %) et au Danemark (29 %) (voir le tableau 2.26).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Deux indicateurs sur la composition de l'effectif d'élèves varient entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement d'une grande diversité linguistique est en moyenne plus élevé dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence en moyenne, selon l'Enquête TALIS). La différence est marquée entre les deux cycles dans 3 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. En Turquie, cette différence atteint 10 points de pourcentage (21 % dans le premier cycle, contre 11 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). C'est l'inverse qui s'observe en Suède : le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement où plus de 10 % des élèves n'ont pas la langue d'enseignement pour langue maternelle est 6 points de pourcentage plus élevé dans le deuxième (61 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (55 %) (voir le tableau 2.24).

De même, le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans un établissement où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence en moyenne, selon l'Enquête TALIS). C'est le cas dans 5 des 11 pays et économies dont les données des deux cycles de l'enseignement secondaire sont disponibles. La différence entre les deux cycles de l'enseignement secondaire est marquée au Portugal (12 points de pourcentage) et en Suède (17 points de pourcentage) (voir le tableau 2.24).

La seule différence importante qui s'observe dans les politiques et pratiques relatives à la diversité et à l'équité porte sur le fait d'apprendre aux élèves « qu'il est important de prendre en compte les personnes issues de tous milieux socio-économiques », qui est moins cité par les chefs d'établissement dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence en moyenne, selon l'Enquête TALIS). Il y a lieu de préciser que cette moyenne est calculée sur la base notamment de trois pays dont les chiffres varient fortement. La différence est marquée entre les deux cycles de l'enseignement secondaire au Danemark (18 points de pourcentage de différence) et en Suède (20 points de pourcentage de différence), mais est moindre au Viet Nam (11 points de pourcentage de différence). Comme indiqué ci-dessus, c'est dans ces trois pays que le pourcentage de chefs d'établissement qui citent le fait d'apprendre aux élèves « qu'il est important de prendre en compte les personnes issues de tous milieux socio-économiques » est le moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.25).

Comme dans le cas de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, aucune différence nette ne s'observe entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au sujet



du pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel où des pratiques relatives à la diversité sont d'usage, sauf en ce qui concerne la pratique qui consiste à organiser des événements multiculturels. Le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans un établissement qui organise ce type d'événements est légèrement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (3 points de pourcentage de différence). La différence de pourcentage est toutefois relativement marquée dans certains pays et économies. Au Portugal, le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement multiculturel qui organise des événements multiculturels s'élève à 73 % dans le deuxième cycle, mais à 51 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est nette également au Viet Nam (17 points de pourcentage) et en Alberta (Canada) (14 points de pourcentage). À l'inverse, le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans ce type d'établissement est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (14 points de pourcentage différence) (voir le tableau 2.26).

## Analyse des relations et du climat en milieu scolaire

La nature et la qualité des interactions et des relations entre enseignants et élèves à l'école sont importantes à plusieurs égards. La personnalité des élèves et leurs attitudes à l'égard des adultes peuvent façonner les interactions qu'ils ont avec les enseignants et les relations qu'ils nouent avec eux. Il reste que ces interactions et relations s'établissent mutuellement, élèves et enseignants étant autant aussi responsables les uns que les autres de la qualité et de la solidité des liens qui se nouent entre eux (Sabol et Pianta, 2012<sup>[53]</sup>). Les élèves qui ont de bonnes relations avec les enseignants sont plus susceptibles d'avoir confiance en soi en classe et d'apprendre davantage par eux-mêmes, avec le soutien de leurs enseignants (O'Connor et McCartney, 2007<sup>[54]</sup>). Il est établi que des relations positives entre élèves et enseignants, fondées sur la confiance mutuelle, ont des effets positifs sur les résultats scolaires (O'Connor et McCartney, 2007<sup>[54]</sup>). Il ressort par ailleurs de certaines études que les interactions positives entre élèves et enseignants ont des effets qui vont au-delà de ces interactions individuelles. Elles sont par exemple susceptibles d'améliorer les relations entre élèves et, donc, d'améliorer le climat qui règne dans l'établissement (Hughes, Cavell et Willson, 2001<sup>[55]</sup>).

Dans l'Enquête TALIS 2018, la qualité des relations entre élèves et enseignants est dérivée des pourcentages d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes : « Élèves et enseignants s'entendent plutôt bien en général dans cet établissement » ; « Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants » ; « La plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire » ; et « Cet établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin ».

La mesure dans laquelle les enseignants apprécient leur travail dépend aussi des relations qu'ils ont avec les élèves. Les enseignants ont plus tendance à estimer leur profession valorisée dans la société si l'indice de leurs relations avec les élèves (dérivé de leur degré d'assentiment avec les aspects résumés dans les quatre items cités ci-dessus) est plus élevé. En moyenne, les enseignants qui font état de meilleures relations avec les élèves ont plus tendance à avoir le sentiment que leur profession est valorisée dans la société : ils sont 13 % plus susceptibles dans l'enseignement primaire (le rapport de cotes est égal à 1.13) et 17 % plus susceptibles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (le rapport de cotes est égal à 1.17) (voir les tableaux 2.27 et 2.28).

La valeur que les enseignants estiment accorder à leur profession dépend assurément de facteurs externes (comme l'attention des médias ou l'influence politique), mais ces résultats confortent l'idée que des facteurs internes, liés à leur établissement et à leur travail quotidien s'y conjuguent, notamment la qualité des interactions et des relations avec les élèves, qui varie dans une certaine mesure en fonction de la qualité d'autres interactions (avec les parents, par exemple) et d'autres relations (avec les collègues, par exemple) (Skaalvik et Skaalvik, 2011<sup>[56]</sup> ; OCDE, 2006<sup>[2]</sup>).

## **Relations entre élèves et enseignants et solidarité collégiale dans l'enseignement primaire**

Dans l'enseignement primaire, la plupart des enseignants (90 % au moins) ont le sentiment de bien s'entendre avec les élèves (98 %), jugent important le bien-être des élèves (98 %), estiment s'intéresser à ce que les élèves ont à dire (96 %) et indiquent que leur établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin (90 %) (voir le tableau 2.29).

Les indicateurs relatifs aux trois premiers aspects varient peu dans l'ensemble. Les pourcentages d'enseignants sont élevés, compris entre 93 % et 100 %, dans les 13 pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles. Il est intéressant de constater que le pourcentage d'enseignants varie davantage au sujet de l'aide supplémentaire accordée aux élèves qui en ont besoin, même si ce point est à relativiser puisque 90 % au moins des enseignants font état d'une telle aide dans 11 des 13 pays et économies à l'étude. Il reste que dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui en font état s'élève à 66 % au Danemark et à 77 % en Suède, ce qui montre qu'en dépit de l'homogénéité globale, entre un tiers et un quart des enseignants estiment que leur établissement n'accorde pas d'aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin dans ces deux pays (voir le tableau 2.29).

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont été interrogés sur leurs interactions et leurs relations non seulement avec leurs élèves, mais également avec leurs collègues ; ils ont aussi été interrogés sur leur perception de la solidarité collégiale. En moyenne, une grande majorité des enseignants se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'item « Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres » (92 %) dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants qui en sont convaincus varie entre 84 % en Turquie et 97 % au Viet Nam (voir le tableau 2.29). L'analyse de cette thématique complémentaire de celle relative aux relations des enseignants avec leurs élèves est révélatrice de la collégialité et de la solidarité qui règnent dans l'enseignement primaire et qui peuvent aider les enseignants à résoudre les problèmes qu'ils peuvent avoir avec leurs élèves.

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Il est intéressant de constater que dans 9 des 13 pays et économies dont les données des deux niveaux d'enseignement sont disponibles, le pourcentage d'enseignants qui disent qu'élèves et enseignants s'entendent plutôt bien et qui estiment important le bien-être des élèves est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est en Corée que la différence est la plus marquée entre les deux niveaux d'enseignement : 4 points de pourcentage (voir le tableau 2.29).

Il apparaît par ailleurs comme le montre le Graphique 2.10 que dans tous les pays et économies dont les données des deux niveaux d'enseignement sont disponibles, le pourcentage d'enseignants qui disent s'intéresser à ce que les élèves ont à dire est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence entre les deux niveaux d'enseignement est la plus marquée en Espagne (5 points de pourcentage), au Japon (4 points de pourcentage) et en Corée (4 points de pourcentage) (voir le tableau 2.29).

Le pourcentage d'enseignants qui indiquent que leur établissement accorde une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin ne varie guère dans l'ensemble ; il est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans trois des sept pays et économies où la différence est marquée. La différence est importante entre les deux niveaux d'enseignement au Danemark (9 points de pourcentage différence) (voir le tableau 2.29). Dans les quatre pays où l'inverse s'observe, la différence entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est la plus marquée en Corée (4 points de pourcentage) et en Espagne (3 points de pourcentage).



établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin (91 %) ; et estiment s'intéresser à ce que les élèves ont à dire (90 %) (voir le tableau 2.29).

Dans l'ensemble, les pourcentages d'enseignants d'accord avec ces affirmations sont comparables dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui estiment s'intéresser à ce que les élèves ont à dire n'est inférieur à 90 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'au Brésil (83 %), en Croatie (84 %), en Slovénie (85 %) et en Turquie (87 %). Par ailleurs, moins de 90 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire indiquent que leur établissement donne une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin au Brésil (74 %), en Suède (85 %) et en Turquie (87 %) (voir le tableau 2.29).

Il ressort de l'analyse de la solidarité collégiale qu'en moyenne, 86 % des enseignants disent pouvoir compter les uns sur les autres dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; ce pourcentage s'élève à seulement 76 % en Turquie et 77 % en Croatie et au Portugal, mais atteint 95 % en Alberta (Canada) et au Viet Nam (voir le tableau 2.29).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Il ressort de l'analyse des relations avec les élèves que le pourcentage d'enseignants qui ont le sentiment d'avoir de bonnes relations avec eux est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans trois domaines. Ces différences doivent toutefois être interprétées avec prudence, car elles sont ténues dans l'ensemble. Les trois aspects à l'étude sont résumés dans les items « Élèves et enseignants s'entendent plutôt bien en général dans cet établissement » (1 point de pourcentage de différence) ; « Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants » (1 point de pourcentage de différence) ; et « La plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire » (2 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 2.29).

Les pourcentages d'enseignants sont moins élevés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la majorité des pays et économies où des différences s'observent entre les deux cycles, mais ces différences sont ténues de sorte qu'elles donnent à penser que la qualité des relations entre élèves et enseignants ne varie guère entre ces deux cycles.

Il ressort de l'analyse de l'item relatif à l'aide supplémentaire accordée aux élèves qui en ont besoin que le pourcentage moyen d'enseignants qui font état de cette aide est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence moyenne est toutefois minime (1 point de pourcentage). Il est intéressant de constater que cette différence moyenne s'explique en grande partie par la différence marquée qui s'observe au Danemark (18 points de pourcentage) et en Suède (8 points de pourcentage). Au contraire, le pourcentage d'enseignants qui font état de cette aide est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 6 des 9 pays et économies où la différence est sensible entre les deux cycles ; cette différence est comprise entre 5 points de pourcentage au Brésil et 1 point de pourcentage seulement au Viet Nam (voir le tableau 2.29).

Enfin, le pourcentage d'enseignants qui ont le sentiment de pouvoir compter les uns sur les autres est, comme le montre le Graphique 2.11, moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2 points de pourcentage de différence). C'est le cas dans 6 des 11 pays et économies dont les données des deux cycles de l'enseignement secondaire sont disponibles, où la différence est comprise entre 6 points de pourcentage en Croatie, en Slovénie et en Turquie et 2 points de pourcentage au Viet Nam. À l'inverse, le pourcentage d'enseignants qui ont le sentiment de pouvoir compter les uns sur les autres est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Danemark et aux Émirats arabes unis, où la différence est toutefois ténue (2 points de pourcentage) (voir le tableau 2.29).



- Boeskens, L. et D. Nusche (2021), « Not enough hours in the day : Policies that shape teachers' use of time », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 245, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/15990b42-en>. [14]
- Bruinsma, M. et E. Jansen (2010), « Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 33/2, pp. 185-200, <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>. [3]
- Buhs, E. (2005), « Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes », *Journal of School Psychology*, vol. 43/5, pp. 407-424, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>. [45]
- Buhs, E. et G. Ladd (2001), « Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes », *Developmental Psychology*, vol. 37/4, pp. 550-560, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>. [46]
- Carlo, A. et al. (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe: Volume I. Final Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eb4f3b89-5f9b-4d8e-997b-426a9e3a41cd>. [7]
- Carrington, B. (2002), « A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career », *Educational Studies*, vol. 28/3, pp. 287-303, <https://doi.org/10.1080/0305569022000003735>. [21]
- Carrington, B. et al. (2007), « Does the gender of the teacher really matter? Seven-to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers », *Educational Studies*, vol. 33/4, pp. 397-413, <https://doi.org/10.1080/03055690701423580>. [29]
- Carrington, B. et C. Skelton (2003), « Re-thinking 'role models': equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales », *Journal of Education Policy*, vol. 18/3, pp. 253-265, <https://doi.org/10.1080/02680930305573>. [31]
- Drudy, S. (2008), « Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323, <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>. [22]
- Drudy, S. et al. (2005), *Men and the Classroom: Gender Imbalances in Teaching*, Routledge, Londres, New York, NY. [23]
- Gomendio, M. (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [35]
- Guarino, C., A. Brown et A. Wyse (2011), « Can districts keep good teachers in the schools that need them most? », *Economics of Education Review*, vol. 30/5, pp. 962-979, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.04.001>. [16]
- Hughes, J., T. Cavell et V. Willson (2001), « Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship », *Journal of School Psychology*, vol. 39/4, pp. 289-301, [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7). [55]

- Kang, N., H. Akiba et S. Letendre (2008), « Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea », *Educational Researcher*, vol. 37/4, pp. 200-207, <https://www.jstor.org/stable/30138002>. [11]
- Kyriacou, C. et R. Kunc (2007), « Beginning teachers' expectations of teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/8, pp. 1246-1257, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>. [8]
- Lankford, H., S. Loeb et J. Wyckoff (2002), « Teacher Sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24/1, pp. 37-62, <https://doi.org/10.3102/01623737024001037>. [15]
- Lim, J. et J. Meer (2017), « The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea », *Journal of Human Resources*, vol. 52/4, pp. 979-997, <http://jhr.uwpress.org/content/52/4/979>. [28]
- Martin, A. et H. Marsh (2005), « Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? », *Australian Journal of Education*, vol. 49/3, pp. 320-334, <https://doi.org/10.1177%2F000494410504900308>. [30]
- Matteazzi, E., A. Pailhé et A. Solaz (2018), « Part-time employment, the gender wage gap and the role of wage-setting institutions: Evidence from 11 European countries », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 24/3, pp. 221-241, <https://doi.org/10.1177/0959680117738857>. [32]
- McLean, L., M. Taylor et M. Jimenez (2019), « Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 85, pp. 204-214, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>. [4]
- Oaxaca, R. (1973), « Male-female wage differentials in urban labor markets », *International Economic Review*, vol. 14/3, pp. 693-709, <http://dx.doi.org/10.2307/2525981>. [40]
- OCDE (2021), *Positive, High-achieving Students? : What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [26]
- OCDE (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>. [20]
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [48]
- OCDE (2020), *Perspectives des migrations internationales 2020*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/6b4c9dfc-fr>. [43]
- OCDE (2020), *Perspectives des politiques de l'éducation: Turquie*, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>. [51]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [6]
- OCDE (2020), *Résultats du PISA 2018 (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [47]

- 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>. [5]
- 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>. [1]
- OCDE (2018), *Perspectives des migrations internationales 2018*, Éditions OCDE, Paris, [https://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2018-fr](https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-fr). [52]
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>. [33]
- OCDE (2014), *New Insights from TALIS 2013 : Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>. [50]
- OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>. [9]
- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>. [2]
- O'Connor, E. et K. McCartney (2007), « Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development », *American Educational Research Journal*, vol. 44/2, pp. 340-369, <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>. [54]
- Pinson, H. et M. Arnot (2007), « Sociology of education and the wasteland of refugee education research », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28/3, pp. 399-407, <https://doi.org/10.1080/01425690701253612>. [44]
- 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>. [17]
- Richardson, P. et H. Watt (2005), « 'I've decided to become a teacher': Influences on career change », *Teaching and Teacher Education*, vol. 21/5, pp. 475-489, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>. [13]
- Rowe, E. et C. Lubienski (2017), « Shopping for schools or shopping for peers: Public schools and catchment area segregation », *Journal of Education Policy*, vol. 32/3, pp. 340-356, <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>. [41]
- Sabol, T. et R. Pianta (2012), « Recent trends in research on teacher-child relationships », *Attachment & Human Development*, vol. 14/3, pp. 213-231, <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>. [53]
- Santiago, P. (2002), « Teacher Demand and Supply : Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 1, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/232506301033>. [18]



- Seebruck, R. (2019), « A case study of how education labour markets are organized in Japan: Mandatory teacher rotation in Japanese public schools », *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 39/3, pp. 323-337, <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1598847>. [12]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik (2011), « Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/6, pp. 1029-1038, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>. [56]
- 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>. [38]
- Smulyan, L. (2004), « Redefining self and success: Becoming teachers and doctors », *Gender and Education*, vol. 16/2, pp. 225-245, <https://doi.org/10.1080/09540250310001690591>. [24]
- Stoet, G. et D. Geary (2018), « The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education », *Psychological Science*, vol. 29/4, pp. 581-593, <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>. [34]
- Struyven, K. et G. Vanthournout (2014), « Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 37-45, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>. [19]
- Thijs, J. et M. Verkuyten (2014), « School ethnic diversity and students' interethnic relations », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84/1, pp. 1-21, <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>. [49]
- Valenzuela, J., C. Bellei et D. De Los Ríos (2013), « Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile », *Journal of Education Policy*, vol. 29/2, pp. 217-241, <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>. [42]
- Watt, H. et P. Richardson (2007), « Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale », *The Journal of Experimental Education*, vol. 75/3, pp. 167-202, <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>. [25]
- Watt, H. et al. (2012), « Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale », *Teaching and Teacher Education*, vol. 28/6, pp. 791-805, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>. [37]
- Won 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>. [36]

## Notes

<sup>1</sup> Comme la version française de la question, « Les politiques et les pratiques suivantes sont-elles appliquées dans cet établissement ? [...] Des règles explicites sur la discrimination sexuelle », ne traduit qu'en partie le sens de cet item, les comparaisons internationales des réponses des chefs d'établissement français à cet item ne sont pas pertinentes.

<sup>2</sup> Dans l'Enquête TALIS, la notion de « diversité » renvoie au fait d'admettre et d'apprécier les différences d'origine et de milieu des élèves et du personnel. Quant à la diversité culturelle, elle renvoie essentiellement aux différences culturelles ou ethniques.

# **3 Élever les enseignants et les chefs d'établissement au rang d'éminents professionnels**

---

Élever les enseignants et les chefs d'établissement au rang d'éminents professionnels. Le présent chapitre décrit la formation des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ainsi que leur préparation à l'exercice de leurs fonctions. Il étudie les différents profils des enseignants en fonction des matières qu'ils enseignent. Enfin, il analyse la façon dont les enseignants s'acquittent de leur mission principale, à savoir enseigner, selon la répartition du temps qu'ils passent en classe entre leurs différentes occupations et les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent.

---

## Faits marquants

### Enseignement primaire

- La licence, ou cursus équivalent, est le niveau de formation le plus courant des enseignants en poste dans l'enseignement primaire : en moyenne, 68 % des enseignants sont diplômés de ce niveau d'enseignement dans les pays et économies à l'étude.
- En moyenne, 86 % des enseignants ont suivi une formation complète dans le cadre institutionnel, c'est-à-dire une formation dans les trois domaines majeurs que sont le contenu, la pédagogie et la pratique en classe de tout ou partie des matières enseignées.
- En moyenne, 46 % des enseignants ont dit avoir été initiés aux méthodes visant à faciliter le passage de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire durant leur formation initiale dans le cadre institutionnel. Le pourcentage de ceux qui s'estiment « bien » ou « très bien » préparés en la matière est toutefois légèrement inférieur (38 %).
- Selon les enseignants en poste dans l'enseignement primaire, l'enseignement et l'apprentissage absorbent en moyenne trois quarts environ du temps passé en classe (76 %) dans les pays et économies à l'étude. Les enseignants consacrent environ un quart du temps passé en classe à des occupations autres que l'enseignement proprement dit, à savoir maintenir l'ordre (16 %) et s'occuper de tâches administratives (8 %).
- Les enseignants consacrent une part nettement plus grande du temps passé en classe à maintenir l'ordre dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants qui disent utiliser « souvent » ou « toujours » des pratiques de gestion de la classe sont plus nombreux dans l'enseignement primaire.

### Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

- Le cursus que les enseignants sont les plus nombreux à avoir suivi est une formation « simultanée » classique d'enseignant. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 61 % des enseignants ont dit avoir suivi ce type de formation ; 25 % d'entre eux ont suivi une formation « consécutive » classique d'enseignant. Les parcours parallèles, tels que les cursus « accélérés ou spécialisés », prennent de l'importance. C'est ce type de cursus qu'ont suivi 7 % environ des enseignants.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 22 % des enseignants donnent exclusivement cours de sciences, de technologie, d'ingénierie ou de mathématiques (STIM).
- En moyenne, les enseignants disent consacrer d'ordinaire 80 % du temps passé en classe à enseigner ; 11 % à maintenir l'ordre ; et 8 % à s'occuper de tâches administratives dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage du temps passé en classe qui est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est toutefois moindre chez les enseignants débutants que chez les enseignants aguerris (3 minutes de moins par cours de 60 minutes).
- Les pratiques d'activation cognitive les plus courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont celles qui consistent à donner des exercices dans lesquels les élèves doivent faire preuve d'esprit critique et à laisser les élèves utiliser les TIC dans des projets ou des travaux en classe ; ces pratiques sont citées en moyenne par 65 % et 60 % respectivement des enseignants dans les pays et économies à l'étude.

## Introduction

Les systèmes d'éducation ont un éventail de défis à relever pour recruter des enseignants hautement qualifiés et très motivés. Ils doivent s'assurer qu'ils disposent de suffisamment d'enseignants pour répondre à la demande et que tous les enseignants soient bien formés et aient les qualifications requises pour enseigner (OCDE, 2006<sup>[1]</sup>). Lors du recrutement, les systèmes d'éducation peuvent définir les exigences minimales de formation par fonction à chaque niveau d'enseignement pour déterminer le nombre et la qualité des nouvelles recrues à engager. Une fois les candidats en formation d'enseignant, c'est aussi aux systèmes d'éducation qu'il revient de déterminer si ces futurs enseignants acquièrent les connaissances et les compétences et ont l'état d'esprit requis pour exercer leurs fonctions.

La préparation des enseignants et des chefs d'établissement à l'exercice de leurs fonctions, autrement dit leur formation initiale, est la première étape de leur développement professionnel. Viennent ensuite les possibilités de formation continue, tout au long de la carrière. La formation initiale est fondamentale dans toute profession. Dans le cas précis des enseignants, la formation initiale constitue une étape cruciale qui non seulement leur permet d'acquérir les compétences pédagogiques et professionnelles indispensables pour commencer à enseigner, mais oriente aussi le reste de leur carrière, par exemple dans les matières qu'ils enseignent ou les années d'études dont ils s'occupent. Les connaissances et compétences que les enseignants acquièrent en cours de carrière et au fil des formations viennent s'ajouter à celles qu'ils ont acquises durant leur formation initiale, avant d'entrer en fonction.

Ce chapitre décrit la formation initiale des enseignants et des chefs d'établissement, dont leurs cursus post-secondaires et le contenu de leur formation d'enseignant, pour définir le profil des professionnels de l'éducation dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il y a lieu d'interpréter les résultats sur la préparation des enseignants en tenant compte du fait que chaque niveau d'enseignement a ses propres exigences au sujet des matières et des méthodes pédagogiques et vise des groupes d'âge spécifiques, qui ont tous des caractéristiques socio-émotionnelles propres. Le présent chapitre détermine aussi dans quelle mesure les enseignants sont préparés aux divers aspects de leurs missions pédagogiques. La deuxième partie du présent chapitre décrit en quoi consistent les missions principales des enseignants, notamment les matières qu'ils enseignent dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le temps qu'ils consacrent à l'enseignement en classe en fonction de leurs autres occupations et les différents types de pratiques pédagogiques qu'ils utilisent pendant leurs cours.

Selon la littérature, les enseignants doivent pour prendre un bon départ, suivre une formation lors de laquelle ils acquièrent des connaissances dans leurs matières et en pédagogie de façon intégrée, avoir la possibilité d'acquérir des compétences pratiques en lien avec leurs connaissances théoriques et suivre des cours en rapport avec ce qui les attend sur le terrain. Ces caractéristiques n'ont pas nécessairement toutes la même importance pour tous les enseignants, car elles dépendent des années d'études, des groupes d'âge et des niveaux d'enseignement. Elles peuvent aussi se retrouver dans un ou plusieurs éléments de la formation initiale des enseignants, dans leurs programmes de cours, dans leurs stages en milieu scolaire et lors de leur initiation à leur entrée en fonction (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).

## Formation des enseignants et préparation à l'exercice de leurs fonctions

La qualité des enseignants entrant en fonction peut se mesurer selon divers facteurs qui se conjuguent : le milieu social et la formation des nouvelles recrues, la nature et la durée de leur formation pédagogique et les compétences acquises dans le cadre institutionnel. La formation des enseignants et des chefs d'établissement définit le profil de ces deux corps de métier. La formation des enseignants et des chefs d'établissement au moment de leur entrée en fonction permet non seulement de se faire une première

idée des connaissances et compétences qu'ils ont acquises, mais aussi de commencer à comprendre pourquoi des personnes ayant certaines qualifications préfèrent l'enseignement à d'autres secteurs.

Selon la littérature, la relation entre le fait que les enseignants sont au moins diplômés du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent) et les résultats scolaires de leurs élèves est difficile à établir. La valeur ajoutée d'un master peut s'expliquer par la matière que les enseignants ont choisie comme matière principale pendant leurs études ou qu'ils choisissent d'enseigner (Horn et Jang, 2017<sup>[3]</sup>). Ces questions sont importantes pour l'action publique dans la mesure où non seulement elles donnent une idée des exigences à imposer à l'accès à la profession à tel ou tel niveau de formation, mais aussi car elles aident à cibler le développement professionnel. Selon une étude (Harris et Sass, 2011<sup>[4]</sup>), un niveau de formation inférieur au master n'est pas nécessairement productif sur le plan strictement pédagogique, mais peut avoir des effets positifs. Il ressort de plusieurs études que dans l'enseignement primaire, la productivité et les pratiques des enseignants n'ont rien de très différent qu'ils aient opté pour une licence au lieu d'un master (Betts, Zau et Rice, 2003<sup>[5]</sup> ; Collier, 2013<sup>[6]</sup> ; Croninger et al., 2007<sup>[7]</sup> ; Harris et Sass, 2011<sup>[4]</sup> ; Henry et al., 2014<sup>[8]</sup> ; Jepsen, 2005<sup>[9]</sup> ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005<sup>[10]</sup>). Il apparaît en revanche que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, certains éléments suggèrent des effets positifs du master sur les résultats des élèves en sciences et en mathématiques (Horn et Jang, 2017<sup>[3]</sup>). Sahlberg (2015<sup>[11]</sup>) constate par ailleurs que le niveau de formation des enseignants peut contribuer à rehausser le prestige de la profession – le master exigé en Finlande a par exemple contribué à inciter des candidats très doués et très motivés à postuler dans l'enseignement.

La question de savoir si la formation initiale prépare les enseignants à prendre un bon départ dans la profession est essentielle pour l'action publique. Les cours au programme de la formation initiale des enseignants sont d'un intérêt particulier pour l'action publique dans la mesure où ils définissent le profil des nouvelles recrues et où les systèmes d'éducation cherchent à susciter des vocations d'enseignant parmi les meilleurs éléments (Ainley et Carstens, 2019<sup>[12]</sup>). Le contenu de la formation initiale est l'occasion pour les futurs enseignants de se constituer un socle de connaissances qui doit leur permettre d'amener leurs élèves à apprendre (Ainley et Carstens, 2019<sup>[12]</sup>). Les possibilités qu'ont les futurs enseignants d'apprendre, que ce soit lors d'expériences pratiques ou de stages en classe, et la qualité des méthodes pédagogiques qu'ils découvrent sont des éléments importants à prendre en considération pour concevoir une formation initiale probante (Boyd et al., 2009<sup>[13]</sup>).

La section suivante décrit le niveau de formation des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur la base des réponses des intéressés. Elle se poursuit par une description des parcours suivis par les enseignants avant leur entrée en fonction pour donner un aperçu de la structure et de la durée de leur formation dans le cadre institutionnel. Enfin, elle analyse le programme de la formation des enseignants pour déterminer les connaissances et les compétences que les enseignants acquièrent avant d'entrer en fonction.

### ***Niveau de formation des enseignants dans l'enseignement primaire***

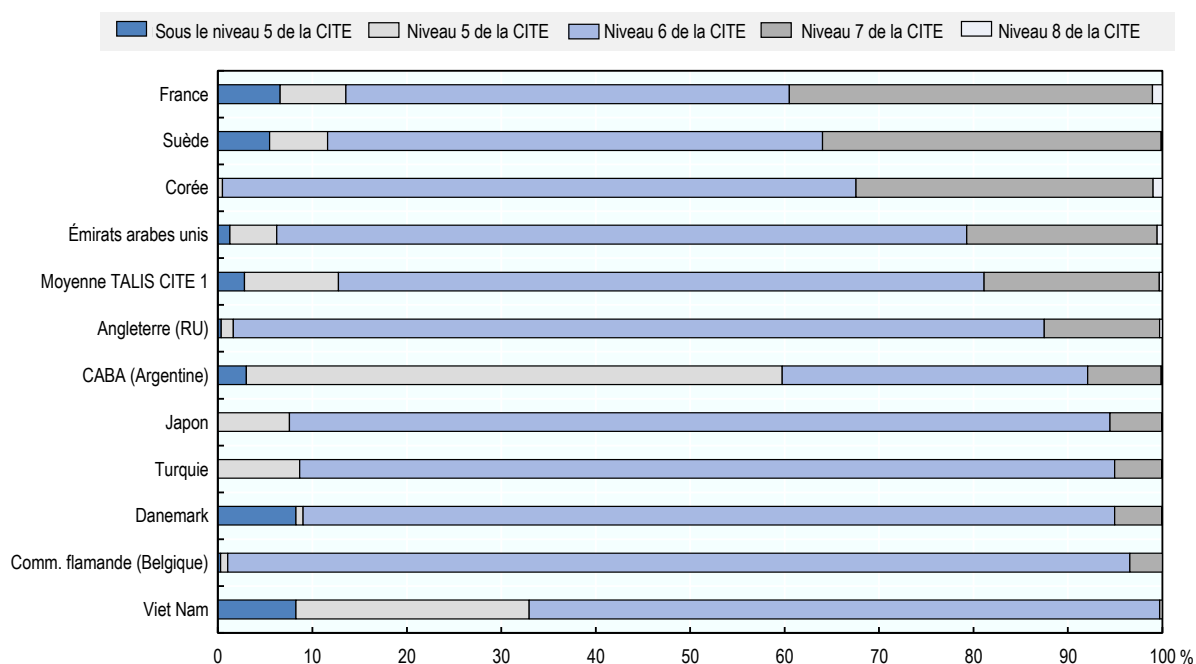
Lors de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), les enseignants ont été priés d'indiquer le niveau d'enseignement le plus élevé dont ils sont diplômés selon la version de 2011 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-2011). Une grande majorité des enseignants en poste dans l'enseignement primaire sont diplômés du niveau 6 de la CITE (licence, ou cursus équivalent) dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.2). En moyenne, 68 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont dit être au plus diplômés de ce niveau dans les 13 pays et économies à l'étude. En règle générale, les licences sont constituées de trois à quatre années d'études à temps plein dans l'enseignement post-secondaire ou supérieur et visent à amener les étudiants à acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques ou professionnelles intermédiaires (UNESCO-ISU, 2012<sup>[14]</sup>). <sup>1</sup> Plus de 90 % des enseignants ont au moins réussi une licence en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, aux Émirats arabes

unis, au Japon et en Turquie (voir le Graphique 3.1). Que de nombreux enseignants soient au moins diplômés du niveau 6 de la CITE dans ces pays et économies donne à penser que la licence y est la qualification minimale requise pour enseigner dans l'enseignement primaire (voir les notes nationales à l'annexe A) (OCDE, 2020<sup>[15]</sup>).

La formation initiale des enseignants en poste dans l'enseignement primaire est plus longue et plus approfondie dans certains pays où un pourcentage élevé d'enseignants sont diplômés du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent)<sup>2</sup> ; c'est le cas en France (38 %), en Suède (36 %), en Corée (31 %) et aux Émirats arabes unis (20 %) (voir le tableau 3.2). Ces enseignants ont acquis des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques et professionnelles de pointe lors de leur cursus du niveau 7 de la CITE. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée « Région CABA [Argentine] ») fait figure d'exception : une grande majorité des enseignants en poste dans l'enseignement primaire (60 %) sont au plus diplômés du niveau 5 de la CITE (enseignement tertiaire de cycle court)<sup>3</sup>, contre 13 % en moyenne dans les pays et économies à l'étude.

### Graphique 3.1. Niveau de formation des enseignants dans le primaire

Pourcentage d'enseignants par plus haut niveau d'éducation atteint



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants diplômés du niveau 7 ou 8 de la CITE dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/j9qkfd>

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les enseignants sont nettement moins diplômés dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans l'ensemble des pays et économies à l'étude : 87 % d'entre eux sont au moins diplômés du niveau 6 de la CITE (licence, ou cursus équivalent) dans l'enseignement primaire, alors que 93 % le sont dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants diplômés du

niveau 6 de la CITE (licence, ou cursus équivalent) sont moins nombreux dans l'enseignement primaire dans la Région CABA (Argentine) (23 points de pourcentage de différence) au Viet Nam (13 points de pourcentage) et en Turquie (6 points de pourcentage) ; ceux diplômés du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent) sont nettement moins nombreux dans l'enseignement primaire en Suède (29 points de pourcentage) et en France (27 points de pourcentage) et sont légèrement moins nombreux en Angleterre (Royaume-Uni) (12 points de pourcentage). La différence est inférieure à 10 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, aux Émirats arabes unis, au Japon et dans la Région CABA (Argentine) (voir le tableau 3.2).

Il est important de préciser que la différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ne réside pas seulement dans le niveau de formation des enseignants : il est fréquent en effet que le pourcentage d'enseignants certifiés ou diplômés en pédagogie varie aussi. Comme les enseignants sont moins diplômés dans l'enseignement primaire, ajouter aux formations d'enseignant de grands modules en pédagogie et dans les matières enseignées pourrait être envisagé (Ingersoll, 2007<sub>[16]</sub>). Ces questions sont étudiées de manière plus approfondie ci-après.

### ***Parcours de qualification des enseignants dans l'enseignement primaire***

Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont également été invités à indiquer ce qu'ils avaient fait comme études, par exemple une formation classique (« simultanée » ou « consécutive ») d'enseignant, une formation « accélérée ou spécialisée » d'enseignant ou une formation dans une autre profession pédagogique ou dans la matière enseignée. Dans de nombreux pays et économies, les systèmes d'éducation ont créé en plus des cursus classiques d'enseignant des formations parallèles, notamment des formations accélérées, qui ouvrent les portes de l'enseignement à des candidats d'horizons divers, par exemple des professionnels spécialisés dans certains domaines ; ces autres possibilités de devenir enseignant visent aussi à pallier les pénuries d'enseignants (Musset, 2010<sub>[17]</sub>).

Dans l'enseignement primaire, la plupart des enseignants (71 %, en moyenne) ont suivi un cursus académique associant composantes pédagogiques et spécialisées, qui est donc la voie royale d'accès à la profession d'enseignant à ce niveau d'enseignement (Musset, 2010<sub>[17]</sub>) (voir le tableau 3.4 et le Graphique 3.2). Ces cursus intègrent tous les aspects de la profession d'enseignant, mais réduisent la possibilité que des diplômés d'autres domaines accèdent à l'enseignement (Musset, 2010<sub>[17]</sub>).<sup>4</sup> Les enseignants qui ont suivi une formation « simultanée » d'enseignant, qui sont nombreux dans l'enseignement primaire, ont choisi leur profession au début de leurs études post-secondaires. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « simultanée » est le plus élevé en Communauté flamande de Belgique (98 %), au Viet Nam (96 %), dans la Région CABA (Argentine) (83 %) et en Corée (82 %). Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi ce type de cursus est toutefois relativement moins élevé dans l'enseignement primaire en Angleterre (Royaume-Uni) (40 %), en France (41 %) et aux Émirats arabes unis (52 %).

En moyenne, 20 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont suivi une formation « consécutive » classique, qui est généralement d'une plus longue durée, puisque la composante professionnelle (cours de pédagogie, etc.) est séparée du cursus propre aux matières enseignées (voir le tableau 3.4). Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « consécutive » est toutefois élevé en Angleterre (Royaume-Uni) (52 %) et en France (40 %). Les formations « consécutives » d'enseignant se distinguent par le fait que les modules pédagogiques sont moins étoffés, mais qu'elles permettent aux enseignants d'acquérir un meilleur corpus de connaissances dans leurs matières, ce qui est important aussi pour les amener à donner aux élèves de très bonnes bases dans les premières années de scolarité (Jensen et al., 2016<sub>[18]</sub>).

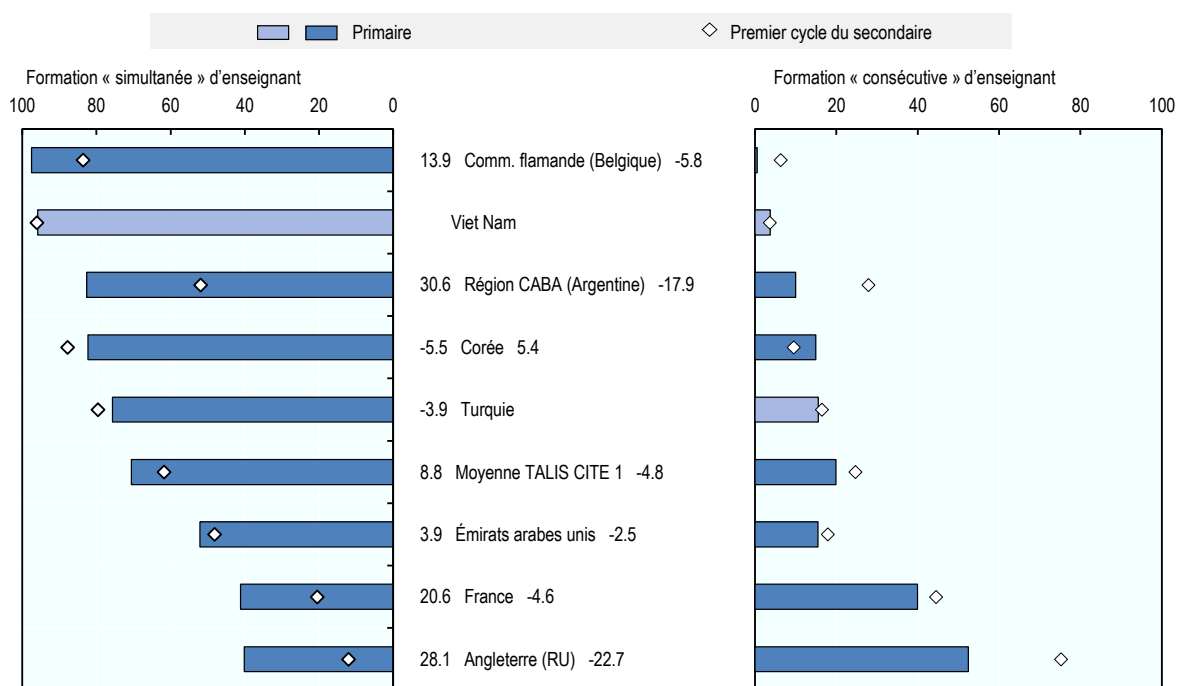
D'autres cursus ouvrent les portes de l'enseignement primaire, mais peu d'enseignants les ont suivis – par exemple une formation « accélérée ou spécialisée » d'enseignant (3 %), une formation « dans une autre profession à caractère pédagogique » (1 %) et encore une formation dans une seule matière (2 %) (voir



le tableau 3.4). Il reste que dans l'enseignement primaire, un pourcentage minime d'enseignants (1 %) n'a pas de qualification officielle dans les pays et économies à l'étude. Ce pourcentage d'enseignants sans qualification officielle d'enseignant est le plus élevé dans l'enseignement primaire en France (4 %) et aux Émirats arabes unis (3 %).

### Graphique 3.2. Formation d'enseignant suivie dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants par type de formation d'enseignant



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation « simultanée » classique d'enseignant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink <https://stat.link/v0cej>

Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « accélérée ou spécialisée » d'enseignant est relativement élevé dans trois pays et économies, à savoir aux Émirats arabes unis (17 %), en France (8 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (5 %) (voir le tableau 3.4). À ce niveau d'enseignement, les enseignants sont plus susceptibles que les enseignantes d'avoir opté pour une formation « accélérée ou spécialisée » en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et aux Émirats arabes unis (voir le tableau 3.5). Les enseignants sont plus susceptibles d'avoir suivi une formation « accélérée ou spécialisée » s'ils travaillent à temps plein plutôt qu'à temps partiel en Angleterre (Royaume-Uni) et aux Émirats arabes unis. Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « accélérée » est 12 points de pourcentage plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural aux Émirats arabes unis. Ce type de cursus est moins courant également chez les enseignants en poste dans un établissement défavorisé sur le plan socio-économique (8 points de pourcentage de moins). Les formations « accélérées » ont pris de l'importance ces dernières années en Angleterre (Royaume-Uni) et en France, car le pourcentage d'enseignants qui en ont suivi une y est plus élevé dans l'effectif

d'enseignants débutants (plus de 10 %) que dans l'effectif d'enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « simultanée » classique d'enseignant est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences sont les plus marquées dans la Région CABA (Argentine) (31 points de pourcentage de différence), en Angleterre (Royaume-Uni) (28 points de pourcentage) et en France (21 points de pourcentage). Ces résultats pourraient s'expliquer par la priorité que les systèmes d'éducation accordent à des compétences particulières et à des objectifs pédagogiques spécifiques dans le corps enseignant de l'enseignement primaire. Ils pourraient aussi s'expliquer par le fait que les candidats sont plus enclins à opter pour une formation « simultanée » s'ils se destinent à l'enseignement primaire.

En France, le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « accélérée ou spécialisée » d'enseignant est plus élevé dans l'enseignement primaire (8 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 %). Ce type de formation est en revanche moins courant dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique (8 points de pourcentage de différence) et, dans une moindre mesure, en Angleterre (Royaume-Uni) et dans la Région CABA (Argentine) (2-3 points de pourcentage).

**Niveau de formation des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

En moyenne, la moitié environ (52 %) des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent) dans les 11 pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.2). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants diplômés du niveau 7 de la CITE est inférieur à 25 % en Alberta (Canada), au Brésil, en Turquie et au Viet Nam, mais égal ou supérieur à 90 % en Croatie et au Portugal. Le pourcentage moyen d'enseignants au plus diplômés du niveau 6 de la CITE (licence, ou cursus équivalent) est toutefois relativement élevé aussi (42 %) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est le niveau de formation le plus courant des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil (83 %), en Turquie (81 %), en Alberta (Canada) (79 %) et au Viet Nam (79 %). Le niveau de formation du corps enseignant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus hétérogène au Danemark, aux Émirats arabes unis et en Suède.

À ce niveau d'enseignement, le pourcentage d'enseignants qui ne sont pas diplômés du niveau 6 de la CITE (licence, ou cursus équivalent) est peu élevé dans l'ensemble (4 % en moyenne, dans les pays et économies à l'étude). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants au plus diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire atteint par exemple 19 % en Suède, 10 % au Danemark et 7 % en Slovénie.<sup>5</sup> Ces enseignants ont donc suivi une formation post-secondaire plus courte où faute de temps, ils n'ont pu acquérir autant de connaissances et de compétences professionnelles et d'expérience pratique que s'ils avaient opté pour une licence, un master ou un doctorat. Dans ces pays, il est plausible que ces résultats s'expliquent par le pourcentage relativement élevé d'enseignants en poste en filière professionnelle qui sont moins susceptibles que ceux en poste en filière générale d'être diplômés du niveau 6 (licence) ou 7 (master) de la CITE (OCDE, 2021<sub>[19]</sub>). Dans ces pays, la formation continue des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pourrait viser à améliorer leurs connaissances et compétences vu la grande expertise spécialisée exigée aux niveaux d'enseignement supérieurs.

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

En moyenne, le pourcentage d'enseignants diplômés du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent) est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies à l'étude (11 points de pourcentage de différence) ; le pourcentage d'enseignants diplômés du niveau 8 de la CITE (doctorat) est légèrement plus élevé aussi (1 point de pourcentage) (voir le tableau 3.2). Ces différences pourraient s'expliquer par les conditions d'accès plus restrictives d'accès à la profession d'enseignant aux niveaux d'enseignement supérieurs (OCDE, 2020<sup>[15]</sup>). Les différences de qualification professionnelle des enseignants sont les plus marquées entre les deux cycles de l'enseignement secondaire au Danemark (65 points de pourcentage), au Viet Nam (19 points de pourcentage), en Slovénie (12 points de pourcentage) et en Turquie (11 points de pourcentage), où le pourcentage de diplômés du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent) est plus élevé dans le deuxième cycle. C'est l'inverse qui s'observe en Suède : le pourcentage de diplômés du niveau 6 (licence, ou cursus équivalent) ou 7 (master, ou cursus équivalent) de la CITE est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (10 points de pourcentage)<sup>6</sup>.

### **Parcours de qualification des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Le parcours dominant de qualification des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond à une formation « simultanée » classique d'enseignant : en moyenne, 61 % des enseignants ont déclaré avoir suivi ce type de cursus (voir le tableau 3.4). Selon la définition fournie dans l'Enquête TALIS, les étudiants en formation « simultanée » d'enseignant suivent des cours propres aux matières enseignées en même temps que des cours en pédagogie générale et appliquée dès le début de leurs études post-secondaires et se voient décerner un seul diplôme au terme de leur cursus. En règle générale, ces cursus relèvent de la licence. De nombreux enseignants ont choisi leur profession dès le début de leurs études post-secondaires vu le pourcentage élevé d'enseignants qui ont opté pour ce type de cursus. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants qui ont suivi ce type de formation « simultanée » est le plus élevé au Viet Nam (96 %) et au Brésil (74 %), mais est moins élevé en Alberta (Canada) (40 %). La moitié environ des enseignants (entre 50 % et 60 %) en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont opté pour une formation « simultanée » dans les autres pays et économies qui ont administré le module sur ce niveau d'enseignement, à savoir en Croatie, aux Émirats arabes unis, au Portugal, en Slovénie et en Turquie.

Un quart environ des enseignants (25 %) en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi en formation initiale d'enseignant un cursus « consécutif » (voir le tableau 3.4). En règle générale, les cursus de ce type sont plus longs et comportent une composante spécialisée dans les matières choisies et en pédagogie (Musset, 2010<sup>[17]</sup>). Selon la définition retenue dans l'Enquête TALIS, les formations « consécutives » sont scindées en deux : elles débutent par un cursus universitaire propre aux matières enseignées et se terminent par une composante professionnelle axée sur la pédagogie et la pratique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants qui ont opté pour une formation « consécutif » est relativement élevé dans certains pays et économies, à savoir en Alberta (Canada) (56 %), au Portugal (38 %) et en Turquie (37 %). La diversité des parcours de qualification des enseignants est révélatrice de l'existence de voies d'accès plus flexibles à l'enseignement à partir de diverses disciplines dans ces pays et économies.

7 % de ces enseignants ont suivi en formation initiale un cursus « accéléré ou spécialisé » d'enseignant et 3 % d'entre eux, un cursus « spécialisé » dans une seule matière (voir le tableau 3.4). Ces parcours de qualification parallèles ne sont pas négligeables dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire puisqu'ils concernent 13 % des enseignants en moyenne dans les pays et économies à l'étude.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants qui ont suivi une formation « accélérée ou spécialisée » d'enseignant est relativement élevé en Croatie (35 %), aux Émirats arabes unis (17 %) et en Slovénie (12 %) (voir le tableau 3.4). Les cursus de ce type sont des parcours de qualification parallèles ou supplémentaires qui prennent de l'ampleur : ils ont été adoptés initialement pour pallier les pénuries d'enseignants dans des contextes spécifiques, mais servent désormais aussi à attirer dans l'enseignement des candidats hautement qualifiés qui ont une expérience professionnelle diversifiée (Caena, 2014<sup>[20]</sup> ; Owings et al., 2006<sup>[21]</sup>). Des formations « spécialisées » d'enseignant sont aussi proposées sous la forme de cursus supplémentaires en pédagogie ou de cours de qualification professionnelle, auquel cas elles s'adressent aux diplômés de diverses disciplines désireux de se former en pédagogie (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020<sup>[22]</sup>).

Les enseignants sont plus susceptibles d'avoir suivi une formation « accélérée ou spécialisée » d'enseignant s'ils exercent dans un établissement avec filière professionnelle plutôt que dans un établissement exclusivement limité à la filière générale dans quatre pays, à savoir en Croatie (27 points de pourcentage de différence), aux Émirats arabes unis (9 points de pourcentage), au Portugal et en Slovénie (voir le tableau 3.6). Les formations « accélérées ou spécialisées » d'enseignant sont également plus courantes si les enseignants sont débutants, sont de sexe masculin, travaillent à temps plein ou exercent dans un établissement difficile (c'est-à-dire dont plus de 30 % des élèves sont issus de milieux défavorisés). Ces formations « accélérées » d'enseignant sont semble-t-il une voie d'accès à l'enseignement plus prisée par les hommes que par les femmes dans certains pays et économies, à savoir en Croatie (12 points de pourcentage), au Portugal (3 points de pourcentage) et en Slovénie (5 points de pourcentage). Que le pourcentage d'enseignants qui ont opté pour une formation « accélérée » d'enseignant soit plus élevé chez les débutants que chez ceux en poste depuis plus longtemps est révélateur de l'engouement récent pour ce type de cursus au Portugal (17 points de pourcentage), en Croatie (11 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (5 points de pourcentage) (voir le tableau 3.6). Par ailleurs, l'afflux d'hommes dans l'enseignement reflète aussi le pourcentage moins élevé de femmes dans l'effectif d'enseignants débutants (voir le chapitre 2). Il y a lieu de préciser vu l'augmentation récente du nombre d'enseignants qui ont opté pour une formation « accélérée » que la qualité de ces cursus varie entre les systèmes d'éducation et les prestataires de services de formation (McConney, Price et Woods-McConney, 2012<sup>[23]</sup>). Il convient donc d'analyser de façon plus approfondie la préparation et l'efficacité des enseignants débutants qui ont suivi ce type de formation pour déterminer comment soutenir ces enseignants, en particulier lors de leurs premières années d'exercice.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les formations « simultanées » classiques d'enseignant sont les plus courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais le pourcentage d'enseignants qui en ont suivi une est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 points de pourcentage, en moyenne) (voir le tableau 3.4). Les différences sont les plus marquées en Slovénie et en Turquie (21 points de pourcentage de différence) ; elles sont moindres, mais sensibles en Croatie (17 points de pourcentage) et au Portugal (9 points de pourcentage). D'autres parcours de qualification sont plus courants dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire – par exemple, les formations « consécutives » classiques (3 points de pourcentage) et les formations « accélérées ou spécialisées » d'enseignant (4 points de pourcentage).

Les formations « accélérées ou spécialisées » d'enseignant sont nettement plus courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (28 points de pourcentage de différence) et en Slovénie (10 points de pourcentage). En Turquie, les formations « consécutives » classiques d'enseignant sont plus courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (20 points de pourcentage), d'où une prévalence moindre des formations « simultanées ».

## **Préparation des enseignants dans l'enseignement primaire**

Les niveaux de formation et les parcours de qualification sont révélateurs de la structure des cursus ainsi que du temps que les futurs enseignants passent à acquérir des connaissances et des compétences. Il est impératif d'analyser le contenu de la formation initiale des enseignants, quel que soit le parcours suivi avant d'entrer en fonction. Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont répondu à la question de savoir si un éventail de thématiques en rapport avec l'enseignement figuraient au programme de leur formation initiale. La formation des enseignants est constituée de trois domaines majeurs : le contenu des matières, la pédagogie et les pratiques en classe de tout ou partie des matières enseignées. Les réponses des enseignants à la question de savoir si ces trois domaines figuraient au programme de leur formation initiale sont révélatrices de l'exhaustivité de leur cursus. Les enseignants ont également indiqué si d'autres thématiques figuraient au programme de leur formation initiale, à savoir la pédagogie générale ; la prise en charge d'élèves de niveaux différents ; l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ; l'enseignement de compétences transversales ; l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins pédagogiques ; la gestion de la classe et du comportement des élèves ; et le suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves.

La gestion de la classe est un facteur déterminant de l'efficacité et du stress professionnel des enseignants ; c'est aussi un facteur déterminant de l'apprentissage des élèves (Lewis et al., 1999<sup>[24]</sup>). La formation à la gestion de la classe a le mérite non seulement de permettre aux enseignants d'acquérir des compétences en la matière, mais aussi de les aider à gérer leur stress à long terme (Dicke et al., 2015<sup>[25]</sup>). Comme les enseignants en poste dans l'enseignement primaire doivent relever des défis spécifiques à la gestion de la classe au quotidien, la mesure dans laquelle ils s'estiment préparés en la matière est un indicateur important à prendre en considération pour évaluer le soutien à leur apporter par la formation avant et après leur entrée en fonction.

Les réponses des enseignants aux questions qui leur ont été posées au sujet du contenu de leur formation initiale lors de l'Enquête TALIS permettent de mieux cerner ce qu'ils ont eu la possibilité d'apprendre dans l'éventail de cursus avec et sans rapport avec l'enseignement qu'ils ont suivi dans le cadre institutionnel. Ces éléments méritent d'être examinés sachant qu'ils se prêtent à l'action des pouvoirs publics.

Il est souhaitable que les enseignants soient bien formés à tous égards avant d'entrer en classe. Il est toutefois essentiel que les trois domaines principaux – le contenu, la pédagogie et les pratiques en classe de tout ou partie des matières choisies – figurent au programme de leur formation initiale. En moyenne, 86 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont à leurs dires été formés dans les trois domaines principaux et, donc, ont suivi la formation complète qu'il est fondamental de suivre avant d'entrer en fonction (voir le tableau 3.14). Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi ce type de formation complète s'élève à 72 % en Espagne, mais est égal ou supérieur à 90 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée et dans la Région CABA (Argentine) ; il atteint même 99 % au Viet Nam.

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que les enseignants qui travaillent à temps partiel sont particulièrement susceptibles de n'avoir pas suivi ce type de formation complète dans certains pays et économies. Le pourcentage d'enseignants dont les trois domaines principaux (matières, pédagogie et pratiques) figuraient au programme de la formation initiale est moins élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein dans quatre pays et économies, à savoir aux Émirats arabes unis (9 points de pourcentage), au Danemark et au Japon (8 points de pourcentage) et en Suède (6 points de pourcentage) (voir le tableau 3.15).

Les réponses des enseignants sur la mesure dans laquelle ils s'estiment préparés dans ces domaines sont avec celles relatives au programme de leur formation initiale très utiles pour déterminer si leur formation est à la hauteur des exigences de leurs fonctions dans les systèmes d'éducation. Les enseignants qui s'estiment « bien » ou « très bien » préparés sont les plus nombreux dans les trois

domaines principaux – contenu, pédagogie et pratiques en classe de tout ou partie des matières choisies. En moyenne, le pourcentage d'enseignants « bien » ou « très bien » préparés à leurs dires s'élève à 77 % dans leurs matières, à 76 % en pédagogie générale et à 74 % en pédagogie et dans les pratiques propres à tout ou partie de leurs matières dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.13). La comparaison de ces pourcentages au pourcentage moyen d'enseignants qui ont dit avoir été formés dans ces domaines (qui est supérieur à 90 % dans chaque domaine ; voir le tableau 3.7) montre qu'il est possible d'aider les enseignants à se sentir mieux préparés dans ces domaines.

D'autres aspects de la préparation des enseignants méritent aussi de l'attention, sachant qu'une grande partie de leur travail implique qu'ils entrent en interaction avec les élèves et qu'ils gèrent leur comportement, ce qui est particulièrement éprouvant dans l'enseignement primaire. Il est par exemple impératif de former les enseignants à la gestion du comportement des élèves dans l'enseignement primaire. En moyenne, 79-80 % des enseignants qualifiés ont dit avoir été formés à la gestion de la classe et du comportement des élèves et au suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves dans les pays et économies qui ont participé au module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 3.7).

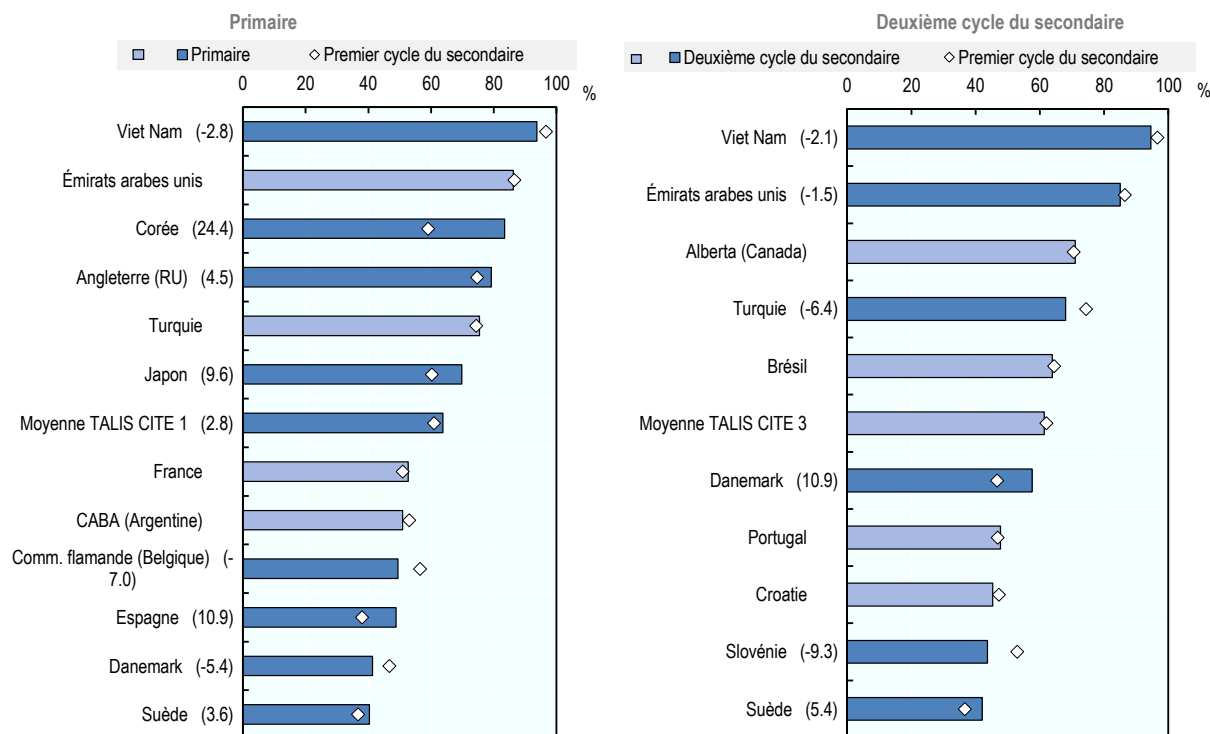
Trois quarts environ des enseignants qualifiés ont dit avoir été initiés à la prise en charge d'élèves de niveaux différents (73 %) et à l'enseignement de compétences transversales (76 %) en formation initiale (voir le tableau 3.7). En moyenne, 44 % des enseignants ont dit avoir été initiés à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue dans les pays et économies à l'étude : il est donc relativement inhabituel que cet aspect figure au programme de la formation initiale des enseignants dans l'enseignement primaire. Cet aspect semble toutefois avoir une grande importance dans quelques pays et économies où le pourcentage d'enseignants qui y ont été initiés en formation initiale est élevé, à savoir aux Émirats arabes unis (76 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (72 %). À l'autre extrême, 14 % seulement des enseignants y ont été initiés en France.

L'utilisation des technologies numériques est une dimension importante de la formation dans de nombreux systèmes d'éducation. Cet aspect a pris plus d'importance encore lors de la pandémie de COVID-19, avec le passage soudain à l'enseignement à distance que de nombreux pays ont décrété dans l'espoir de contenir la propagation du virus. Même avant la pandémie, cet aspect figurait au programme de la formation initiale et continue des enseignants pour encourager ceux-ci à utiliser les TIC en classe non seulement plus souvent, mais aussi à meilleur escient (Spiteri et Chang Rundgren, 2020<sup>[26]</sup>), l'objectif étant de faire en sorte que les TIC favorisent l'apprentissage des élèves et améliorent leurs résultats scolaires. Selon la littérature sur l'enseignement primaire, l'usage que les enseignants font de la technologie dépend de quatre facteurs, à savoir les connaissances, les compétences et les attitudes des enseignants et la culture scolaire (Hermans et al., 2008<sup>[27]</sup>). Les indicateurs de l'Enquête TALIS sur la formation des enseignants à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques se situent au croisement de trois de ces facteurs, à savoir les connaissances, les compétences et les attitudes des enseignants. Inscire l'utilisation des TIC au programme de la formation initiale des enseignants peut aussi amener les enseignants à être plus ouverts à l'intégration de la technologie en classe (Rehmat et Bailey, 2014<sup>[28]</sup>), sachant que c'est dans les premières années d'exercice que les enseignants commencent à concevoir leurs approches pédagogiques. Il est plus urgent encore depuis la pandémie de COVID-19 d'inscrire les TIC au programme de la formation des enseignants et d'analyser la nature des modules de formation en la matière, car la technologie n'est plus un moyen parmi tant d'autres d'améliorer l'enseignement en classe, mais compte désormais parmi les instruments pédagogiques principaux.

En moyenne, 64 % environ des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont été initiés à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques en formation initiale dans le cadre institutionnel (voir le tableau 3.7). Moins de la moitié des enseignants en poste à ce niveau d'enseignement y ont toutefois été formés en Communauté flamande de Belgique (49 %), en Espagne (49 %), au Danemark (41 %) et en Suède (40 %). À l'autre extrême, le pourcentage d'enseignants initiés à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques en formation initiale dans le cadre institutionnel est le plus élevé au Viet Nam (94 %), aux Émirats arabes unis (86 %) et en Corée (83 %).

### Graphique 3.3. Formation à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques

Pourcentage d'enseignants initiés à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques en formation initiale



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les niveaux d'enseignement sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants initiés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins pédagogiques en formation initiale dans l'enseignement primaire (à gauche) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (à droite).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/y1d0oa>

#### Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?

Il ressort de la comparaison de la formation initiale des enseignants entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire que le pourcentage d'enseignants qui ont à leurs dires été formés dans les domaines majeurs à l'étude dans l'Enquête TALIS est plus élevé dans l'enseignement primaire, sauf dans un domaine (le « contenu propre » à tout ou partie des matières enseignées) (voir le tableau 3.7). En moyenne, les différences les plus marquées s'observent au sujet de l'enseignement de compétences transversales, du suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves et de la prise en charge d'élèves de niveaux différents, des aspects dans lesquels le pourcentage d'enseignants formés est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Des différences sont également à relever au sujet de la formation des enseignants aux pratiques en classe entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants dont cet aspect figurait au programme de la formation initiale est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Espagne (19 points de pourcentage) et en France (13 points de pourcentage) (voir le tableau 3.7). Cette différence est sensible aussi en Communauté flamande de Belgique, en Corée, dans la Région CABA (Argentine) et en Suède, où elle est comprise entre 2 et 6 points de pourcentage. Le pourcentage d'enseignants formés aux

pratiques en classe en formation initiale est toutefois moins élevé dans l'enseignement primaire (89 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (92 %) au Danemark.

En moyenne, les enseignants semblent avoir suivi une formation plus complète dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence) ; la différence entre les deux niveaux d'enseignement est sensible dans huit pays et économies. Les différences les plus marquées s'observent en Espagne (25 points de pourcentage) et en France (12 points de pourcentage). Elles sont sensibles également en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, dans la Région CABA (Argentine), en Turquie et au Viet Nam. Le Danemark fait vraiment figure d'exception : c'est le seul pays où le pourcentage d'enseignants dont la formation initiale portait à leurs dires sur les trois domaines majeurs est moins élevé dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage) (voir le tableau 3.14).

### ***Initiation et préparation des enseignants aux méthodes visant à faciliter le jeu et les transitions***

Le présent rapport offre l'occasion d'étudier en profondeur des thématiques spécifiques à l'enseignement primaire. En réponse à l'un des nouveaux items de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire, les enseignants ont indiqué s'ils avaient été initiés en formation initiale aux méthodes visant à faciliter le jeu et le passage des élèves de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire. Ils ont également été invités à indiquer s'ils s'estimaient bien préparés à ces deux aspects après leur formation initiale.

Le passage de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire est de l'avis général une étape majeure dans la scolarité. Le fait de « bien » vivre cette étape majeure peut être déterminant pour les résultats scolaires et l'épanouissement social et affectif ultérieurs (O'Kane, 2016<sup>[29]</sup>). Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont entre autres pour mission d'« accueillir » les élèves au sortir de l'enseignement préprimaire. Cette transition est jalonnée d'embûches pour les élèves, car l'arrêt des pratiques pédagogiques axées sur le jeu au profit de pratiques plus scolaires perturbent leur apprentissage, leurs cercles sociaux sont bouleversés, etc. (O'Kane, 2016<sup>[29]</sup>). Dans les systèmes d'éducation et les politiques qui accordent la priorité à la transition entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire, tout l'enjeu est d'aligner les deux niveaux d'enseignement grâce à la continuité des approches pédagogiques, par exemple les approches interactives, celles axées sur le jeu, etc. Pour aider les enseignants à faciliter cette transition, il peut être utile de leur donner des orientations à suivre pour collaborer à bon escient avec les parents, nouer des relations constructives avec leurs élèves, etc. durant leur formation initiale (Skouteris, Watson et Lum, 2012<sup>[30]</sup>).

Les approches « positives » qui facilitent le jeu sont importantes pour amener les élèves à s'épanouir sur le plan social, affectif et intellectuel au début de leur scolarité et dépasser le cadre strict de l'instruction en classe (Smilansky, 1971<sup>[31]</sup> ; Tarman et İknur, 2011<sup>[32]</sup>). Les enseignants peuvent intervenir dans les jeux des élèves, par exemple en les amenant à choisir des activités instructives variées et bien planifiées qui favorisent l'exploitation de leur potentiel d'apprentissage et l'acquisition de compétences cognitives par le jeu. L'apprentissage par le jeu est très courant dans l'enseignement préprimaire, mais il reste essentiel durant les premières années de l'enseignement primaire, où les élèves en sont encore à un stade important de développement cognitif et social puisqu'ils sont en moyenne âgés de 6 à 8 ans. Dans l'enseignement primaire, il faut donc continuer à promouvoir l'apprentissage par le jeu tout en initiant les élèves à des manières plus scolaires d'apprendre (UNICEF, 2018<sup>[33]</sup>). Pour aider les enseignants à faciliter l'apprentissage par le jeu, il peut être utile de leur donner des orientations à suivre en pédagogie et de leur faire découvrir du matériel pédagogique ludique (Nilsen, 2021<sup>[34]</sup>).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que les enseignants pourraient être mieux préparés à faciliter le passage des élèves entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire et qu'il serait utile de les y aider. En moyenne, 46 % des enseignants ont dit avoir été initiés en formation initiale aux méthodes destinées à faciliter la transition des élèves entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire



dans les pays et économies à l'étude, mais 38 % seulement d'entre eux s'estiment « bien » ou « très bien » préparés à cet égard (voir le tableau 3.10). Il est intéressant de constater à ce sujet que dans certains pays et économies, le pourcentage d'enseignants qui ont dit avoir été formés est relativement élevé, mais que le pourcentage d'enseignants qui s'estiment préparés est peu élevé. C'est le cas au Japon (50 % d'enseignants formés vs 19 % d'enseignants s'estimant préparés), en Communauté flamande de Belgique (46 % vs 22 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (40 % vs 21 %).

Il en va de même au sujet des méthodes visant à faciliter le jeu : en moyenne, 67 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont dit y avoir été formés, mais 56 % seulement d'entre eux s'estiment « bien » ou « très bien » préparés en la matière dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.10). Dans ce cas également, une différence sensible (de plus de 10 points de pourcentage) s'observe entre le pourcentage d'enseignants formés et le pourcentage d'enseignants qui s'estiment « bien » ou « très bien » préparés dans certains pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne et au Japon.

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que le pourcentage d'enseignants qui ont dit avoir été initiés aux méthodes visant à faciliter la transition entre les niveaux d'enseignement varie entre les hommes et les femmes (3 points de pourcentage, en moyenne) (voir le tableau 3.11). Les enseignants sont moins nombreux que les enseignantes à l'avoir déclaré dans quatre pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni) et en Suède (8 points de pourcentage), au Japon (6 points de pourcentage) et au Viet Nam (4 points de pourcentage).

Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants qui ont dit avoir été initiés aux méthodes visant à faciliter la transition entre les niveaux d'enseignement est plus élevé chez les enseignants débutants que chez ceux en poste depuis plus longtemps dans trois pays et économies, à savoir en Communauté flamande de Belgique (13 points de pourcentage de différence), en Angleterre (Royaume-Uni) (11 points de pourcentage) et au Danemark (4-5 points de pourcentage). Comme les enseignants débutants ont terminé leur formation initiale plus récemment que les enseignants en poste depuis plus longtemps, ce constat suggère que cet aspect a été inscrit il y a peu au programme des formations d'enseignant. C'est toutefois l'inverse qui s'observe en Corée : le pourcentage d'enseignants dont cet aspect figurait au programme de la formation est plus élevé chez les enseignants ayant cinq ans au moins d'ancienneté que chez les enseignants débutants (9 points de pourcentage).

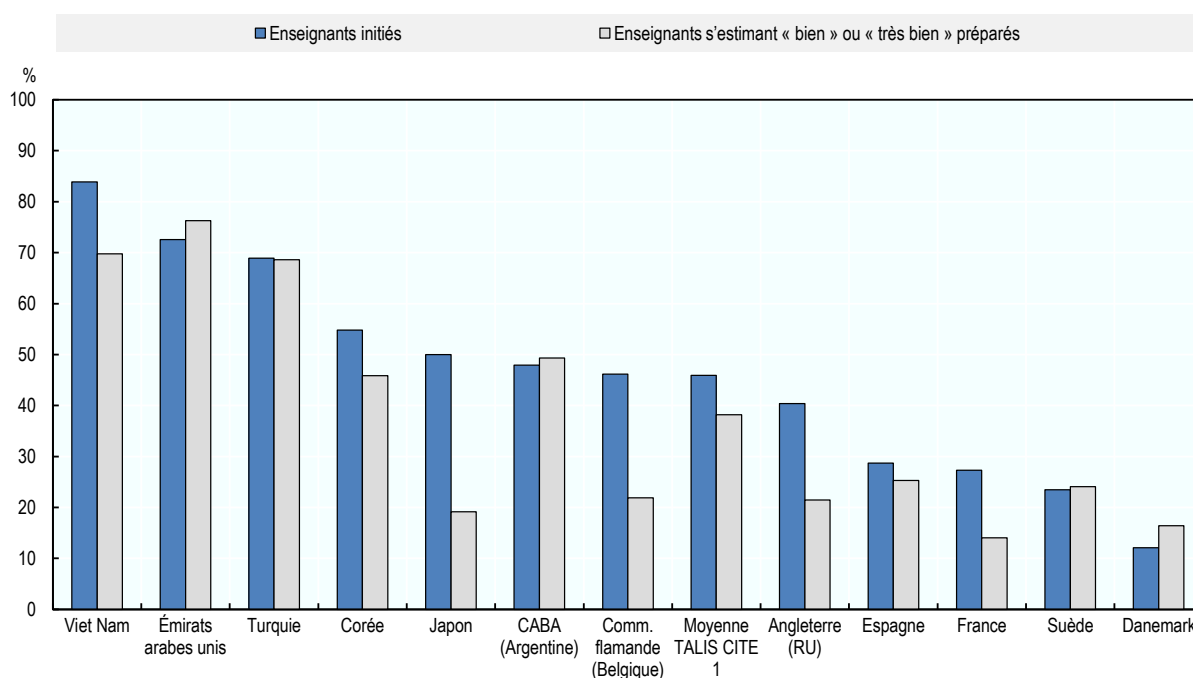
La mesure dans laquelle les enseignants sont préparés à utiliser des méthodes visant à faciliter le jeu varie entre les sexes dans certains pays et économies ; le pourcentage d'enseignants qui y sont préparés est plus élevé tantôt chez les hommes, tantôt chez les femmes. Le pourcentage d'enseignants initiés à leurs dires en formation initiale aux méthodes visant à faciliter le jeu est plus élevé chez les femmes en Angleterre (Royaume-Uni) (10 points de pourcentage de différence), aux Émirats arabes unis et au Japon (5 points de pourcentage) (voir le tableau 3.12). Ce pourcentage d'enseignants initiés aux méthodes visant à faciliter le jeu est par contre plus élevé chez les hommes en Communauté flamande de Belgique (13 points de pourcentage), en Turquie (5 points de pourcentage) et en Espagne (4 points de pourcentage) (voir le tableau 3.12). Ce pourcentage d'enseignants qui disent avoir été formés dans ce domaine est plus élevé chez les débutants en Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande de Belgique (7-8 points de pourcentage). Le pourcentage d'enseignants dont les méthodes visant à faciliter le jeu figuraient au programme de la formation initiale est plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain dans trois des pays et économies à l'étude, à savoir en Suède (14 points de pourcentage), en Turquie (10 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (4 points de pourcentage).

Dans l'enseignement primaire, la probabilité que les enseignants aient été initiés aux méthodes visant à faciliter les transitions entre niveaux d'enseignement varie selon le parcours de qualification. Les enseignants sont plus susceptibles d'avoir été formés aux méthodes visant à faciliter les transitions s'ils ont suivi une formation « simultanée » classique d'enseignant que s'ils ont suivi une formation « consécutive » classique d'enseignant ou un autre type de cursus ou qu'ils ne sont pas diplômés dans

les matières qu'ils enseignent ou en pédagogie. C'est le cas en France et en Turquie ; c'est le cas également dans l'ensemble, selon la moyenne calculée sur la base des pays et économies qui ont administré le module relatif à ce niveau d'enseignement après contrôle de l'âge et du sexe des enseignants ainsi que du fait qu'ils travaillent à temps plein (voir le tableau 3.6). Par ailleurs, les enseignants qui ont suivi un cursus autre qu'une formation « simultanée » ou « consécutive » classique d'enseignant sont plus susceptibles d'avoir été initiés aux méthodes visant à faciliter les transitions. Ces résultats montrent bien qu'il faut multiplier les possibilités de formation aux méthodes visant à faciliter à la fois le jeu et les transitions entre niveaux d'enseignement dans tous les cursus qui relèvent de la formation initiale et de les inscrire au programme de la formation continue des enseignants qui n'y ont pas du tout été initiés et qui ont donc le plus besoin de formation en la matière.

### Graphique 3.4. Initiation des enseignants aux méthodes visant à faciliter la transition entre le préprimaire et le primaire en formation initiale

Pourcentage d'enseignants initiés aux méthodes visant à faciliter la transition entre le préprimaire et le primaire et s'estimant préparés à les utiliser



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants en poste dans l'enseignement primaire initiés aux méthodes visant à faciliter la transition entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire en formation initiale.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/yxvln>

### Préparation des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les cours au programme de la formation initiale des enseignants sont d'un intérêt particulier pour l'action publique dans la mesure où ils définissent le profil des nouvelles recrues et où les systèmes d'éducation cherchent à susciter des vocations d'enseignant parmi les meilleurs éléments (Ainley et Carstens, 2019<sup>[12]</sup>). Le contenu de la formation initiale est l'occasion pour les futurs enseignants de se constituer un socle de connaissances qui doit leur permettre de faire ce qu'il faut en classe pour amener leurs élèves à

apprendre (Ainley et Carstens, 2019<sup>[12]</sup>). Les possibilités que les futurs enseignants ont d'apprendre et d'appliquer des pratiques pédagogiques, que ce soit lors d'expériences concrètes ou de stages en classe, et l'efficacité des méthodes pédagogiques qu'ils découvrent sont des éléments importants de la qualité de leur formation initiale (Boyd et al., 2009<sup>[13]</sup>). La gestion de la classe compte parmi les facteurs déterminants non seulement de l'efficacité des enseignants et de leur stress professionnel, mais aussi de l'apprentissage des élèves (Lewis et al., 1999<sup>[24]</sup>). La formation à la gestion de la classe aide les enseignants à être plus efficaces dans cet aspect de leur métier et à gérer leur stress à long terme (Dicke et al., 2015<sup>[25]</sup>).

Les réponses des enseignants aux questions qui leur ont été posées au sujet du contenu de leur formation initiale lors de l'Enquête TALIS permettent de mieux cerner ce qu'ils ont eu la possibilité d'apprendre dans l'éventail de cursus avec et sans rapport avec l'enseignement qu'ils ont suivi dans le cadre institutionnel.

Pour l'action publique, tout l'enjeu est de savoir si la formation initiale prépare bien les enseignants à exercer leur métier avec professionnalisme et efficacité dès leur entrée en fonction. Les réponses des enseignants sur le contenu de leur formation initiale combinées à leurs réponses à la question de savoir s'ils se sentent préparés dans ces aspects constituent un bon point de départ que les responsables des systèmes d'éducation peuvent utiliser pour déterminer si la formation des enseignants est à la hauteur des exigences de leur profession.

Il ressort de l'analyse de l'exhaustivité de la formation d'enseignant qu'en moyenne, 75 % des enseignants ont à leurs dires été formés dans les trois domaines principaux – contenu, pédagogie et pratiques en classe de tout ou partie de leurs matières – dans les pays et économies qui ont participé au module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique 3.5 et le tableau 3.14). Ce pourcentage s'élève à 60 % seulement en Slovaquie, mais atteint 85 % en Alberta (Canada) et aux Émirats arabes unis et même 98 % au Viet Nam.

Certains enseignants ont suivi une formation plus complète que d'autres dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il ressort en effet des résultats de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que le pourcentage d'enseignants formés à leurs dires dans les trois domaines principaux (contenu, pédagogie et pratiques en classe de tout ou partie de leurs matières) est moins élevé chez les enseignants qui exercent dans un établissement avec filière professionnelle (7 points de pourcentage de différence, en moyenne) ; qui ont moins de cinq ans d'ancienneté (6 points de pourcentage) ; et qui travaillent à temps partiel (3 points de pourcentage). Il est également moins élevé chez les hommes que chez les femmes (2 points de pourcentage) (voir le tableau 3.16).

La formation initiale que les enseignants ont suivie dans le cadre institutionnel est moins complète s'ils sont en poste dans un établissement avec filière professionnelle plutôt que dans un établissement sans filière professionnelle dans cinq pays et économies, à savoir au Danemark (30 points de pourcentage de différence), en Croatie (20 points de pourcentage), en Slovaquie (13 points de pourcentage) et en Suède (12 points de pourcentage). Elle est en revanche plus complète chez les enseignants en poste dans un établissement avec filière professionnelle aux Émirats arabes unis (4 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 3.16).

Autre différence, le pourcentage d'enseignants formés à leurs dires dans les trois domaines principaux (contenu, pédagogie et pratiques en classe de tout ou partie de leurs matières) est moins élevé dans l'effectif de professeurs de sciences, de technologie, d'ingénierie et de mathématiques (STEM) que dans l'effectif d'enseignants chargés des autres matières en Croatie (8 points de pourcentage), en Slovaquie (7 points de pourcentage) et en Turquie (6 points de pourcentage). Ce pourcentage est par contre plus élevé dans l'effectif de professeurs de STEM en Suède (12 points de pourcentage) (voir le tableau 3.16).

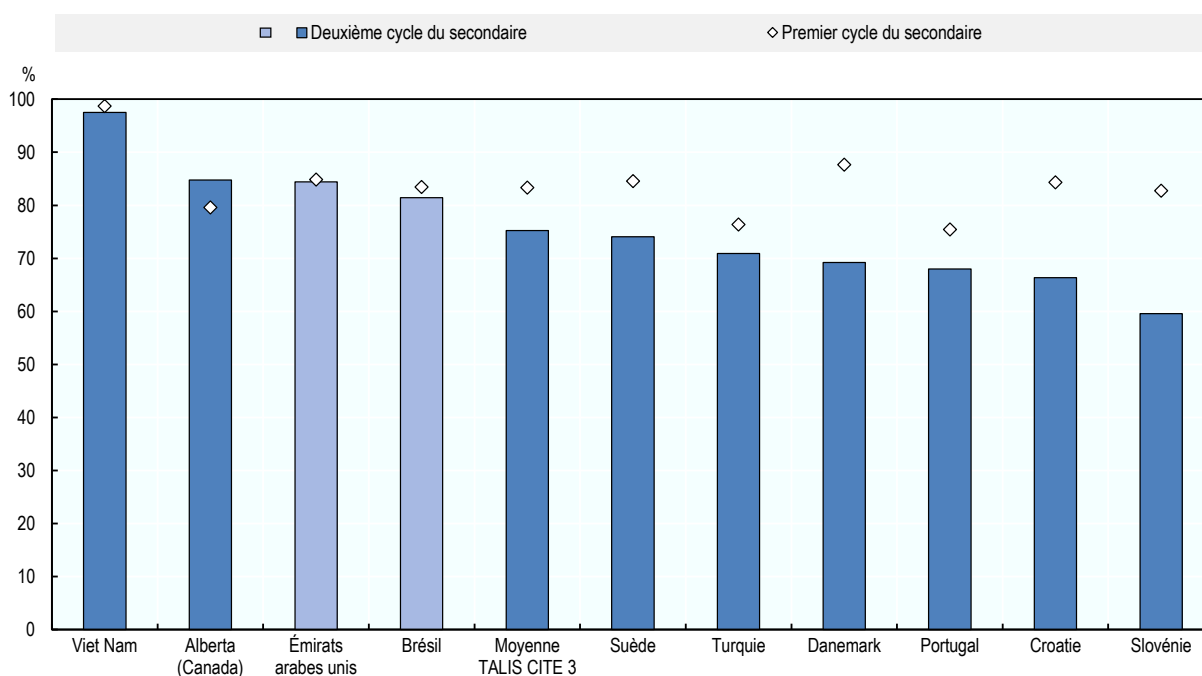
Le pourcentage d'enseignants dont les trois domaines principaux figuraient à leurs dires au programme de la formation initiale est plus élevé chez les enseignants qui ont au moins cinq ans d'ancienneté que chez les enseignants débutants dans quatre pays et économies, à savoir en Suède (30 points de

pourcentage de différence), au Danemark (17 points de pourcentage), au Brésil (8 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (7 points de pourcentage).

Enfin, des différences s'observent entre les sexes quant à l'exhaustivité de la formation initiale des enseignants dans certains pays : le pourcentage d'enseignants formés dans les trois domaines principaux (matières, pédagogie et pratiques propres à tout ou partie de leurs matières) est moins élevé chez les hommes que chez les femmes en Croatie, au Danemark, au Portugal, en Slovénie et en Suède (entre 4 et 8 points de pourcentage de différence). Ce pourcentage est en revanche moins élevé chez les enseignantes que chez les enseignants aux Émirats arabes unis (4 points de pourcentage de différence).

### Graphique 3.5. Exhaustivité de la formation initiale des enseignants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire


Pourcentage d'enseignants dont les matières, la pédagogie générale et les pratiques propres à tout ou partie de leurs matières figuraient au programme de la formation initiale



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants, en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dont le contenu, la pédagogie générale et les pratiques en classe propres à tout ou partie de leurs matières figuraient au programme de la formation initiale.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/fpdz1q>

D'autres aspects figurent de plus en plus souvent au programme de la formation initiale des enseignants, à juste titre vu les nouveaux cadres dans lesquels les enseignants doivent enseigner (OCDE, 2019<sup>[35]</sup>). Il ressort cependant des résultats de l'Enquête TALIS que les enseignants ne sont pas tous formés à ces aspects, en particulier car ceux-ci ne figuraient pas au programme de la formation initiale des enseignants en poste depuis longtemps. En moyenne, près de trois quarts des enseignants ont dit avoir été formés à la gestion de la classe et du comportement des élèves (75 %) ; au suivi de l'apprentissage et de la

progression des élèves (74 %) ; et à l'enseignement de compétences transversales (71 %) dans les pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. D'autres aspects figurent moins souvent au programme de la formation initiale des enseignants, à savoir la prise en charge d'élèves de niveaux différents (63 % des enseignants y ont été formés), l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques (61 %) et l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (38 %, soit moins de la moitié des enseignants) (voir le tableau 3.7).

Une fois encore, les réponses des enseignants à la question de savoir s'ils s'estiment préparés à ces aspects de leur profession sont révélatrices des lacunes de la formation initiale et des aspects auxquels accorder la priorité dans la formation continue. En moyenne, les aspects dans lesquels les enseignants sont les plus nombreux à s'estimer « bien » ou « très bien » préparés portent sur le contenu des matières enseignées (88 % des enseignants, alors que le pourcentage d'enseignants qui y ont été formés s'élève à 91 %), la pédagogie générale et la pédagogie et les pratiques en classe de tout ou partie des matières enseignées (78-79 % vs 87-91 %) dans les pays et économies à l'étude (voir les tableaux 3.7 et 3.13). Le pourcentage d'enseignants qui s'estiment bien préparés est élevé aussi au sujet de la gestion de la classe et du comportement des élèves (70 %) et du suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves (69 %). Quelque 58 % des enseignants estiment que leur formation initiale les a bien préparés à utiliser les TIC à des fins pédagogiques, mais 36 % seulement d'entre eux, soit le pourcentage le moins élevé, se sont dits « bien » ou « très bien » préparés à enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue. Il est à craindre que les enseignants aient eu l'impression d'être encore moins bien préparés à s'occuper de classes d'une grande diversité au moment où la pandémie de COVID-19 les a contraints à passer à l'enseignement en ligne.

Les réponses des enseignants à la question de savoir s'ils s'estiment préparés à utiliser les TIC à l'appui de leurs cours sont révélatrices des défis qu'ils pourraient avoir dû relever durant l'année scolaire 2020/21, lorsque la pandémie de COVID-19 les a projetés dans l'enseignement en ligne. Le pourcentage d'enseignants s'estimant « bien » ou « très bien » préparés à utiliser les TIC à des fins pédagogiques après leur formation initiale est inférieur à 50 % en Croatie (38 %), au Portugal (44 %), en Alberta (Canada) (43 %) et en Suède (43 %), mais est nettement plus élevé aux Émirats arabes unis (86 %), au Viet Nam (77 %), en Turquie (68 %), au Brésil et en Slovaquie (66 %) (voir le tableau 3.13). Ces constats devraient être interprétés compte tenu de la composition démographique du corps enseignant dans les pays et économies à l'étude. Dans certains pays et économies, le pourcentage d'enseignants qui s'estiment bien préparés s'explique par le pourcentage élevé d'enseignants dont la formation initiale est soit ancienne, soit récente.

Il ressort par ailleurs des résultats de l'Enquête TALIS que le programme de la formation initiale des enseignants pourrait bien avoir évolué ces dernières années dans certains pays et économies. Certains aspects ont été ajoutés au programme ou y ont pris de l'importance, par exemple l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue et l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques, au détriment d'aspects principaux plus traditionnels relatifs aux matières, à la pédagogie et aux pratiques. C'est ce qui ressort de l'analyse des différences sensibles du contenu de la formation initiale entre les enseignants qui ont terminé leur formation il y a moins de cinq ans et ceux qui l'ont terminée il y a plus de cinq ans. Le pourcentage d'enseignants dont l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques, la prise en charge d'élèves de niveaux différents, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue et l'enseignement de compétences transversales figuraient au programme de la formation initiale est plus élevé chez les enseignants débutants que chez ceux qui ont plus d'ancienneté (entre 3 et 12 points de pourcentage de différence, en moyenne) (voir le tableau 3.9). Par comparaison avec les enseignants plus aguerris, les enseignants débutants sont moins nombreux à avoir été formés en contenu, en pédagogie, dans les pratiques en classe et en gestion de la classe et du comportement des élèves (entre 2 et 5 points de pourcentage de différence), mais plus nombreux à avoir été initiés à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques durant leur formation initiale (12 points de pourcentage de différence, en moyenne). Des différences s'observent à ces égards dans la quasi-totalité des pays et économies à l'étude ; elles sont les plus marquées au

Portugal (24 points de pourcentage), en Alberta (Canada) (22 points de pourcentage), en Croatie (22 points de pourcentage) et en Slovénie (21 points de pourcentage).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Dans l'ensemble, le pourcentage d'enseignants formés dans les trois domaines principaux (contenu, pédagogie et pratiques) est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 points de pourcentage) (voir le tableau 3.14). Les différences sont les plus marquées en Slovénie (23 points de pourcentage de différence), en Croatie et au Danemark (18 points de pourcentage) et en Suède (10 points de pourcentage). Des différences moins importantes (de moins de 10 points de pourcentage) s'observent au Portugal, en Turquie et au Viet Nam. L'Alberta (Canada) fait vraiment figure d'exception : le pourcentage d'enseignants dont ces trois domaines principaux figuraient au programme de la formation initiale est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence).

Le pourcentage d'enseignants qui s'estiment préparés dans ces domaines est dans l'ensemble moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; c'est le cas en pédagogie générale et en pédagogie appliquée à tout ou partie des matières enseignées (2-3 points de pourcentage de différence) ainsi que dans les pratiques en classe propres à tout ou partie des matières enseignées (2 points de pourcentage) (voir le tableau 3.13). Des différences marquées s'observent en Croatie (4-8 points de pourcentage dans ces domaines), au Danemark (9 points de pourcentage en pédagogie générale), en Slovénie (4-6 points de pourcentage en pédagogie générale et en pédagogie appliquée à tout ou partie des matières enseignées) et au Viet Nam (2-5 points de pourcentage en pédagogie et en pratiques). Enfin, le pourcentage d'enseignants qui s'estiment préparés à utiliser les TIC à l'appui de leurs cours et à gérer leur classe et le comportement de leurs élèves est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2 points de pourcentage de différence, en moyenne).

### **Encadré 3.1. Chili : *Tutores para Chile* (Des tuteurs pour le Chili)**

Le réseau *Tutores para Chile* (Des tuteurs pour le Chili) réunit des étudiants en formation initiale d'enseignant qui ont pour mission d'aider les élèves, les enseignants et les établissements en matière d'enseignement et d'apprentissage à distance. La nature de cette aide est définie par l'établissement en concertation avec l'institut de formation d'enseignant et le stagiaire. Les stagiaires peuvent fournir cette aide en ligne ou en personne (après la réouverture des établissements), mais un superviseur doit contrôler le travail et l'évaluer en fin de stage. Ces aides dureront entre trois et quatre mois et se concentreront sur des années d'études critiques, par exemple la dernière année d'un niveau d'enseignement ou une année de transition. Elles seront organisées à raison d'une heure par semaine, un tuteur pouvant s'occuper de trois élèves au maximum. Ces stagiaires vont donc prêter main-forte aux établissements qui aident les élèves à combler les lacunes que la crise de la COVID-19 a créées ou aggravées. Ils peuvent toutefois continuer leur propre formation tout en acquérant de l'expérience pratique et en bénéficiant de l'orientation de professionnels de l'éducation.

Source : OCDE, (2020<sup>[36]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>.

## Profil des chefs d'établissement et préparation à l'exercice de leurs fonctions

Les chefs d'établissement sont les chevilles ouvrières de la réussite des établissements. Il faut les former, les encadrer et les amener à acquérir des compétences spécifiques pour qu'ils puissent exercer leurs fonctions de direction. Certes, il est important que les systèmes d'éducation soient très sélectifs dans le recrutement des chefs d'établissement, mais les chefs d'établissement peuvent être efficaces dès leur entrée en fonction s'ils ont suivi au préalable une formation axée sur l'encadrement pédagogique qui associe des réseaux de collègues (Darling-Hammond et al., 2007<sup>[37]</sup>). Lors de l'Enquête TALIS, les chefs d'établissement ont été interrogés sur les formations qu'ils ont suivies dans le cadre institutionnel avant d'entrer en fonction. Leurs réponses aident à déterminer s'ils ont été formés à la direction ou à la gestion d'établissements, aux métiers de l'enseignement et à l'encadrement pédagogique.

### **Formation initiale des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire**

Dans le monde, la plupart des chefs d'établissement sont d'anciens enseignants. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'en moyenne, 96 % des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire ont suivi une formation en pédagogie ou aux métiers de l'enseignement (voir le tableau 3.17). En moyenne, 90 % des chefs d'établissement ont indiqué avoir suivi de surcroît une formation à la direction ou à la gestion d'établissements dans le cadre de leur préparation à l'exercice de leurs fonctions dans les pays et économies à l'étude. Il ressort enfin de leurs réponses qu'en moyenne, 86 % d'entre eux ont suivi une formation à l'encadrement pédagogique dans le cadre de leur préparation.

Le pourcentage de chefs d'établissement qui ont suivi une formation en pédagogie ou aux métiers de l'enseignement ne varie guère entre les pays et économies à l'étude, où il est compris entre 87 % en France et 100 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et au Viet Nam, mais il n'en va pas de même au sujet de la formation à la direction ou à la gestion d'établissements ou à l'encadrement pédagogique (voir le tableau 3.17).

Le pourcentage de chefs d'établissement qui ont suivi une formation à la direction ou à la gestion d'établissements atteint au plus 80 % en Turquie (68 %), en Angleterre (Royaume-Uni) (79 %) et au Danemark (80 %), mais frôle les 100 % en Corée, au Japon et au Viet Nam. Par ailleurs, le pourcentage de chefs d'établissement formés à l'encadrement pédagogique est inférieur à 80 % en Espagne (69 %), en Angleterre (Royaume-Uni) (72 %), en Turquie (74 %), en Suède (76 %) et en Communauté flamande de Belgique (79 %), mais atteint au moins 98 % en Corée, au Japon, Corée et au Viet Nam (voir le tableau 3.17).

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

La préparation des chefs d'établissement à l'exercice de leurs fonctions ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Leur préparation diffère à un égard au moins entre ces deux niveaux d'enseignement dans cinq pays et économies. Les chefs d'établissement sont plus souvent formés à la direction et à la gestion d'établissements, d'une part, et à l'encadrement pédagogique, d'autre part, dans l'enseignement primaire dans la Région CABA (Argentine), où la différence atteint respectivement 8 et 15 points de pourcentage. Ils sont plus souvent formés à la direction et à la gestion d'établissements dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique (11 points de pourcentage), mais le sont moins souvent en France (10 points de pourcentage). Les chefs d'établissement sont plus nombreux à avoir suivi une formation en pédagogie ou aux métiers de l'enseignement dans l'enseignement primaire en Angleterre (Royaume-Uni) (8 points de pourcentage) et en Corée (5 points de pourcentage) (voir le tableau 3.17).

## **Formation initiale des chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

En moyenne, 91 % des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi une formation en pédagogie ou aux métiers de l'enseignement dans les 11 pays et économies à l'étude. Cette formation est caractéristique des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans l'ensemble, mais l'est relativement moins en Croatie (77 %) et au Portugal (78 %) (voir le tableau 3.17).

En moyenne, les chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont 84 % à avoir suivi une formation à l'encadrement pédagogique et 80 % à en avoir suivi une à la direction et à la gestion d'établissements dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage de chefs d'établissement formés à la direction et à la gestion d'établissements est inférieur à 80 % en Croatie (42 %), au Danemark (58 %), en Turquie (77 %) et au Portugal (78 %), mais supérieur à 90 % aux Émirats arabes unis (94 %), en Slovénie (95 %) et au Viet Nam (97 %). Le pourcentage de chefs d'établissement formés à l'encadrement pédagogique est inférieur à 80 % en Croatie (55 %), en Suède (74 %) et au Portugal (77 %), mais supérieur à 90 % en Slovénie (93 %), en Alberta (Canada) (94 %), au Viet Nam (96 %) et aux Émirats arabes unis (97 %).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

La préparation des chefs d'établissement à l'exercice de leurs fonctions ne varie guère entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Il apparaît toutefois que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il est moins fréquent que les chefs d'établissement aient suivi une formation en pédagogie ou aux métiers de l'enseignement ou à la direction et à la gestion d'établissements au Danemark (où la différence atteint 7 et 15 points de pourcentage) et en aient suivi une à la direction et à la gestion d'établissements au Portugal (9 points de pourcentage). Le pourcentage de chefs d'établissement formés à l'encadrement pédagogique est légèrement moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Viet Nam (voir le tableau 3.17).

## **Spécialisation des enseignants**

Souvent, les enseignants enseignent plus d'une matière s'ils sont en poste dans l'enseignement primaire, mais sont spécialisés et qualifiés dans une matière ou un domaine s'ils exercent à des niveaux d'enseignement supérieurs. Enseigner plusieurs matières permet aux enseignants de passer plus de temps avec les élèves et de nouer avec eux des relations solides qui peuvent être bénéfiques à leur bien-être social et affectif (Elliott, 1985<sub>[38]</sub>). Cela donne aussi aux enseignants la possibilité d'utiliser des pratiques novatrices, d'encourager l'apprentissage multidisciplinaire et d'inciter les élèves à collaborer entre eux. De plus en plus d'études montrent toutefois que dans l'enseignement primaire, les enseignants devraient acquérir des compétences spécialisées par matière (Jensen et al., 2016<sub>[18]</sub>). L'efficacité des enseignants peut également varier selon les matières qu'ils enseignent (Cohen, Ruzek et Sandilos, 2018<sub>[39]</sub>).

Déterminer le profil des enseignants selon les matières qu'ils enseignent est utile pour diverses raisons – à commencer par le fait que ce que les enseignants enseignent en classe est principalement défini par les matières qui leur est demandé d'enseigner. Il apparaît par ailleurs que la formation initiale et continue des enseignants peut varier selon les matières enseignées dans les systèmes d'éducation. Cerner les connaissances professionnelles des enseignants en fonction de leurs missions pédagogiques peut aider les systèmes d'éducation à faire en sorte que les élèves aient la possibilité d'apprendre et d'exceller dans tous les domaines sur un pied d'égalité. Les connaissances et compétences spécialisées sont des



éléments importants à prendre en considération pour faire des enseignants d'éminents experts (Jensen et al., 2016<sup>[18]</sup> ; Shulman, 1986<sup>[40]</sup>).

Cette section décrit le profil des enseignants en fonction des matières qu'ils enseignent et de la formation qu'ils ont suivie.

### ***Diversité des profils d'enseignant dans l'enseignement primaire***

Les enseignants enseignent de nombreuses matières différentes dans l'enseignement primaire. Il est donc intéressant de se pencher sur l'éventail de matières que les enseignants enseignent dans l'enseignement primaire. Il ressort de l'analyse des cinq matières principales (lecture, expression écrite et littérature, mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales et technologie) dans l'enseignement primaire qu'en moyenne, 36 % des enseignants en enseignent à leurs dires plus de trois ; 30 % d'entre eux, entre deux et trois ; et 13 %, une seulement dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants qui enseignent une seule de ces cinq matières principales est relativement élevé au Danemark (39 %), aux Émirats arabes unis (26 %), dans la Région CABA (Argentine) (17 %) et en Suède (13 %). Enseigner plusieurs matières dans l'enseignement primaire est en revanche très courant en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée et en France, où plus de la moitié des enseignants disent enseigner plus de trois des cinq matières principales.

En moyenne, 65 % des enseignants ont dit enseigner la lecture, l'expression écrite et la littérature l'année de l'enquête dans les pays et économies à l'étude. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants chargés des cours de lecture, d'expression écrite et de littérature est compris entre 46 % aux Émirats arabes unis et 86 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et en France (voir le tableau 3.18).

En moyenne, 62 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire enseignent les mathématiques ; 47 %, les sciences ; 45 %, les sciences sociales ; et 31 %, la technologie dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants qui enseignent les mathématiques s'élève à 35 % aux Émirats arabes unis et atteint un peu plus de 85 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et en France. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui enseignent les sciences ne représente pas plus de 31 % au Danemark, mais est supérieur à 75 % en Angleterre (Royaume-Uni) et en France.

Dans l'enseignement primaire, les enseignants ne doivent pas nécessairement être experts dans les matières qu'ils enseignent, mais bien les former dans ces matières peut être important pour qu'ils donnent de bonnes bases à leurs élèves ; c'est même une caractéristique des systèmes d'éducation très performants (Jensen et al., 2016<sup>[18]</sup>). Quelque 87 % des enseignants qui enseignent la lecture ou les mathématiques ont été formés à ces matières dans le cadre institutionnel. Ce pourcentage d'enseignants formés dans les matières qu'ils enseignent est de l'ordre de 80-81 % dans l'effectif de professeurs de sciences naturelles ou de sciences sociales. La technologie fait figure d'exception : 61 % seulement des enseignants qui l'enseignent y ont été formés (voir le tableau 3.20).

Dans certains pays et économies, le pourcentage d'enseignants qui enseignent une matière est très différent du pourcentage d'enseignants formés dans cette matière. Les différences sont les plus marquées au Danemark, aux Émirats arabes unis, en France et en Turquie, où plus d'un quart des enseignants enseignant une matière n'y ont pas été formés dans quatre des cinq matières à l'étude – les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales et la technologie. Il est en revanche plus fréquent que les enseignants soient formés dans les matières qu'ils enseignent en Angleterre (Royaume-Uni) et en Corée, où leur pourcentage est compris entre 80 et 97 % (voir le tableau 3.20)

Le présent rapport offre également l'occasion d'analyser le pourcentage de professeurs de STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) dans l'enseignement primaire. Les STIM constituent un domaine de formation important à examiner au sujet des enseignants en poste dans l'enseignement

primaire. Des enseignants bien formés peuvent éveiller l'intérêt de leurs élèves pour ces matières et leur faire vivre des expériences appropriées dans ce domaine. Le fait que les enseignants doivent enseigner plusieurs matières dans l'enseignement primaire pourrait compter parmi les obstacles à la constitution d'un corps enseignant spécialisé par matière à ce niveau d'enseignement (Jensen et al., 2016<sup>[18]</sup>). Les enseignants deviennent des experts à mesure qu'ils enseignent une matière ; il est donc important d'identifier les enseignants qui enseignent exclusivement les STIM dans l'enseignement primaire.

Dans l'Enquête TALIS, on entend par professeurs de STIM les enseignants qui donnent à leurs élèves exclusivement cours de mathématiques, de sciences ou de technologie. Le pourcentage d'enseignants exclusivement chargés des STIM est relativement peu élevé dans l'enseignement primaire. Les enseignants à considérer comme professeurs de STIM ne sont que 4 % en moyenne, dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.22). Leur pourcentage est inférieur à 1 % en Communauté flamande de Belgique et en France, mais atteint 7 % dans la Région CABA (Argentine) et même 10 % aux Émirats arabes unis. Ces résultats sont une fois encore révélateurs de la polyvalence des enseignants dans l'enseignement primaire. L'une des implications de ces chiffres peu élevés est qu'il est impossible d'analyser la composition de l'effectif de professeurs de STIM de l'enseignement primaire sur la base d'une désagrégation des résultats en fonction des caractéristiques des enseignants et des établissements.

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que l'efficacité personnelle des enseignants, l'un des grands indicateurs de l'enquête, varie selon le nombre de matières qu'ils enseignent. Par efficacité personnelle, on entend la mesure dans laquelle les enseignants croient en leur capacité d'exercer leurs fonctions, qu'il s'agisse d'enseigner, de gérer leur classe ou encore d'éveiller l'intérêt de leurs élèves pour l'apprentissage et d'allumer et d'entretenir leur soif d'apprendre (voir le chapitre 5). C'est un indicateur important de la qualité des enseignants. Selon les analyses de régression, les enseignants se sentent plus efficaces dans certains des pays et économies qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire s'ils enseignent au moins trois des cinq matières principales (la lecture, l'expression écrite et la littérature, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales et la technologie) que s'ils n'en enseignent qu'une ou deux, après contrôle de leur âge, de leur sexe, de la taille de leur classe et du fait qu'ils travaillent à temps plein (voir le tableau 3.38). Cette relation s'observe en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, dans la Région CABA (Argentine), en Suède et en Turquie. Les Émirats arabes unis font figure d'exception à cet égard : les enseignants se disent moins efficaces s'ils enseignent deux des cinq matières à l'étude que s'ils n'en enseignent qu'une.

### ***Diversité des profils d'enseignant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Les enseignants sont moins susceptibles d'enseigner plusieurs matières dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il ressort de l'analyse des cinq matières principales (la lecture, l'expression écrite et la littérature, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales et la technologie) qu'en moyenne, 48 % des enseignants (soit un peu moins de la moitié) enseignent une seule matière ; 17 % d'entre eux, deux ou trois ; et 3 % d'entre eux, plus de trois dans les pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 3.21). Le pourcentage d'enseignants qui enseignent plusieurs matières est le plus élevé en Alberta (Canada), où 7 % d'entre eux en enseignent plus de trois et 42 % d'entre eux en enseignent deux ou trois, et au Viet Nam, où 6 % d'entre eux en enseignent plus de trois et 16 % d'entre eux en enseignent deux ou trois.

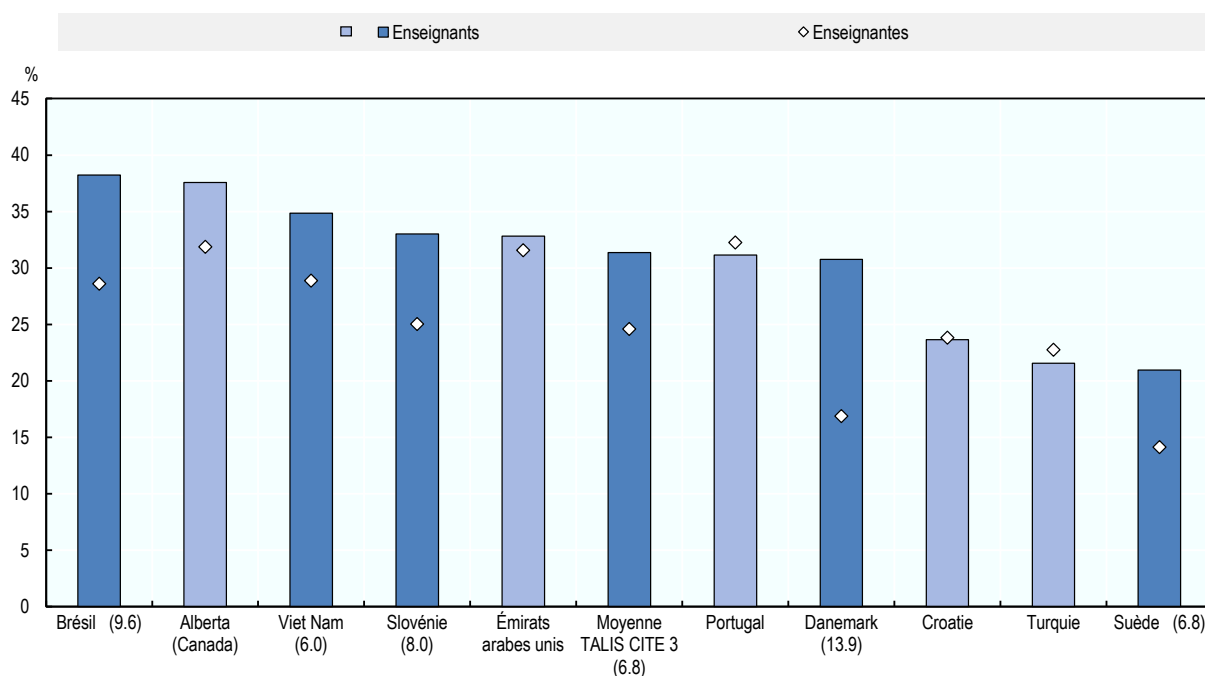
En moyenne, 23 % des enseignants enseignent la lecture, l'expression écrite et la littérature ; 21 % d'entre eux, les sciences naturelles ; 21 % d'entre eux, les sciences sociales ; 18 % d'entre eux, les mathématiques ; et 16 % d'entre eux, la technologie dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.18).

Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont aussi relativement susceptibles d'avoir été formés à leurs matières dans le cadre institutionnel. Un pourcentage minime des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'ont toutefois pas été formés dans leurs matières dans le cadre institutionnel. En moyenne, entre 78 % et 83 % des enseignants qui enseignent la lecture, l'expression écrite et la littérature, les mathématiques, les sciences naturelles et les sciences sociales ont été formés dans chacune de leurs matières dans le cadre institutionnel dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.20). Toutefois, 68 % seulement des professeurs de technologie ont à leurs dires été formés dans cette matière dans le cadre institutionnel.

Ce rapport est également l'occasion de déterminer le pourcentage de professeurs de STIM dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'Enquête TALIS, on entend par professeurs de STIM les enseignants qui donnent exclusivement cours de mathématiques, de sciences ou de technologie. En moyenne, les professeurs de STIM constituent 22 % du corps enseignant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies à l'étude. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage de professeurs de STIM s'élève à 15 % seulement en Suède, mais atteint plus de 25 % au Brésil, aux Émirats arabes unis et au Portugal (voir le tableau 3.23).

### Graphique 3.6. Composition hommes-femmes de l'effectif de professeurs de STIM dans le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'hommes et de femmes dans l'effectif de professeurs de STIM



Remarque : l'acronyme STIM désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Par professeurs de STIM, on entend les enseignants qui ont dit donner exclusivement cours de mathématiques, de sciences ou de technologie l'année de l'enquête.

Les différences statistiquement significatives entre les enseignants et les enseignantes sont indiquées dans un ton plus foncé en regard des pays et économies.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes enseignant exclusivement une ou plusieurs des matières relevant des STIM dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/bftiny>

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'effectif de professeurs de STIM est plus masculin (31 %) que féminin (25 %). C'est le cas dans plusieurs pays et économies, à savoir au Danemark (14 points de pourcentage), au Brésil (10 points de pourcentage), en Slovénie (8 points de pourcentage), en Suède (7 points de pourcentage) et au Viet Nam (6 points de pourcentage). Il n'y a toutefois pas de différence sensible de pourcentage d'enseignants et d'enseignantes dans l'effectif de professeurs de STIM en Alberta (Canada), en Croatie, aux Émirats arabes unis, au Portugal et en Turquie (voir le tableau 3.23).

Autre constat intéressant, les professeurs de STIM sont moins nombreux dans les établissements avec filière professionnelle que dans ceux sans filière professionnelle (3 points de pourcentage de différence, en moyenne) ; c'est le cas dans trois des pays et économies, à savoir au Danemark (13 points de pourcentage) et en Croatie et en Turquie (5-6 points de pourcentage). Le pourcentage de professeurs de STIM est toutefois plus élevé dans les établissements avec filière professionnelle au Viet Nam (8 points de pourcentage de différence).

L'effectif de professeurs de STIM est constitué de plus d'enseignants à temps plein que d'enseignants à temps partiel (4 points de pourcentage de différence, en moyenne). C'est le cas dans quatre des pays et économies à l'étude, à savoir au Portugal (11 points de pourcentage), en Croatie, au Danemark et en Turquie (5-7 points de pourcentage).

Selon les résultats de l'Enquête TALIS, la probabilité qu'ont les enseignants d'enseigner exclusivement des matières relevant des STIM varie selon leur parcours de qualification. Dans l'ensemble, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles de donner exclusivement cours de mathématiques, de sciences ou de technologie s'ils ont suivi une formation « consécutive » classique d'enseignant que s'ils ont suivi une formation « simultanée » classique d'enseignant ou qu'ils n'ont pas de qualification en pédagogie ou en rapport avec les matières qu'ils enseignent (voir le tableau 3.35).

### ***Enseignants de la filière professionnelle***

La filière professionnelle est une filière d'enseignement unique en son genre qui est axée sur les compétences pratiques et l'expérience concrète (OCDE, 2021<sup>[19]</sup>) et relève généralement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. On attend en principe des enseignants en poste en filière professionnelle qu'ils aient à la fois des compétences pédagogiques et des connaissances et de l'expérience professionnelles. Ces enseignants doivent répondre aux besoins particuliers d'élèves qui se préparent à entrer dans le monde du travail et leur inculquer des savoirs et des savoir-faire professionnels ainsi que des compétences interpersonnelles.

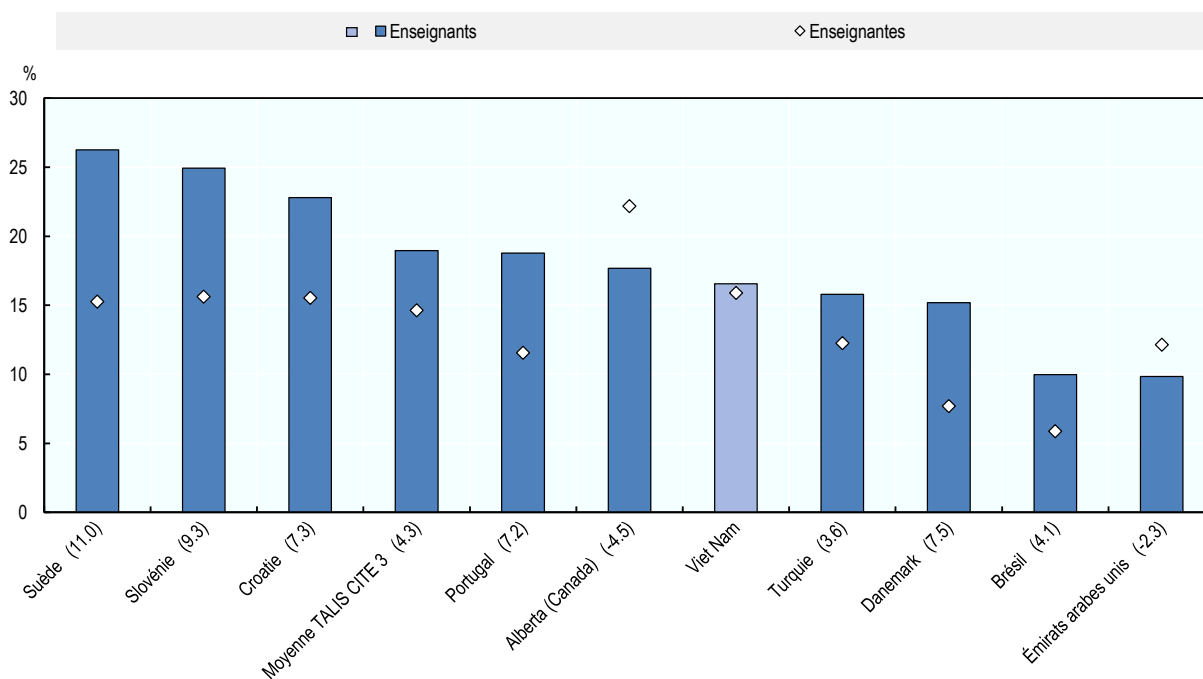
Les résultats de l'Enquête TALIS permettent d'analyser la filière technique et professionnelle à deux égards : d'une part, sur la base des enseignants en poste dans un établissement avec filière professionnelle et, d'autre part, sur la base des enseignants qui ont dit enseigner des « disciplines pratiques et professionnelles » l'année de l'enquête.

La première analyse montre la répartition du corps enseignant entre les établissements avec et sans filière professionnelle et est révélatrice de l'importance de la filière technique et professionnelle dans les systèmes d'éducation. Il en ressort que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 51 % des enseignants exercent dans un établissement avec filière professionnelle. Le pourcentage d'enseignants en poste dans un établissement avec filière professionnelle est le plus élevé au Portugal (86 %), en Croatie (80 %), en Suède (66 %), en Slovénie (64 %), en Alberta (Canada) (58 %) et en Turquie (53 %) ; il est moins élevé au Brésil (28 %), aux Émirats arabes unis (28 %), au Danemark (25 %) et au Vietnam (10 %) (voir le tableau 3.25).

Il ressort de la deuxième analyse qu'en moyenne, 16 % des enseignants ont dit enseigner des « disciplines pratiques et professionnelles » l'année de l'enquête tous établissements confondus dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » s'élève à 8 % seulement au Brésil, mais atteint 20 % en Alberta (Canada) et en Suède. L'effectif de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » n'est pas constitué d'autant de femmes que d'hommes. En moyenne, 19 % des enseignants ont dit enseigner des « disciplines pratiques et professionnelles » l'année de l'enquête, contre 15 % des enseignantes (soit 4 points de pourcentage de différence) dans les pays et économies à l'étude (voir le Graphique 3.7 et le tableau 3.24). Les différences de pourcentage d'enseignants et d'enseignantes sont les plus marquées en Suède (11 points de pourcentage), en Slovaquie (9 points de pourcentage), en Croatie, au Danemark et au Portugal (7 points de pourcentage). Le pourcentage d'enseignantes qui ont dit enseigner des « disciplines pratiques et professionnelles » est toutefois plus élevé en Alberta (Canada) (4 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (2 points de pourcentage). Le pourcentage inférieur de femmes dans l'effectif de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est préoccupant pour deux raisons : il est possible d'une part que l'employabilité des femmes soit insuffisante comme professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » et, d'autre part, que les élèves en filière professionnelle n'aient pas suffisamment de femmes dont s'inspirer dans le corps enseignant.

### Graphique 3.7. Composition hommes-femmes de l'effectif de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » dans le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles »



Remarque : par « disciplines pratiques et professionnelles », on entend les matières associées à la filière technique et professionnelle. Les professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » sont les enseignants qui ont dit enseigner ces matières l'année de l'enquête. Les différences statistiquement significatives entre les enseignants et les enseignantes sont indiquées dans un ton plus foncé en regard des pays et économies.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes dans l'effectif de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

Les professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » ont dans l'ensemble moins d'ancienneté que les enseignants chargés d'autres matières. En moyenne, l'effectif de professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » est constitué d'un pourcentage 5 points de pourcentage plus élevé d'enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté que d'enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté dans les pays et économies à l'étude ; les différences sont les plus marquées au Portugal (14 points de pourcentage) ainsi qu'en Slovaquie et en Suède (11 points de pourcentage).

## Utilisation du temps en classe par les enseignants

L'un des objectifs à poursuivre pour améliorer l'efficacité de l'enseignement est d'optimiser le temps d'instruction en classe et, donc, le temps d'apprentissage des élèves (Slavin, 1994<sup>[41]</sup>). La façon dont les enseignants répartissent le temps passé en classe entre l'instruction et d'autres occupations, notamment de gestion, peut être très révélatrice de la qualité des enseignants. Cette répartition peut aussi aider à cerner les défis que les enseignants ont à relever dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à définir leur environnement de travail.

Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont été interrogés sur le temps qu'ils consacraient en moyenne à trois occupations différentes en classe, à savoir enseigner, maintenir l'ordre (et la discipline) en classe et s'occuper de tâches administratives (remplir la feuille de présence et distribuer des formulaires ou des fiches d'information, par exemple). La répartition typique de ce temps passé en classe entre ces trois occupations est révélatrice de l'efficacité des enseignants ; en effet, moins les enseignants consacrent de temps à s'occuper de tâches administratives et à maintenir l'ordre, plus ils en ont à consacrer à l'enseignement proprement dit.

Gérer et optimiser le temps d'instruction peut demander aux enseignants de faire de nouveaux ajustements s'ils enseignent à distance, comme pendant la pandémie de COVID-19 ainsi qu'après la pandémie. Le temps passé à enseigner et à apprendre en ligne peut en effet dépendre jusqu'à un certain point du temps à consacrer à la logistique et à la gestion des outils numériques, ainsi que de l'attention variable des élèves et d'aspects liés à la gestion de la classe.

### **Répartition du temps en classe dans l'enseignement primaire**

Dans les pays et économies qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire, trois quarts environ du temps passé en classe (76 %) est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage selon les enseignants (voir le tableau 3.26). Les enseignants consacrent environ un quart de ce temps à des occupations autres que l'enseignement proprement dit, à savoir maintenir l'ordre (16 %) et s'occuper de tâches administratives (8 %). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe qui est estimé sur la base des réponses des enseignants est largement uniforme dans les pays et économies à l'étude – il est compris entre 71 et 80 %. Le Viet Nam fait vraiment figure d'exception : en moyenne, 85 % du temps passé en classe est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage selon les enseignants.

Le temps que les enseignants passent à maintenir l'ordre en classe est révélateur de la façon dont ils gèrent les problèmes de discipline pendant le temps d'instruction. Le pourcentage du temps que les enseignants passent à maintenir l'ordre en classe est égal à 9 % au Viet Nam et à 12 % en Angleterre (Royaume-Uni), mais atteint 18-20 % en Espagne, en France, dans la Région CABA (Argentine) et en Turquie. Si les problèmes de discipline déterminent le temps que les enseignants passent à maintenir l'ordre en classe, celui-ci est aussi révélateur de leur aptitude à ramener le calme en classe et à réunir les conditions propices à l'apprentissage. Les enseignants peuvent dans une certaine mesure mettre ce temps passé à maintenir l'ordre en classe à profit pour capter l'attention de leurs élèves avant d'entamer leur cours, mais qu'ils doivent y consacrer trop de temps les stresse et nuit à l'apprentissage de leurs élèves

(voir le chapitre 6). Les enseignants consacrent d'ordinaire aux tâches administratives entre 6 et 9 % du temps passé en classe dans les pays et économies à l'étude.

Déterminer la répartition du temps entre l'enseignement et l'apprentissage selon les caractéristiques des enseignants et des établissements peut aider à cibler le soutien dont les enseignants ont besoin pour optimiser le temps d'apprentissage dans certains établissements. Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS qu'en moyenne, le temps d'ordinaire consacré à l'instruction est plus élevé chez les enseignants aguerris (77 %) que chez les enseignants débutants (72 %) dans les pays et économies à l'étude (soit une différence équivalant à 3 minutes par cours de 60 minutes) (voir le tableau 3.27). Parmi les autres facteurs qui semblent faire obstacle à l'optimisation du temps d'instruction, citons le fait que les enseignants travaillent à temps partiel (c'est le cas dans cinq pays et économies) ; exercent dans un établissement dont un pourcentage élevé d'élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés (sept pays et économies) ; ou exercent dans un établissement situé en milieu urbain (dans cinq pays et économies). Ces constats confirment ceux faits dans le volume I du rapport sur les résultats de l'Enquête TALIS 2018. Ils montrent à quel point il est important d'alléger les tâches administratives des enseignants concernés et de les aider à mieux gérer leur classe pour qu'ils puissent consacrer plus de temps à l'enseignement (OCDE, 2019<sup>[35]</sup>).

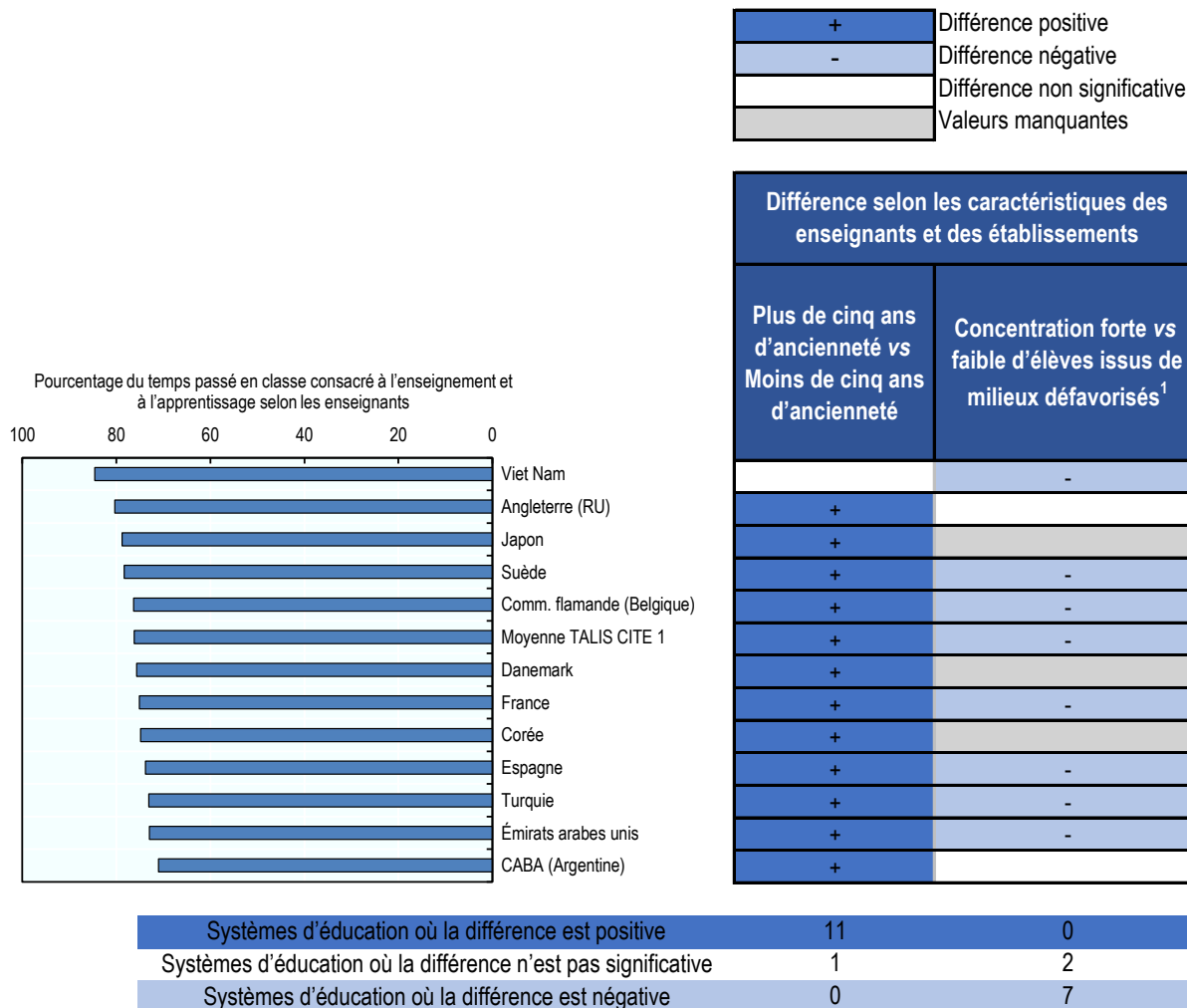
Que les enseignants consacrent moins de temps à l'instruction s'ils sont débutants que s'ils sont en poste depuis un certain temps s'observe dans l'enseignement primaire dans tous les pays et économies à l'étude sauf au Viet Nam (où la différence selon l'ancienneté n'est pas statistiquement significative). Les différences sont les plus marquées au Danemark, en France et au Japon (7-8 points de pourcentage) (voir le tableau 3.27). Les enseignants débutants peuvent, en particulier dans l'enseignement primaire, avoir des défis spécifiques à relever en ce qui concerne les problèmes de discipline en classe, ce qui peut expliquer pourquoi ils consacrent moins de temps à l'instruction. Ces problèmes sont d'une acuité particulière en Espagne, en France, dans la Région CABA (Argentine) et en Turquie, où moins de 70 % du temps passé en classe est d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage selon les enseignants débutants. Les préoccupations que soulèvent ces résultats sont plus faciles à comprendre si la perte de temps d'instruction par cours est rapportée par année scolaire, par exemple. Il ressort toutefois des résultats de l'Enquête TALIS que les enseignants débutants sont souvent affectés dans des classes plus difficiles (constituées par exemple d'un pourcentage plus élevé d'élèves issus de milieux défavorisés, ayant des besoins spécifiques ou issus de l'immigration ou encore d'élèves réfugiés). Une partie de la différence du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage entre les enseignants débutants et les enseignants aguerris est donc imputable aux caractéristiques de l'effectif d'élèves (OCDE, 2019<sup>[35]</sup>).

Selon les enseignants, le pourcentage du temps passé en classe qui est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est moindre dans les établissements difficiles, soit ceux où plus de 30 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés (3 points de pourcentage de différence, en moyenne) (voir le tableau 3.27 et le Graphique 3.8). Une différence s'observe à cet égard entre les enseignants selon qu'ils exercent ou non dans un établissement difficile dans sept des pays et économies qui ont participé au module relatif à l'enseignement primaire ; elle est particulièrement marquée (7-8 points de pourcentage) aux Émirats arabes unis et en Espagne. Dans ce cas aussi, ces différences sont préoccupantes si elles sont analysées en fonction de la perte cumulée de temps d'apprentissage durant l'année scolaire, en particulier dans les établissements dont un pourcentage élevé des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés. En Espagne par exemple, sur les 792 heures d'instruction obligatoire prévues par an dans l'enseignement primaire<sup>7</sup>, 60 heures d'enseignement et d'apprentissage sont perdues chaque année selon les enseignants dans les établissements défavorisés.

Il ressort de la comparaison des enseignants selon qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel que le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est plus élevé s'ils travaillent à temps plein ; les différences sont les plus marquées en Corée et aux Émirats arabes unis (7 points de pourcentage). Le Japon fait vraiment figure d'exception : le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement

et à l'apprentissage en classe est plus élevé si les enseignants travaillent à temps partiel (84 %) plutôt qu'à temps plein (79 %).

**Graphique 3.8. Pourcentage moyen du temps passé en classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage selon les enseignants dans le primaire**



1. Par élèves issus de milieux défavorisés, on entend les élèves dont les parents ne peuvent subvenir aux besoins les plus élémentaires (logement, alimentation et soins médicaux).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage du temps passé en classe qui est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage selon les enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/rw5ub0>

Le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est plus élevé selon les enseignants que les enseignantes dans quatre pays et économies (2-5 points de pourcentage). Cette différence s'observe en Espagne, aux Émirats arabes unis, en France et en Turquie. Au Viet Nam par contre, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est plus élevé selon les enseignantes que les enseignants.

Le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe selon les enseignants varie en fonction de la situation géographique de leur établissement. Le temps d'ordinaire consacré à



l'enseignement et à l'apprentissage en classe selon les enseignants est moins élevé dans les établissements urbains que dans les établissements ruraux dans trois pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne et en Suède (3-5 points de pourcentage de différence). À l'inverse, ce temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est plus élevé dans les établissements urbains que dans les établissements ruraux aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Dans l'enseignement primaire, les enseignants disent consacrer moins de temps à l'enseignement et à l'apprentissage et plus de temps au maintien de l'ordre en classe (1-2 points de pourcentage, en moyenne) (voir le tableau 3.26). Il ressort de l'analyse des spécificités nationales que le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est sensiblement moins élevé dans six pays et économies ; les différences sont les plus marquées au Danemark et dans la Région CABA (Argentine) (6 points de pourcentage) et sont moindres, mais sensibles en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne et en Suède.

Le temps passé à maintenir l'ordre en classe selon les enseignants est plus élevé dans l'enseignement primaire dans huit pays et économies ; la différence est la plus marquée au Danemark (7 points de pourcentage) et est moindre (inférieure à 5 points de pourcentage) en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en France, dans la Région CABA (Argentine), en Suède et au Viet Nam (voir le tableau 3.26). La Communauté flamande de Belgique fait figure d'exception, car la différence est égale à 1 point de pourcentage seulement. Dans l'enseignement primaire, les enseignants qui consacrent en classe plus de temps aux problèmes de discipline et, donc, moins de temps à l'enseignement ont un défi spécifique à relever, sachant que les élèves restent moins longtemps attentifs à ce niveau d'enseignement que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où ils sont plus âgés (Case, 1987<sup>[42]</sup>). Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, car les enseignants passent une plus grande partie de leur temps de travail à enseigner dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le chapitre 6), ce qui pourrait compenser le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage qui est dans l'ensemble inférieur à ce niveau.

***Variation du temps d'enseignement et d'apprentissage entre les matières***

Dans l'enseignement primaire, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe selon les enseignants est en moyenne nettement moindre en lecture, en expression écrite et en littérature que dans d'autres matières (les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales et la technologie) après contrôle de l'âge, du sexe et de la taille des classes des enseignants et du fait qu'ils travaillent à temps partiel (voir le tableau 3.39). C'est le cas en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne et dans la Région CABA (Argentine). À l'inverse, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est nettement plus élevé en mathématiques que dans les autres matières en Espagne et au Japon. Par comparaison avec les autres matières, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe en sciences sociales est nettement plus élevé au Danemark, mais nettement moins élevé aux Émirats arabes unis. La variation du temps d'apprentissage entre les matières pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs, tels que le contenu des cours, la formation des enseignants, les exigences pédagogiques, etc. Ces résultats justifient une analyse plus approfondie des éléments qui empêchent d'optimiser le temps d'apprentissage dans les différentes matières.

***Répartition du temps en classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

La répartition du temps en classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est révélatrice non seulement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais également des conditions de travail des enseignants.

En moyenne, les enseignants consacrent d'ordinaire 80 % du temps passé en classe à enseigner ; 11 % à maintenir l'ordre ; et 8 % à s'occuper de tâches administratives dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.26)<sup>8</sup>.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, optimiser le temps d'instruction a tout d'un défi au Brésil, où le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage (70 %) est le moins élevé de tous les pays et économies, et en Turquie, où moins de trois quarts du temps passé en classe est d'ordinaire consacré à l'instruction (74 %). Dans ces deux pays, maintenir l'ordre en classe prend énormément de temps aux enseignants qui y consacrent plus de 15 % du temps qu'ils passent en classe. Au Brésil, il ressort également des réponses des enseignants que les tâches administratives prennent plus de temps (11 %) que dans d'autres pays, ce qui réduit d'autant le temps d'instruction. Comme indiqué dans la section précédente, le fait que les enseignants passent plus de temps à maintenir l'ordre en classe a pour effet non seulement de réduire leur temps d'enseignement, mais également de les stresser, comme au Brésil où plus de la moitié d'entre eux citent le maintien de l'ordre parmi leurs sources de stress (voir le chapitre 6).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les enseignants peinent à optimiser le temps d'instruction en classe pour plusieurs raisons. C'est particulièrement vrai pour les enseignants débutants ainsi que pour les enseignants en poste dans un établissement avec filière professionnelle. Des différences moindres s'observent aussi chez les enseignants à temps partiel (et non à temps plein), les enseignants autres que les professeurs de STIM et les enseignants en poste dans un établissement dont un pourcentage élevé des élèves sont issus de milieux défavorisés.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage est moins élevé selon les enseignants débutants (76 %) que selon les enseignants en poste depuis plus longtemps (81 %) (voir le tableau 3.28). Les différences sont les plus marquées à cet égard au Portugal et en Slovénie (7-8 points de pourcentage) ; des différences moindres s'observent dans tous les autres pays et économies à l'étude, sauf au Brésil et au Viet Nam (où elles ne sont pas statistiquement significatives).

Le temps d'ordinaire consacré en classe à l'enseignement et à l'apprentissage est moindre selon les enseignants dans les établissements avec filière professionnelle que dans les établissements sans filière professionnelle (2 points de pourcentage, en moyenne). Une différence s'observe à cet égard dans sept pays et économies, à savoir au Danemark (6 points de pourcentage), au Portugal et en Slovénie (5 points de pourcentage), en Suède et en Turquie (4 points de pourcentage) et en Croatie (2 points de pourcentage). C'est toutefois l'inverse qui prévaut au Brésil (6 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage).

Il est intéressant de constater que le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est plus élevé selon les professeurs de STIM que selon les enseignants chargés des autres matières (la différence représente près de 2 minutes par cours de 60 minutes). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, cette différence est statistiquement significative dans tous les pays et économies à l'étude, sauf en Slovénie.

À ce niveau d'enseignement, le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est moins élevé selon les enseignants à temps partiel que selon les enseignants à temps plein dans quelques pays, à savoir en Croatie, aux Émirats arabes unis, au Portugal et au Viet Nam (2-5 points de pourcentage de différence).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est le cas dans sept pays et économies ; les différences sont les plus marquées entre les deux cycles au Danemark et au Portugal (5 points de pourcentage) (voir le tableau 3.26). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, consacrer plus de temps à enseigner revient systématiquement à consacrer moins de temps à maintenir l'ordre. C'est vrai dans neuf pays et économies ; les différences sont les plus marquées à cet égard au Danemark et au Portugal (4-5 points de pourcentage). L'Encadré 3.2 présente les résultats de la décomposition des différences entre les deux cycles de l'enseignement secondaire pour isoler certains des facteurs à l'œuvre.

**Encadré 3.2. Décomposition de la variation du temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Optimiser le temps d'apprentissage des élèves en classe est un objectif important de l'action publique. Les enseignants répartissent le temps dont ils disposent en classe entre diverses occupations, à savoir enseigner, maintenir l'ordre en classe et gérer le comportement des élèves et s'occuper de tâches administratives. Il ressort de leurs réponses que le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays et économies.

C'est la décomposition de Blinder-Oaxaca qui a été utilisée pour décomposer la variation du temps d'instruction entre les cycles de l'enseignement secondaire et cerner les facteurs auxquels il est plausible de l'imputer (Blinder, 1973<sup>[43]</sup> ; Oaxaca, 1973<sup>[44]</sup>). Ce type d'analyse permet de déterminer si la variation observable d'une variable entre deux groupes s'explique par des différences dans des facteurs dont il est établi qu'ils influent sur cette variable. Dans la présente analyse, c'est le temps consacré à l'instruction selon les enseignants qui a été retenue comme variable dépendante. Le Graphique 3.9 (voir le tableau 3.42) indique les trois composantes de la variation : la composante imputable aux conditions de travail (la taille des classes, le type de contrat de travail et le temps de travail), la composante imputable à d'autres variables (le sexe et l'ancienneté des enseignants et les caractéristiques des établissements) et la composante qui ne peut être imputée à des variables retenues dans le modèle.

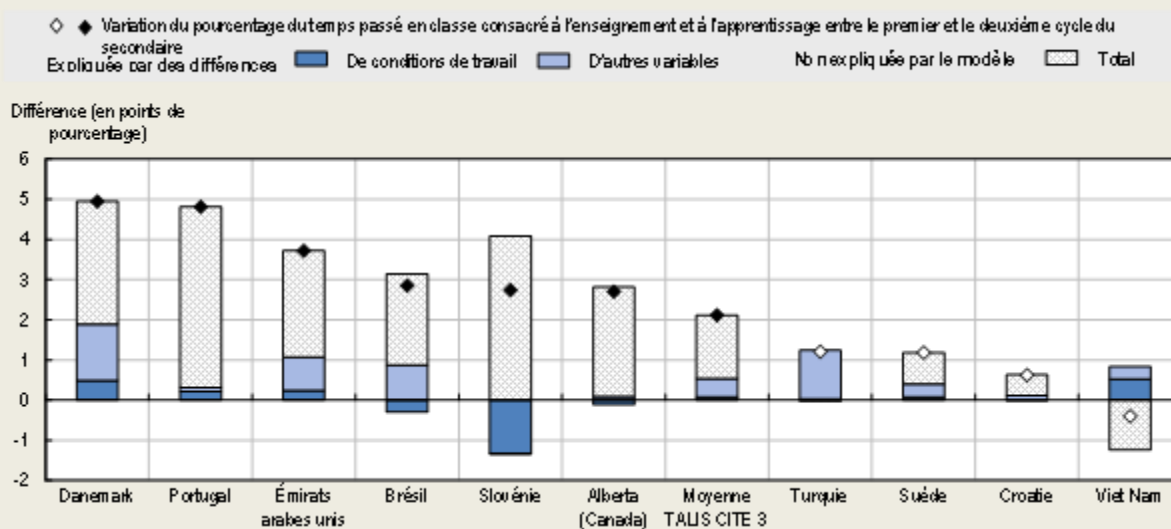
Comme le montre ce graphique, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est nettement plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Alberta (Canada), au Brésil, au Danemark, aux Émirats arabes unis, au Portugal et en Slovaquie.

Il est important de préciser que l'essentiel des différences ne s'explique pas par les facteurs retenus dans le modèle et que le résidu non expliqué est indiqué par les segments blancs. Les résultats exposés ici doivent donc être interprétés avec prudence, sachant que certains facteurs expliquant en partie les différences sont spécifiques à chaque niveau d'enseignement ou à chaque système d'éducation et n'ont pas été retenus dans l'enquête ou le modèle.

Les différences de conditions de travail (en bleu foncé) entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire expliquent une petite partie seulement de la variation du temps consacré à l'enseignement, en particulier au Danemark, aux Émirats arabes unis et au Portugal. Par conditions de travail, on entend ici le temps de travail hebdomadaire, la taille des classes et le fait de travailler sous contrat permanent. Dans ces pays, les conditions de travail plus favorables dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire expliquent le temps d'instruction plus élevé à ce niveau d'enseignement. En Slovaquie par contre, les conditions de travail sont moins favorables dans le deuxième cycle de

l'enseignement secondaire, de sorte que la forte variation du temps d'instruction entre les deux cycles de l'enseignement secondaire (en faveur du deuxième cycle) ne peut être imputée à ces différences.

### Graphique 3.9. Variation du pourcentage du temps passé en classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage entre le premier et le deuxième cycle du secondaire




Remarque : les variables retenues sont le sexe des enseignants (variable de référence: enseignants de sexe masculin), le niveau de formation (variable de référence: inférieur au niveau 5 de la CITE), la participation à un programme d'initiation dans l'établissement actuel, la participation à des formes efficaces de formation professionnelle, l'ancienneté dans les fonctions d'enseignant et d'autres fonctions, le temps d'enseignement, le fait de travailler sous contrat permanent, la taille des classes et le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques, d'une part, et issus de milieux défavorisés, d'autre part, dans l'établissement.

Les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/5wybdl>

Les conditions de travail ne semblent pas expliquer la variation dans d'autres pays et économies, par exemple en Alberta (Canada) et au Brésil (voir le tableau 3.42). Au Brésil, la différence de niveau de formation des enseignants entre le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire explique une partie importante de la variation observée entre les deux cycles. En Alberta (Canada), aucune des variables retenues dans le modèle n'explique cette variation. Ces variables explicatives sont en partie regroupées dans les variables incluses sous la rubrique « Autres » (en bleu clair dans le graphique).

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

### Variation du temps d'enseignement et d'apprentissage en classe entre les matières

En moyenne, le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe selon les enseignants est nettement plus élevé en mathématiques que dans les autres matières (lecture, expression écrite et littérature, sciences naturelles, sciences sociales, technologie et « disciplines pratiques et

professionnelles ») dans les pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est le cas aux Émirats arabes unis, au Portugal et en Turquie (voir le tableau 3.40), mais pas au Viet Nam, où le temps d'enseignement et d'apprentissage est nettement moins élevé en mathématiques que dans les autres matières selon les enseignants. Selon les enseignants, le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est nettement moins élevé dans les « disciplines pratiques et professionnelles » que dans les autres matières. C'est le cas au Danemark, au Portugal, en Slovénie et en Suède, mais pas au Brésil, où c'est l'inverse qui s'observe. Ces résultats peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la nature des matières et leur pédagogie spécifique ainsi que le niveau de formation des enseignants qui sont chargés de les enseigner. Des analyses plus approfondies s'imposent pour cerner les conditions qui permettent d'optimiser le temps d'instruction et faire en sorte d'aider comme il convient les enseignants à accroître le temps d'apprentissage dans toutes les matières.

## Pratiques pédagogiques

Enseigner, c'est-à-dire utiliser des pratiques pédagogiques, est la mission principale des enseignants. Cette mission englobe tout ce que les enseignants font en classe pour amener les élèves à apprendre. L'apprentissage des élèves dépend d'un certain nombre de facteurs, dont leurs attentes, leur motivation et leur comportement et les ressources de leur famille, mais de tous les facteurs propres aux établissements, c'est ce que les enseignants font en classe qui a l'impact direct le plus important sur les résultats scolaires des élèves et la suite de leur parcours (Hattie, 2009<sup>[45]</sup> ; OCDE, 2006<sup>[1]</sup>).

Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont répondu à des questions sur leurs pratiques pédagogiques et la fréquence à laquelle ils les utilisaient, l'objectif étant de réunir des informations sur la qualité de l'enseignement. Les pratiques retenues dans l'enquête sont des pratiques multidimensionnelles dont il est établi qu'elles sont en corrélation positive avec l'apprentissage des élèves ; elles sont réparties entre quatre stratégies : la gestion de la classe ; la clarté de l'enseignement ; l'activation cognitive ; et les activités d'approfondissement (OCDE, 2019<sup>[35]</sup>) (voir le tableau 3.1).

**Tableau 3.1. Pratiques pédagogiques à l'étude lors de l'Enquête TALIS 2018**

Pratiques pédagogiques	
Gestion de la classe	Dire aux élèves de respecter les règles de la classe
	Dire aux élèves d'écouter ce que je dis
	Calmer les élèves perturbateurs
	Au début de la séance, demander aux élèves de se calmer rapidement
Clarté de l'enseignement	Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu
	Exposer les objectifs au début du cours
	Expliquer ce que je souhaite que les élèves apprennent
	Expliquer en quoi les nouveaux thèmes sont reliés aux thèmes précédents
	Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis
	Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le point abordé
Activation cognitive et activités d'approfondissement	Proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente
	Donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique
	Faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice
	Demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser pour résoudre des exercices complexes
	Donner aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail
	Laisser les élèves utiliser les TIC dans des projets ou des travaux en classe

Les pratiques regroupées sous la stratégie de la gestion de la classe sont celles que les enseignants utilisent pour maintenir l'ordre et utiliser le temps à bon escient en classe (van Tartwijk et Hammerness, 2011<sup>[46]</sup>). Les pratiques relatives à la clarté de l'enseignement sont celles que les enseignants utilisent lorsqu'ils annoncent clairement les objectifs d'apprentissage au début des cours et les rappellent pendant les cours. Ces pratiques aident les élèves à s'ouvrir à de nouvelles connaissances (Kyriakides, Campbell et Gagatsis, 2000<sup>[47]</sup> ; Scherer et Gustafsson, 2015<sup>[48]</sup> ; Seidel, Rimmele et Prenzel, 2005<sup>[49]</sup>). Les pratiques d'activation cognitive consistent à proposer aux élèves des activités qui les amènent à évaluer, à intégrer et à appliquer des connaissances en résolution de problèmes (Lipowsky, 2009<sup>[50]</sup>).

### **Pratiques pédagogiques**

Les pratiques relevant de la gestion de la classe sont largement utilisées dans l'enseignement primaire. En moyenne, 82 % des enseignants disent aux élèves « de respecter les règles de la classe » ; 79 % d'entre eux disent aux élèves « d'écouter ce que [les enseignants] di[sen]t » ; 76 % d'entre eux « calme[nt] les élèves perturbateurs » ; et 71 % d'entre eux demandent aux élèves « de se calmer rapidement » au début du cours dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.29).

Les pratiques relevant de l'activation cognitive sont relativement moins courantes dans l'enseignement primaire selon les enseignants. La plus répandue des pratiques d'activation cognitive à ce niveau d'enseignement est celle qui consiste à « faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice ». Cette pratique est citée par 64 % des enseignants en moyenne dans l'enseignement primaire (voir le tableau 3.31). D'autres pratiques d'activation cognitive sont moins courantes dans l'enseignement primaire, par exemple celles qui consistent à donner aux élèves « des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail » (26 %) ; à leur proposer « des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente » (37 %) ; et à les « laisser utiliser les TIC » dans des projets ou des travaux en classe (40 %).

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants qui disent utiliser « souvent » ou « toujours » des pratiques de gestion de la classe est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les quatre pratiques relevant de la gestion de la classe sont en effet plus courantes dans l'enseignement primaire selon le pourcentage d'enseignants qui en font état, à savoir celles qui consistent à dire aux élèves « de respecter les règles de la classe » et à « calme[r] les élèves perturbateurs » (7 points de pourcentage de différence, en moyenne) ; à dire aux élèves « d'écouter ce que [l'enseignant] di[t] » (6 points de pourcentage) ; et à demander aux élèves « de se calmer rapidement » au début du cours (3 points de pourcentage) (voir le tableau 3.29). Le fait que les enseignants utilisent des pratiques de gestion de la classe et passent d'ordinaire plus de temps à maintenir l'ordre en classe dans l'enseignement primaire montre bien que la gestion de la classe est un facteur central de la qualité de l'enseignement à ce niveau, tant en ce qui concerne le comportement des élèves que leur motivation à l'idée d'apprendre.

#### **Encadré 3.3. Pays-Bas : *Inhaal en ondersteuningsprogramma* (programme de rattrapage et de soutien) – Programmes pluriannuels de reprise (2020-23)**

Aux Pays-Bas, la crise de la COVID-19 a été lourde de conséquences pour les élèves à différents niveaux d'enseignement. Il a en effet été établi que les lacunes observées dans les compétences fondamentales à acquérir en principe dans l'enseignement primaire pourraient induire une perte cumulée de connaissances jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, que les élèves en

filière professionnelle avaient perdu des possibilités de se former en milieu scolaire et de faire des stages en entreprise, que le développement cognitif et l'épanouissement socio-affectif des élèves avaient été perturbés dans divers groupes d'âge, etc. Soucieux de relever ces défis, les Pays-Bas ont décidé d'investir près de 8.5 milliards d'euros de plus dans des programmes pluriannuels de rattrapage. Ces programmes consistent entre autres à financer un dispositif de subvention visant à apporter un soutien supplémentaire aux élèves dans l'enseignement primaire ainsi que dans l'enseignement secondaire, tant en filière générale qu'en filière professionnelle.

Par ailleurs, les établissements reçoivent automatiquement un budget supplémentaire à affecter à la conception et à la mise en œuvre de leurs propres programmes dans le but de rattraper en deux années scolaires le retard pris par les élèves sur le plan cognitif ou socio-affectif du fait de la fermeture des établissements. Les établissements peuvent choisir « à la carte » les options qui leur conviennent parmi les initiatives fondées sur des éléments probants, proposées par le ministère. L'éventail d'initiatives est assorti de résumés d'études et de projets de recherche afin d'orienter la conception des programmes scolaires. Ces initiatives visent à multiplier les possibilités de formation ou à en améliorer la qualité dans l'enseignement ordinaire. Elles peuvent être organisées sous diverses formes, qu'il s'agisse de programmes de remédiation pendant les congés scolaires, d'activités périscolaires ou encore de dispositifs de soutien supplémentaire durant la journée de classe. Les étudiants en formation d'enseignant ou en cursus de pédagogie peuvent aider les enseignants à organiser des activités dans le cadre de ces initiatives. Le ministère a également veillé à fournir des informations concrètes sur les élèves à cibler, les objectifs pédagogiques à privilégier et les procédures à suivre pour mesurer les progrès. Sont entre autres admissibles les élèves qui ont pris du retard du fait de la fermeture de leur établissement, dont la formation scolaire ou les stages pratiques ont été retardés à cause de la COVID-19 ou qui ont besoin de soutien linguistique, car ils ne parlent pas le néerlandais en famille.

Ces programmes seront d'une durée légèrement plus courte dans l'enseignement supérieur ainsi qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2021-23). Les établissements et les universités peuvent de surcroît opter pour des mesures autres que celles proposées par le ministère s'ils peuvent justifier leur bien-fondé et leur efficacité. Un certain nombre de subsides spécifiques ont également été prolongés pour la durée du programme dans l'enseignement supérieur et en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les subsides les plus importants sont ceux alloués en plus aux établissements de formation pour encadrer l'effectif des programmes « emploi-études » et améliorer l'offre de formations sous contrat d'apprentissage ainsi ceux qui visent à faciliter le passage entre l'école et le monde du travail.

Un budget supplémentaire de 3.8 milliards d'euros a été affecté à la fourniture d'équipements informatiques aux élèves qui n'ont ni ordinateur, ni tablette pour suivre les cours en ligne lors de la nouvelle année scolaire. En 2021, les établissements peuvent disposer d'un budget supplémentaire pour fournir des équipements informatiques aux élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Ceux qui n'ont pu obtenir leur diplôme en 2019/20 en filière professionnelle ou dans l'enseignement supérieur du fait de la fermeture des établissements et qui ont recommencé une année recevront l'équivalent de trois mois de frais de scolarité environ. De plus, les effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle et de l'enseignement supérieur bénéficieront d'une réduction de moitié des frais de scolarité lors de l'année académique 2021/22.

Source : Ministère de l'Enseignement, de la Culture et de la Science (2021<sup>[51]</sup>), « Nationaal programma onderwijs : Steunprogramma voor herstel en perspectief » (programme d'appui de l'éducation nationale : reprise et perspective), <https://www.nponderwijs.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/17/np-onderwijs> ; OCDE, (2020<sup>[36]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>.

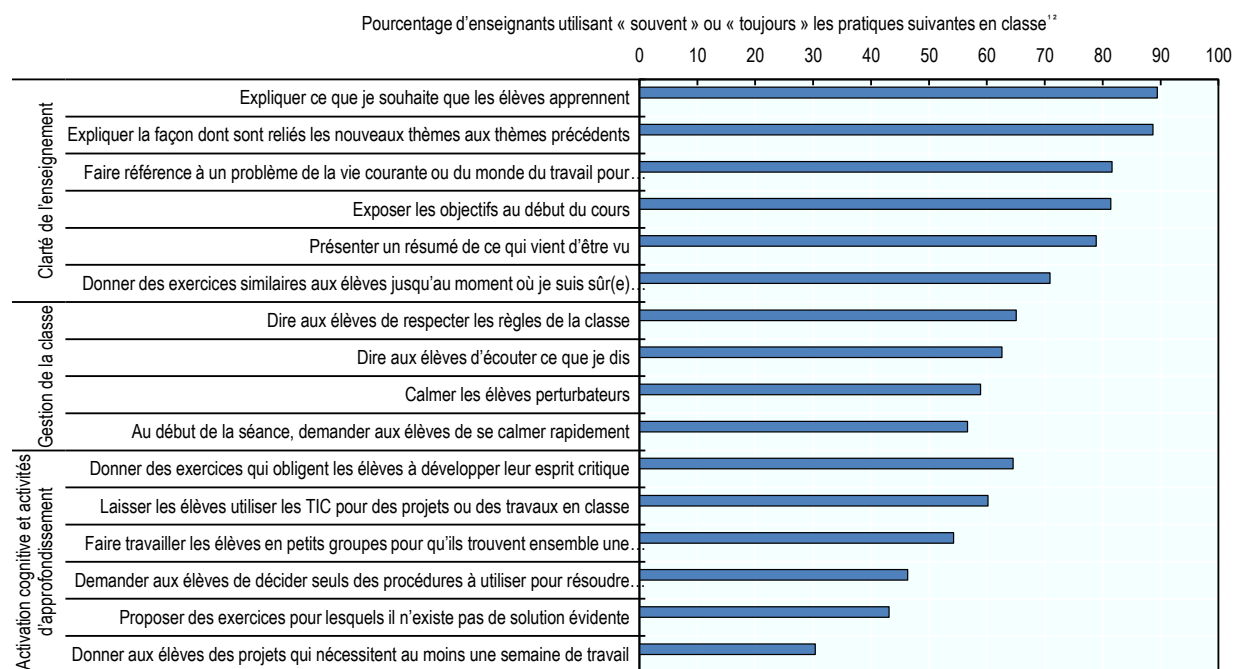
## Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les pratiques pédagogiques les plus courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les enseignants sont celles relatives à la clarté de l'enseignement. En moyenne, 89 % des enseignants disent expliquer « souvent » ou « toujours » aux élèves ce qu'ils sont censés apprendre et en quoi les nouveaux thèmes sont reliés aux thèmes précédents ; 79-82 % des enseignants disent faire « référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis », exposer « les objectifs au début du cours » et présenter « un résumé de ce qui vient d'être vu » ; et 71 % d'entre eux disent donner « des exercices similaires aux élèves » jusqu'au moment où ils sont sûrs que le point abordé est compris par tous les élèves dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 3.30).

En moyenne, entre 57 et 65 % des enseignants disent utiliser des pratiques relevant de la gestion de la classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies à l'étude (voir le Graphique 3.10). Moins de la moitié des enseignants disent toutefois les utiliser « souvent » ou « toujours » dans certains des pays et économies à l'étude, à savoir en Suède (38-47 %), au Danemark (36-44 %) et en Croatie (24-47 %) (voir le tableau 3.29). Ces pays comptent parmi ceux où le temps d'ordinaire consacré à l'enseignement et à l'apprentissage en classe est le plus élevé selon les enseignants.

### Graphique 3.10. Pratiques pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : l'acronyme TIC désigne les technologies de l'information et de la communication.

1. L'analyse se limite aux enseignants qui n'enseignent pas exclusivement ou essentiellement à des élèves ayant des besoins spécifiques dans la classe visée.

2. Les enseignants ont répondu à ces items au sujet de l'une de leurs classes choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.



Les pratiques d'activation cognitive les plus courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont celles qui consistent à donner « des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique » et à « laisser les élèves utiliser les TIC » dans des projets ou des travaux en classe ; ces pratiques sont citées en moyenne par 65 % et 60 % respectivement des enseignants dans les pays et économies à l'étude. La pratique d'activation cognitive qui consiste à donner aux élèves des projets qui leur demandent « au moins une semaine de travail » est moins courante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (30 %). Les pratiques d'activation cognitive citées par le pourcentage le plus élevé d'enseignants sont celles dont les enseignants estiment qu'elles sont importantes pour l'apprentissage et l'épanouissement de leurs élèves.

La fréquence de deux pratiques d'activation cognitive, à savoir celles qui consistent à « faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice » et à « demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles », varie selon que les enseignants sont en poste dans un établissement avec ou sans filière professionnelle. En moyenne, la fréquence de ces deux pratiques d'activation cognitive varie entre les établissements avec et sans filière professionnelle (de 4 et 7 points de pourcentage respectivement) dans les pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences sont les plus marquées au Danemark où dans les établissements avec filière professionnelle, le pourcentage d'enseignants qui disent « demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles » est plus élevé (22 points de pourcentage de différence), mais le pourcentage d'enseignants qui disent « faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice » est moins élevé (15 points de pourcentage de différence). Le pourcentage d'enseignants qui utilisent ces pratiques est plus élevé dans les établissements avec filière professionnelle au Portugal et en Turquie (voir le tableau 3.33).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les enseignants accordent plus d'importance à l'utilisation des TIC dans des projets ou des travaux en classe et aux exercices où les élèves doivent faire preuve d'esprit critique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 3.31). Le pourcentage d'enseignants qui disent laisser « souvent » ou « toujours » les élèves utiliser les TIC dans des projets ou des travaux en classe est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Portugal (13 points de pourcentage), au Viet Nam (11 points de pourcentage), au Brésil (9 points de pourcentage), en Slovénie (7 points de pourcentage), en Suède et en Croatie (5 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (4 points de pourcentage). Le pourcentage d'enseignants qui donnent des exercices où les élèves doivent faire preuve d'esprit critique est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Suède et au Portugal (10-11 points de pourcentage) et au Viet Nam (5 points de pourcentage).

Les pratiques d'activation cognitive sont selon les enseignants moins courantes dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays et économies. C'est le cas en Alberta (Canada) et au Danemark, où le pourcentage d'enseignants qui disent utiliser « souvent » ou « toujours » deux ou trois pratiques d'activation cognitive est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (entre 6 et 11 points de pourcentage de différence).

## 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>. [12]
- Betts, J., A. Zau et L. Rice (2003), *Determinants of Student Achievement: New Evidence from San Diego*, Public Policy Institute of California, San Francisco, CA, [https://www.ppic.org/wp-content/uploads/rs\\_archive/pubs/report/R\\_803JBR.pdf](https://www.ppic.org/wp-content/uploads/rs_archive/pubs/report/R_803JBR.pdf). [5]
- Blinder, A. (1973), « Wage discrimination: Reduced form and structural estimates », *The Journal of Human Resources*, vol. 8/4, pp. 436-455, <https://doi.org/10.2307/144855>. [43]
- Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning : A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [22]
- Boyd, D. et al. (2009), « Teacher preparation and student achievement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31/4, pp. 416-440, <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>. [13]
- Caena, F. (2014), *Initial Teacher Education in Europe: An Overview of Policy Issues*, Commission européenne, direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf). [20]
- Case, R. (1987), « The structure and process of intellectual development », *International Journal of Psychology*, vol. 22/5-6, pp. 571-607, <https://doi.org/10.1080/00207598708246796>. [42]
- Cohen, J., E. Ruzek et L. Sandilos (2018), « Does teaching quality cross subjects? Exploring consistency in elementary teacher practice across subjects », *AERA Open*, <https://doi.org/10.1177/2332858418794492>. [39]
- Collier, T. (2013), « Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis », *Economics and Finance Faculty Publications*, n° 6, [https://ecommons.udayton.edu/eco\\_fac\\_pub/6](https://ecommons.udayton.edu/eco_fac_pub/6). [6]
- Croninger, R. et al. (2007), « Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement », *Economics of Education Review*, vol. 26/3, pp. 312-324, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>. [7]
- 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](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf). [37]
- Dicke, T. et al. (2015), « Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers », *Teaching and Teacher Education*, vol. 48, pp. 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>. [25]
- Elliott, M. (1985), « Can primary teachers still be subject generalists? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 1/4, pp. 279-287, [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90016-2). [38]

- Harris, D. et T. Sass (2011), « Teacher training, teacher quality and student achievement », [4]  
*Journal of Public Economics*, vol. 95/7-8, pp. 798-812,  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [45]
- Henry, G. et al. (2014), « Teacher preparation policies and their effects on student achievement », [8]  
*Education Finance and Policy*, vol. 9/3, pp. 264-303,  
[https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00134](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00134).
- Hermans, R. et al. (2008), « The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers », [27]  
*Computers & Education*, vol. 51/4, pp. 1499-1509,  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>.
- Horn, A. et S. Jang (2017), « The impact of graduate education on teacher effectiveness: Does a master's degree matter? », [3]  
*MHEC Research Brief*, Midwestern Higher Education Compact, Minneapolis, MN,  
[https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep1\\_20170301\\_2.pdf](https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep1_20170301_2.pdf).
- Ingersoll, R. (dir. pub.) (2007), « A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations », [16]  
*CPRE Research Reports*, Consortium for Policy Research,  
[https://repository.upenn.edu/cpre\\_researchreports/47/](https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47/).
- Jensen, B. et al. (2016), *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in Top-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, D.C, [18]  
[http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/05/169726\\_Not\\_So\\_Elementary\\_Report\\_041317.pdf](http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/05/169726_Not_So_Elementary_Report_041317.pdf).
- Jepsen, C. (2005), « Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys », [9]  
*Journal of Urban Economics*, vol. 57/2, pp. 302-319,  
<https://doi.org/10.1016/j.jue.2004.11.001>.
- Kyriakides, L., R. Campbell et A. Gagatsis (2000), « The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness », [47]  
*School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11/4, pp. 501-529,  
<http://dx.doi.org/10.1076/sesi.11.4.501.3560>.
- Lewis, L. et al. (1999), *Teacher Quality: A Report on The Preparation and Qualifications of Public School Teachers*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, [24]  
<https://nces.ed.gov/pubs99/1999080.pdf>.
- Lipowsky, F. (2009), « Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem », [50]  
*Learning and Instruction*, vol. 19/6, pp. 527-537, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>.
- McConney, A., A. Price et A. Woods-McConney (2012), *Fast track teacher education: A review of the research literature on Teach for All schemes*, Murdoch University, Centre for Learning, Change and Development, Perth, [23]  
<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/10228/1/NZPPTA-TFA-LitReview-final2012a.pdf>.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021), « Nationaal programma onderwijs: Steunprogramma voor herstel en perspectief [National education programme: Support programme for recovery and perspective] », <https://www.nponderwijs.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/17/np-onderwijs>. [51]
- Musset, P. (2010), « Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 48, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>. [17]
- Nilsen, T. (2021), « Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment », *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 15/1, <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>. [34]
- Oaxaca, R. (1973), « Male-female wage differentials in urban labor markets », *International Economic Review*, vol. 14/3, pp. 693-709, <https://doi.org/10.2307/2525981>. [44]
- OCDE (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>. [19]
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [36]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [15]
- OCDE (2019), *A Flying Start : Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en>. [2]
- 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>. [35]
- OCDE (2016), « Niveau 5 de la CITE 2011 : Enseignement supérieur de cycle court », dans *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-10-fr>. [52]
- OCDE (2016), « Niveau 6 de la CITE 2011 : Niveau licence ou équivalent », dans *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-11-fr>. [53]
- OCDE (2016), « Niveau 7 de la CITE 2011 : Niveau master ou équivalent », dans *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-12-fr>. [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>. [1]

- O’Kane, M. (2016), « Transition from Preschool to Primary School », *Research Report*, n° 19, [29]  
National Council for Curriculum and Assessment, Dublin,  
[https://ncca.ie/media/1504/transition\\_to\\_primary\\_research\\_report\\_19.pdf](https://ncca.ie/media/1504/transition_to_primary_research_report_19.pdf).
- Owings, W. et al. (2006), « Teacher quality and troops to teachers: A national study with [21]  
implications for principals », *NASSP Bulletin*, vol. 90/2, pp. 102-131,  
<https://doi.org/10.1177/0192636506289023>.
- Rehmat, A. et J. Bailey (2014), « Technology integration in a science classroom: Preservice [28]  
teachers’ perceptions », *Journal of Science Education and Technology*, vol. 23, pp. 744-755,  
<https://doi.org/10.1007/s10956-014-9507-7>.
- Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », [10]  
*Econometrica*, vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.
- Sahlberg, P. (2015), *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change [11]  
in Finland?*, Teachers College Press, New York, NY.
- Scherer, R. et J. Gustafsson (2015), « Student assessment of teaching as a source of [48]  
information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of  
multilevel bifactor structural equation modeling », *Frontiers in Psychology*, vol. 6, p. 1550,  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550>.
- Seidel, T., R. Rimmel et M. Prenzel (2005), « Clarity and coherence of lesson goals as a [49]  
scaffold for student learning », *Learning and Instruction*, vol. 15/6, pp. 539-556,  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>.
- Shulman, L. (1986), « Those who understand: Knowledge growth in teaching », [40]  
*Educational Researcher*, vol. 15/2, pp. 4-14, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
- Skouteris, H., B. Watson et J. Lum (2012), « Preschool children’s transition to formal schooling: [30]  
The importance of collaboration between teachers, parents and children », *Australasian  
Journal of Early Childhood*, vol. 37/4, pp. 78-85,  
<https://doi.org/10.1177/183693911203700411>.
- Slavin, R. (1994), « Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional [41]  
effectiveness », *International Journal of Educational Research*, vol. 21/2, pp. 141-157,  
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90029-9).
- Smilansky, S. (1971), « Can adults facilitate play in children? Theoretical and practical [31]  
consideration », *Proceeding of a conference, Play: The Child Strives toward self-realization*,  
NAEYC, pp. 39-50.
- Spiteri, M. et S. Chang Rundgren (2020), « Literature review on the factors affecting primary [26]  
teachers’ use of digital technology », *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 25, pp. 115-  
128, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-018-9376-x>.
- Tarman, B. et T. İlknur (2011), « Teachers’ involvement in children’s play and social [32]  
interaction », *Elementary Education Online*, vol. 10/1, pp. 325-337, <http://www.ilkogretim-online.org/index.php?mno=122076>.

- UNESCO-ISU (2012), *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, [14]  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>.
- UNICEF (2018), *Learning through Play: Strengthening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes*, UNICEF, New York, NY, [33]  
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>.
- van Tartwijk, J. et K. Hammerness (2011), « The neglected role of classroom management in teacher education », *Teaching Education*, vol. 22/2, pp. 109-112, [46]  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>.

## Notes

<sup>1</sup> En règle générale, les cursus du niveau 6 de la CITE, dont les licences et les formations de premier cycle, visent à amener les étudiants à acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques ou professionnelles intermédiaires et sont sanctionnés par un premier diplôme, ou titre équivalent. Ils peuvent comporter des volets ou des stages pratiques en plus des études théoriques. Les cours de ce niveau sont dispensés à l'université ou autre établissement d'enseignement supérieur équivalent (OCDE, 2016<sup>[53]</sup>).

<sup>2</sup> En règle générale, les cursus du niveau 7 de la CITE (master, ou cursus équivalent) visent à amener les étudiants à acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques ou professionnelles de pointe et sont sanctionnés par un deuxième diplôme, ou titre équivalent (OCDE, 2016<sup>[54]</sup>).

<sup>3</sup> Le niveau 5 de la CITE est connu sous de nombreux noms différents, par exemple : enseignement technique supérieur, *community college education*, formation professionnelle ou technique supérieure, *associate degree* ou encore « bac+2 ». Les cursus de ce niveau relèvent de l'« enseignement supérieur de cycle court » dans les comparaisons internationales (OCDE, 2016<sup>[52]</sup>).

<sup>4</sup> Selon la définition fournie dans le questionnaire de l'Enquête TALIS, les étudiants en formation « simultanée » d'enseignant suivent des cours propres aux matières enseignées en même temps que des cours en pédagogie générale et appliquée dès le début de leurs études post-secondaires et se voient décerner un seul diplôme au terme de leur cursus. Les formations « consécutives » sont scindées en deux : elles débutent par un cursus universitaire propre aux matières enseignées et se terminent par une composante professionnelle axée sur la pédagogie et la pratique.

<sup>5</sup> Dans l'ensemble, les cursus de l'enseignement supérieur de cycle court durent deux ans environ. Dans certains pays toutefois, en Slovaquie par exemple, il en existe d'une durée de trois ans qui sont équivalents à la licence.

<sup>6</sup> En Suède, ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont nombreux en filière professionnelle où les exigences de qualification sont moindres qu'en filière générale (OCDE, 2021<sup>[19]</sup>).

<sup>7</sup> Ce chiffre provient de l'indicateur D1 sur le temps annuel moyen d'instruction obligatoire en 2018 publié dans *Regards sur l'éducation 2020* (OCDE, 2020<sup>[15]</sup>).

<sup>8</sup> La somme des pourcentages n'est pas nécessairement égale à 100 % lors de chaque cycle de l'Enquête TALIS, car certaines réponses impliquant une somme différente de 100 % étaient acceptées.

# 4

## Ouvrir aux professionnels de l'éducation la voie de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à la formation continue

---

Le présent chapitre étudie trois types différents de formation que les enseignants et les chefs d'établissement peuvent suivre une fois entrés en fonction dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il commence par analyser l'initiation et le tutorat qui sont essentiels pour aider les enseignants à découvrir leur nouvel environnement de travail et à s'y intégrer. Il examine ensuite le développement professionnel continu des enseignants et les domaines dans lesquels il y aurait lieu de leur en proposer. Enfin, il étudie les différents éléments dont sont dérivés les commentaires faits aux enseignants sur leur travail et l'impact que ce retour d'information a, selon eux, sur leur manière d'enseigner.

---



## Faits marquants

### Enseignement primaire

- L'initiation des enseignants est limitée dans l'enseignement primaire. En moyenne, 41 % des enseignants ont dit n'avoir eu droit à aucune initiation, ni à leur première embauche, ni à leur arrivée dans leur établissement actuel.
- L'initiation semble limitée dans certains contextes, notamment chez les enseignants qui prennent leurs fonctions en milieu rural ou qui travaillent à temps partiel, comme en témoigne le fait que le pourcentage de ces enseignants ayant bénéficié d'une initiation est moins élevé, mais est plus fréquente dans d'autres contextes, par exemple chez les enseignants débutants ainsi que chez les enseignants en poste dans un établissement dont un pourcentage élevé d'élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés.
- En moyenne, 40 % environ des enseignants ont suivi des cours ou des séminaires en ligne dans le cadre de leur développement professionnel durant les 12 mois précédant l'enquête dans les pays et économies à l'étude.
- Les cours et séminaires en présentiel sont la forme la plus courante de développement professionnel dans l'enseignement primaire. Ils sont toutefois rarement associés à une plus grande efficacité personnelle. Pas plus qu'ils ne sont associés à l'utilisation plus fréquente de pratiques d'activation cognitive en classe à ce niveau d'enseignement.
- En moyenne, 56 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire signalent que leur travail est commenté sur la base d'au moins quatre éléments différents. Ce pourcentage est plus élevé que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

### Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

- En moyenne, deux tiers des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont eu droit à une initiation à leur première embauche ou à leur arrivée dans leur établissement actuel dans les 11 pays et économies à l'étude. À ce niveau d'enseignement, 33 % des enseignants disent toutefois n'avoir bénéficié d'aucune forme d'initiation. Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi un parcours d'initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 7 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles.
- Les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou avec des enseignants expérimentés sont la forme la plus courante d'initiation. En moyenne, 82 % des enseignants qui ont eu droit à une initiation citent ces réunions. Cette forme d'initiation est toutefois rarement associée à une plus grande efficacité des enseignants toutes choses étant égales par ailleurs.
- Les conférences pédagogiques comme les présentations de chercheurs et d'enseignants, ou les débats sur des questions pédagogiques, suivies à titre de développement professionnel, sont significativement associées à l'efficacité personnelle des enseignants et à leur propension à utiliser des pratiques d'activation cognitive en classe dans plusieurs pays et économies, tant dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- La prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins pédagogiques sont les domaines les plus cités par les enseignants en réponse à la question de savoir dans quels domaines ils ont besoin de formation.

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il est fréquent de commenter le travail des enseignants sur la base d'enquêtes auxquelles répondent leurs élèves, comme en témoignent en moyenne 60 % des enseignants. Le retour d'information dérivé de l'examen de l'avis des élèves est plus fréquent dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans sept pays et économies.

## Introduction

L'importance des possibilités d'apprentissage et de formation offertes aux enseignants sous-tend la priorité que l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) accorde à la profession d'enseignant. Ces possibilités donnent aux enseignants et aux chefs d'établissement l'occasion d'améliorer les connaissances et compétences dont ils ont besoin au quotidien ; leur apprentissage s'en trouve donc renforcé (Ainley and Carstens, 2018<sup>[1]</sup>).

La formation continue est indispensable non seulement aux enseignants débutants, mais aussi à ceux qui ont plus d'ancienneté. En début de carrière, la formation continue s'appuie sur les connaissances et les compétences que les enseignants viennent d'acquérir en formation initiale et vise à les aider à relever les défis qui leur sont lancés au quotidien sur le terrain. Après un certain nombre d'années d'exercice, la formation continue doit aider les enseignants et les chefs d'établissement à se tenir informés des innovations pédagogiques et leur permettre de rester à la hauteur de ce que l'on attend d'eux alors que le monde de l'école change, par exemple de s'occuper de classes ouvertes à tous et, donc, d'une plus grande diversité. La formation continue doit aussi les préparer à assumer les nouvelles responsabilités qu'ils peuvent être amenés à prendre en cours de carrière, que ce soit à des postes de direction ou en qualité d'experts ou de tuteurs (OCDE, 2005<sup>[2]</sup>; Villegas-Reimers, 2003<sup>[3]</sup>).

Selon la littérature, les possibilités de formations et développement professionnel peuvent influencer fortement sur les résultats scolaires des élèves, car elles peuvent améliorer directement la qualité de l'enseignement (Desimone, 2009<sup>[4]</sup>; Hattie and Timperley, 2007<sup>[5]</sup>). Leur impact dépend toutefois de leur contenu et du temps que les enseignants y consacrent. Leur mode d'organisation est également essentiel, par exemple si les enseignants ont l'occasion de mettre ce qu'ils apprennent en pratique et d'y réfléchir.

L'impact de la formation continue dépend de l'adéquation entre son objet et les besoins des enseignants et les défis qu'ils ont à relever au quotidien. C'est pourquoi il est important d'examiner dans le présent rapport thématique la formation continue des enseignants compte tenu des exigences relatives à la pédagogie et aux matières qui sont spécifiques à chaque niveau d'enseignement et du profil socio-émotionnel des élèves qui varie selon les groupes d'âge.

Ce chapitre examine les possibilités de formation continue offertes aux enseignants en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La première section décrit l'initiation et le tutorat, deux types de formation continue qui s'adressent principalement aux enseignants qui prennent leurs fonctions dans un nouvel établissement. La section suivante analyse la participation des enseignants et des chefs d'établissement à des activités de développement professionnel et recense les domaines dans lesquels ils ont grand besoin de formation. La troisième section décrit un autre type de formation continue, en l'espèce les commentaires faits aux enseignants sur leur travail et les éléments dont ils sont dérivés. Elle analyse la perception qu'ont les enseignants de l'impact de ce retour d'information sur leur travail.

Le présent chapitre repose sur des données recueillies lors du cycle TALIS 2018, mais il en présente certaines implications en lien avec les défis que les systèmes d'éducation ont dû relever du fait de la pandémie de COVID-19. Énormément d'enseignants ont été projetés dans des classes virtuelles, sans autre choix que de s'initier tant bien que mal à de nouvelles méthodes tributaires de la technologie pour

enseigner et communiquer à distance avec leurs élèves. Ce chapitre montre aussi que l'initiation et le tutorat, le développement professionnel et les commentaires peuvent aider les enseignants à s'y retrouver dans ce nouvel environnement de travail, d'autant que peu d'entre eux étaient préparés à enseigner en ligne (Archambault, 2011<sup>[6]</sup>; Giffin, 2020<sup>[7]</sup>; Rice and Dawley, 2009<sup>[8]</sup>).

## Aider les enseignants à s'adapter à un nouvel environnement de travail par l'initiation et le tutorat

L'initiation vise à aider les nouvelles recrues à découvrir leur profession sur le terrain et vient en supplément de leur formation initiale. Elle vise également à aider les enseignants qui ont déjà exercé à prendre leurs fonctions dans un nouvel établissement. L'initiation peut s'inscrire dans un programme formel organisé ou relever d'un encadrement informel constitué d'activités distinctes. L'Enquête TALIS indique si les enseignants ont suivi une initiation formelle ou informelle ainsi que s'ils l'ont suivie à leur première embauche ou lors de leur arrivée dans leur établissement actuel (celui où ils exerçaient au moment de l'enquête, en 2018). Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont également été interrogés sur la nature de leur parcours d'initiation.

Selon le Volume I des résultats de l'Enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019<sup>[9]</sup>), les enseignants qui constituent la population cible de l'enquête, soit ceux en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ont plus souvent suivi une initiation informelle que formelle dans leur établissement actuel. Ils ont toutefois plus souvent suivi une initiation formelle qu'informelle lorsqu'ils ont commencé à enseigner.

L'initiation est une possibilité majeure d'apprendre pour les enseignants une fois en poste. Selon une étude faite aux États-Unis, l'un des avantages les plus importants de l'initiation en début de carrière réside dans la rétention des enseignants ; c'est en particulier le cas si leur initiation consiste entre autres à les amener à collaborer avec leurs collègues et qu'ils ont un tuteur attiré pendant ce processus (Ingersoll and Smith, 2004<sup>[10]</sup>). Multiplier les formes d'initiation peut également favoriser la rétention des enseignants. Il est établi que l'initiation a un impact sur la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves (Glazerman et al., 2010<sup>[11]</sup>; Helms-Lorenz, Slof and Van De Grift, 2013<sup>[12]</sup>; Ingersoll and Strong, 2011<sup>[13]</sup>).

Le tutorat est une forme de soutien qui permet aux enseignants de recevoir des orientations concrètes à suivre pour améliorer leurs pratiques (Ainley and Carstens, 2018<sup>[11]</sup>). Le tutorat peut s'inscrire dans le cadre de l'initiation ou de l'intégration de nouvelles recrues, mais peut aussi aider les enseignants en difficulté dans certains aspects de leur travail, auquel cas un enseignant spécialisé ou aguerri leur apporte un soutien ciblé en fonction de leurs besoins (Holloway, 2001<sup>[14]</sup>).

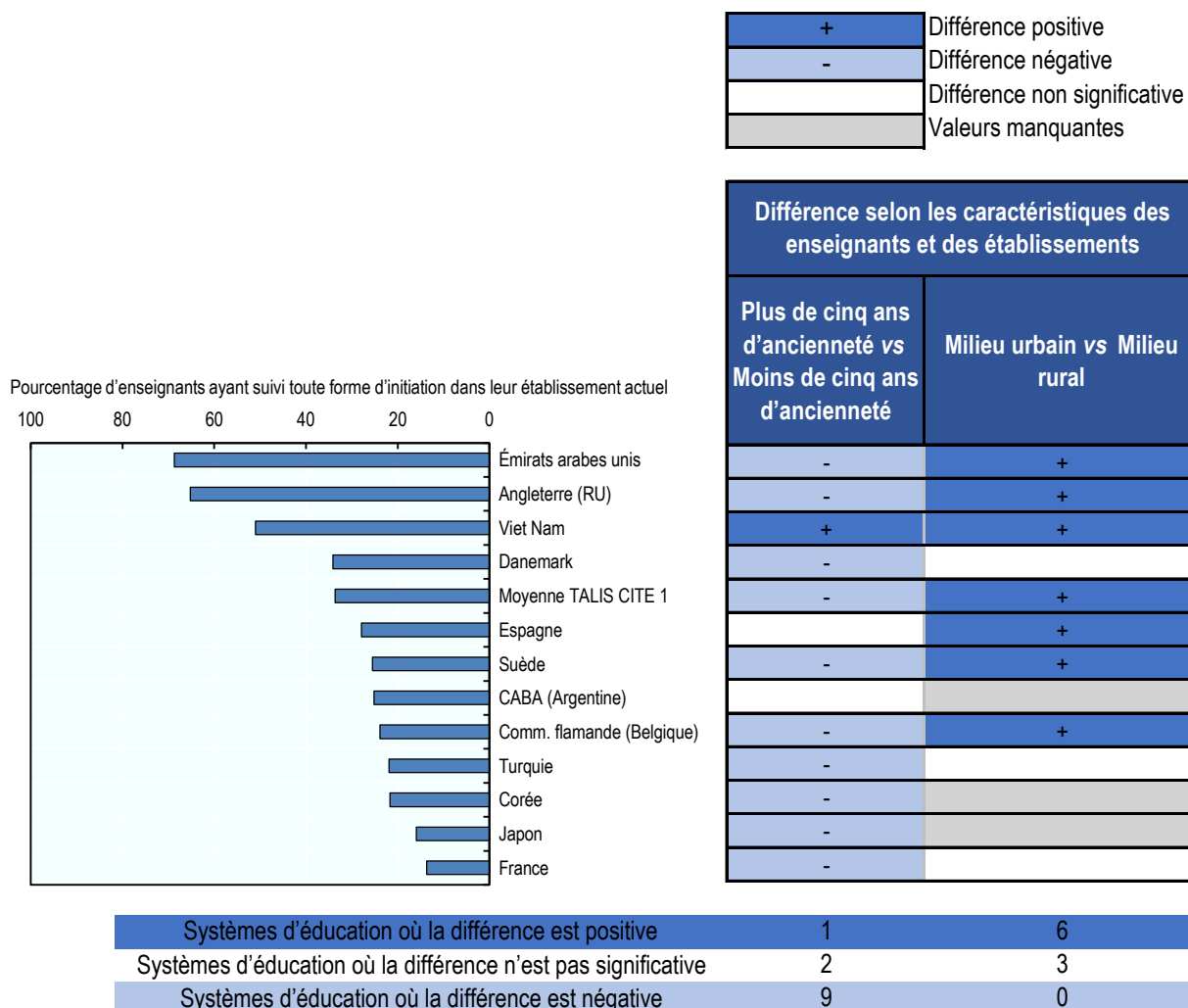
Cette section analyse l'initiation et le tutorat organisés pour accompagner les enseignants, en particulier ceux qui commencent à enseigner ou qui prennent leurs fonctions dans un nouvel établissement.

### ***Initiation des enseignants dans l'enseignement primaire***

L'initiation des enseignants est limitée dans l'enseignement primaire. En moyenne, 42 % environ des enseignants ont eu droit à une initiation à leur première embauche et 34 % d'entre eux y ont eu droit à leur arrivée dans leur établissement actuel (soit celui où ils étaient en poste au moment de l'enquête) dans les pays et économies qui ont participé au module relatif à l'enseignement primaire. En moyenne, 41 % des enseignants n'ont bénéficié d'aucune forme d'initiation, ni à leur première embauche, ni à leur arrivée dans leur établissement actuel (voir le tableau 4.4). Plus de la moitié des enseignants n'ont eu droit à aucune initiation dans six des pays et économies à l'étude, à savoir en Communauté flamande de Belgique (69 %), dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée « Région CABA [Argentine] ») (63 %), en Espagne (59 %), en Suède (59 %), en France (55 %) et au Danemark (54 %). L'initiation des enseignants est la plus courante en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis et au Japon, où

plus de 85 % des enseignants y ont eu droit à leur première embauche ou à leur arrivée dans leur établissement actuel (voir le Graphique 4.1).

### Graphique 4.1. Initiation des enseignants dans le primaire



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant suivi toute forme d'initiation dans leur établissement actuel.  
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/z6k12e>

L'initiation peut viser des catégories spécifiques d'enseignants : l'Enquête TALIS montre en effet que le pourcentage d'enseignants concernés est plus élevé dans certaines catégories. Dans l'enseignement primaire, les enseignants débutants, soit ceux ayant moins de cinq ans d'ancienneté, sont plus susceptibles de bénéficier d'une initiation dans plusieurs des pays et économies à l'étude (voir le Graphique 4.1). À ce niveau d'enseignement, c'est le cas dans dix des pays et économies à l'étude ; les différences sont les plus marquées (supérieures à 20 points de pourcentage) en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée et au Japon. Le Viet Nam fait vraiment figure d'exception : c'est le seul pays où le pourcentage d'enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté qui ont eu droit à une initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel (52 %) est plus élevé que le pourcentage d'enseignants qui y ont eu droit en début de carrière (46 %) (voir le Graphique 4.1 et le tableau 4.5). Il ressort de ces résultats que les systèmes d'éducation dont le budget est limité sont plus susceptibles de proposer des parcours d'initiation

aux enseignants débutants, car c'est à eux qu'ils seront les plus utiles. Selon la littérature, les enseignants débutants sont particulièrement exposés au risque d'attrition, un risque que l'initiation pourrait réduire vu sa corrélation positive avec la rétention (Union européenne, 2013<sup>[15]</sup>; Sutchter, Darling-Hammond and Carver-Thomas, 2016<sup>[16]</sup>). L'initiation peut toutefois être très utile aussi aux enseignants aguerris qui changent d'établissement, car elle peut les aider à mieux relever les défis propres à un nouvel environnement (Ainley and Carstens, 2018<sup>[11]</sup>). L'initiation peut aider tous les enseignants à se familiariser avec les rouages de leur établissement, à collaborer avec leurs collègues, y compris avec le chef d'établissement, etc.

L'initiation des enseignants est plus courante dans l'effectif à temps plein que dans l'effectif à temps partiel dans quelques-uns des pays et économies à l'étude. C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni) (21 points de pourcentage), en Communauté flamande de Belgique (9 points de pourcentage), aux Émirats arabes unis et au Japon (6 points de pourcentage) (voir le tableau 4.5). Ces résultats sont préoccupants, sachant que les enseignants qui travaillent à temps partiel côtoient moins leurs collègues et leurs élèves et donnent moins de cours (Ryan and Graham, 2013<sup>[17]</sup>). Les enseignants qui travaillent à temps partiel peuvent également avoir des contraintes horaires et une lourde charge d'enseignement qui les empêchent de suivre un parcours d'initiation dans ces pays et économies. L'initiation peut toutefois leur être particulièrement bénéfique, car elle peut les aider à s'intégrer dans leur nouvel établissement et améliorer leur efficacité professionnelle. La Corée fait figure d'exception à cet égard : l'initiation des enseignants est plus fréquente dans l'effectif à temps partiel (37 %) que dans l'effectif à temps plein (21 %)¹.

Il ressort par ailleurs des résultats de l'Enquête TALIS que dans l'enseignement primaire, l'initiation des enseignants peut être plus limitée en milieu rural. Le pourcentage d'enseignants en poste dans l'enseignement primaire qui ont eu droit à un programme d'initiation dans leur établissement actuel est moins élevé en milieu rural qu'en milieu urbain dans sept des pays et économies à l'étude (voir le Graphique 4.1 et le tableau 4.5). Cette différence est comprise entre 7 points de pourcentage au Viet Nam et 14 et 15 points de pourcentage respectivement en Angleterre (Royaume-Uni) et aux Émirats arabes unis. Comme il est fréquent que les établissements ruraux soient moins bien dotés et, en particulier, qu'ils ne disposent pas d'autant de personnel, les enseignants peuvent avoir une charge de travail supplémentaire qui les empêchent de suivre un programme d'initiation (Hayes, Lachlan-Haché and Williams, 2019<sup>[18]</sup>; Peltola et al., 2017<sup>[19]</sup>).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que certains pays et économies utilisent aussi l'initiation pour fournir un soutien spécialisé aux enseignants en poste dans des établissements plus difficiles, par exemple ceux dont un pourcentage élevé des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés. C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et au Viet Nam, où le pourcentage d'enseignants qui ont eu droit à une initiation est plus élevé dans les établissements dont plus de 30 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques défavorisés que dans ceux où ces élèves ne sont pas plus de 30 % (7 points de pourcentage de différence environ) (voir le tableau 4.5). Il est possible que des systèmes d'éducation réservent les programmes d'initiation à ce type d'établissements pour aider les enseignants et promouvoir l'équité (Bettini and Park, 2021<sup>[20]</sup>), certes, mais ces résultats pourraient tout simplement s'expliquer par le fait que les programmes d'initiation s'adressent aux enseignants débutants, lesquels sont plus susceptibles d'exercer dans un établissement où le pourcentage d'élèves issus de milieux défavorisés est élevé (voir le chapitre 2).

### Encadré 4.1. Initiation des enseignants pendant l'épidémie de coronavirus

#### Angleterre (Royaume-Uni) : initiation des enseignants débutants

L'Angleterre (Royaume-Uni) a modifié certaines dispositions de sa politique d'initiation des enseignants débutants en raison des défis à relever du fait de la pandémie de COVID-19. En premier lieu, la période d'initiation a été prolongée pour les enseignants débutants qui n'avaient pu respecter toutes leurs obligations en la matière à cause de la pandémie. La période d'initiation des enseignants débutants a été portée d'un à deux ans et leur emploi du temps a été réduit de 10 % la première année et de 5 % la deuxième année. La fonction de tuteur d'enseignants débutants a été définie en plus de celle de référent d'initiation.

#### Irlande: initiation, jours de congé pour les chefs d'établissement et renfort du personnel enseignant

L'Irlande a pris un certain nombre de mesures pour aider les chefs d'établissement et les enseignants lors de la nouvelle année scolaire. Avant la réouverture des établissements, tous les membres du personnel doivent suivre une formation sur la COVID-19 pour faire en sorte qu'ils connaissent parfaitement les dernières orientations et consignes sanitaires publiées par les autorités et qu'ils soient informés du plan de riposte à la COVID-19. Le Service de développement professionnel des enseignants a créé une banque de ressources interactives en vue d'aider les enseignants dans les matières liées à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation. L'Irlande a par ailleurs décidé de financer l'octroi d'un jour de congé par semaine aux chefs d'établissement et à leurs adjoints qui ont une charge de cours dans l'enseignement primaire lors de la prochaine année scolaire. Dans l'enseignement secondaire, 1 080 postes d'enseignant, dont 120 de conseillers d'orientation, ont été créés pour aider les établissements à gérer la charge de travail supplémentaire découlant des mesures à prendre pour réduire l'impact de la pandémie de COVID-19.

Source : Ministère de l'Éducation (2021<sup>[21]</sup>), *Induction for newly qualified teachers during the coronavirus outbreak*, <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-induction-for-newly-qualified-teachers/covid-19-induction-for-newly-qualified-teachers-guidance> ; OCDE (2020<sup>[22]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>.

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants qui ont eu droit à une initiation (à leur première embauche ou à leur arrivée dans leur établissement actuel) est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; la différence représente de l'ordre de 3-4 points de pourcentage en moyenne dans les 13 pays et économies dont les données de ces deux niveaux d'enseignement sont disponibles et comparables (voir le tableau 4.4). Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi un programme d'initiation est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans six pays et économies ; les différences sont les plus marquées en Communauté flamande de Belgique (27 points de pourcentage) et en France (13 points de pourcentage). Des différences s'observent également en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis, en Suède et au Viet Nam. Ces différences s'expliquent essentiellement par le pourcentage moins élevé d'enseignants qui ont eu droit à une initiation dans leur établissement actuel. Ce n'est pas le cas en Corée et au Japon, où l'initiation des enseignants est plus fréquente dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (3-4 points de pourcentage).

Que l'initiation des enseignants soit moins courante dans l'enseignement primaire peut s'expliquer entre autres par le fait qu'elle vise souvent à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants débutants,

c'est-à-dire que son objectif systémique est de leur fournir un soutien et d'améliorer leur formation dans les matières qu'ils enseignent ainsi qu'en pédagogie (Paine et al., 2003<sup>[23]</sup>). Ces priorités pourraient s'appliquer plus souvent aux niveaux d'enseignement supérieurs (Jensen et al., 2016<sup>[24]</sup>). Il reste que l'objectif de fournir aux nouvelles recrues un soutien personnalisé qui vise à les aider à s'adapter à leur nouvel environnement de travail est moins ciblé dans les faits, ce qui pourrait limiter sa pertinence dans l'enseignement primaire. Dans l'enseignement primaire, les enseignants ont à composer avec une série de problèmes liés à la gestion de la classe et à la discipline, de sorte que les interactions avec les élèves leur prennent dans l'ensemble plus de temps (voir le chapitre 3). Qu'ils aient moins de soutien grâce à l'initiation pour gérer leurs élèves est préoccupant.

### ***Éléments au programme de l'initiation des enseignants dans l'enseignement primaire***

L'initiation recouvre un large éventail d'activités qui peuvent s'inscrire dans un cadre systémique formel ou qui peuvent être conçues par les chefs d'établissement et les enseignants eux-mêmes. La nature des activités d'initiation dépend des compétences et des savoir-faire qu'il est important que les nouvelles recrues acquièrent dans chaque système d'éducation (Paine et al., 2003<sup>[23]</sup>). Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont indiqué parmi dix éléments possibles lesquels figuraient au programme de leur initiation. Les résultats de l'Enquête TALIS portent uniquement sur la nature des activités d'initiation que les enseignants ont suivies, mais il ressort de la littérature que le bénéfice que les enseignants en retirent dépend beaucoup aussi du temps qu'ils y consacrent (Paine et al., 2003<sup>[23]</sup>).

Les enseignants qui ont eu droit à une initiation dans leur établissement actuel ont cité les activités suivantes : 82%, des réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, 75%, l'encadrement par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; 71%, des cours ou séminaires en présentiel ; 66%, la mise en réseau et la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants ; 60%, une présentation générale ou administrative ; 56%, du co-enseignement avec des enseignants expérimentés ; et 49%, la constitution de dossiers ou de journaux de bord (voir le tableau 4.7). Les cours ou séminaires en ligne, les activités en ligne et la diminution de la charge de travail sont moins fréquents : moins de 30% des enseignants qui ont eu droit à une initiation ont indiqué que ces éléments en faisaient partie.

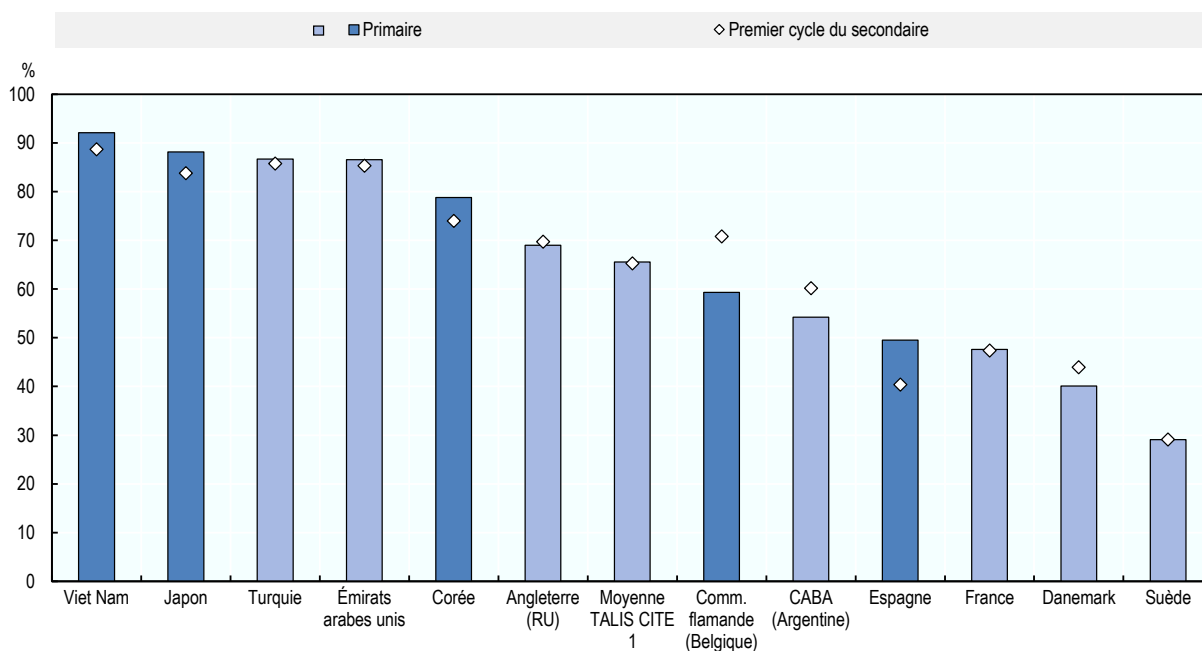
Les activités d'initiation qui invitent les enseignants à collaborer (par exemple la mise en réseau avec des collègues et le co-enseignement avec des enseignants plus expérimentés) peuvent les aider à nouer des relations interpersonnelles avec leurs collègues et à jeter les bases d'une culture scolaire de la collaboration (Fulton, Yoon and Lee, 2005<sup>[25]</sup>). Les Émirats arabes unis, le Japon, la Turquie et le Viet Nam comptent parmi les pays et économies où la mise en réseau et la collaboration sont citées par un pourcentage élevé (plus de 85 %) des enseignants qui ont eu droit à une initiation (voir le Graphique 4.2 et le tableau 4.7). Il est fréquent qu'il y ait au programme de l'initiation des séances de co-enseignement avec des collègues expérimentés aux Émirats arabes unis, en Espagne, au Japon, dans la Région CABA (Argentine), en Turquie et au Viet Nam, où plus de 60 % des enseignants ayant bénéficié d'une initiation en ont fait état.

L'intégration des enseignants dans leur nouvel environnement de travail pourrait être très difficile lors de l'année scolaire 2021/22 dans la mesure où bon nombre de nouvelles recrues vont prendre leurs fonctions dans une classe virtuelle. Il est dès lors utile d'étudier la possibilité d'accorder la priorité aux cours, séminaires et autres activités en ligne en fonction des réponses que les enseignants ont faites à ce sujet en 2018. Ces cours, séminaires et activités en ligne font souvent partie de l'initiation en Corée, aux Émirats arabes unis, en Turquie et au Viet Nam, où 40-50 % environ des enseignants ayant suivi un programme d'initiation les ont cités. Ils sont en revanche relativement rares en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon et en Suède (où moins de 15 % des enseignants concernés les ont cités lors de l'enquête de 2018). La pandémie a incité les systèmes d'éducation à prendre d'autres dispositions pour constituer un parcours d'initiation en ligne. Certains pays disposaient déjà de l'infrastructure requise pour

proposer des activités d'initiation sur des plateformes en ligne avant la pandémie de COVID-19, contrairement à d'autres qui pourraient avoir besoin de temps pour passer à une initiation en ligne.

### Graphique 4.2. Mise en réseau et collaboration au programme de l'initiation dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants dont la mise en réseau et la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants figuraient au programme de l'initiation dans leur établissement actuel



Remarque : l'analyse se limite aux enseignants qui ont à leurs dires suivi un programme d'initiation dans leur établissement actuel ou qui peuvent en suivre un d'après les chefs d'établissement.

Les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants dont la mise en réseau et la collaboration figuraient au programme de l'initiation dans leur établissement actuel dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/fzekn6>

#### Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?

L'initiation des enseignants est dans l'ensemble moins fréquente dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais certaines de ses composantes se retrouvent plus souvent dans l'enseignement primaire (voir le tableau 4.7). Les parcours d'initiation prévoient plus souvent dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire un encadrement par le chef d'établissement ou des collègues expérimentés dans huit pays et économies (2 points de pourcentage de différence, en moyenne) ; des séances de co-enseignement avec des collègues plus expérimentés dans six pays et économies (7 points de pourcentage de différence, en moyenne) ; et la constitution de dossiers et de journaux de bord dans sept pays et économies (8 points de pourcentage de différence, en moyenne). Que ces formes d'initiation soient plus fréquentes dans l'enseignement primaire pourrait être le signe que la priorité va notamment aux compétences pratiques à ce niveau



d'enseignement. La Communauté flamande de Belgique fait vraiment figure d'exception à ce sujet : plusieurs activités d'initiation sont nettement moins courantes dans l'enseignement primaire (les cours, séminaires et activités en ligne, les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, l'encadrement par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, la mise en réseau et la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants et une présentation générale ou administrative), les différences allant de 4 à 24 points de pourcentage.

### ***Quels sont les aspects qui comptent en matière d'initiation dans l'enseignement primaire ?***

Selon la littérature, l'efficacité de l'initiation des enseignants dépend de la combinaison d'activités différentes (Ingersoll and Smith, 2004<sup>[10]</sup>), en particulier car les enseignants apprennent chacun à leur façon et peuvent atteindre des objectifs d'apprentissage différents selon les activités. Il reste que proposer des possibilités d'initiation aux enseignants est coûteux en plus du budget à investir dans le développement professionnel (Fulton, Yoon and Lee, 2005<sup>[25]</sup>). Déterminer les caractéristiques des programmes d'initiation qui sont les plus efficaces est donc important pour utiliser au mieux des moyens financiers limités.

Il ressort des analyses de régression des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que les activités d'initiation qui multiplient les interactions entre enseignants sont particulièrement efficaces et devraient donc être considérées par les systèmes d'éducation. La relation entre l'efficacité perçue des enseignants et cinq formes d'initiation – à savoir les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; l'encadrement par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; la mise en réseau et la collaboration avec d'autres nouveaux enseignants ; le co-enseignement avec des enseignants plus expérimentés ; et la désignation de tuteurs attitrés – a été analysée dans un modèle de régression unique.

Dans l'enseignement primaire, les enseignants font état d'une plus grande efficacité personnelle si des séances de co-enseignement avec des enseignants expérimentés figuraient au programme de leur initiation dans cinq pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis, en Espagne, dans la Région CABA (Argentine) et en Suède, après contrôle de certaines de leurs caractéristiques (âge, sexe et travail à temps plein), d'autres activités possibles d'initiation (réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; encadrement par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés ; mise en réseau et collaboration avec d'autres nouveaux enseignants) et de la désignation d'un tuteur attitré (voir le tableau 4.11). Les enseignants font aussi état d'une plus grande efficacité personnelle si la mise en réseau et la collaboration avec d'autres enseignants figuraient au programme de leur initiation en Corée, aux Émirats arabes unis, en France, dans la Région CABA (Argentine) et au Viet Nam. Aucune de ces formes d'initiation n'a en revanche d'effet sensible sur leur efficacité personnelle en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon et en Turquie.

### ***Tutorat des enseignants dans l'enseignement primaire***

Pour les enseignants, le tutorat est un autre moyen d'apprendre. Les enseignants concernés, qu'ils soient débutants ou aux prises avec des problèmes spécifiques, se voient désigner un tuteur qui leur apporte un soutien personnalisé et leur donne des orientations à suivre. Le tutorat offre aussi aux enseignants l'occasion de se concerter au sujet de questions pédagogiques et de nouer des relations avec des collègues de leur établissement (OCDE, 2019<sup>[9]</sup>).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que le tutorat des enseignants n'est pas courant dans l'enseignement primaire. En moyenne, 12 % des enseignants ont dit avoir un tuteur attitré et 13 % d'entre eux, être le tuteur d'un ou de plusieurs enseignants dans les pays et économies qui ont administré le

module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 4.8). Cette tendance générale ne souffre que de deux exceptions : 25 % au moins des enseignants n'ont un tuteur attiré qu'aux Émirats arabes unis (43 %) et au Japon (25 %). Dans l'effectif de débutants, 26 % environ des enseignants ont un tuteur attiré. Ce pourcentage est le plus élevé en Angleterre (Royaume-Uni) (33 %), au Japon (47 %), aux Émirats arabes unis (44 %) et au Viet Nam (33 %) (voir le tableau 4.9).

Le pourcentage d'enseignants qui ont un tuteur attiré est le plus élevé parmi les enseignants qui ont moins de cinq ans d'ancienneté. Les Émirats arabes unis font vraiment figure d'exception : le tutorat y semble utilisé pour venir en aide tant aux enseignants débutants qu'aux enseignants qui ont plus de cinq ans d'ancienneté (voir le tableau 4.9). C'est non seulement le pays où le pourcentage d'enseignants qui ont un tuteur attiré est le plus élevé (43 %), mais également le seul des pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles où ce pourcentage ne varie pas sensiblement entre les enseignants débutants et ceux en poste depuis plus longtemps. Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que dans certains pays, le tutorat est une forme de soutien qui s'adresse en particulier aux enseignants à temps partiel. Le pourcentage d'enseignants qui ont un tuteur attiré est nettement plus élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein aux Émirats arabes unis, en Espagne et en France. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui ont un tuteur attiré est plus élevé dans l'effectif à temps plein que dans l'effectif à temps partiel en Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande de Belgique.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le tutorat est peu fréquent dans l'enseignement primaire, mais est malgré tout plus utilisé que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans quelques pays et économies, à savoir en Corée, au Japon, dans la Région CABA (Argentine) et au Viet Nam (3-5 points de pourcentage) (voir le tableau 4.8). Le pourcentage d'enseignants qui ont un tuteur attiré est par contre légèrement moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique et en Turquie (5 points de pourcentage de différence au plus).

**Initiation des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

L'initiation peut être très instructive pour les enseignants quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste vu tout ce qu'elle peut leur apporter lorsqu'ils découvrent un nouvel environnement de travail. Les possibilités d'initiation semblent plus nombreuses dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les résultats de l'Enquête TALIS.

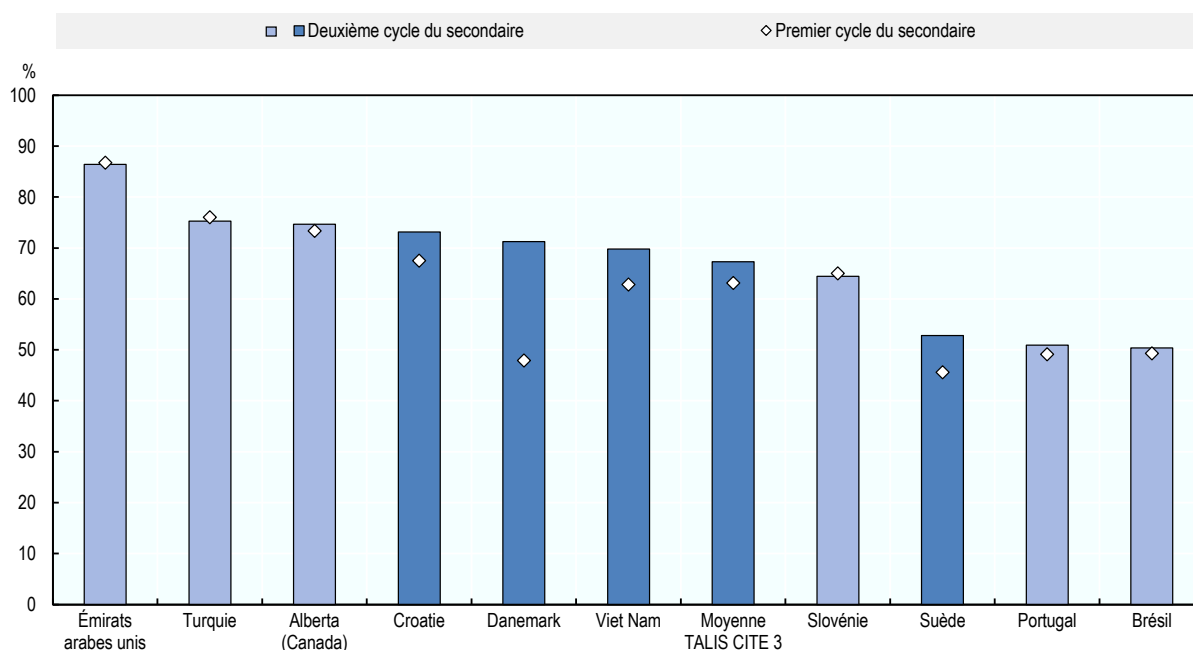
En moyenne, deux tiers environ des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont bénéficié d'une initiation (à leur première embauche ou à leur arrivée dans leur établissement actuel) dans les 11 pays et économies à l'étude (voir le Graphique 4.3 et le tableau 4.4). À ce niveau d'enseignement, 33 % des enseignants disent toutefois n'avoir bénéficié d'aucune forme d'initiation.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 39 % des enseignants qui ont eu droit à une initiation l'ont déclarée à leur première embauche et 50 % d'entre eux, à leur arrivée dans leur établissement actuel (voir le tableau 4.4). L'initiation des enseignants est la plus rare au Brésil, au Portugal et en Suède, où près de la moitié des enseignants n'ont eu droit à aucune forme d'initiation. Une majorité des enseignants ont bénéficié d'une initiation à leur première embauche en Turquie (63 %), aux Émirats arabes unis (56 %) et en Alberta (Canada) (55 %). Une grande majorité des enseignants (plus de 60 %) ont suivi un parcours d'initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel en Croatie, au Danemark et aux Émirats arabes unis. Dans certains pays, le système d'éducation peut avoir pour mandat d'organiser l'initiation des enseignants à leur première embauche, certes, mais le pourcentage élevé d'enseignants qui ont droit à une initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel pourrait indiquer

que dans ces pays, des établissements ou des chefs d'établissement prennent l'initiative d'organiser l'encadrement de leurs nouvelles recrues (Commission européenne, 2010<sup>[26]</sup>).

### Graphique 4.3. Initiation des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire


Pourcentage d'enseignants ayant suivi toute forme d'initiation



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant suivi toute forme d'initiation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/c76iq5>

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel est plus élevé dans l'effectif d'enseignants débutants que dans l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps en Alberta (Canada) (21 points de pourcentage), au Danemark (17 points de pourcentage), en Suède (16 points de pourcentage) et en Turquie (6 points de pourcentage) (voir le tableau 4.6). Le pourcentage d'enseignants qui y ont eu droit ne varie toutefois pas sensiblement selon l'ancienneté au Brésil, aux Émirats arabes unis, au Portugal, en Slovénie et au Viet Nam. La Croatie fait vraiment figure d'exception : le pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel est plus élevé chez les enseignants aguerris que chez les enseignants débutants (13 points de pourcentage de différence). Ces résultats montrent que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'accès à l'initiation est non seulement plus élevé, mais est aussi plus uniforme entre les enseignants débutants et les enseignants en poste depuis plus longtemps.

Dans l'ensemble, le pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une initiation ne varie pas sensiblement entre les établissements avec et sans filière professionnelle. Cette tendance générale souffre toutefois deux exceptions : le pourcentage d'enseignants ayant eu droit à une initiation est plus élevé dans les établissements avec filière professionnelle aux Émirats arabes unis (12 points de pourcentage de

différence), mais dans les établissements sans filière professionnelle au Danemark (10 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 4.6).

#### Encadré 4.2. Chili : *Mentorías a Distancia* (Tuteurs à distance) pour les équipes de direction

Au Chili, l'Agence nationale de la qualité de l'enseignement a changé son fusil d'épaule pendant la pandémie de COVID-19 et a mis un terme aux visites qu'elle avait coutume d'organiser dans les établissements pour aider les équipes de direction. De fait, elle est rapidement passée à un programme de tutorat en ligne. L'Agence prévoit désormais trois appels vidéo par établissement. Le premier appel consiste à déterminer les besoins principaux dans des domaines tels que l'évaluation de l'apprentissage, le soutien socio-émotionnel et l'adaptation des ressources pédagogiques. Le deuxième appel vise à donner des orientations et à présenter des instruments spécifiques en fonction des conclusions du premier appel. Le troisième appel sert à faire le point, à analyser les résultats et à échanger des expériences. Deux mois après la mise en œuvre de ce programme, l'Agence avait déjà procédé à plus de 700 séances de tutorat avec des établissements dans tout le pays. Il ressort des premiers résultats que les équipes de direction ont le plus besoin d'aide au sujet de l'évaluation formative des élèves et du soutien socio-émotionnel à leur fournir.

Source : OCDE (2020<sup>[22]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>.

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Dans les pays et économies qui ont participé au module de l'Enquête TALIS relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants qui ont eu droit à une initiation à leur première embauche ou à leur arrivée dans leur établissement actuel est en moyenne plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence entre les deux cycles s'explique essentiellement par l'initiation plus fréquente des enseignants à leur arrivée dans leur établissement actuel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une initiation à leur arrivée dans leur établissement actuel est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 7 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. L'initiation des enseignants est nettement plus courante à la fois à la première embauche et à l'arrivée dans l'établissement actuel dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Danemark (12 et 24 points de pourcentage, respectivement) et au Viet Nam (4 et 7 points de pourcentage) (voir le tableau 4.4). Elle est également plus courante dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Croatie, en Suède et en Turquie.

#### **Éléments au programme de l'initiation des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce sont les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés qui sont le plus souvent au programme de l'initiation des enseignants : plus de 82 % des enseignants qui ont eu droit à une initiation formelle ou informelle dans leur établissement actuel citent ce type de réunion (voir le tableau 4.7). Entre 69 % et 95 % des enseignants ayant bénéficié d'une initiation citent cet élément dans les 11 pays et économies à l'étude. Les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés comptent parmi les éléments principaux de tous les programmes d'initiation (Ingersoll and Smith, 2004<sup>[10]</sup>). L'encadrement par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés est une autre forme courante d'initiation dans le

deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, 74 % des enseignants qui ont suivi un programme d'initiation citent cet encadrement.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comme à d'autres niveaux d'enseignement, les enseignants citent plus rarement la réduction de la charge de travail (26 %) ou les cours et séminaires et autres activités en ligne (28-32 %) (voir le tableau 4.7). La réduction de la charge de travail figure assez rarement au programme de l'initiation dans l'ensemble, mais près de la moitié des enseignants qui ont bénéficié d'une initiation la citent au Viet Nam (49 %). Il est fréquent que des activités en ligne figurent au programme de l'initiation des enseignants au Brésil, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, où 45-50 % des enseignants les citent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces possibilités d'initiation en ligne ont été cruciales pendant les perturbations provoquées par la pandémie de COVID-19, car elles ont permis aux enseignants de continuer tant bien que mal d'apprendre.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Rares sont les différences sensibles dans le type d'activités d'initiation entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Les différences les plus marquées s'observent au Danemark où plusieurs éléments du programme d'initiation, à savoir les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, l'encadrement par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, les séances de co-enseignement avec des enseignants expérimentés et la constitution de dossiers et de journaux de bord, sont plus fréquents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (6-15 points de pourcentage de différence) tandis que des éléments du programme d'initiation tels que les cours et séminaires en présentiel et la diminution de la charge de travail sont moins fréquents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (11 et 5 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 4.7). En Slovénie, sept des dix éléments repris dans la liste sont moins fréquents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si le pourcentage d'enseignants qui ont eu droit à une initiation ne varie pas sensiblement entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Ce constat donne à penser qu'en Slovénie, l'initiation des enseignants est vraisemblablement moins diversifiée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une différence sensible s'observe en Croatie au sujet de la diminution de la charge de travail, qui est plus fréquente dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (21 points de pourcentage de différence).

**Quels sont les aspects qui comptent en matière d'initiation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?**

Les enseignants ne travaillent pas dans le même contexte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans la mesure où leurs élèves sont plus âgés et où les exigences pédagogiques sont différentes. Leur initiation doit répondre aux besoins spécifiques qu'ils ressentent à ce niveau d'enseignement. Il est donc important d'examiner la relation entre les différents éléments de leur initiation et leur perception de leur efficacité personnelle à ce niveau d'enseignement.

L'analyse de régression des résultats de l'Enquête TALIS 2018 sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est révélatrice de l'importance de la collaboration et des activités spécifiques à l'établissement en matière d'initiation. Les enseignants qui ont bénéficié de séances de co-enseignement avec des enseignants expérimentés dans le cadre du programme d'initiation font état d'une plus grande efficacité personnelle après contrôle d'autres éléments de leur parcours d'initiation et de leur sexe, de leur âge et du fait qu'ils travaillent à temps plein (voir le tableau 4.12). C'est le cas en Alberta (Canada), au Brésil, en Croatie et aux Émirats arabes unis.

Les enseignants dont la mise en réseau et la collaboration avec d'autres enseignants figuraient au programme d'initiation font état d'une plus grande efficacité personnelle dans quatre pays et économies,

à savoir aux Émirats arabes unis, en Slovénie, en Turquie et au Viet Nam, après contrôle des autres éléments de leur parcours d'initiation et de certaines de leurs caractéristiques (sexe, âge et travail à temps plein). À l'inverse, les réunions planifiées avec le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés, un élément courant de l'initiation quel que soit le niveau d'enseignement, sont rarement associées à l'efficacité personnelle des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies à l'étude.

### ***Tutorat des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Il ressort des réponses des enseignants que le tutorat organisé est un type de formation continue qui n'a guère cours. En moyenne, 11 % seulement des enseignants disent avoir un tuteur attitré et 14 % seulement d'entre eux disent servir de tuteur à un ou à plusieurs enseignants dans les pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 4.8). Le pourcentage d'enseignants qui ont à leurs dires un tuteur attitré est inférieur à 5 % en Croatie, en Slovénie et en Turquie, mais atteint 21 % au Brésil et même 43 % aux Émirats arabes unis. Ces pourcentages peu élevés d'enseignants bénéficiant de tutorat soulèvent la question de savoir si ce type de soutien est jugé utile ou non dans les systèmes d'éducation. Ce soutien personnalisé serait-il considéré comme trop prenant pour les enseignants ? Ou d'autres formes de développement professionnel, comme les commentaires des collègues, etc., ont-elles les mêmes vertus que le tutorat ?

## **Répondre aux besoins de formation des enseignants et des chefs d'établissement par le développement professionnel**

Par développement professionnel, on entend les possibilités offertes aux enseignants et aux chefs d'établissement de continuer de se former une fois en poste. Les enseignants participent à diverses activités pour améliorer leurs connaissances et compétences, rester informés de l'évolution des environnements d'apprentissage et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs fonctions de pédagogue.

Le développement professionnel part du principe que les enseignants sont « en formation à vie » (OCDE, 2019<sup>[9]</sup>; OCDE, 2005<sup>[2]</sup>). Les professionnels de l'éducation continuent de se former une fois en poste non seulement lors de conférences, de séminaires, de cours et de certifications, mais aussi sous des formes plus interactives, par exemple par l'observation et l'accompagnement de collègues ou la participation à des forums ou à des réseaux de formation continue d'enseignants. L'importance de l'accès universel des enseignants à la formation professionnelle est reconnue dans les objectifs de développement durable des Nations Unies, tout l'enjeu étant d'améliorer les qualifications du corps enseignant pour atteindre les objectifs fixés en matière d'éducation d'ici à 2030 (OCDE, 2019<sup>[9]</sup>; UNESCO, 2016<sup>[27]</sup>).

Le développement professionnel prend du temps, un temps que les enseignants doivent être disposés à y consacrer en dehors de leurs missions principales d'enseignement et de planification. Comme les enseignants et les chefs d'établissement ont déjà un emploi du temps chargé (OCDE, 2020<sup>[28]</sup>; OCDE, 2019<sup>[9]</sup>), il est essentiel de leur proposer des possibilités de développement professionnel qui soient pertinentes, efficaces et stimulantes. Si les enseignants et les chefs d'établissement ont le sentiment de n'avoir pas perdu le peu de temps qu'ils avaient en se formant, ils seront encore plus motivés à l'idée de poursuivre dans cette voie à l'avenir.

### ***Développement professionnel dans l'enseignement primaire***

Dans l'enseignement primaire, la quasi-totalité des enseignants se forment au moins un tant soit peu durant l'année scolaire. En moyenne, 96 % des enseignants ont dit avoir participé à au moins une activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête dans les pays et économies

qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 4.13). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui ont à leurs dires suivi l'une ou l'autre forme de développement professionnel est supérieur à 90 % dans tous les pays et économies à l'étude ; il est compris entre 91 % au Danemark et 99 % en Corée. Le développement professionnel est à peu de choses près aussi courant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants en formation continue varie toutefois sensiblement entre l'enseignement primaire (96 %) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (83 %) en France.

Dans certains pays et économies, la propension des enseignants en poste dans l'enseignement primaire à continuer de se former semble liée à la situation géographique de leur établissement. Dans l'enseignement primaire, les enseignants ont en effet plus tendance à participer à des activités de développement professionnel en milieu rural qu'en milieu urbain en Turquie (6 points de pourcentage), en Communauté flamande de Belgique (3 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (2 points de pourcentage) (voir le tableau 4.14). Ces différences sont relativement ténues, certes, mais elles montrent bien que l'accès des enseignants au développement professionnel pourrait être amélioré en milieu urbain.

Dans l'enseignement primaire, la propension des enseignants à continuer de se former varie aussi selon leur ancienneté dans quatre pays et économies. Les enseignants aguerris sont plus portés sur le développement professionnel que les enseignants débutants dans la Région CABA (Argentine) et en Suède (4 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (2 points de pourcentage). C'est toutefois l'inverse qui s'observe en Turquie où dans l'enseignement primaire, les enseignants débutants ont plus tendance à continuer de se former que les enseignants en poste depuis plus longtemps (3 points de pourcentage).

Outre ces tendances globales, il apparaît que le développement professionnel des enseignants en poste dans l'enseignement primaire est moins généralisé au Japon (où le pourcentage d'enseignants qui ont participé à au moins une activité de formation continue s'établit à 95 % dans l'effectif à temps plein, mais à 73 % seulement dans l'effectif à temps partiel) et au Viet Nam (où ce pourcentage est nettement moins élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein) (voir le tableau 4.14). Ces résultats sont dignes d'être mentionnés dans le cadre du suivi des progrès sur la voie de la réalisation des objectifs de développement durable, en particulier du point 4(c) de l'objectif relatif à l'éducation qui porte sur l'accès de tous les enseignants à la formation professionnelle (UNESCO, 2016<sup>[27]</sup>). Ces résultats soulignent les domaines dans lesquels l'accès et la participation à la formation continue sont limités et doivent être améliorés.

**Tableau 4.1. Formes les plus courantes de développement professionnel dans l'enseignement primaire**

Cours et séminaires en présentiel	Plus de 90 % des enseignants en ont suivi en Communauté flamande de Belgique 80-90 % des enseignants en ont suivi en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis, en Espagne et en Turquie 70-80 % des enseignants en ont suivi au Danemark et dans la Région CABA (Argentine)
Cours et séminaires en ligne	Corée (95 %)
Conférences pédagogiques avec présentations de chercheurs et enseignants ou débats sur des questions pédagogiques	France (75 %)
Visites d'observation dans d'autres établissements	Japon (79 %)
Lecture d'ouvrages spécialisés	Viet Nam (94 %) et Suède (81 %)

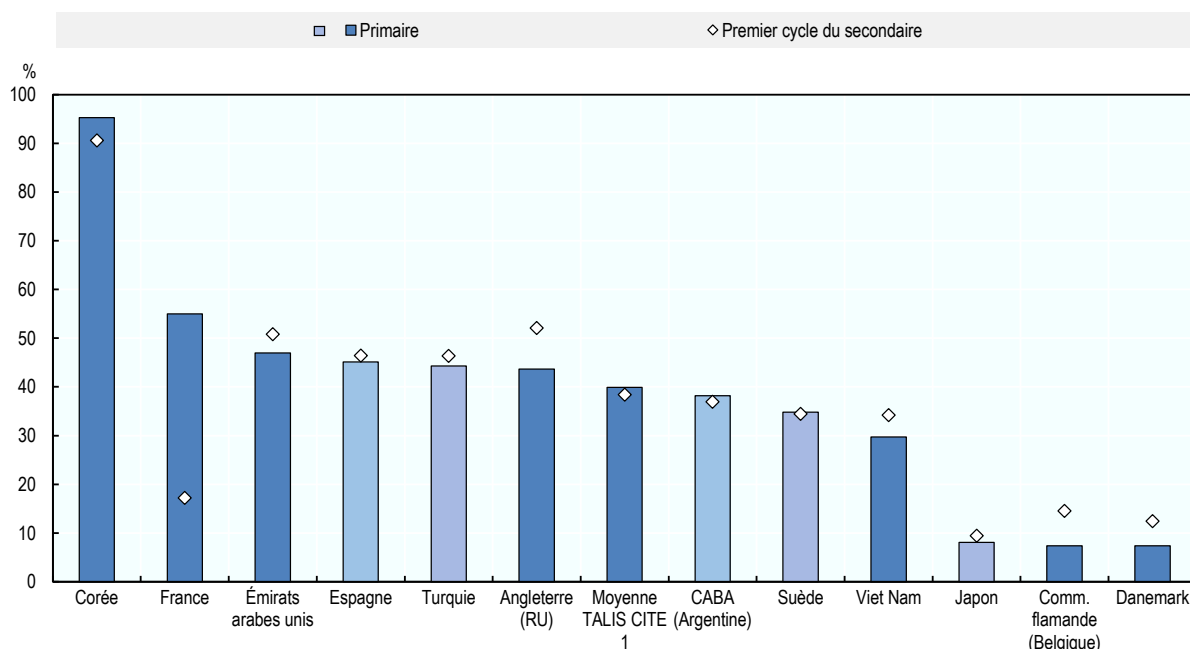
Remarque : les pourcentages entre parenthèses sont les pourcentages d'enseignants qui ont participé à ces formes de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Quant aux chefs d'établissement, il apparaît que comme les enseignants, la quasi-totalité d'entre eux (97 %, en moyenne) ont participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête dans les pays et économies qui ont participé au module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 4.16). Le pourcentage de chefs d'établissement qui y ont participé est supérieur à 95 % dans tous les pays et économies qui ont participé au module relatif à l'enseignement primaire. La France fait vraiment figure d'exception : 71 % des chefs d'établissement seulement ont dit s'être un tant soit peu formés. Ce pourcentage de chefs d'établissement en formation continue est nettement inférieur à celui qui s'observe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en France (94 %). Cette différence peut s'expliquer par la charge de travail particulièrement lourde dans l'enseignement primaire, où les chefs d'établissement cumulent souvent des fonctions de direction et d'enseignant, de sorte qu'ils sont moins disposés à continuer de se former, d'autant que ce n'est pas obligatoire à leur niveau d'enseignement.

Selon la littérature, ce qui importe le plus dans la formation continue des enseignants, c'est le format, la durée et la diversité des activités (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017<sup>[29]</sup>). Les programmes de formation continue qui prévoient un accompagnement personnalisé des enseignants ont des effets positifs sur l'instruction, en particulier aux niveaux d'enseignement inférieurs (Kraft, Blazar and Hogan, 2018<sup>[30]</sup>). Il peut toutefois être très difficile d'organiser des programmes personnalisés, sur mesure, à grande échelle.

#### Graphique 4.4. Cours ou séminaires de développement professionnel en ligne dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants ayant suivi en ligne des cours ou séminaires de développement professionnel durant les 12 mois précédant l'enquête



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant suivi des cours ou séminaires en ligne durant les 12 mois précédant l'enquête dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.



Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont participé à des activités diversifiées de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête. Le nombre moyen d'activités auxquelles les enseignants disent participer d'ordinaire par an est de l'ordre de trois au Danemark et en France, mais de six en Corée – voir le tableau I.5.8 dans le Volume I des Résultats de TALIS 2018 (OCDE, 2019[9]). Dans l'enseignement primaire, ce sont les cours et séminaires en présentiel qui constituent l'activité de développement professionnel la plus fréquente : en moyenne, 78 % des enseignants les ont cités dans les pays et économies qui ont participé au module relatif à ce niveau d'enseignement. Ces cours ou séminaires sont la forme la plus courante de développement professionnel dans huit pays et économies (voir le tableau 4.17). Le Japon fait toutefois figure d'exception : moins de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont dit avoir assisté à des cours ou à des séminaires.

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS qu'en moyenne, 40 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont suivi des cours ou des séminaires en ligne durant les 12 mois précédant le cycle TALIS 2018 ; ces cours et séminaires en ligne pourraient être particulièrement utiles en cas d'enseignement à distance comme pendant la pandémie de COVID-19. Il est intéressant de constater que les cours et séminaires en ligne sont la forme la plus courante de développement professionnel en Corée, selon les réponses des enseignants en 2018 (95 %). Les cours et séminaires en ligne sont très fréquents aussi en France (55 %) ainsi qu'en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis, en Espagne et en Turquie (44-47 %). Moins de 10 % des enseignants ont toutefois suivi des cours ou des séminaires en ligne durant les 12 mois précédant l'enquête en Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon. Certains des pays et économies à l'étude disposaient déjà de l'infrastructure requise pour organiser le développement professionnel à distance et étaient mieux équipés que d'autres pour y passer lorsque les formations en présentiel ont été interrompues durant l'année scolaire 2020/21. Il est possible par ailleurs que ces plateformes en ligne aient été étouffées durant la pandémie.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

La popularité de différents types de développement professionnel varie sensiblement entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ceci dit, les formes les plus courantes de développement professionnel sont similaires. Les cours et séminaires en présentiel sont par exemple plus courants dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire dans huit pays et économies (7 points de pourcentage de différence en moyenne, dans les pays et économies à l'étude) (voir le tableau 4.17). Les enseignants citent plus souvent les conférences pédagogiques dans l'enseignement primaire dans sept pays et économies (6 points de pourcentage de différence, en moyenne). Il en va de même pour les visites d'observation dans d'autres établissements qui sont une forme plus courante de formation continue dans l'enseignement primaire dans sept pays et économies (5 points de pourcentage de différence, en moyenne). Les visites d'observation dans des entreprises ou des organisations publiques ou non gouvernementales sont la seule forme de développement professionnel qui est moins souvent citée par les enseignants dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; la différence est toutefois ténue dans l'ensemble (2 points de pourcentage) et ne s'observe pas dans tous les pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants qui ont suivi des cours ou séminaires en ligne est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam (4-8 points de pourcentage). L'inverse s'observe toutefois en France (38 points de pourcentage) et en Corée (9 points de pourcentage).

Il ressort de l'analyse des activités de développement professionnel par pays et économie que les différences sont les plus marquées entre les deux niveaux d'enseignement en France où des activités sont plus fréquentes dans l'enseignement primaire, à savoir les cours et séminaires en ligne (38 points de pourcentage), les conférences pédagogiques (37 points de pourcentage), les cours et séminaires en présentiel (21 points de pourcentage) et la lecture d'ouvrages spécialisés (10 points de pourcentage). En

France, d'autres activités sont moins souvent citées par les enseignants dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : la participation à un réseau de formation continue, l'auto-observation ou l'observation de collègues dans le cadre d'un dispositif scolaire formel, les visites d'observation dans des entreprises ou des organisations publiques ou non gouvernementales et les programmes de qualification institutionnels (3-5 points de pourcentage de différence).

#### Encadré 4.3. Espagne : cours et ressources pédagogiques pour enseignants et élèves sur #SeeYouInDigital

ProFuturo est une plateforme pédagogique en ligne que les fondations espagnoles Telefónica et La Caixa ont lancée en 2016 en vue de proposer des cours de qualité en ligne aux enfants vulnérables en Afrique, en Amérique latine, en Asie et dans les Caraïbes pour combler les différences de résultats scolaires dans le monde.

Le plan d'urgence #SeeYouInDigital a été adopté sur la plateforme ProFuturo pour garantir la continuité de la formation des enseignants et de l'apprentissage des élèves lors de la fermeture des établissements décrétée dans le monde entier lors de la crise de la COVID-19. Les cours et les ressources pédagogiques de la plateforme ont été mis à la disposition des enseignants et des élèves gracieusement qu'ils soient inscrits ou non à la mi-avril 2020. La plateforme ProFuturo propose aux enseignants plus de 160 cours et ressources pédagogiques en ligne visant à les aider à améliorer leurs compétences numériques et pédagogiques.

Les méthodes et les contenus de la plateforme ont été adaptés pendant la pandémie pour que les élèves puissent y accéder même sans outils numériques ou connexion à Internet, tout l'enjeu étant de ne laisser personne livré à soi-même. La méthodologie initiale (qui combine cours à distance et en présentiel) a été modifiée pour se prêter à une mise en œuvre en ligne uniquement. Divers dispositifs ont été adoptés pour les enseignants et les élèves sans connexion à Internet ou sans matériel informatique, notamment la distribution de manuels sur papier, l'accès à des exposés interactifs et à des podcasts, la diffusion d'émissions à la télévision et à la radio, la création de forums sur WhatsApp et l'utilisation d'une application de formation pour enseignants.

La plateforme ProFuturo a par ailleurs renforcé les compétences de ses formateurs locaux en innovation et en technologies de l'information et de la communication (TIC) pour que ceux-ci puissent aider les enseignants et les élèves à distance.

Source : Encinas-Martin, M. (2020<sup>[31]</sup>) « Spain : #SeeYouInDigital (Ensuring the continuity of learning) », *Education Continuity Stories Series*, EDCONT n° 041, <https://oecd.edutoday.com/wp-content/uploads/2020/12/Spain-SeeYouInDigital-Ensuring-continuity-learning.pdf>.

### **Optimiser les avantages du développement professionnel dans l'enseignement primaire**

Il est impératif que le développement professionnel aide les enseignants à se sentir plus à la hauteur de leurs missions et à mieux s'en acquitter tout en leur donnant le sentiment d'être plus soutenus. Lors de l'enquête TALIS, les enseignants ont répondu à la question de savoir s'ils avaient l'impression que les activités de développement professionnel auxquelles ils avaient participé au cours des 12 derniers mois avaient ou non eu un impact positif sur leur manière d'enseigner. Les enseignants sont plus susceptibles de consacrer plus de temps à leur développement professionnel à l'avenir s'ils sont satisfaits de leurs expériences en la matière (Ravhuhali, Kutame and Mutshaeni, 2015<sup>[32]</sup>). Savoir si les enseignants ont trouvé utile telle ou telle activité de développement professionnel aide aussi les systèmes d'éducation à comprendre quels aspects comptent le plus aux yeux de la plupart des enseignants et, donc, à déterminer les activités à privilégier.

En moyenne, 84 % des enseignants qui ont participé à une activité de développement professionnel, quelle qu'elle soit, ont estimé que cette activité avait eu un impact positif sur leur manière d'enseigner dans les pays et économies qui ont participé au module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 4.27). Plus de 90 % des enseignants font état d'un impact positif en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, au Japon et dans la Région CABA (Argentine). En France, 62 % seulement des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont estimé positif l'impact de leur développement professionnel sur leur manière d'enseigner. Le pourcentage d'enseignants qui en disent autant s'élève à 73 % au Danemark et en Turquie.

Dans l'enseignement primaire, la plupart des enseignants relèvent la construction de l'activité sur leurs connaissances préalables parmi les caractéristiques importantes des activités de développement professionnel qu'ils ont jugées utiles. En moyenne, 92 % des enseignants l'ont citée dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 4.25). Il ressort par ailleurs qu'en moyenne, 78 % des enseignants ont estimé que la ou les activités qu'ils ont jugées efficaces se concentraient justement sur le contenu nécessaire à l'enseignement de leurs matières. Ces deux caractéristiques illustrent l'importance du fond dans la formation continue des enseignants en poste dans l'enseignement primaire. Il apparaît toutefois qu'en France, l'une des réserves faites par les enseignants au sujet des activités de développement professionnel qu'ils ont jugées utiles portent sur ce qu'ils y apprennent, dans la mesure où le pourcentage d'enseignants qui citent la construction sur leurs connaissances préalables (68 %) et la juste concentration sur le contenu nécessaire à l'enseignement de leurs matières (61 %) est moins élevé.

Le développement professionnel, qui d'après les enseignants est utile s'il est en adéquation avec leurs besoins personnels de formation, est révélateur de l'existence de telles possibilités adaptées à ces besoins et à leur évolution. En moyenne, 82 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire disent que c'est une composante des activités de développement professionnel qui ont un impact positif dans les pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants qui citent cet aspect est toutefois moins élevé en Suède (64 %), en Angleterre (Royaume-Uni) (70 %), au Danemark (71 %) et au Japon (74 %).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants qui estiment que des activités de développement professionnel ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans sept pays et économies (3 points de pourcentage, en moyenne). Cette différence est comprise entre 4 points de pourcentage au Japon et 9 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni) et en Suède. La France fait toutefois figure d'exception : le pourcentage d'enseignants qui estiment que leurs activités de développement professionnel ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner est 9 points de pourcentage moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Il ressort de l'analyse des caractéristiques des activités de développement professionnel qui ont eu un impact positif que le pourcentage d'enseignants qui citent la prise en considération de leurs connaissances préalables (sept pays et économies) et du contenu nécessaire à l'enseignement de leurs matières (huit pays et économies), l'adéquation avec leurs besoins personnels de formation (huit pays et économies) et la structure cohérente des activités (neuf pays et économies) est plus élevé dans l'enseignement primaire (voir le tableau 4.25). Ces différences pourraient s'expliquer par le simple fait que ces caractéristiques sont plus nombreuses dans le développement professionnel des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ; mais elles pourraient aussi s'expliquer par le fait que les enseignants jugent ces caractéristiques plus déterminantes dans l'enseignement primaire.

## ***Relation entre le développement professionnel et la qualité de l'enseignement dans l'enseignement primaire***

La mesure dans laquelle les enseignants s'estiment efficaces et utilisent des pratiques d'activation cognitive est révélatrice de la qualité de l'enseignement selon l'Enquête TALIS (Ainley and Carstens, 2018<sup>[11]</sup>).

L'efficacité personnelle des enseignants est importante parce qu'elle a le mérite non seulement d'être associée positivement à leurs pratiques pédagogiques (Holzberger, Philipp and Kunter, 2013<sup>[33]</sup>), mais aussi d'améliorer leur satisfaction professionnelle et leur motivation, et de réduire le risque d'épuisement professionnel auquel ils sont exposés (Avanzi et al., 2013<sup>[34]</sup>; Chesnut and Burley, 2015<sup>[35]</sup>). Il ressort des analyses de régression que les enseignants en poste dans l'enseignement primaire tendent à faire état d'une plus grande efficacité personnelle s'ils ont assisté à des conférences pédagogiques avec présentations de chercheurs ou enseignants, ou des débats sur des questions pédagogiques dans huit pays et économies – à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, aux Émirats arabes unis, en France, au Japon et en Turquie – après contrôle de leur sexe, de leur âge et du fait qu'ils travaillent à temps plein ainsi que d'autres activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête. L'auto-observation et l'observation et l'accompagnement de collègues organisés dans le cadre d'un dispositif scolaire formel sont également associés à une plus grande efficacité personnelle dans l'enseignement primaire dans cinq pays et économies, à savoir en Alberta (Canada), aux Émirats arabes unis, en Espagne, en Suède et au Viet Nam (voir le tableau 4.18).

Par pratiques d'activation cognitive, on entend les activités pédagogiques qui amènent les élèves à évaluer, à intégrer et à appliquer des connaissances en résolution de problèmes (Lipowsky et al., 2009<sup>[36]</sup>). Il s'agit probablement de la dimension la plus prenante et la plus complexe de l'opérationnalisation des pratiques pédagogiques (voir le chapitre 3). Il ressort des analyses de régression que certaines activités de développement professionnel sont positivement associées à la fréquence à laquelle les enseignants utilisent des pratiques d'activation cognitive en classe dans les différents pays et économies. Dans l'enseignement primaire, les enseignants tendent à utiliser plus souvent en classe des pratiques d'activation cognitive s'ils ont assisté à des conférences pédagogiques avec présentations de chercheurs ou enseignants, ou débats sur des questions pédagogiques dans cinq pays et économies – à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, aux Émirats arabes unis et en Suède – après contrôle de leur sexe, de leur âge et du fait qu'ils travaillent à temps plein (voir le tableau 4.20).

Cours et séminaires en ligne sont associés à un recours plus fréquent aux pratiques d'activation cognitive dans l'enseignement primaire dans cinq pays et économies, à savoir en Communauté flamande de Belgique, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en France et en Suède. Les programmes de certifications institutionnels sont également associés à un recours plus fréquent aux pratiques d'activation cognitive en Communauté flamande de Belgique, en Corée, aux Émirats arabes unis et en France, même si cette forme de développement professionnel est relativement rare dans l'enseignement primaire. La lecture d'ouvrages spécialisés est positivement associée aux pratiques d'activation cognitive en Corée, au Danemark, en Espagne et en France.

Il est à noter par ailleurs que les cours et séminaires en présentiel ne sont positivement associés à l'efficacité personnelle des enseignants et le recours à des pratiques d'activation cognitive que dans la Région CABA (Argentine). Les cours et séminaires en présentiel sont associés négativement à l'efficacité personnelle en France et aux pratiques d'activation cognitive en Corée. Les cours et séminaires en présentiel sont une forme de développement professionnel très courante dans l'enseignement primaire (78 % des enseignants les ont cités en moyenne), mais ces résultats soulèvent la question de leur pertinence pour les enseignants en poste dans l'enseignement primaire vu le temps et les ressources qu'ils requièrent.

## ***Développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Il est fréquent que chaque année, les enseignants participent à au moins une activité de développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, 95 % des enseignants ont participé à au moins une activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'Enquête dans les 11 pays et économies à l'étude. Ce pourcentage est supérieur à 90 % au Danemark, en Suède et en Turquie et à 95 % en Alberta (Canada), en Croatie, aux Émirats arabes unis, en Slovénie et au Viet Nam (voir le tableau 4.13). Les enseignants sont toutefois moins adeptes du développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil (87 %) et au Portugal (88 %).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants en formation continue est moins élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein en Suède (11 points de pourcentage), au Brésil (7 points de pourcentage), au Portugal (4 points de pourcentage) et en Turquie (3 points de pourcentage) (voir le tableau 4.15). Que le pourcentage d'enseignants qui continuent de se former soit moins élevé dans l'effectif à temps partiel n'est pas nécessairement à imputer à un problème d'accessibilité du développement professionnel. Ce pourcentage moins élevé peut en effet s'expliquer par le fait que les enseignants qui choisissent de travailler à temps partiel n'accordent pas nécessairement la priorité à leur développement professionnel et ne sont pas nécessairement disposés à accroître leur temps de travail pour se former. Les responsables politiques pourraient toutefois envisager de prendre des mesures en vue d'inciter les enseignants qui travaillent à temps partiel à continuer de se former un tant soit peu durant l'année pour qu'ils puissent actualiser leurs compétences et prendre conscience de la pertinence du développement professionnel pour leur travail.

Le pourcentage d'enseignants adeptes du développement professionnel est plus élevé dans l'effectif en poste depuis un certain temps que dans l'effectif débutant au Portugal (11 points de pourcentage) et en Suède (4 points de pourcentage) ainsi qu'en Croatie et aux Émirats arabes unis (2-3 points de pourcentage). Il est plausible que les enseignants débutants soient moins impliqués dans le développement professionnel que leurs collègues en poste depuis plus longtemps parce qu'ils viennent de terminer leur formation d'enseignant, voire leur parcours d'initiation. Dans certains pays, les enseignants en poste depuis un certain temps peuvent avoir pour obligation de continuer de se former un tant soit peu pour conserver leur poste ou être promus (voir les notes spécifiques aux pays et économies à l'annexe A).

En Suède, le pourcentage d'enseignants qui participent à des activités de développement professionnel est plus élevé dans les établissements avec filière professionnelle (96 %) que dans les établissements sans aucune filière professionnelle (91 %) (voir le tableau 4.15).

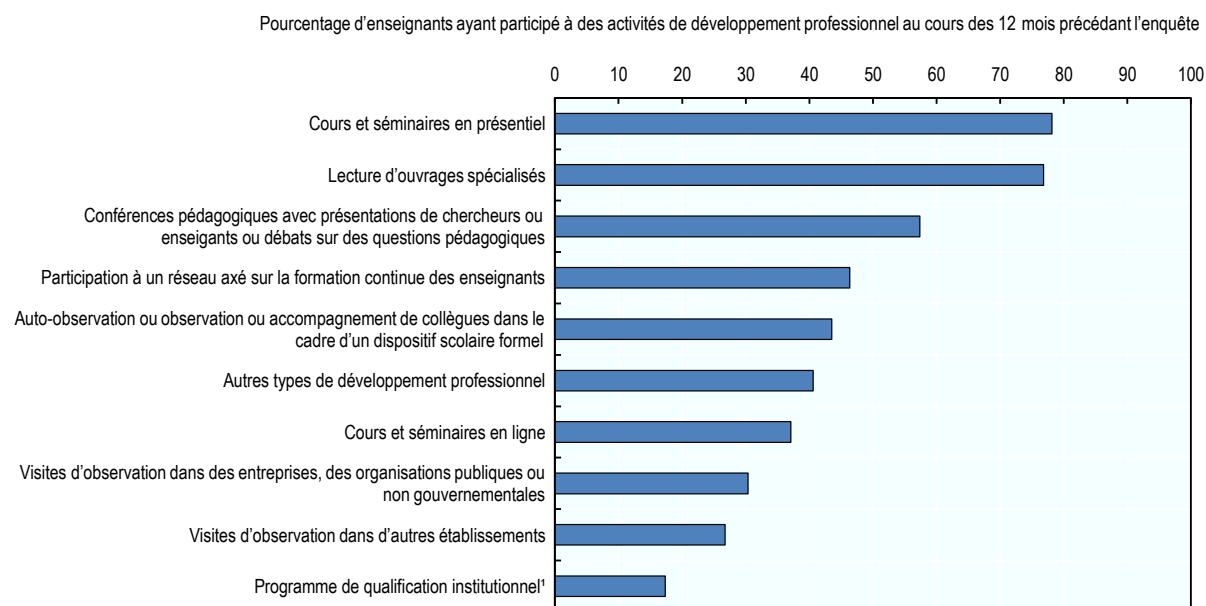
## ***Types de développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les cours et séminaires en présentiel sont la forme la plus courante de développement professionnel dans 8 des 11 pays et économies à l'étude (en moyenne, 78 % des enseignants les ont cités à ce niveau d'enseignement) (voir le Graphique 4.5 et le tableau 4.17). La lecture d'ouvrages spécialisés vient en deuxième place dans ce classement des types les plus répandus de développement professionnel (77 % en moyenne, dans les pays et économies à l'étude). C'est la forme de développement professionnel la plus souvent citée par les enseignants en Croatie, au Danemark et au Viet Nam. En moyenne, 57 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont dit avoir assisté à des conférences pédagogiques avec présentations de chercheurs ou enseignants, ou à des débats sur des questions pédagogiques dans les 11 pays et économies à l'étude.

Le développement professionnel peut également être collaboratif et amener les enseignants à travailler en étroite concertation sur les démarches pédagogiques. C'est le cas par exemple de l'auto-observation et de l'observation et de l'accompagnement de collègues organisés dans le cadre d'un dispositif scolaire formel ou encore de la participation à un réseau axé sur la formation continue des enseignants. Ces deux types de développement professionnel ont été cités respectivement par 44 % et 46 % des enseignants en moyenne. Le pourcentage d'enseignants qui ont cité l'auto-observation ou l'observation de collègues est le plus élevé aux Émirats arabes unis (87 %) et au Viet Nam (56 %). Participer à un réseau axé sur la formation continue des enseignants est une forme particulièrement répandue de développement professionnel au Viet Nam (75 %), aux Émirats arabes unis (73 %) et en Alberta (Canada) (66 %).

### Graphique 4.5. Types de développement professionnel dans le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire (moyenne de l'Enquête TALIS)



1. Un cursus sanctionné par un diplôme par exemple.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/d074ys>

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

La différence la plus marquée qui s'observe au sujet des types de développement professionnel entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire porte sur les visites d'observation dans des entreprises ou des organisations publiques ou non gouvernementales (9 points de pourcentage de différence, en moyenne). Ce type de développement professionnel est plus souvent cité par les enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans neuf pays et économies ; les différences sont les plus marquées à cet égard en Suède (19 points de pourcentage), en Croatie (16 points de pourcentage) et en Slovénie (14 points de pourcentage).

#### Encadré 4.4. Australie : nouvelle stratégie réglementaire applicable à la filière professionnelle (2020-22)

L'Australian Skills Quality Authority (ASQA) a élaboré après consultation des parties prenantes une stratégie réglementaire à mettre en œuvre entre 2020 et 2022. Cette stratégie repose sur une approche qui a consisté à déterminer les risques relatifs aux cours et à la qualité de l'enseignement dans la filière professionnelle tant à l'échelle du système qu'à l'échelle des établissements et prévoit des mesures spécifiques pour faire face aux risques les plus importants. Cette stratégie a été élaborée compte tenu de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la filière professionnelle et l'internationalisation de l'enseignement. Divers risques ont été isolés à l'échelle du système, notamment l'ajout de cursus en vue de répondre à la demande sans consultation suffisante des experts des secteurs concernés ; le passage à l'enseignement en ligne ou à distance sans soutien adéquat aux élèves, ni dispositif de validation des évaluations ; et l'incapacité des établissements de trouver les stages en entreprise inscrits au programme. L'ASQA s'emploie à aider les établissements à réduire ces risques par divers moyens : publication d'informations d'ordre général et d'orientations à l'intention des acteurs du secteur, compilation d'informations sur une page web spécialisée, conseil aux parties prenantes au sujet de la gestion de leurs risques (information sur l'enseignement en ligne et à distance, séminaires en ligne sur les principaux risques, etc.). L'ASQA prévoit également un soutien ciblé aux établissements qui passent à l'enseignement en ligne. Enfin, l'ASQA entend passer en revue les tenants et les aboutissants de l'apprentissage en ligne dans la filière professionnelle. Ce processus consistera à consulter les principales parties prenantes et les établissements pour cerner les avantages, possibilités et risques associés au passage à l'apprentissage en ligne durant la pandémie de COVID-19 et à déterminer les domaines dans lesquels les établissements éprouvent encore des difficultés et dans lesquels l'ASQA pourrait les aider.

Source : OCDE (2020<sup>[22]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>.

Les visites d'observation dans d'autres établissements sont plus courantes dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Croatie, au Danemark, aux Émirats arabes unis, au Portugal et en Suède. Elles sont moins répandues dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Slovénie, en Turquie et au Viet Nam. L'auto-observation et l'observation et l'accompagnement de collègues organisés dans le cadre d'un dispositif scolaire formel sont moins souvent cités par les enseignants dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Portugal (7 points de pourcentage) et en Slovénie (18 points de pourcentage). Le pourcentage d'enseignants qui participent à un réseau de formation continue d'enseignants est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Croatie, en Slovénie, en Suède et en Turquie (4-13 points de pourcentage de différence).

#### **Optimiser les avantages du développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

En moyenne, 83 % des enseignants estiment que les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner dans les pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage d'enseignants est moins élevé au Danemark, en Suède et en Turquie (73-75 %). À l'inverse, le pourcentage d'enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estimant que leurs activités de développement professionnel ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner est plus élevé en Alberta (Canada) (92 %). C'est le signe qu'en Alberta

(Canada), la plupart des enseignants ont accès à des possibilités de développement professionnel pertinentes et de qualité qu'ils voient de surcroît sous un jour positif.

Les caractéristiques des activités de développement professionnel que les enseignants jugent probantes sont similaires entre les niveaux d'enseignement. La construction des activités sur les connaissances préalables est la plus citée des caractéristiques des activités de développement professionnel qui ont un impact positif : 92 % des enseignants en font état en moyenne, dans les pays et économies qui ont participé au module relatif au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, 77-79 % des enseignants estiment leurs activités de développement professionnel probantes lorsqu'elles sont adaptées à leurs besoins personnels de formation, ont une structure cohérente et se concentrent sur le contenu nécessaire à l'enseignement de leurs matières.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants qui estiment que leurs activités de développement professionnel ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner est légèrement moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (3 points de pourcentage) et en Slovénie (6 points de pourcentage). C'est toutefois l'inverse qui s'observe au Danemark et au Viet Nam (4 points de pourcentage).

### ***Relation entre le développement professionnel et la qualité de l'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les conférences pédagogiques avec présentations de chercheurs ou enseignants, ou les débats sur des questions pédagogiques suivies par les enseignants à titre de développement professionnel sont associées à une plus grande efficacité personnelle dans six pays et économies, à savoir au Brésil, aux Émirats arabes unis, en Suède, en Turquie et au Viet Nam (voir le tableau 4.19), après contrôle de plusieurs caractéristiques sociodémographiques des enseignants (sexe, âge et travail à temps plein) ainsi que d'autres activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé. L'auto-observation ou l'observation et l'accompagnement de collègues organisés dans le cadre d'un dispositif scolaire formel sont d'autres formes de développement professionnel en corrélation positive avec l'efficacité personnelle des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans cinq pays et économies, à savoir en Alberta (Canada), en Croatie, aux Émirats arabes unis, au Portugal et au Viet Nam.

Quant aux pratiques d'activation cognitive en classe, il ressort des résultats des analyses de régression que les enseignants qui ont suivi des cours en ligne, assisté à des conférences pédagogiques, observé ou accompagné des collègues à titre de développement professionnel, etc. les utilisent plus souvent. C'est le cas dans plusieurs pays et économies après contrôle de diverses caractéristiques sociodémographiques des enseignants et d'autres formes de développement professionnel auxquelles ils ont participé (voir les tableaux 4.2 et 4.21).

Ces résultats illustrent bien l'association marquée entre des formes spécifiques de développement professionnel et des indicateurs importants de la qualité des enseignants (efficacité personnelle et utilisation de pratiques d'activation cognitive). Ils montrent aussi que plus d'une forme de développement professionnel peut être bénéfique aux enseignants. Les éléments des activités de développement professionnel qui ressortent de l'analyse de régression sont également ceux jugés probants dans la littérature, à savoir l'apprentissage actif, la collaboration, l'accompagnement et le soutien spécialisé (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017<sup>[29]</sup>).



**Tableau 4.2. Relation entre des types de développement professionnel et l'utilisation de pratiques d'activation cognitive en classe**

	Association entre des formes de formation continue et l'utilisation de pratiques d'activation cognitive en classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire <sup>1</sup>								
	Cours et séminaires en présentiel	Cours et séminaires en ligne	Conférences pédagogiques avec exposés de chercheurs ou débats entre enseignants sur des questions	Programme de qualification institutionnel	Visites d'observation dans d'autres établissements	Visites d'observation dans des entreprises ou des organisations publiques ou non gouvernementales	Auto-observation ou observation ou accompagnement de collègues dans le cadre d'un dispositif scolaire formel	Participation à un réseau axé sur la formation continue des enseignants	Lecture d'ouvrages spécialisés
Émirats arabes unis	-	+	+	+		+	+		
Brésil					+				
Alberta (Canada)									
Danemark					+				
Croatie		+					+	+	
Portugal		+	+	+	+				+
Slovénie		+		+			+		
Suède			+						
Turquie	-	+	+	+	+		+		+
<b>Nombre de pays et économies où l'association est positive (+)</b>	0	5	4	4	4	1	4	1	2
<b>Nombre de pays et économies où l'association est négative (-)</b>	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Remarque : l'association n'est pas statistiquement significative dans les cellules vides.

1. Après contrôle de l'âge des enseignants, de leur sexe et du fait qu'ils travaillent à temps plein et des autres formes de développement professionnel auxquels ils ont participé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

### **Quels sont les besoins de développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ?**

Cerner les besoins de développement professionnel des enseignants à chaque niveau d'enseignement est d'une importance cruciale pour l'efficacité de la répartition des ressources de formation. Bien les cerner est aussi très important pour faire en sorte que le développement professionnel soit pertinent et opportun et qu'il ait un impact positif et, donc, que les enseignants le jugent utile dans leur travail.

Un certain nombre de facteurs déterminent les besoins de développement professionnel des enseignants dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, notamment le groupe d'âge de leurs élèves ; leur type d'établissement ; les exigences pédagogiques et socio-émotionnelles de leurs fonctions ; et leur formation initiale et leurs qualifications à chaque niveau d'enseignement. Dans cette analyse, les besoins de développement professionnel des enseignants sont répartis dans les trois grandes catégories suivantes.

- **Les besoins de développement professionnel dans les matières enseignées et en pédagogie** : connaissance et maîtrise de la ou des matières enseignées, compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, connaissance du programme de cours, pratiques d'évaluation des élèves et analyse et exploitation des évaluations des élèves.

- **Les besoins de développement professionnel en compétences et en gestion** : utilisation des TIC à des fins pédagogiques, gestion de la classe et du comportement des élèves, administration et gestion des établissements, enseignement de compétences transversales et coopération avec les parents ou tuteurs.
- **Les besoins de développement professionnel en matière de diversité** : approches pédagogiques individualisées, prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques, enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue et communication avec des personnes de cultures ou de pays différents.

### ***Besoins de développement professionnel dans l'enseignement primaire***

La diversité est un domaine qui se prête à l'action des pouvoirs publics et dans lequel il y a lieu de proposer des possibilités pertinentes de développement professionnel aux enseignants. Dans l'enseignement primaire, c'est dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques que le pourcentage moyen d'enseignants ayant grand besoin de développement professionnel est le plus élevé tous pays et économies confondus (28 %) (voir le Graphique 4.6 et le tableau 4.24). C'est le domaine le plus cité de tous dans sept pays et économies, à savoir au Japon (61 %), en France (47 %), dans la Région CABA (Argentine) (41 %), au Danemark (29 %), en Espagne (27 %), en Communauté flamande de Belgique (24 %) et aux Émirats arabes unis (20 %).

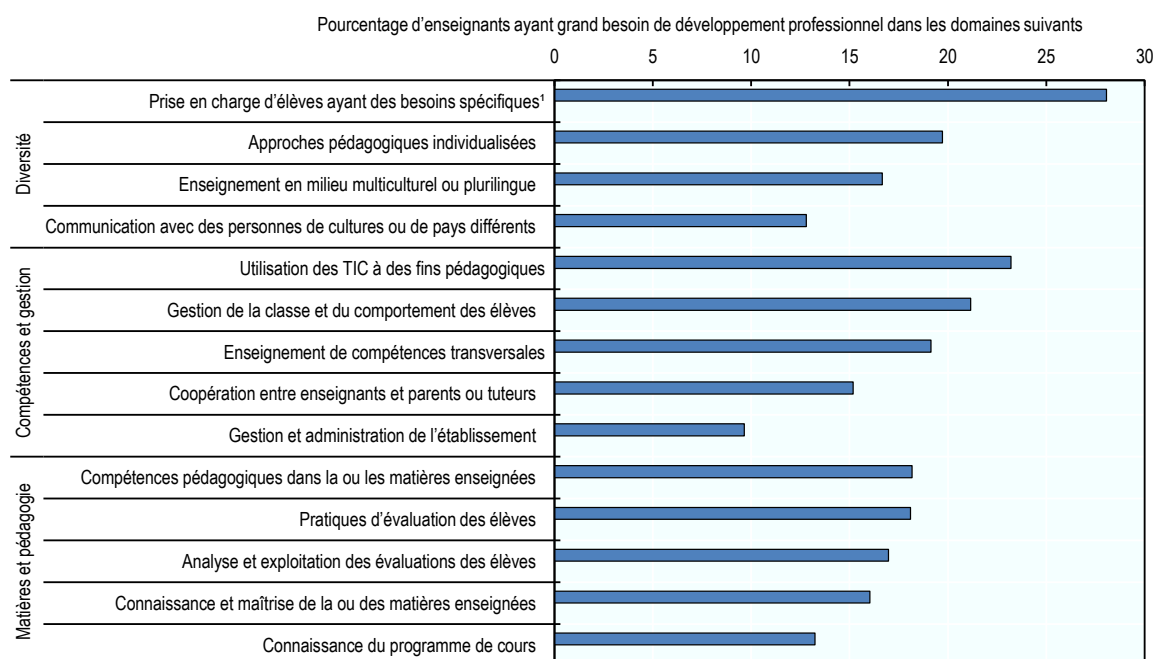
Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire disent également avoir grand besoin de formation dans les approches pédagogiques individualisées (20 %, en moyenne), l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (17 %) et la communication avec des personnes de cultures ou de pays différents (13 %). En Turquie, la communication avec des personnes de cultures ou de pays différents est le domaine de développement professionnel que les enseignants citent le plus souvent en réponse à la question relative à leurs besoins de formation (23 %).

La formation en TIC est également très demandée. En moyenne, 23 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont dit avoir grand besoin de formation dans ce domaine (voir le Graphique 4.6 et le tableau 4.23). C'est le domaine le plus souvent cité de tous par les enseignants en poste dans l'enseignement primaire en Angleterre (Royaume-Uni) (8 %) et en Suède (25 %). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de développement professionnel dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques est de l'ordre de 56 % au Viet Nam et de 35-39 % en France et au Japon et est supérieur à 20 % en Corée, en Espagne, dans la Région CABA (Argentine) et en Suède. Ces résultats montrent bien non seulement que les enseignants ne sont pas formés en TIC comme il convient, mais aussi qu'ils sont conscients que les TIC peuvent les aider à proposer des expériences d'apprentissage probantes à leurs élèves. Les besoins de formation en TIC qui sont exposés ici sont ceux exprimés par les enseignants avant la pandémie. Ils pourraient être nettement plus importants puisque l'enseignement à distance a pris une ampleur sans précédent depuis la pandémie.

De nombreux enseignants disent également avoir grand besoin de formation en gestion de la classe et du comportement des élèves : leur pourcentage s'élève à 21 % en moyenne dans les pays et économies qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire (voir le Graphique 4.6 et le tableau 4.23). Le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation dans ce domaine est le plus élevé au Viet Nam (72 %), au Japon (53 %) et en Corée (33 %). Il ressort de ces résultats que la formation pourrait aider les enseignants à mieux gérer les problèmes de comportement ; ce point est d'autant plus important que la gestion de la classe absorbe une partie non négligeable du temps d'instruction dans l'enseignement primaire (voir le chapitre 3) et peut stresser les enseignants (voir le chapitre 6).

## Graphique 4.6. Besoins de développement professionnel dans le primaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants dans le primaire (moyenne de l'Enquête TALIS)



1. Par « élèves ayant des besoins spécifiques », on entend les élèves dont les besoins d'apprentissage particuliers sont officiellement établis du fait de déficiences mentales, physiques ou émotionnelles.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/xrawjp>

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

La promotion de la diversité est un domaine dans lequel les enseignants sont plus demandeurs de développement professionnel dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui disent avoir grand besoin de développement professionnel dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans sept pays et économies ; en moyenne, il est 6 points de pourcentage plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 4.24). Les différences sont les plus marquées en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France, au Japon et au Viet Nam (10-15 points de pourcentage). Le pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de formation aux approches pédagogiques individualisées et à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est plus élevé aussi dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2-3 points de pourcentage, en moyenne).

Il en va de même en matière de compétences spécifiques et de gestion, où le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation est plus élevé dans l'enseignement primaire dans plusieurs pays et économies. Le pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de formation en TIC est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans sept pays et économies ; la différence est la plus marquée en France (12 points de pourcentage) (voir le tableau 4.23). Le pourcentage

d'enseignants ayant grand besoin de développement professionnel dans le domaine de la gestion de la classe et du comportement des élèves est plus élevé dans l'enseignement primaire dans huit pays et économies ; les différences sont les plus marquées au Japon (9 points de pourcentage) et en France (7 points de pourcentage).

Quant aux besoins de formation spécifiques à la pédagogie et aux matières enseignées, ils varient quelque peu entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en particulier dans le domaine de l'évaluation (voir le tableau 4.22). Une différence sensible s'observe au Viet Nam, où le pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de formation aux pratiques d'évaluation des élèves et à l'analyse et à l'exploitation des évaluations des élèves est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence). Les différences sont légèrement moindres à cet égard en Espagne, au Japon et en Suède. À l'inverse, le pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de formation en ce qui concerne la connaissance et la maîtrise de leurs matières est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), au Japon, en Suède et au Viet Nam (où les différences atteignent au plus 5 points de pourcentage).

#### Encadré 4.5. Décomposition de la variation des besoins de développement professionnel en pédagogie et dans les matières enseignées entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Les besoins de formation qu'éprouvent les enseignants en pédagogie et dans les matières qu'ils enseignent varient entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette catégorie de développement professionnel regroupe cinq aspects : la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées, les compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, la connaissance du programme de cours, les pratiques d'évaluation des élèves et la gestion de la classe et du comportement des élèves. Le pourcentage d'enseignants demandeurs de développement professionnel est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au sujet des pratiques d'évaluation des élèves et de la gestion de la classe et du comportement des élèves, mais est moins élevé en ce qui concerne la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées.

La variation du besoin de développement professionnel en pédagogie appliquée aux matières enseignées entre les deux niveaux d'enseignement s'explique en partie par les différences dans les niveaux d'enseignement dont les enseignants sont diplômés, leur formation et leur expérience, mais également par d'autres de leurs caractéristiques ainsi que par des caractéristiques des établissements. Une grande partie de cette variation n'est toutefois pas expliquée par le modèle.

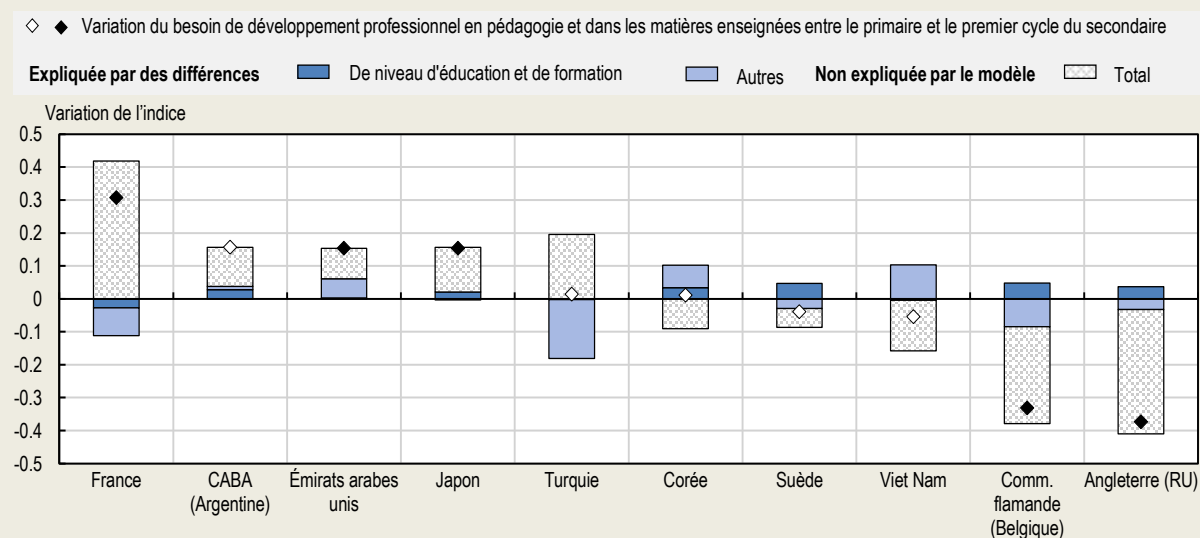
Le Graphique 4.7 présente les résultats de la décomposition de la variation du besoin de développement professionnel éprouvé par les enseignants en pédagogie et dans la ou les matières qu'ils enseignent entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en trois composantes (dans le graphique, les losanges représentent la somme des valeurs indiquées par les trois segments) (Blinder, 1973<sup>[37]</sup>; Oaxaca, 1973<sup>[38]</sup>). Cette analyse aide à comprendre dans quelle mesure la variation observée du besoin de formation entre les niveaux d'enseignement s'explique par des différences dans le niveau de formation et la formation des enseignants (niveau d'enseignement dont les enseignants sont au plus diplômés, parcours d'initiation suivi) et d'autres variables (le sexe des enseignants, leur ancienneté et le fait qu'ils travaillent sous contrat permanent) et des caractéristiques de leur établissement ou à déterminer si cette variation ne s'explique pas par de tels facteurs observables.

Il en ressort que la variation du besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans les matières qu'ils enseignent s'explique par des différences de profil des enseignants (le

niveau d'enseignement dont ils sont au plus diplômés, leur formation initiale et continue et leur expérience) – qui sont représentées par les segments bleu foncé dans le Graphique 4.7. Ces résultats montrent que les différences dans le profil de connaissance et de compétence des enseignants entre les niveaux d'enseignement pourraient expliquer la variation de leur besoin de développement professionnel.

La part « expliquée » de la variation (indiquée en bleu) montre que le niveau de formation et la formation des enseignants sont des facteurs importants dans quelques pays et économies. En Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande de Belgique, le besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans la ou les matières qu'ils enseignent s'explique en partie par des différences sociodémographiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que ce sont plutôt les différences de niveau de formation et de formation dans l'enseignement primaire. En France, les différences de niveau de formation et de formation et de caractéristiques sociodémographiques expliquent pourquoi le besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans la ou les matières qu'ils enseignent est plus important dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire ; toutefois, des différences de caractéristiques non observées compensent cet effet de sorte que ce besoin est dans l'ensemble plus important dans l'enseignement primaire.

**Graphique 4.7. Variation du besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans les matières enseignées entre le primaire et le premier cycle du secondaire**




Remarque : les variables retenues sont le sexe des enseignants (variable de référence : enseignants de sexe masculin), le niveau de formation (variable de référence : inférieur au niveau 5 de la CITE), la participation à un programme d'initiation dans l'établissement actuel, la participation à des formes efficaces de formation professionnelle, l'ancienneté dans les fonctions d'enseignant et d'autres fonctions, le temps d'enseignement, le fait de travailler sous contrat permanent, la taille des classes et le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques, d'une part, et issus de milieux défavorisés, d'autre part, dans l'établissement.

Les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées par le losange plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de besoin de développement professionnel en pédagogie et dans les matières enseignées entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/sa1evy>

OCDE, Base de données TALIS 2018

### **Besoins de développement professionnel des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire**

Déterminer les besoins de développement professionnel des chefs d'établissement est tout aussi important pour orienter les systèmes d'éducation et leur permettre d'aider à exercer au mieux leurs fonctions de direction et d'encadrement pédagogique. Dans l'ensemble, les besoins de développement professionnel des chefs d'établissement sont similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, les chefs d'établissement sont en priorité demandeurs de formation au développement de la coopération entre enseignants (28 %), à l'utilisation des données destinées à améliorer la qualité de l'établissement (27 %) et en matière de conception de programme de cours (26 %) dans les pays et économies à l'étude (voir les tableaux 4.28 et 4.29). Le pourcentage de chefs d'établissement ayant grand besoin de formation au développement de la coopération entre enseignants est le plus élevé au Viet Nam (78 %), au Japon (51 %) et en Corée (43 %).

Les chefs d'établissement sont également demandeurs de formation dans un autre domaine lié au soutien des enseignants, en l'espèce la conception de la formation continue les concernant : en moyenne, un quart environ des chefs d'établissement (26 %) disent avoir grand besoin de formation en la matière dans les pays et économies à l'étude. C'est le domaine de développement professionnel le plus cité de tous par les chefs d'établissement en Suède (14 %) et en Turquie (22 %). Le pourcentage de chefs d'établissement ayant grand besoin de formation à ce sujet est le plus élevé au Viet Nam (56 %), en Corée (41 %), au Japon (38 %) et en Communauté flamande de Belgique (34 %) (voir le tableau 4.29).

L'utilisation des données destinées à améliorer la qualité de l'établissement est le domaine de formation le plus cité par les chefs d'établissement au Viet Nam (82 %), aux Émirats arabes unis (27 %), en Communauté flamande de Belgique (39 %) et au Danemark (13 %) (voir le tableau 4.28). Il ressort par ailleurs des résultats de l'Enquête TALIS que le pourcentage de chefs d'établissement demandeurs de formation à la promotion de l'équité et de la diversité augmente (16 %, en moyenne). Le pourcentage de chefs d'établissement ayant grand besoin de formation dans ce domaine est le plus élevé au Viet Nam (56 %), en Corée (34 %), au Japon (23 %) et en Espagne (23 %).

### **Besoins de développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

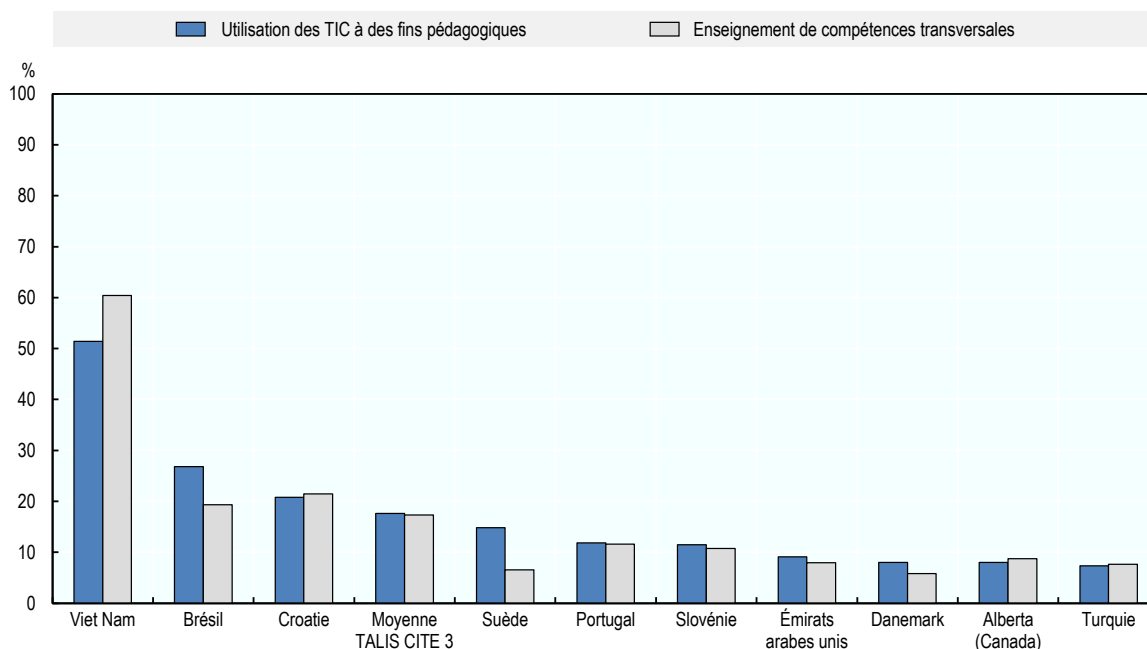
La promotion de la diversité est le domaine dans lequel les enseignants sont les plus demandeurs de développement professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, 21 % des enseignants ont grand besoin de formation à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques dans les 11 pays et économies à l'étude (voir le tableau 4.24). C'est le domaine de développement professionnel le plus cité dans sept pays et économies ; il est le plus plébiscité au Brésil, où 61 % des enseignants disent avoir grand besoin de formation à ce sujet.

Quant aux compétences et à la gestion, c'est par rapport à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques et de l'enseignement de compétences transversales que les enseignants disent avoir grand besoin de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation dans ces domaines s'élève à 17-18 % en moyenne dans les pays et économies à l'étude. Ces deux domaines de développement professionnel sont liés, puisque le pourcentage d'enseignants disant avoir grand besoin de formation est comparable dans les deux domaines : il est le plus élevé au Viet Nam (51 % et 60 %), au Brésil (27 % et 19 %) et en Croatie (21 % et 22 %), mais peu élevé en Alberta (Canada) (8 et 9 %), au Danemark (8 % et 6 %) et aux Émirats arabes unis (9 % et 8 %) (voir le tableau 4.23 et le Graphique 4.8).

Le pourcentage d'enseignants demandeurs de formation dans les cinq aspects relatifs aux matières enseignées et à la pédagogie – à savoir la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées, les compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, la connaissance du programme de cours, les pratiques d'évaluation des élèves et l'analyse et l'exploitation des évaluations des élèves – est compris entre 12 % et 14 % en moyenne.

### Graphique 4.8. Besoin de développement professionnel dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques et l'enseignement de compétences transversales dans le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de développement professionnel dans les domaines suivants



Remarque : l'acronyme TIC désigne les technologies de l'information et de la communication.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant grand besoin de développement professionnel dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/onwzvl>

#### Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

Le pourcentage d'enseignants demandeurs de développement professionnel est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans certains domaines, à savoir la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques (3 points de pourcentage), les approches pédagogiques individualisées (2 points de pourcentage), la gestion de la classe et du comportement des élèves (2 points de pourcentage) et la coopération avec les parents ou tuteurs (2 points de pourcentage) (voir les tableaux 4.23 et 4.24). Le pourcentage d'enseignants qui disent avoir grand besoin de formation à la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 6 des 11 pays et économies à l'étude ; les différences sont les plus marquées en Croatie et au Danemark (10 points de pourcentage).

## **Besoin de développement professionnel des chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement disent avoir grand besoin de formation à l'utilisation des données destinées à améliorer la qualité de l'établissement (29 % des chefs d'établissement en moyenne, dans les 11 pays et économies à l'étude), en gestion financière (27 %) et au développement de la coopération entre enseignants (27 %) (voir les tableaux 4.28 et 4.29).

Il ressort de leurs réponses que les responsabilités administratives constituent une part particulièrement pénible de leur travail dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est d'ailleurs en gestion financière que les chefs d'établissement sont les plus demandeurs de développement professionnel au Brésil (36 %), au Portugal (45 %) et en Turquie (15 %). La gestion des ressources humaines est le domaine de formation le plus souvent cité par les chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Viet Nam (73 %) et en Croatie (50 %) (voir le tableau 4.29).

Les chefs d'établissement sont également très demandeurs de développement professionnel en matière de coopération entre enseignants, signe qu'ils sont conscients de l'importance de cette dimension et soucieux de prendre des mesures visant à la promouvoir grâce à une formation dans ce domaine (voir de plus amples informations sur le leadership pédagogique dans le chapitre 5) (OCDE, 2016<sup>[39]</sup>). Plus d'un tiers des chefs d'établissement disent avoir grand besoin de développement professionnel en la matière en Croatie (40 %), au Portugal (37 %) et au Viet Nam (70 %) (voir le tableau 4.29). Il en va à peu de choses près de même pour les chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. D'autres domaines de développement professionnel plébiscités par les chefs d'établissement sont révélateurs de leur volonté de soutenir les enseignants et d'améliorer l'enseignement, à savoir la conception de formation continue pour et avec les enseignants (23 % des chefs d'établissement disent avoir grand besoin de formation dans ce domaine), les commentaires utiles (21 %) et l'observation de l'enseignement en classe (18 %). Ensemble, ces domaines montrent bien que les chefs d'établissement sont désireux d'exercer leur leadership pédagogique.

## **Commenter le travail des enseignants pour l'améliorer**

Le retour d'information est essentiel pour le travail des enseignants au quotidien. Dans l'Enquête TALIS, on entend par retour d'information, ou commentaires, les informations portées à la connaissance des enseignants au sujet de leurs pratiques pédagogiques après examen de leur travail (après l'observation de leur façon d'enseigner en classe, des échanges sur leurs cours ou l'analyse des résultats de leurs élèves). Le retour d'information fait désormais partie intégrante de l'évaluation des enseignants, tout l'enjeu étant d'améliorer la qualité de l'enseignement et, donc, les résultats des élèves (Isoré, 2009<sup>[40]</sup>). Dans l'Enquête TALIS, le retour d'information relève toutefois plus largement d'une dimension importante du développement professionnel et du soutien, c'est même l'un des cinq piliers de la profession d'enseignant (Ainley and Carstens, 2018<sup>[1]</sup>). Le retour d'information est l'occasion pour les enseignants d'entrer en interaction avec leurs collègues, aussi bien ceux situés à un niveau plus élevé de la hiérarchie (le chef d'établissement ou les chefs de département) ou situés au même niveau qu'eux. C'est une forme importante de collaboration collégiale (OCDE, 2020<sup>[28]</sup>)<sup>2</sup>.

Faire en sorte que les enseignants continuent de recevoir des commentaires sur leur travail est un nouveau défi que la COVID-19 a lancé aux systèmes d'éducation. Il est plus important encore en ces temps troublés que les commentaires qui sont faits aux enseignants soient alignés sur leurs besoins et les aident entre autres à nouer des relations avec leurs élèves, à entretenir leur soif d'apprendre et à leur fournir un soutien socio-émotionnel (Giffin, 2020<sup>[7]</sup>).



### **Commentaires faits aux enseignants dans l'enseignement primaire**

Dans l'enseignement primaire, 7 % environ des enseignants disent n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement (voir le tableau 4.30). Le pourcentage d'enseignants dont le travail n'a jamais été commenté est le plus élevé en Espagne (20 %), en Suède et en France (13 %) ainsi qu'en Turquie et au Danemark (11-12 %).

Dans l'enseignement primaire, c'est au sein même de leur établissement que les enseignants disent leur travail en grande partie commenté : en moyenne, 76 % des enseignants le disent commenté par le chef d'établissement ou des membres de l'équipe de direction et 57 % d'entre eux, par des collègues. Le pourcentage d'enseignants dont le travail a été commenté par des personnes ou des services externes n'est toutefois pas négligeable dans l'enseignement primaire (39 %). Les commentaires faits par des services externes ou des membres de la direction de l'établissement relèvent davantage de l'évaluation et ceux faits par les collègues, de l'examen par les pairs. Les commentaires des collègues peuvent être importants pour aider les enseignants et favoriser la collégialité dans l'enseignement primaire.

Dans la plupart des pays et économies, des trois sources citées ci-dessus, c'est en grande partie du chef d'établissement ou de membres de l'équipe de direction que les enseignants disent recevoir des commentaires. Il est fréquent toutefois que des collègues commentent le travail des enseignants en Corée (88 %), au Viet Nam (79 %) et au Japon (70 %).

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Il ressort de la comparaison des résultats sur le retour d'information entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire que le pourcentage d'enseignants qui ont dit n'avoir jamais reçu de commentaires est nettement moins élevé dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark et dans la Région CABA (Argentine) (voir le tableau 4.30). Il est plus courant que les enseignants reçoivent des commentaires de personnes ou de services externes ou du chef d'établissement ou de membres de l'équipe de direction de leur établissement dans l'enseignement primaire. Il est toutefois moins fréquent qu'ils en reçoivent de leurs collègues dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage de différence, en moyenne) ; c'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni) (15 points de pourcentage), au Viet Nam (11 points de pourcentage) et dans la Région CABA (Argentine) (9 points de pourcentage) ainsi qu'en Communauté flamande de Belgique et aux Émirats arabes unis (5 points de pourcentage). Le Danemark et la Suède échappent à ce constat : il est plus fréquent que des collègues fassent des commentaires aux enseignants dans l'enseignement primaire (8 et 6 points de pourcentage de différence, respectivement).

### **Éléments à la base des commentaires dans l'enseignement primaire**

Le retour d'information, soit les commentaires faits aux enseignants sur leur travail, peut reposer sur divers éléments. Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont indiqué sur la base de quels éléments leur travail était commenté parmi les six suivants – l'observation de leur façon d'enseigner en classe ; l'avis des élèves à propos de leur façon d'enseigner ; l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent ; les résultats de leurs élèves à des épreuves externes ; les résultats de leur établissement et de leurs classes ; et l'auto-évaluation de leur travail.

Tous niveaux d'enseignement confondus, il est fréquent que les commentaires faits aux enseignants reposent sur plusieurs de ces éléments. En moyenne, 56 % des enseignants ont dit avoir reçu des commentaires dérivés de quatre éléments différents au moins dans les pays et économies qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 4.31). Le pourcentage d'enseignants qui ont dit en avoir reçu sur la base d'un seul élément ne s'élève qu'à 9 % en moyenne dans les pays et économies à l'étude. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants qui ont reçu des

commentaires dérivés d'au moins quatre éléments différents est le plus élevé au Viet Nam (97 %), aux Émirats arabes unis (82 %), en Corée (70 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (69 %). À l'inverse, il est plus fréquent qu'ils en reçoivent sur la base d'un seul élément en France (19 %) et au Danemark (16 %).

Le pourcentage d'enseignants qui reçoivent des commentaires dérivés de plusieurs éléments varie entre l'effectif d'enseignants débutants et l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps. Le pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires dérivés de trois éléments au moins est plus élevé dans l'effectif d'enseignants ayant plus de cinq ans d'ancienneté que dans l'effectif d'enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté dans huit pays et économies. Les différences sont les plus marquées à cet égard en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France, dans la Région CABA (Argentine) et en Suède (9-13 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 4.32).

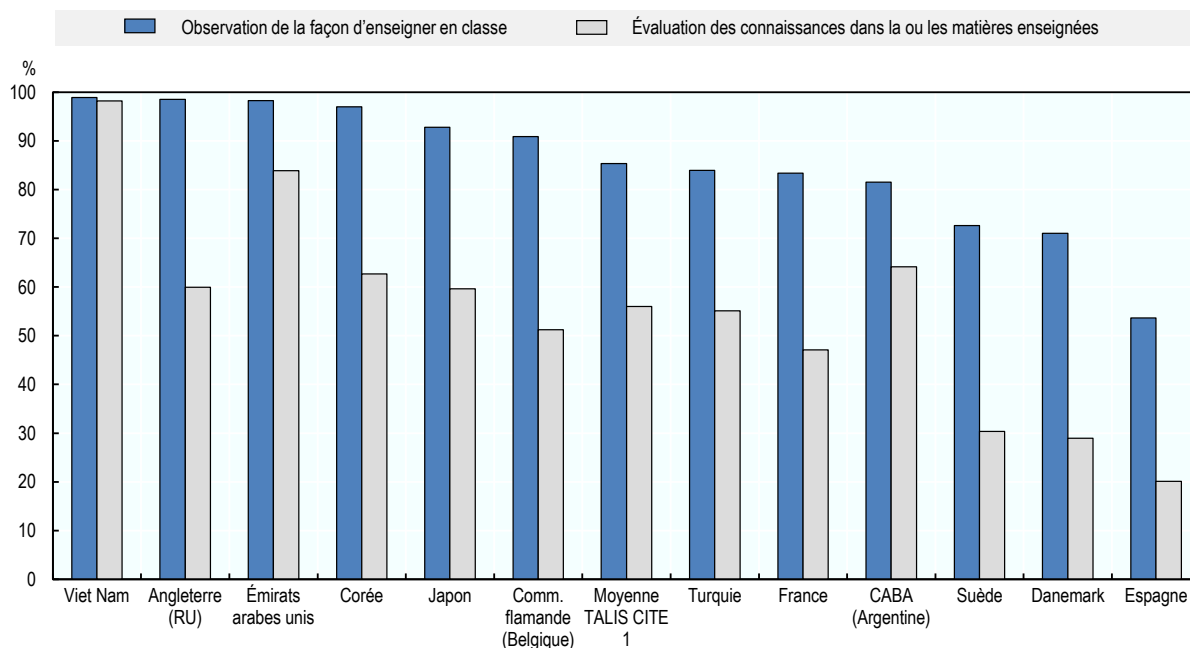
L'observation de la façon d'enseigner en classe est l'élément le plus courant dont sont dérivés les commentaires faits aux enseignants dans l'enseignement primaire. En moyenne, 85 % des enseignants ont dit avoir reçu des commentaires après observation de leur façon d'enseigner en classe dans les pays et économies à l'étude ; c'est l'élément le plus souvent à la base des commentaires faits aux enseignants dans dix pays et économies (voir le tableau 4.34)<sup>3</sup>. Le pourcentage d'enseignants qui ont reçu des commentaires dérivés de l'observation de leur travail en classe est compris entre 71 % au Danemark et 99 % en Angleterre (Royaume-Uni) et au Viet Nam. L'Espagne fait vraiment figure d'exception à cet égard : le pourcentage d'enseignants qui ont reçu des commentaires qui en sont dérivés n'est pas aussi élevé (54 %). Il est difficile de déterminer dans quelle mesure les commentaires dérivés de l'observation de l'enseignement en classe sont utilisés dans de l'évaluation ou la formation ou les deux (Tymms, 2003<sup>[41]</sup>), mais c'est l'élément le plus directement en rapport avec les pratiques pédagogiques des enseignants et, donc, le plus factuel. L'observation de l'enseignement en classe permet non seulement d'éclairer les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, mais également d'analyser leurs interactions avec leurs élèves et de les aider à mieux mobiliser les élèves et à mieux gérer les problèmes de discipline en classe. C'est cependant la méthode vraisemblablement la plus perturbée par le passage à l'enseignement à distance décrété du fait de la pandémie (Giffin, 2020<sup>[71]</sup>).

Il est fréquent aussi que des commentaires soient faits aux enseignants après examen des résultats de leur établissement et de leurs classes (73 % des enseignants, en moyenne) (voir le tableau 4.34). C'est l'élément le plus courant de tous à la base des commentaires faits aux enseignants dans la Région CABA (Argentine) (83 %) et en Espagne (66 %). Plus de 90 % des enseignants ont reçu des commentaires dérivés de cet élément en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis et au Viet Nam. Dans les systèmes d'éducation, il est courant de se baser sur les résultats de l'établissement et des classes des enseignants pour déterminer les besoins de formation et alimenter le diagnostic et le suivi dans divers domaines, par exemple en matière de performance, d'évaluation ou de responsabilisation (Muralidharan and Sundararaman, 2010<sup>[42]</sup>; OCDE, 2014<sup>[43]</sup>; Tymms, 2003<sup>[41]</sup>). Dans l'enseignement primaire, il est courant également de faire aux enseignants des commentaires après examen des résultats de leurs élèves à des épreuves externes : 62 % des enseignants disent avoir reçu des commentaires dérivés de cet examen.

Commenter le travail des enseignants sur la base de l'évaluation de leurs connaissances dans la ou les matières qu'ils enseignent peut être crucial dans l'enseignement primaire. Comme il est fréquent que les enseignants soient chargés de plusieurs matières dans l'enseignement primaire, les amener à maîtriser leurs matières une fois en poste est essentiel sachant que leur formation initiale est souvent lacunaire à cet égard (Jensen et al., 2016<sup>[24]</sup>). En moyenne, 56 % des enseignants disent avoir reçu des commentaires dérivés de cette évaluation dans les pays et économies à l'étude. Il est rare de leur faire des commentaires sur cette base au Danemark, en Espagne et en Suède, où le pourcentage d'enseignants concernés ne représente pas plus de 30 %, mais est fréquent au Viet Nam (98 %) et aux Émirats arabes unis (84 %) (voir le tableau 4.34).


## Graphique 4.9. Commentaires dérivés de l'observation de la façon d'enseigner en classe et des connaissances dans la ou les matières enseignées dans le primaire

Pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires sur la base des éléments suivants



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires dérivés de l'observation de leur façon d'enseigner en classe dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/gwt3ro>

### Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?

Il est plus fréquent de faire aux enseignants des commentaires sur la base de plusieurs éléments dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire dans plusieurs pays et économies. Le pourcentage d'enseignants qui disent avoir reçu des commentaires dérivés de trois ou quatre éléments différents est plus de 10 points de pourcentage plus élevé dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique et dans la Région CABA (Argentine) ; il est plus élevé aussi, mais dans une moindre mesure en Angleterre (Royaume-Uni), en France, en Suède et au Viet Nam (voir le tableau 4.31).

La comparaison des éléments à la base des commentaires faits aux enseignants entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire révèle que le pourcentage d'enseignants qui disent avoir reçu des commentaires après observation de leur façon d'enseigner en classe est, et c'est encourageant, plus élevé dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, en France, au Japon, dans la Région CABA (Argentine) et en Turquie (4-8 points de pourcentage) (voir le tableau 4.34).

Les différences sont toutefois les plus marquées entre les niveaux d'enseignement au sujet des commentaires dérivés de l'examen des résultats des élèves à des épreuves externes. Le pourcentage d'enseignants qui ont dit leur travail commenté après examen des résultats de leurs élèves à des épreuves externes est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (27 points de pourcentage) et en France (17 points de

pourcentage) ainsi qu'en Espagne et en Suède (4-5 points de pourcentage). L'inverse s'observe au sujet des commentaires faits à la lumière de cet examen en Corée et en Turquie (14-15 points de pourcentage de différence) et au Danemark et aux Émirats arabes unis (4-5 points de pourcentage) (voir le tableau 4.34).

### **Commentaires faits aux enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Selon les résultats de l'Enquête TALIS, la plupart des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire reçoivent des commentaires sur leur travail. Il apparaît toutefois qu'en moyenne, 8 % environ des enseignants n'ont jamais reçu le moindre commentaire dans leur établissement (voir le tableau 4.30) ; ce pourcentage est le plus élevé au Portugal (23 %) et en Suède et en Turquie (12-13 %). À l'autre extrême, la quasi-totalité des enseignants disent recevoir des commentaires sous une forme ou une autre aux Émirats arabes unis et au Viet Nam (99 %).

C'est en grande partie des personnes de l'établissement qui commentent le travail des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, 80 % des enseignants disent avoir reçu des commentaires de leur chef d'établissement ou de membres de l'équipe de direction de leur établissement dans les pays et économies à l'étude. Par ailleurs, 59 % d'entre eux indiquent que leur travail est commenté par des collègues de leur établissement : l'examen par les pairs concerne donc une majorité des enseignants dans l'ensemble. Le pourcentage d'enseignants dont le travail est commenté par des collègues s'élève à 32 % seulement au Brésil et en Turquie, mais atteint 92 % au Viet Nam. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il est relativement fréquent aussi que le travail des enseignants soit commenté par des personnes ou des services externes : c'est le cas de 34 % des enseignants en moyenne dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 4.30).

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les tendances sont largement comparables en matière de retour d'information dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Échappent à ce constat le Danemark, où le pourcentage d'enseignants dont le travail est commenté est 7 points de pourcentage plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; et la Slovénie, où il est 2 points de pourcentage moins élevé (voir le tableau 4.30).

### **Éléments à la base des commentaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, plus de la moitié des enseignants (57 %, en moyenne) disent avoir reçu des commentaires dérivés de quatre éléments différents dans les 11 pays et économies à l'étude ; le pourcentage d'enseignants faisant état de commentaires dérivés d'un seul élément s'élève à 8 % seulement en moyenne (voir le tableau 4.31). Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que les éléments à la base des commentaires faits aux enseignants sont dans l'ensemble moins nombreux dans l'effectif d'enseignants débutants que dans l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps. Le pourcentage d'enseignants qui ont reçu des commentaires dérivés d'au moins trois éléments différents s'élève à 67 % dans l'effectif d'enseignants débutants (soit ceux ayant moins de cinq ans d'ancienneté), mais à 73 % dans l'effectif d'enseignants en poste depuis plus longtemps (voir le tableau 4.33). Les différences sont les plus marquées (supérieures à 10 points de pourcentage) au Brésil, au Danemark et en Slovénie.

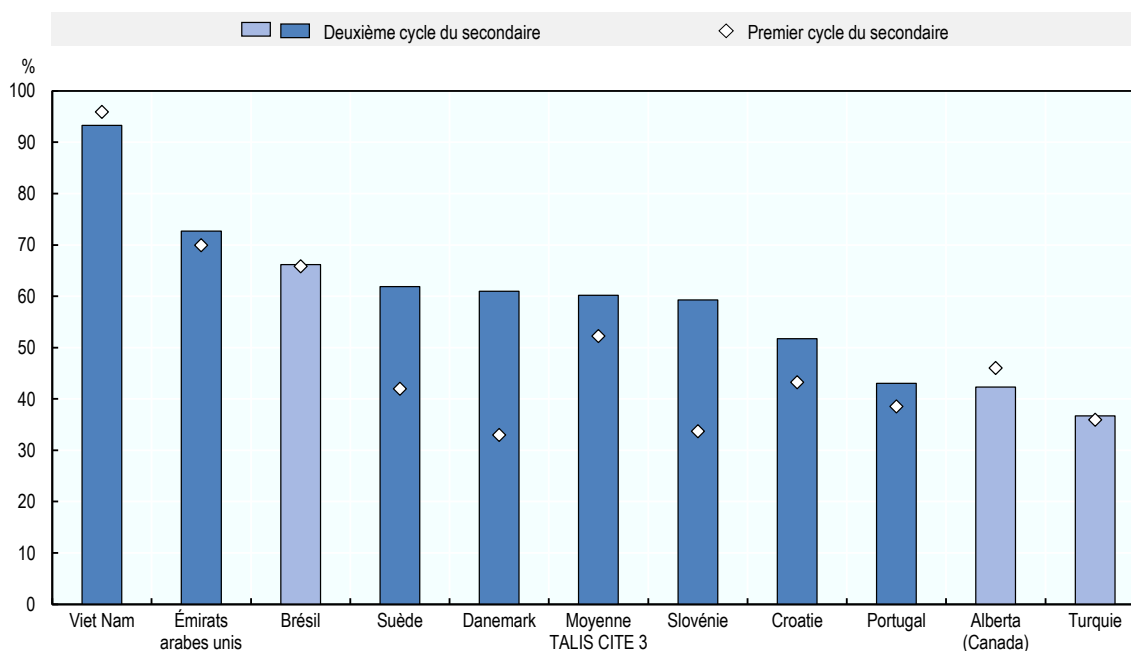
En moyenne, 82 % des enseignants disent avoir reçu des commentaires après observation de leur façon d'enseigner en classe dans les 11 pays et économies qui ont administré le module relatif au deuxième

cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 4.34). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est sur la base de l'observation de leur façon d'enseigner en classe que les enseignants sont les plus nombreux à recevoir des commentaires dans 8 des 11 pays et économies à l'étude. L'observation de la façon d'enseigner en classe est plus rarement à la base des commentaires faits aux enseignants au Portugal, où moins de la moitié des enseignants (49 %) en font état.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il est fréquent également de commenter le travail des enseignants après examen des résultats de leur établissement et de leurs classes : en moyenne, 74 % des enseignants ont cité cet élément dans les 11 pays et économies à l'étude. C'est l'élément le plus souvent à la base du retour d'information selon les enseignants au Brésil (84 %) et au Portugal (60 %) par comparaison avec les autres méthodes. En moyenne, 68 % des enseignants signalent que leur travail est commenté après examen des résultats de leurs élèves à des épreuves externes dans les pays et économies à l'étude ; leur pourcentage est le plus élevé aux Émirats arabes unis, en Slovaquie et au Viet Nam (82-86 %).

### Graphique 4.10. Examen de l'avis des élèves à la base des commentaires faits aux enseignants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires dérivés de l'avis des élèves



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires dérivés de l'avis des élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/46z9k3>

Les avis des élèves, recueillis au travers d'enquêtes par exemple, sont parfois déterminants pour amener les enseignants à mieux comprendre les besoins de leurs élèves et à y réfléchir (Mandouit, 2018<sup>[44]</sup>). En moyenne, 60 % des enseignants disent que leur travail est commenté après examen de l'avis de leurs élèves sur leur façon d'enseigner dans les 11 pays et économies à l'étude (voir le Graphique 4.10). Moins

de la moitié des enseignants disent toutefois recevoir des commentaires dérivés de l'avis de leurs élèves en Alberta (Canada) (42 %), au Portugal (43 %) et en Turquie (37 %). Selon la littérature, l'efficacité de cette méthode et, en l'espèce de toutes les autres méthodes, dépend du modèle du retour d'information et des orientations qui sont données aux enseignants à propos de la façon d'y réfléchir et de déterminer les domaines dans lesquels ils peuvent s'améliorer. Le fait que cette méthode soit peu utilisée donne toutefois à penser qu'elle sert uniquement d'indicateur de performance dans l'évaluation des enseignants (Boudett, City and Murnane, 2013<sup>[45]</sup>; Mandouit, 2018<sup>[44]</sup>).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Il ressort de l'analyse des différences entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans certains pays et économies, les enseignants sont plus susceptibles de recevoir des commentaires dérivés de plusieurs éléments dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est le cas en Croatie, au Danemark, aux Émirats arabes unis et en Slovénie où le pourcentage d'enseignants dont le travail est commenté sur la base d'au moins quatre éléments différents est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2-11 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 4.31).

C'est au sujet des commentaires faits après examen de l'avis des élèves à propos de la façon d'enseigner et de leurs résultats à des épreuves externes que les différences sont les plus marquées par rapport au premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 4.34). Il est par exemple plus fréquent de faire aux enseignants des commentaires sur la base des résultats de leurs élèves à des épreuves externes dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (17 points de pourcentage), au Viet Nam (15 points de pourcentage), au Portugal (5 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage). Il est toutefois plus rare de leur en faire sur cette base dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark et en Suède (13-14 points de pourcentage) ainsi qu'en Slovénie et en Turquie (7 points de pourcentage).

Comme les élèves sont plus âgés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, leur avis sur la façon d'enseigner de leurs professeurs peut être utilisé pour commenter le travail des enseignants ; c'est un élément nettement plus souvent à la base des commentaires faits aux enseignants dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences sont les plus marquées à cet égard au Danemark (28 points de pourcentage), en Slovénie (26 points de pourcentage) et en Suède (20 points de pourcentage) (voir le Graphique 4.10). Des différences plus ténues (de 10 points de pourcentage au plus) s'observent en Croatie, aux Émirats arabes unis et au Portugal.

***Optimiser l'utilité et la pertinence des commentaires faits aux enseignants dans l'enseignement primaire***

La nature des résultats de l'Enquête TALIS permet aux systèmes d'éducation de déterminer ce que les enseignants pensent de l'utilité et de la pertinence des commentaires qui leur sont faits. Comprendre les attitudes des enseignants à l'égard du retour d'information est important pour atteindre les objectifs poursuivis dans ce cadre, à savoir améliorer les pratiques pédagogiques et, en fin de compte, les résultats des élèves (Hattie and Timperley, 2007<sup>[5]</sup>).

Les constats faits dans le présent rapport au sujet de la perception qu'ont les enseignants du retour d'information sont proches de ceux faits dans le Volume II des résultats du cycle TALIS 2018. Une grande majorité des enseignants ont le sentiment que le retour d'information les aide à améliorer leurs pratiques, mais l'impact du retour d'information pourrait encore être optimisé (OCDE, 2020<sup>[28]</sup>).

Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants dont le travail a été commenté qui estiment que ce retour d'information a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner s'élève à 76 % en moyenne

(voir le tableau 4.35). Le pourcentage d'enseignants qui en disent autant est le moins élevé au Danemark, en Espagne, en France et en Turquie (60-63 %) et le plus élevé au Japon (88 %) et au Viet Nam (91 %).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que le retour d'information a vraisemblablement plus d'importance pour les enseignants dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui estiment que les commentaires qu'ils ont reçus ont eu un impact positif sur leur façon d'enseigner est en effet plus élevé dans l'enseignement primaire (5 points de pourcentage de différence en moyenne). C'est le cas dans dix pays et économies ; les différences sont les plus marquées à cet égard en Communauté flamande de Belgique (12 points de pourcentage) ainsi qu'en Angleterre (Royaume-Uni) et dans la Région CABA (Argentine) (8 points de pourcentage). Plusieurs raisons plausibles peuvent expliquer ces résultats : il est possible par exemple que dans l'enseignement primaire, le retour d'information soit considéré sous un jour plus positif par les enseignants, car il les aide à améliorer leur façon d'enseigner, ou que sa nature convienne mieux aux besoins des enseignants.

### **Optimiser l'utilité et la pertinence des commentaires faits aux enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 74 % des enseignants dont le travail a été commenté estiment que ce retour d'information a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner. Le pourcentage d'enseignants qui en disent autant est le moins élevé au Danemark (55 %) et le plus élevé au Viet Nam (95 %). Cet impact perçu par les enseignants est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans ces pays. La Slovénie est le seul pays qui échappe à ce constat : le pourcentage d'enseignants qui estiment que les commentaires reçus ont eu un impact positif est moins élevé dans le deuxième (78 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (83 %). Il en ressort qu'il reste possible d'améliorer la pertinence et l'utilité du retour d'information aux yeux des enseignants dans ces pays. L'analyse préliminaire des résultats du cycle TALIS 2018 a révélé que dans les pays où les enseignants n'étaient guère convaincus de l'impact global du retour d'information, l'utilité perçue du retour d'information variait sensiblement entre les enseignants débutants et les enseignants en poste depuis plus longtemps (OCDE, 2020<sup>[28]</sup>).

#### **Encadré 4.6. Dispositions relatives à l'apprentissage en ligne en France et en Suède**

##### **France: soutien des délégués académiques locaux en matière d'enseignement à distance**

Le ministère français de l'Éducation nationale a mobilisé son réseau de délégués numériques locaux à l'appui du passage de l'enseignement en classe à l'enseignement à distance dès que le scénario de la fermeture des établissements a été envisagé – les établissements ont fini par fermer leurs portes le 16 mars 2020. La France est scindée en 30 académies (ou circonscriptions administratives) dirigées par un recteur. Ces académies mettent en œuvre les politiques nationales relatives à l'éducation et sont en relation avec les acteurs régionaux qui partagent des responsabilités avec le ministère de l'Éducation nationale. Les délégués numériques ont pour mission de conseiller les recteurs d'académie, de faire la liaison avec les autorités locales et les entreprises dans les matières liées à l'enseignement numérique et de prendre des initiatives et d'animer des réseaux au sujet de l'utilisation d'outils numériques dans l'éducation. Le réseau de délégués numériques a permis de passer rapidement de l'enseignement en classe à l'enseignement en ligne sans interruption majeure :

- il a travaillé avec les autorités locales pour fournir des ordinateurs et du matériel didactique à tous les élèves ;
- il a mobilisé toutes les banques de ressources en ligne, en particulier la Banque de ressources numériques pour l'école (BRNEDU), l'Éduthèque et la plateforme CanoTech ;

- il a proposé des formations en ligne pour faire découvrir aux enseignants et aux chefs d'établissement les ressources numériques existantes et leur expliquer comment les utiliser ;
- il a présenté des pratiques pédagogiques adaptées à la continuité de l'apprentissage et à la réouverture progressive des établissements ;
- il a collaboré avec d'autres partenaires du réseau public d'éducation au déploiement d'initiatives visant à garantir la continuité pédagogique, en particulier le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et des chaînes publiques de radio et de télévision.

L'originalité de cette initiative réside dans la mobilisation d'un réseau de conseillers au fait des projets menés par le passé et en lien étroit avec tous les acteurs majeurs du secteur, qui a permis de faire aboutir rapidement les négociations avec des partenaires et de communiquer en un tournemain compte tenu des spécificités locales des collectivités territoriales.

### **Suède : école ouverte et flexibilité pédagogique durant la pandémie de COVID-19**

En Suède, les établissements sont dans l'ensemble restés ouverts pendant la pandémie. Les établissements ont bénéficié d'une certaine souplesse pédagogique et ont été autorisés à passer à l'enseignement à distance en fonction, en grande partie, des besoins locaux à la suite des recommandations de l'Agence nationale de santé publique et du décret pris en 2020 au sujet de l'enseignement en cas de maladie infectieuse contagieuse. Ils peuvent par exemple passer à l'enseignement à distance lorsqu'une grande partie de leur personnel est absent ou qu'un médecin le leur recommande au vu du risque accru de propagation du virus. Le décret a par la suite été étendu de sorte qu'il autorise le passage à l'enseignement à distance lorsque les élèves courent le risque d'être contaminés du fait de l'affluence dans les transports publics ou dans leur établissement. La flexibilité pédagogique et l'enseignement à distance ont été adoptés dans un double objectif : d'une part, contenir la propagation du virus en cas d'évolution rapide de la situation et, d'autre part, faire en sorte que les cours soient adaptés aux besoins des élèves pendant la pandémie.

La flexibilité pédagogique et l'enseignement en ligne ont été appliqués à des degrés divers dans les régions et municipalités, selon la prévalence de la COVID-19. Des mesures supplémentaires ont été prises à l'échelle municipale, par exemple dans un seul établissement ou dans quelques établissements en cas de propagation accrue du virus. Par ailleurs, l'enseignement en classe a été réservé en priorité aux élèves ayant des besoins spécifiques et aux élèves en dernière année du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parallèlement, les chefs d'établissement et les enseignants se sont employés sans relâche à combler les retards en matière d'apprentissage, à la fois à l'échelle générale mais aussi de manière plus ciblée. Ils ont par exemple organisé des cours supplémentaires pendant les vacances scolaires, une aide aux devoirs, des séances de tutorat et le suivi des besoins des élèves, ce qui a demandé un soutien accru des services de santé aux élèves et une mobilisation accrue du personnel scolaire et des enseignants supplémentaires.

Source : Skolverket (2021<sup>[46]</sup>), *Ändrade lärotider och utbildningstapp: Intervjuer med huvudmän med anledning av COVID-19-pandemin [Changed curriculum and achievement gaps: Interviews with principals due to the COVID-19 pandemic]*, <https://www.skolverket.se/getFile?file=8165>; Skolverket (2021<sup>[47]</sup>), *COVID-19-pandemins påverkan på skolväsendet [The impact of the COVID-19 pandemic on the education system]*, <https://www.skolverket.se/getFile?file=8166>; Skolverket (2021<sup>[48]</sup>), *Fjärr-och distansundervisning på högstadiet och i gymnasieskolan: Intervjuer med huvudmän med anledning av COVID-19-pandemin [Distance learning in lower secondary and upper secondary school: Interviews with principals due to the COVID-19 pandemic]*, <https://www.skolverket.se/getFile?file=8040>; Vincent-Lancrin, S. (2020<sup>[49]</sup>), "France: Réseau de délégués académiques numériques (Network of digital educational advisers)", *Education Continuity Stories Series*, No. EDCONT-007, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/05/France-DAN.pdf>.



## Références

- Ainley, J. and R. Carstens (2018), *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018 Cadre conceptuel*, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>. [1]
- Archambault, L. (2011), "The practitioner's perspective on teacher education: Preparing for the K-12 online classroom", *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 19/1, pp. 73-91, <https://www.learntechlib.org/primary/p/31410/>. [6]
- Avanzi, L. et al. (2013), "Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, pp. 69-78, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>. [34]
- Bettini, E. and Y. Park (2021), "Novice teachers' experiences in high-poverty schools: An integrative literature review", *Urban Education*, Vol. 56/1, pp. 3-31, <http://dx.doi.org/10.1177/0042085916685763>. [20]
- Blinder, A. (1973), "Wage discrimination: Reduced form and structural estimates", *The Journal of Human Resources*, Vol. 8/4, pp. 436-455, <http://dx.doi.org/10.2307/144855>. [37]
- Boudett, K., E. City and R. Murnane (eds.) (2013), *Data Wise: A Step-by-Step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning*, Harvard Education Press, Cambridge, MA. [45]
- Chesnut, S. and H. Burley (2015), "Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 1-16, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>. [35]
- Commission européenne (2010), "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers", *Document de travail des services de la Commission européenne*, No. SEC (2010) 538 final, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, Commission européenne, Bruxelles, [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf). [26]
- Darling-Hammond, L., M. Hyler and M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Network, Palo Alto, CA, <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. [29]
- Department for Education (2021), *Guidance: Induction for newly qualified teachers during the coronavirus outbreak - GOV.UK*, <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-induction-for-newly-qualified-teachers/covid-19-induction-for-newly-qualified-teachers-guidance> (accessed on 1 April 2021). [21]
- Desimone, L. (2009), "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, Vol. 38/3, pp. 181-199, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X08331140>. [4]
- Encinas-Martin, M. (2020), "Spain: #SeeYouInDigital (Ensuring the continuity of learning)", *Education Continuity Stories Series*, No. EDCONT-041, Éditions OCDE, Paris, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/12/Spain-SeeYouInDigital-Ensuring-continuity-learning.pdf>. [31]

- Fulton, K., I. Yoon and C. Lee (2005), *Induction into Learning Communities*, National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC, [https://www.academia.edu/47504317/Induction\\_into\\_Learning\\_Communities](https://www.academia.edu/47504317/Induction_into_Learning_Communities). [25]
- Giffin, J. (2020), *Teacher Observation, Feedback, and Support in the Time of COVID-19: Guidance for Virtual Learning*, Center on Great Teachers & Leaders, American Institutes for Research, Washington, DC, [https://gtlcenter.org/sites/default/files/Teacher\\_Observation\\_COVID-19.pdf](https://gtlcenter.org/sites/default/files/Teacher_Observation_COVID-19.pdf). [7]
- Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction Final Results from a Randomized Controlled Study*, (NCEE 2010-4027) National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>. [11]
- Hattie, J. and H. Timperley (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research*, Vol. 77/1, pp. 81-112, <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>. [5]
- Hayes, L., L. Lachlan-Haché and H. Williams (2019), *10 Mentoring and Induction Challenges in Rural Schools and How to Address Them*, Center on Great Teachers & Leaders, American Institutes for Research, Washington, DC, [https://gtlcenter.org/sites/default/files/MentoringInduction\\_Rural.pdf](https://gtlcenter.org/sites/default/files/MentoringInduction_Rural.pdf). [18]
- Helms-Lorenz, M., B. Slof and 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>. [12]
- Holloway, J. (2001), "The benefits of mentoring", *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, Vol. 58/8, <https://www.ascd.org/el/articles/-the-benefits-of-mentoring>. [14]
- Holzberger, D., A. Philipp and M. Kunter (2013), "How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 774-786, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>. [33]
- Ingersoll, R. and T. Smith (2004), "Do teacher induction and mentoring matter?", *NASSP Bulletin*, Vol. 88/638, pp. 28-40, <http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863803>. [10]
- Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", *Review of Education Research*, Vol. 81/2, pp. 201-233, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>. [13]
- Isoré, M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 23, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>. [40]
- Jensen, B. et al. (2016), *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in Top-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, D.C., [http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/05/169726\\_Not\\_So\\_Elementary\\_Report\\_041317.pdf](http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/05/169726_Not_So_Elementary_Report_041317.pdf). [24]
- Kraft, M., D. Blazar and 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>. [30]

- 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>. [36]
- Mandouit, L. (2018), "Using student feedback to improve teaching", *Educational Action Research*, Vol. 26/5, pp. 755-769, <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1426470>. [44]
- Muralidharan, K. and V. Sundararaman (2010), "The impact of diagnostic feedback to teachers on student learning: Experimental evidence from India", *The Economic Journal*, Vol. 120/546, pp. F187-F203, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02373.x>. [42]
- Oaxaca, R. (1973), "Male-female wage differentials in urban labor markets", *International Economic Review*, Vol. 14/3, pp. 693-709, <http://dx.doi.org/10.2307/2525981>. [38]
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [22]
- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>. [28]
- 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>. [9]
- OCDE (2016), *School Leadership for Learning : Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [39]
- OCDE (2014), "Teacher appraisal", in *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-7-en>. [43]
- OCDE (2005), *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>. [2]
- Paine, L. et al. (2003), "Rethinking induction: Examples from around the world", in Scherer, M. (ed.), *Keeping Good Teachers*, ASCD, Alexandria, VA. [23]
- Peltola, P. et al. (2017), *Opportunities for Teacher Professional Development in Oklahoma Rural and Nonrural Schools (REL 2017–273)*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, Washington, DC, [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL\\_2017273.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2017273.pdf). [19]
- Ravhuhali, F., A. Kutame and H. Mutshaeni (2015), "Teachers' perceptions of the impact of continuing professional development on promoting quality teaching and learning", *International Journal of Educational Sciences*, Vol. 10/1, pp. 1-7, <https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890332>. [32]
- Rice, K. and L. Dawley (2009), "The status of professional development for K-12 online teachers: Insights and implications", *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 17/4, pp. 523-545, <https://www.learntechlib.org/primary/p/28226>. [8]

- Ryan, T. and R. Graham (2013), "Barriers and bridges: Occasional new teacher induction", [17]  
*Journal of Elementary Education*, Vol. 23/2, pp. 1-15,  
[http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/1\\_Thomas%20Ryan\\_Rob%20Graham\\_v23\\_no2\\_13.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/1_Thomas%20Ryan_Rob%20Graham_v23_no2_13.pdf).
- Skolverket (2021), *Ändrade lärotider och utbildningstapp: Intervjuer med huvudmän med anledning av COVID-19-pandemin [Changed curriculum and achievement gaps: Interviews with principals due to the COVID-19 pandemic]*, Skolverket, Stockholm, [46]  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=8165>.
- Skolverket (2021), *Covid-19-pandemins påverkan på skolväsendet [The impact of the COVID-19 pandemic on the education system]*, Skolverket, Stockholm, [47]  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=8166>.
- Skolverket (2021), *Fjärr-och distansundervisning på högstadiet och I gymnasieskolan: Intervjuer med huvudmän med anledning av COVID-19-pandemin [Distance learning in lower secondary and upper secondary school: Interviews with principals due to the COVID-19 pandemic]*, Skolverket, Stockholm, [48]  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=8040>.
- Sutcher, L., L. Darling-Hammond and D. Carver-Thomas (2016), *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, [16]  
<https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching>.
- Tymms, P. (2003), "Baseline assessments and monitoring in primary schools", *Research paper*, [41]  
 Bamberg, Germany.
- 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, [27]  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>.
- Union européenne (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report. Volume 2*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, [15]  
<http://dx.doi.org/10.2766/41166>.
- Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, [3]  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>.
- Vincent-Lancrin, S. (2020), "France: Réseau de délégués académiques numériques (Network of digital education advisers)", *Education Continuity Stories Series*, No. EDCONT-007, Éditions OCDE, Paris, [49]  
<https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/05/France-DAN.pdf>.

## Notes

<sup>1</sup> En Corée, les enseignants en poste à temps partiel travaillent sous contrat permanent dans les établissements nationaux et publics. La plupart d'entre eux bénéficient du même soutien et des mêmes avantages que leurs collègues à temps plein puisqu'ils travaillent comme eux sous contrat permanent. Ils peuvent choisir de travailler à temps partiel pendant un an avant de reprendre à temps plein.

<sup>2</sup> Voir les résultats et les analyses de la collaboration entre enseignants dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au chapitre 5.

<sup>3</sup> Ce pourcentage est estimé sur la base des enseignants qui ont dit avoir reçu des commentaires de personnes ou de services externes à leur établissement, du chef d'établissement ou de membres de l'équipe de direction de l'établissement ou de collègues de l'établissement (ne faisant pas partie de l'équipe de direction).

# **5** **Autonomiser les professionnels de l'éducation**

---

Le présent chapitre explore des aspects du leadership et des processus de prise de décision, le ressenti des enseignants et les mesures et les cadres de travail propices à leur autonomisation. Il commence par décrire plusieurs dimensions de l'autonomie des enseignants et des chefs d'établissement, du leadership pédagogique des chefs d'établissement et du leadership partagé. Il en vient ensuite à l'efficacité personnelle des enseignants et à leur collaboration professionnelle. Enfin, il rend compte de ce que pensent les chefs d'établissement et les enseignants des pénuries qui peuvent réduire leur capacité d'offrir un enseignement de qualité. Il analyse aussi les priorités budgétaires des enseignants en milieu scolaire.

---

## Faits marquants

### Enseignement primaire

- En moyenne, plus de la moitié des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire se disent investis d'un pouvoir considérable au sujet de la répartition du budget dans leur établissement ; le pourcentage de chefs d'établissement autonomes en la matière varie fortement entre les pays, de 14 % dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée « Région CABA [Argentine] ») à 96 % au Danemark.
- Dans l'enseignement primaire, les enseignants disent jouir d'une grande autonomie en classe par rapport à trois aspects majeurs : « sélectionner les méthodes d'enseignement » (95 %), « évaluer les connaissances des élèves » (94 %) et « discipliner les élèves » (91 %).
- Une grande majorité des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire s'accordent à reconnaître que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par le soutien mutuel » (96 %).
- Les chefs d'établissement ont plus tendance à commenter le travail des enseignants sur la base de leurs observations personnelles qu'à opter pour d'autres formes de leadership pédagogique indirect dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence).
- Les enseignants sont plus enclins à collaborer avec leurs collègues dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence entre les deux niveaux d'enseignement atteint par exemple 12 points de pourcentage au sujet de deux formes de collaboration collégiale, à savoir échanger du matériel pédagogique et assister à des réunions d'équipe.
- En moyenne, 32 % des chefs d'établissement déplorent que le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif aux outils numériques porte « atteinte à la capacité de [leur] établissement à offrir un enseignement de qualité ». Le pourcentage de chefs d'établissement préoccupés par ce problème s'élève à 82 % au Viet Nam et à 57 % (soit un peu plus de la moitié d'entre eux) en France, mais à seulement 17 % au Danemark et 18 % en Suède.

### Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

- La plupart des chefs d'établissement jouissent d'une certaine autonomie pour définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes. Le pourcentage de chefs d'établissement investis d'un pouvoir considérable en la matière est compris entre 93 % en Alberta (Canada) et 31 % en Turquie et s'élève à 72 % en moyenne dans les pays et économies qui ont participé à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS).
- Les enseignants sont largement associés à la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes selon 33 % environ des chefs d'établissement. Le pourcentage de chefs d'établissement qui disent les enseignants investis d'un pouvoir considérable en la matière s'élève à 68 % en Croatie et à 65 % en Slovénie (soit deux tiers d'entre eux environ), mais est inférieur à 5 % en Suède.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plus de 90 % des enseignants sont libres de choisir leurs méthodes pédagogiques et d'évaluer les connaissances de leurs élèves.
- En moyenne, 52 % des chefs d'établissement donnent « aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur les résultats de l'établissement et de ses élèves ». Ce pourcentage s'élève à 10 % environ en Suède, mais atteint 80 % au Brésil et même 86 % aux Émirats arabes unis.

- Les enseignants sont moins portés sur la collaboration dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont nettement moins nombreux à « faire cours à plusieurs dans la même classe » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence).
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble moins préoccupés par le manque de moyens, par exemple de ressources bibliothécaires (17 %) et de matériel pédagogique (16 %), à la disposition des enseignants, que par le problème de l'inadéquation des outils numériques à usage pédagogique (26 %).

## Introduction

L'autonomisation des enseignants est analysée et étudiée dans la littérature depuis plusieurs dizaines d'années (Bogler et Somech, 2004<sup>[1]</sup> ; Malen, Ogawa R. T. et Kranz, 1990<sup>[2]</sup> ; Rinehart et Short, 1993<sup>[3]</sup>). Par autonomisation, on entend dans la littérature le fait pour les enseignants et d'autres membres de la communauté scolaire de prendre la responsabilité de promouvoir leur développement et de relever les défis propres à leurs fonctions au quotidien (Short, Greer et Melvin, 1994, p. 38<sup>[4]</sup>). Ce qui revient pour les enseignants à être convaincus d'avoir toutes les cartes en main pour façonner leur environnement de travail (Short, Greer et Melvin, 1994<sup>[4]</sup>).

S'estimer autonome, c'est aussi pouvoir exercer cette autonomie. C'est ce qu'il y a lieu d'appeler la capacité d'action des enseignants. La capacité d'agir est un aspect qui caractérise les relations que les enseignants ont avec leurs pairs et leur place dans leur environnement et la latitude qu'ils ont de définir ces relations et cette place (Biesta, Priestley et Robinson, 2015<sup>[5]</sup>). Les enseignants autonomes sont les professionnels à même de faire usage de cette capacité d'action.

L'autonomie et la capacité d'agir des enseignants se retrouvent sous de nombreuses formes différentes. Tout l'enjeu a trait à la mesure dans laquelle les enseignants évoluent dans un cadre qui leur offre suffisamment la possibilité de faire entendre leur voix, d'exercer leur autonomie, d'agir avec confiance et de participer activement au processus collectif de prise de décision dans un esprit de collaboration collégiale et avec une bonne combinaison de soutien, de motivation et d'indépendance.

Ce chapitre analyse le degré d'autonomie et la capacité d'action des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies qui ont administré les modules relatifs à ces niveaux d'enseignement lors du cycle TALIS 2018. Il étudie plusieurs dimensions de l'autonomie des chefs d'établissement et de l'autonomie que ceux-ci délèguent aux enseignants ainsi que leur leadership pédagogique et partagé. Il examine l'autonomie et la capacité d'action des enseignants sur la base de la perception que les intéressés en ont, de leur efficacité personnelle et de la place de la collaboration dans leur vie professionnelle. Ce chapitre analyse la mesure dans laquelle les chefs d'établissement et les enseignants ont le sentiment que le manque de moyens porte atteinte à la capacité des établissements d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés, et ce, même en présence de mécanismes traditionnels d'autonomisation.

## Analyse de l'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants

L'autonomie des établissements compte parmi les leviers majeurs de la responsabilisation des enseignants et des chefs d'établissement (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). Cette section rend compte des pourcentages de chefs d'établissement qui ont un pouvoir considérable dans les décisions et les missions scolaires. Comme indiqué dans des rapports précédents sur l'Enquête TALIS (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>), les chefs d'établissement ont tendance à faire état d'une plus grande autonomie aux niveaux d'enseignement



supérieurs. Le pourcentage de chefs d'établissement investis à leurs dires d'un pouvoir considérable dans les décisions et missions scolaires reflète cette autonomie qui croît avec le niveau d'enseignement.

Les partisans de l'autonomie scolaire font valoir que les autorités locales, les conseils de direction et les chefs d'établissement connaissent mieux leurs besoins et leurs limites et sont à ce titre plus susceptibles d'être de meilleurs gestionnaires que des instances centralisées (Caldwell et Spinks, 2013<sup>[7]</sup> ; Ouchi et Segal, 2003<sup>[8]</sup>). L'autonomie scolaire est semble-t-il associée à une plus grande efficacité s'agissant d'améliorer les résultats scolaires (Eskeland et Filmer, 2002<sup>[9]</sup>), mais son impact n'est pas uniforme dans les systèmes (Galiani, Gertler et Schargrotsky, 2008<sup>[10]</sup> ; Hanushek, Link et Woessmann, 2013<sup>[11]</sup>). La littérature suggère que faire intervenir ceux qui connaissent bien les réalités locales dans le processus de prise de décision est probant moyennant un bon soutien institutionnel et de bons mécanismes de responsabilisation. Avec à la clé une meilleure répartition des ressources et de meilleurs résultats scolaires (Elacqua et al., 2021<sup>[12]</sup>).

L'autonomie scolaire n'est en aucun cas absolue. Elle implique souvent l'intervention de multiples autorités et parties prenantes dans les processus de prise de décision (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). La grande majorité des décisions prises à l'échelle des établissements sont définies par la réglementation nationale ou infranationale (par exemple sur la formation initiale des enseignants, leurs barèmes salariaux et leur rémunération ou encore les qualifications minimales requises pour enseigner). Elles sont aussi examinées de près par différentes autorités (OCDE, 2020<sup>[13]</sup>).

Lors du cycle TALIS 2018, les chefs d'établissement ont été interrogés sur les instances investies d'un « pouvoir considérable » dans divers types de décisions dans leur établissement. Les décisions retenues relèvent de quatre grands domaines (voir le Tableau 5.1).

**Tableau 5.1. Responsabilités des chefs d'établissement**

Personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recruter ou embaucher des enseignants</li> <li>• Licencier ou suspendre des enseignants</li> </ul>
Budget	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décider de la répartition du budget dans l'établissement</li> <li>• Fixer le salaire de départ des enseignants</li> <li>• Fixer les augmentations de salaire des enseignants</li> </ul>
Politiques de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes</li> <li>• Définir les politiques d'évaluation des élèves</li> <li>• Approuver l'admission des élèves dans l'établissement</li> </ul>
Instruction et programmes de cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer quels cours proposer</li> <li>• Choisir le matériel pédagogique à utiliser</li> <li>• Déterminer le contenu des cours</li> </ul>

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

Les trois premiers domaines sont ceux où il est d'usage que les chefs d'établissement interviennent s'ils jouissent d'une certaine autonomie (Hanushek, Link et Woessmann, 2013<sup>[11]</sup>). Ils ont trait à la répartition des ressources, humaines ou financières, et aux politiques relatives aux élèves. De plus, les chefs d'établissement ne sont pas les seuls à avoir un pouvoir considérable, les enseignants en ont eux aussi dans certains domaines, comme l'indiquent<sup>1</sup> des rapports précédents sur le cycle TALIS 2018 (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). Les enseignants ont par exemple largement voix au chapitre au sujet de l'instruction et des programmes de cours. Il s'agit de domaines où les interactions et la délégation de pouvoirs sont pertinentes et peuvent donner aux enseignants le sentiment de jouir d'une plus grande autonomie.

## **Responsabilités et actes des chefs d'établissement constitutifs de l'autonomie scolaire dans l'enseignement primaire**

En matière de ressources humaines, plus de la moitié des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire ont déclaré être investis d'un pouvoir considérable au sujet du recrutement ou de l'embauche des enseignants (52 %), mais ils sont moins nombreux à en dire autant au sujet du licenciement ou de la suspension des enseignants (45 %) (voir le Graphique 5.1). Le Danemark fait vraiment figure d'exception à cet égard : la quasi-totalité des chefs d'établissement (99 %) interviennent dans la décision de licencier ou de suspendre des enseignants. Une grande majorité des chefs d'établissement en disent autant en Angleterre (Royaume-Uni) (92 %) et en Suède (89 %) (voir le tableau 5.4).

À l'inverse, c'est dans deux matières budgétaires que les chefs d'établissement interviennent le moins, à savoir fixer les augmentations de salaire des enseignants (26 %) et fixer le salaire de départ des enseignants (20 %). Le salaire de départ et les barèmes salariaux des enseignants sont souvent définis dans la réglementation et des conventions collectives (OCDE, 2020<sup>[13]</sup>). Le pourcentage de chefs d'établissement qui interviennent dans la fixation du salaire de départ des enseignants est nul France, mais est supérieur à 70 % en Angleterre (Royaume-Uni) et en Suède (voir le tableau 5.4). Cela n'a rien de surprenant sachant que les politiques salariales sont souvent centralisées ou fortement réglementées (OCDE, 2020<sup>[13]</sup>).<sup>2</sup>

Au sujet des matières budgétaires, il est judicieux que ceux qui prennent les décisions relatives à la répartition du budget entre les postes de dépenses connaissent bien l'établissement et les besoins de ses élèves (Hanushek, Link et Woessmann, 2013<sup>[11]</sup>). Dans l'enseignement primaire, plus de la moitié des chefs d'établissement (54 %) disent avoir un pouvoir considérable dans la répartition du budget, mais leur proportion varie selon les pays et économies. Le pourcentage de chefs d'établissement investis d'un tel pouvoir s'élève à seulement 14 % dans la Région CABA (Argentine) et 21 % (soit un cinquième d'entre eux environ) en Turquie, mais atteint 96 % au Danemark (voir le tableau 5.4).

Dans l'enseignement primaire, plus de la moitié, voire plus des deux tiers des chefs d'établissement se disent investis d'un pouvoir considérable dans trois politiques relatives aux élèves, à savoir « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes » (70 %), « définir les politiques d'évaluation des élèves » (54 %) et « approuver l'admission des élèves dans l'établissement » (66 %) (voir le Graphique 5.1).

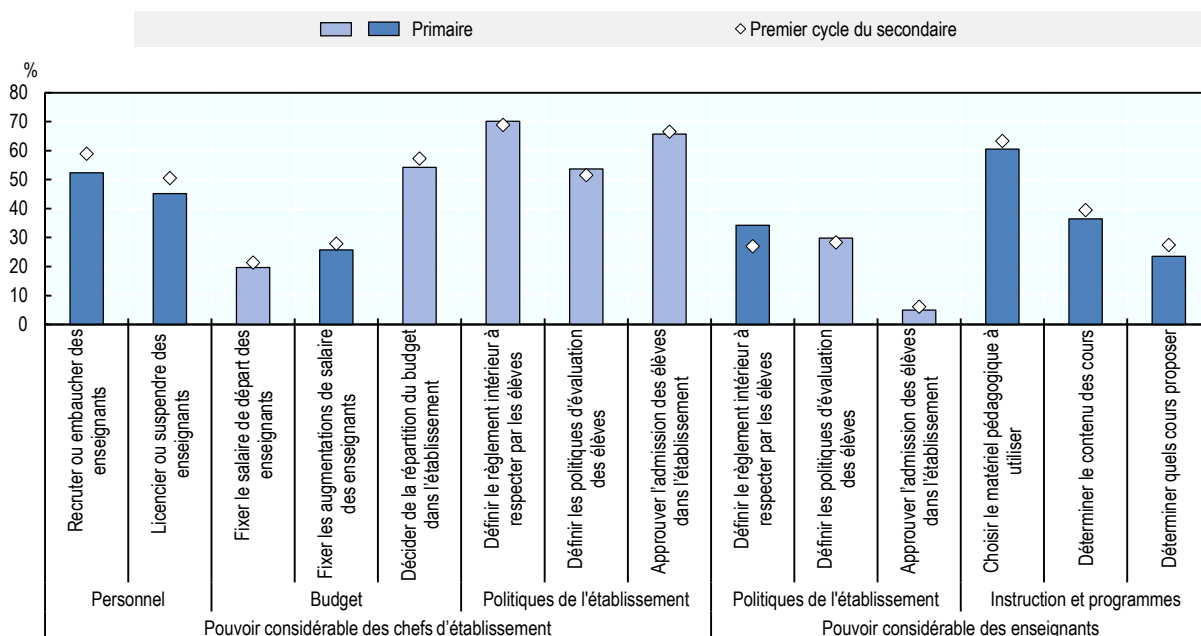
L'autonomie des établissements dans la définition du règlement intérieur et des procédures y afférentes est importante, car elle peut non seulement rallier les enseignants, les élèves et les parents à une approche commune de l'autorité (Gregory et al., 2010<sup>[14]</sup>), mais aussi amener les enseignants à prendre confiance en soi et à éprouver une plus grande satisfaction professionnelle (McCharen, Song et Martens, 2011<sup>[15]</sup>). La plupart des chefs d'établissement disent dans l'ensemble avoir un pouvoir considérable dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes, mais leur pourcentage varie entre les pays et économies. Le pourcentage de chefs d'établissement faisant état d'une certaine autonomie en la matière s'élève à 40 % en Corée et à 34 % en Turquie, mais est supérieur à 90 % en Suède (94 %), au Danemark (91 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (91 %) (voir le tableau 5.4).

Une variation plus forte s'observe entre les pays et économies au sujet du pouvoir conféré aux chefs d'établissement dans les politiques d'évaluation des élèves. Une majorité des chefs d'établissement ont indiqué détenir un pouvoir considérable dans ce domaine en Angleterre (Royaume-Uni) (93 %), en Communauté flamande de Belgique (90 %), au Danemark (84 %) et en Suède (83 %), mais au plus un quart d'entre eux en disent autant en Espagne (26 %), au Viet Nam (25 %) et en Turquie (18 %) (voir le tableau 5.4). Comme indiqué dans des rapports précédents sur le cycle TALIS 2018 (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>), les cadres d'évaluation sont conçus et supervisés par des organismes spécifiques dont le mandat prévoit qu'ils jouissent d'une certaine indépendance dans l'exercice de leurs fonctions dans plusieurs pays et

économies (OCDE, 2013<sub>[16]</sub>). Dans l'enseignement primaire, les enseignants sont souvent responsables de diverses modalités d'évaluation, mais la variation de l'adhésion à un cadre plus centralisé peut expliquer en partie la différence qui s'observe entre les pays et économies.


### Graphique 5.1. Responsabilités des chefs d'établissement et des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/bnqhxj>

Le pourcentage de chefs d'établissement intervenant dans les décisions relatives à l'admission des élèves s'élève à 66 % en moyenne, mais il varie sensiblement entre les pays et économies. Un tiers au plus des chefs d'établissement se disent investis d'un pouvoir considérable dans les décisions relatives à l'admission des élèves au Japon (33 %) et en Espagne (26 %). Dans de nombreux pays et économies, les politiques d'admission en vigueur dans l'enseignement primaire sont réglementées et définies dans des cadres conçus par les autorités. Ces politiques prévoient dans plusieurs pays et économies une certaine marge de sélection, mais celle-ci s'applique généralement si le nombre d'inscrits est excessif (le plus souvent en cas de libre choix de l'établissement).<sup>3</sup> Elles n'impliquent pas nécessairement que les chefs d'établissement décident de l'admission des élèves, mais peuvent leur laisser définir quelques critères (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020<sub>[17]</sub>).

Une certaine partie du pouvoir de décision de la direction des établissements peut être déléguée aux enseignants, en particulier dans les domaines en rapport avec l'instruction. Cette délégation donne plus d'autorité aux enseignants et leur permet de faire entendre leur voix par rapport à l'organisation et la gestion de leur établissement, deux éléments importants pour leur capacité d'action. Elle implique aussi que les enseignants peuvent avoir à répondre de leurs actes devant les parents et la communauté scolaire.

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont indiqué dans quelle mesure les enseignants intervenaient dans les politiques relatives aux élèves et à l'instruction et aux programmes de cours. Dans l'enseignement primaire, une sphère de responsabilité ressort plus que toutes les autres: les enseignants ont aux dires des chefs d'établissement (61%) un pouvoir considérable dans le choix du matériel pédagogique. Une majorité des chefs d'établissement font état de l'autonomie des enseignants en la matière au Danemark (95%), en Suède (91%), en France (89%) et en Espagne (85%). Moins d'un cinquième d'entre eux en disent autant au Japon (16%) et au Viet Nam (9%) (voir le tableau 5.5).

Les enseignants interviennent peu dans l'ensemble dans les politiques relatives aux élèves selon les chefs d'établissement. C'est particulièrement vrai au sujet de la définition des politiques d'évaluation et du règlement intérieur, deux domaines dans lesquels le pourcentage de chefs d'établissement qui se disent investis d'un pouvoir considérable est supérieur à 50 % et à 70 % respectivement. Les enseignants ont un pouvoir considérable dans la définition des politiques d'évaluation des élèves selon 30 % des chefs d'établissement et dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes selon 34 % des chefs d'établissement (soit un peu plus d'un tiers d'entre eux) – un aspect qui peut influencer sur la satisfaction et le stress professionnels des enseignants (McCharen, Song et Martens, 2011<sup>[15]</sup>).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les chefs d'établissement tendent à faire état d'une autonomie plus limitée au sujet des politiques relatives au personnel dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : c'est le cas par exemple dans les décisions portant sur le recrutement et le licenciement des enseignants (où la différence atteint respectivement 7 et 5 points de pourcentage en moyenne). La différence est particulièrement marquée au sujet du recrutement des enseignants dans la Région CABA (Argentine) (28 points de pourcentage de différence), en France (24 points de pourcentage de différence) et en Espagne (17 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.4). Elle donne à penser que dans l'enseignement primaire, les établissements ont moins de marge de manœuvre pour pallier les pénuries d'enseignants et engager des enseignants dont le profil de compétence est plus adapté aux besoins de leurs élèves.

D'après les chefs d'établissement, le pouvoir des enseignants dans la définition des politiques relatives aux élèves et à l'instruction et aux programmes de cours varie également entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

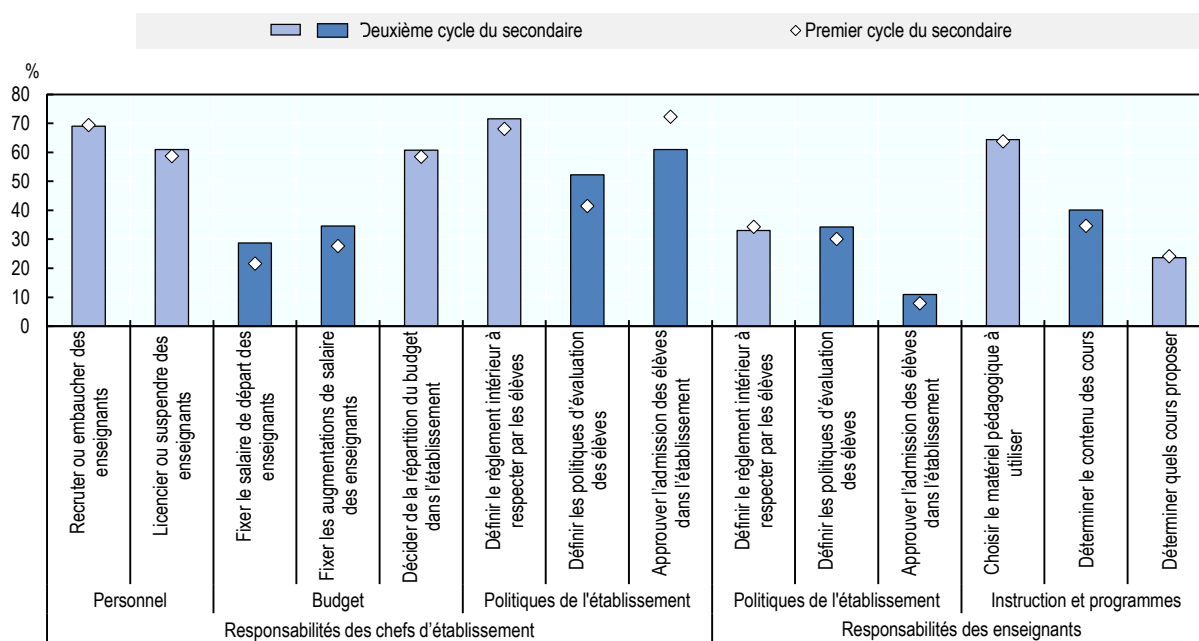
Selon les chefs d'établissement, les enseignants interviennent davantage dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage de différence). À l'inverse, ils interviennent moins dans le choix du matériel pédagogique à utiliser dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage de différence).<sup>4</sup> La situation varie toutefois sensiblement entre les pays et économies. La différence est marquée entre les deux niveaux d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et en Corée (19, 19 et 17 points de pourcentage de différence, respectivement). Le pourcentage de chefs d'établissement qui indique que les enseignants sont investis d'un pouvoir considérable en la matière est toutefois nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en France (11 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.5).

## Responsabilités et actes des chefs d'établissement constitutifs de l'autonomie scolaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la plupart des chefs d'établissement se disent investis d'un pouvoir considérable dans les politiques relatives au personnel et aux élèves. La définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes se démarque des autres domaines de décision (72 % en moyenne). Une grande majorité des chefs d'établissement ont à leurs dires un pouvoir considérable en la matière en Alberta (Canada) (93 %), en Suède 92 %) et au Portugal (90 %), mais 31 % seulement d'entre eux en disent autant en Turquie (voir le tableau 5.4).


### Graphique 5.2. Responsabilités des chefs d'établissement et des enseignants dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/bjehnu>

Approuver l'admission des élèves dans l'établissement est un autre domaine dans lequel les chefs d'établissement disent avoir un pouvoir considérable. Comme dans l'enseignement primaire, c'est un aspect qui doit être interprété avec prudence, compte tenu des caractéristiques spécifiques de chaque système. Les autorités nationales définissent souvent les principaux critères d'admission dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais les politiques d'admission sont plus hétérogènes à ce niveau d'enseignement qu'à des niveaux inférieurs. Dans plusieurs pays et économies, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne relève plus de la scolarité obligatoire et se distingue souvent par des filières différentes parfois accessibles selon des critères de sélection basés sur les résultats scolaires des élèves (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020<sup>[17]</sup> ; OCDE, 2020<sup>[18]</sup> ; OCDE, 2020<sup>[13]</sup>).

Le poids des chefs d'établissement dans les décisions relatives au personnel et à l'affectation du budget est notable à ce niveau d'enseignement. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un pourcentage élevé de chefs d'établissement disent recruter ou embaucher des enseignants (69 %) et licencier ou suspendre des enseignants (61 %) (voir le tableau 5.4). L'un des facteurs susceptibles d'influer sur le pouvoir des chefs d'établissement dans les politiques relatives au personnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire tient au fait que ce niveau ne relève plus de la scolarité obligatoire dans plusieurs des pays et économies à l'étude (OCDE, 2020<sup>[13]</sup>). La réglementation régissant le recrutement ou le licenciement des enseignants n'est pas la même selon que les niveaux d'enseignement relèvent ou non de la scolarité obligatoire dans plusieurs systèmes.

Un pourcentage non négligeable de chefs d'établissement se disent également investis d'un pouvoir considérable dans la répartition du budget entre les postes de dépenses de leur établissement (61 %, en moyenne). Il est supérieur à 80 % en Croatie, au Danemark et en Slovaquie, mais égal à 33 % (soit un tiers) aux Émirats arabes unis et à 23 % (soit moins d'un quart) en Turquie (voir le tableau 5.4).

L'analyse de la délégation de pouvoirs aux enseignants montre que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les domaines concernés sont liés à l'enseignement. Il en ressort par exemple que les enseignants choisissent le matériel pédagogique à utiliser selon 64 % des chefs d'établissement. L'autonomie accordée aux enseignants est toutefois limitée dans l'ensemble en ce qui concerne les politiques relatives aux programmes de cours et aux élèves (voir le Graphique 5.2). Le pourcentage de chefs d'établissement qui disent les enseignants investis d'un pouvoir considérable dans la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes s'élève à 33 % (soit un tiers d'entre eux) en moyenne ; il atteint 68 % en Croatie et 65 % en Slovaquie (soit deux tiers d'entre eux environ), mais est inférieur à 5 % en Suède (voir le tableau 5.5).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les grands domaines dans lesquels les chefs d'établissement jouissent d'une certaine autonomie varient entre les deux cycles de l'enseignement secondaire.

Le pourcentage de chefs d'établissement qui se disent responsables de la définition des politiques d'évaluation des élèves est nettement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (11 points de pourcentage de différence). La différence entre les deux cycles est relativement marquée en Slovaquie, où elle atteint 45 points de pourcentage (voir le tableau 5.4).

À l'inverse, les chefs d'établissement n'ont pas autant de pouvoir au sujet de l'admission des élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (11 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.4). Comme indiqué ci-dessus, il y a lieu de tenir compte des caractéristiques de chaque système pour bien interpréter ces résultats. Il faut préciser à ce sujet non seulement que la proportion d'établissements publics et d'établissements privés (qui ne suivent pas nécessairement les mêmes principes d'admission) varie sensiblement entre les pays et économies, mais aussi que les élèves changent d'établissement lorsqu'ils passent du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains systèmes d'éducation. Le changement d'établissement peut être régi par d'autres critères d'admission d'ordre général et les décisions en la matière relèvent plutôt des autorités centrales que de la direction des établissements (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020<sup>[17]</sup>).

Des différences marquées s'observent aussi dans les politiques budgétaires. La situation varie sensiblement dans deux décisions en rapport avec la rémunération des enseignants (la fixation, d'une part, de leur salaire de départ et, d'autre part, de leur augmentation de salaire), où les chefs d'établissement ont à leurs dires plus d'autonomie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage de différence). La différence qui s'observe au sujet de la fixation des augmentations de salaire atteint 12 points de pourcentage au Portugal et au Viet Nam, 18 points de

pourcentage en Slovénie et 28 points de pourcentage au Danemark (voir le tableau 5.4). À l'inverse, le pouvoir des chefs d'établissement est largement comparable au sujet des politiques relatives au personnel dans les deux cycles de l'enseignement secondaire.

Enfin, la mesure dans laquelle les enseignants interviennent dans les politiques relatives aux élèves, à l'instruction et aux programmes de cours varie entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Selon les chefs d'établissement, les enseignants sont plus libres de déterminer le contenu des cours dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence).

Toujours selon les chefs d'établissement, les enseignants interviennent nettement plus dans la définition des politiques d'évaluation des élèves dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Slovénie (17 points de pourcentage de différence) et au Portugal (12 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.5).

## Analyse des fonctions de direction des chefs d'établissement

L'autonomie scolaire est un indicateur important du pouvoir des chefs d'établissement et des enseignants. Toutefois, accroître cette autonomie ne suffit pas en soi à développer l'autonomie chez les uns et les autres. De fait, la gouvernance locale requiert des informations sur les capacités des établissements et sur les besoins des enseignants et des élèves ainsi que la faculté de concevoir de bonnes stratégies. Il faut donc disposer de capacités institutionnelles en plus du pouvoir de décider. Les effets positifs de l'autonomie vont de pair avec de plus grandes capacités de gestion (Brutti, 2020<sup>[19]</sup> ; Hanushek, Link et Woessmann, 2013<sup>[11]</sup> ; Jensen, Weidmann et Farmer, 2013<sup>[20]</sup>).

L'autonomie scolaire est efficace moyennant des structures de direction solides et adaptées aux établissements. Diriger un établissement, c'est non seulement s'occuper des matières relatives à son personnel, à son budget et à ses élèves, mais aussi participer activement à la réalisation de ses objectifs pédagogiques (Branch, Hanushek et Rivkin, 2013<sup>[21]</sup> ; Grissom, Loeb et Master, 2013<sup>[22]</sup> ; OCDE, 2017<sup>[23]</sup>).

Comme les chefs d'établissement exercent plusieurs fonctions, ils doivent trouver le bon équilibre entre les responsabilités administratives, la mobilisation de la communauté et des parties prenantes et le leadership pédagogique. Le leadership pédagogique est direct et indirect. Il est indirect lorsque des personnes autres que le chef d'établissement contribuent par leurs actes à améliorer les performances de l'établissement. Il est direct lorsqu'il se concentre sur des mesures qui améliorent directement l'apprentissage des élèves. Lors de l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont indiqué de quelle façon ils avaient exercé leur leadership au cours des 12 mois précédents (voir le Tableau 5.2).

**Tableau 5.2. Formes de leadership pédagogique dans l'Enquête TALIS**

Leadership pédagogique indirect	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves</li> <li>• Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques</li> <li>• Prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes</li> </ul>
Leadership pédagogique direct	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborer avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline en classe</li> <li>• Travailler sur un programme de formation continue pour l'établissement</li> <li>• Faire des commentaires aux enseignants à partir d'observations personnelles</li> <li>• Observer personnellement les cours en classe</li> </ul>

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

### ***Exercice du leadership dans l'enseignement primaire***

Dans l'enseignement primaire, les deux types de leadership pédagogique (direct et indirect) varient. Les chefs d'établissement ont plus tendance à exercer leur leadership pédagogique de façon indirecte et à privilégier des mesures qui influent indirectement sur l'instruction. Ils disent par exemple « prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves » (67 %) ; « prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » (64 %) ; et « prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques » (63 %) (voir le Graphique 5.3 et le tableau 5.13).

Il ressort du Graphique 5.3 qu'en moyenne, un peu plus de la moitié des chefs d'établissement exercent leur leadership pédagogique sous des formes qui impliquent des contacts directs avec les enseignants, à savoir « collaborer avec les enseignants pour régler des problèmes de discipline en classe » (57 %) ; « travailler sur un programme de formation continue pour [leur] établissement » (56 %) ; faire « des commentaires aux enseignants à partir de [leurs] propres observations » (53 %) ; et « observer [eux-mêmes] des cours » (53 %).

Selon la littérature, les commentaires détaillés que les chefs d'établissement font aux enseignants après observation de leur travail en classe ont des effets positifs sur leur efficacité personnelle. Toutefois, il faut que les chefs d'établissement trouvent le temps de se consacrer à ce type d'intervention, qui est rare dans les établissements de grande taille (Wahlstrom et Louis, 2008<sup>[24]</sup>).

Offrir plus de souplesse et de temps aux chefs d'établissement passe notamment par la création de possibilités de leadership partagé. Par leadership partagé, on entend le fait de donner au personnel enseignant et non enseignant et à d'autres parties prenantes de réelles occasions de se pencher sur des questions scolaires pertinentes et, à cet effet, de les associer plus étroitement au processus collectif de prise de décision. Le leadership partagé, dont beaucoup estiment qu'il est une composante importante des environnements scolaires positifs, peut aussi renforcer la légitimité des décisions prises par d'autres personnes que le chef d'établissement et, donc, autonomiser un éventail plus large de parties prenantes.

Dans l'enseignement primaire, la grande majorité des chefs d'établissement s'accordent à reconnaître que leur établissement se caractérise par la collégialité et le processus collectif de prise de décision. La majorité des chefs d'établissement se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le concept du leadership partagé dans leur établissement. Les deux aspects les plus caractéristiques de ce niveau d'enseignement résident selon les chefs d'établissement dans le fait que les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions relatives à leur établissement (98 %) et sont encouragés à prendre de nouvelles initiatives (97 %) (voir le tableau 5.6). Il est intéressant de constater que le pourcentage moyen d'enseignants qui estiment avoir cette possibilité et être encouragés à prendre de nouvelles initiatives s'élève respectivement à 81 % et à 84 % (voir le tableau 5.9). Que les chefs d'établissement et les enseignants n'aient pas exactement la même vision des choses n'est pas rare vu leur conception différente de leur implication dans la prise de décision relative aux divers domaines. La façon dont les chefs d'établissement exercent leur leadership peut par exemple influencer sur la perception que les enseignants ont de leurs propres fonctions. Les enseignants n'ont en effet pas nécessairement la même idée de leurs fonctions si leur chef d'établissement est attaché au leadership partagé ou qu'il se cantonne dans un rôle plus administratif (OCDE, 2016<sup>[25]</sup>).

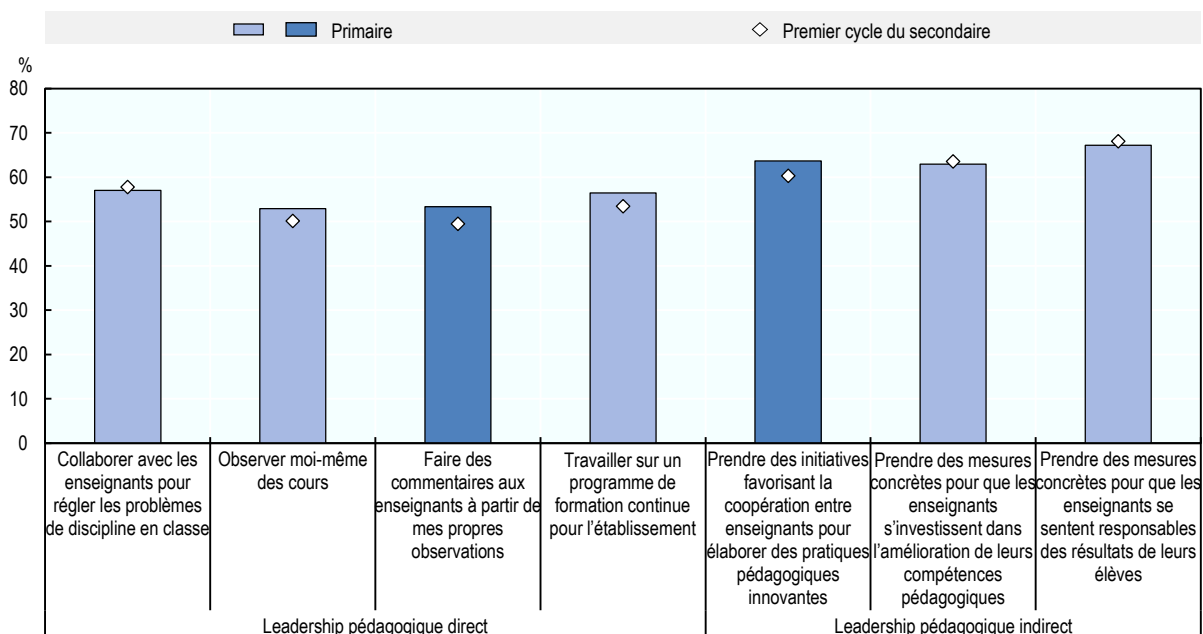
Dans le même esprit, une grande majorité des chefs d'établissement conviennent que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par un soutien mutuel » (96 %) et que « le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » (91 %). Ils sont à peu de choses près autant à s'accorder sur le fait que « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans [leur] établissement » (91 %) (voir le tableau 5.6). Un pourcentage élevé des enseignants les rejoignent sur ces points : en moyenne, 86 % d'entre eux



conviennent de la « culture de collaboration » qui règne dans leur établissement, 85 %, partagent les « mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » du personnel et 81 %, confirment la « culture de partage des responsabilités » qui prévaut dans leur établissement (voir le tableau 5.9).

### Graphique 5.3. Leadership pédagogique des chefs d'établissement dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/cxjbiu>

Les chefs d'établissement font moins état d'un leadership partagé associant parents et élèves. En moyenne, 79 % d'entre eux estiment que « les parents d'élèves ou leurs tuteurs ont la possibilité de participer activement aux décisions » concernant leur établissement et 72 % d'entre eux en disent autant à propos des élèves (voir le tableau 5.6).

Enfin, la charge administrative influe sur le leadership pédagogique direct des chefs d'établissement dans la mesure où elle peut réduire le temps qu'ils peuvent y consacrer. Les chefs d'établissement doivent s'acquitter de diverses missions administratives et s'employer à mobiliser les parties prenantes. Leur action à cet égard varie selon les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement sont les plus nombreux (63 %) à avoir « revu les procédures administratives et les rapports » (voir le tableau 5.10). Les tendances ne sont toutefois pas uniformes entre les pays et économies. Le pourcentage de chefs d'établissement qui disent avoir « revu les procédures administratives et les rapports » s'élève à 10 % au Japon et est de l'ordre de 30 % (soit un tiers d'entre eux environ) en France (35 %) et en Suède (32 %). À l'autre extrême, il est supérieur à 80 % en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne et au Viet Nam.

Les chefs d'établissement font moins souvent état d'autres fonctions administratives, par exemple résoudre des problèmes d'emploi du temps (45 %, en moyenne), qui sont plus souvent du ressort du personnel de soutien ou des enseignants (voir le tableau 5.10).

Un peu plus d'un tiers des chefs d'établissement collaborent avec certains de leurs homologues dans des « tâches difficiles » (38 %) (voir le tableau 5.10). Plus de la moitié d'entre eux s'emploient à mobiliser les parties prenantes, par exemple à « donner aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur les résultats de l'établissement et de ses élèves » (55 %). Cette tendance est plus ou moins confirmée par les enseignants dans chaque système. Le pourcentage de chefs d'établissement qui disent s'y employer s'élève à 88 % dans la Région CABA (Argentine) et à 86 % aux Émirats arabes unis, mais à 19 % seulement au Danemark.

Ce constat conforte la thèse que les chefs d'établissement exercent une série de fonctions selon leur conception, variable, du type de leadership dont leur établissement a besoin. La question des différents types de leadership des chefs d'établissement est analysée dans la littérature (Bowers, 2020<sup>[26]</sup> ; OCDE, 2016<sup>[25]</sup> ; Urick et Bowers, 2014<sup>[27]</sup>). Certaines formes de leadership accordent davantage la priorité au leadership partagé et au leadership pédagogique, auquel cas les chefs d'établissement se préoccupent plus des programmes de cours et de l'enseignement. Des chefs d'établissement se considèrent plutôt comme des directeurs pédagogiques, de sorte qu'ils s'investissent plus dans le leadership pédagogique et moins dans la mobilisation des parties prenantes, par exemple. D'autres estiment leur mandat de direction plus administratif et s'emploient à faire en sorte que leur établissement tourne bien sans trop se préoccuper de leadership pédagogique (OCDE, 2016<sup>[25]</sup>).

Selon une étude récente des résultats de l'Enquête TALIS 2018, le profil des chefs d'établissement et leur vision de leur mission sont multiples, mais le fait qu'ils soient sensibles à la relation entre les types de leadership et les profils d'enseignant peut renforcer le leadership au service de l'apprentissage (Bowers, 2020<sup>[26]</sup>).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement sont autant impliqués dans le leadership pédagogique indirect qui concerne les fonctions et les responsabilités des enseignants dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils s'emploient autant à faire en sorte que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves et s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques. Les mesures qu'ils prennent à cet effet peuvent si elles sont efficaces améliorer l'autonomie et les facultés de jugement des enseignants et faire en sorte que ceux-ci se sentent responsables des résultats de leurs élèves (Gomendio, 2017<sup>[28]</sup> ; Hargreaves et Fullan, 2012<sup>[29]</sup>).

Le pourcentage de chefs d'établissement qui poussent les enseignants à coopérer « pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (3 points de pourcentage de différence). La différence est particulièrement marquée en Angleterre (Royaume-Uni) (15 points de pourcentage) et en Espagne (12 points de pourcentage). C'est l'inverse qui s'observe en France, où le pourcentage de chefs d'établissement qui exercent ce type de leadership indirect est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (14 points de pourcentage) (voir le tableau 5.13).

Le leadership direct ne varie guère entre les deux niveaux d'enseignement dans l'ensemble. Une différence marquée s'observe toutefois en ce qui concerne les commentaires que les chefs d'établissement font aux enseignants à partir de leurs propres observations (4 points de pourcentage de différence). Cette pratique est moins courante que les autres à l'étude dans l'enseignement primaire, mais l'est plus que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est marquée dans certains des pays et économies à l'étude. Dans la Région CABA (Argentine), trois quarts des chefs d'établissement

(75 %) font « souvent » ou « très souvent » des commentaires aux enseignants, mais moins de la moitié d'entre eux (49 %) en disent autant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (soit 26 points de pourcentage de différence). La différence est importante aussi au Japon (16 points de pourcentage), en Angleterre (Royaume-Uni) (13 points de pourcentage) et en Espagne (9 points de pourcentage). À l'inverse, il est plus fréquent que les chefs d'établissement fassent des commentaires aux enseignants sur la base de leurs observations personnelles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en France (9 points de pourcentage de différence), mais cela reste marginal (23 %) (voir le tableau 5.13).

Le leadership partagé ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Deux différences s'observent toutefois entre ces niveaux d'enseignement.

- Le pourcentage de chefs d'établissement qui estiment que « les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions » relatives à leur établissement est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (6 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.6).
- Il semble régner une plus grande collégialité et une plus grande harmonie entre les enseignants dans l'enseignement primaire. Le pourcentage de chefs d'établissement « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que « le personnel de l'établissement partage les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage » est en effet plus élevé à ce niveau que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (3 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.6). C'est aussi ce qui ressort des réponses des enseignants : le sens de la collégialité – dérivé des items sur « les mêmes convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage », sur le « soutien mutuel » et sur la « culture de partage des responsabilités » – semble plus développé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.9).

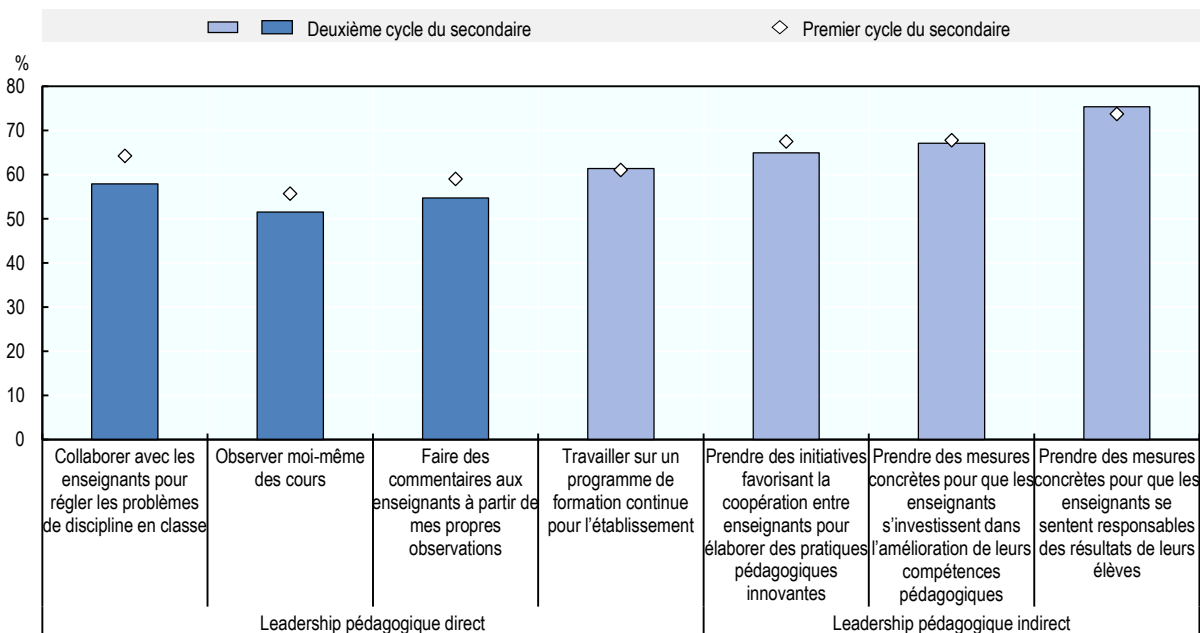
Enfin, il n'y a dans l'ensemble guère de différences par rapport à d'autres fonctions de direction entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les fonctions administratives des chefs d'établissement échappent toutefois à ce constat. Le pourcentage de chefs d'établissement qui disent revoir « les procédures administratives et les rapports » et résoudre « les problèmes d'emploi du temps » est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (20 et 21 points de pourcentage de différence, respectivement). C'est l'inverse en France, où ce pourcentage est nettement plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (20 et 37 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.10).

### ***Exercice du leadership dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Les chefs d'établissement s'impliquent plus dans le leadership pédagogique indirect dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire – en moyenne, entre 65 % et 75 % d'entre eux ont répondu « souvent » ou « très souvent » aux items relatifs à ces formes de leadership à ce niveau d'enseignement. À cet égard, c'est faire en sorte que « les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves » qui mobilise le plus les chefs d'établissement (75 %). Les chefs d'établissement sont nombreux aussi à « prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques » (67 %) et à « prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » (65 %) (voir le Graphique 5.4 et le tableau 5.13).

## Graphique 5.4. Leadership pédagogique des chefs d'établissement dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement (moyenne de l'Enquête TALIS)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/4xnw7c>

À ce niveau d'enseignement, plus de la moitié des chefs d'établissement sont coutumiers des quatre formes de leadership pédagogique direct et 61 % d'entre eux disent travailler à « un programme de formation continue » dans leur établissement (voir le Graphique 5.4).

Au sujet de l'association des membres du personnel et d'autres parties prenantes à la prise de décision, la majorité des chefs d'établissement disent encourager « le personnel à prendre de nouvelles initiatives » (98 %) et donner aux membres du personnel « la possibilité de participer activement aux décisions » relatives à leur établissement (97 %). La majorité des chefs d'établissement s'accordent également à reconnaître que « la culture de collaboration qui prévaut dans [leur] établissement se caractérise par un soutien mutuel » (95 %) et que « c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut dans [leur] établissement » (91 %) (voir le tableau 5.6). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, les enseignants sont légèrement moins convaincus : 81 % d'entre eux ont le sentiment que leur établissement « encourage le personnel à prendre de nouvelles initiatives » et 75 % d'entre eux, que « les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions » concernant leur établissement. Dans le même ordre d'idée, 79 % des enseignants conviennent qu'il règne dans leur établissement « une culture de collaboration » et 76 % d'entre eux, « une culture de partage des responsabilités » (voir le tableau 5.9).

Le leadership partagé associant les élèves est courant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Quelque 88 % des chefs d'établissement s'accordent à reconnaître que « les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions » relatives à leur établissement. Les parents sont moins associés : 77 % des chefs d'établissement disent d'eux qu'ils « ont la possibilité de participer activement

aux décisions » relatives à leur établissement (voir le tableau 5.6). Un peu plus de la moitié des chefs d'établissement affirment donner « aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur les résultats de l'établissement et de ses élèves » (52 %) ; il s'agit très vraisemblablement d'une responsabilité qu'ils partagent avec d'autres membres du personnel. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage de chefs d'établissement qui exercent leur leadership sous cette forme est inférieur à 10 % en Suède, mais égal à 80 % au Brésil et à 86 % aux Émirats arabes unis (voir le tableau 5.13).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Certaines différences en matière de leadership pédagogique direct sont marquées entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Moins de chefs d'établissement disent collaborer « avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline en classe » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence). Au Danemark, la moitié environ des chefs d'établissement collaborent de la sorte avec les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais un quart environ d'entre eux en disent autant dans le deuxième cycle (24 points de pourcentage de différence). La différence est marquée aussi au Brésil et en Slovénie (14 et 17 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.13).

Il est moins fréquent que les chefs d'établissement observent les cours dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence). Il est important de préciser que cette différence moyenne s'explique par les pourcentages élevés de quelques pays. En Slovénie par exemple, sept chefs d'établissement sur dix observent les cours en classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais cinq sur dix environ en font autant dans le deuxième cycle (20 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.13).

Une différence marquée s'observe par rapport à la mobilisation des parties prenantes entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de chefs d'établissement qui donnent « aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur les résultats de l'établissement et de ses élèves » est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence). La différence est marquée en Suède (27 points de pourcentage), au Danemark (15 points de pourcentage) et en Turquie (13 points de pourcentage). Le Portugal fait vraiment figure d'exception, car c'est l'inverse qui s'observe : le pourcentage de chefs d'établissement qui exercent cette forme de leadership est nettement plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (11 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.13).

Enfin, les chefs d'établissement ont moins tendance à donner aux parents ou tuteurs des informations sur les résultats des élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cela peut en partie s'expliquer par des différences de caractéristiques et de structure entre ce niveau d'enseignement et les niveaux inférieurs. Les différents degrés d'implication des parents et des élèves n'ont rien de surprenant non plus puisque les élèves prennent de l'âge (Sinclair, 2004<sup>[30]</sup>) et que le processus d'apprentissage évolue. Ceci dit, les élèves ne remplacent pas les parents qui restent des partenaires à part entière. Divers canaux de communication sont utilisés pour informer les parents de ce qui se passe à l'école, mais ils perdent de leur efficacité au fil du parcours scolaire, à mesure que les élèves passent aux niveaux d'enseignement supérieurs. Une fois que les élèves entrent dans l'enseignement secondaire, certaines formes de coopération entre les parents et l'école évoluent, voire disparaissent (Sliwka et Istance, 2006<sup>[31]</sup>).

### Encadré 5.1. Souplesse et créativité de l'école avant la pandémie de COVID-19

La pandémie de COVID-19 a mis les systèmes d'éducation à très rude épreuve. Les stratégies adoptées par les pouvoirs publics pour contenir la propagation du virus (confinements, couvre-feux, distanciation physique, fermeture des établissements et enseignement à distance) ont eu un impact sur l'accès de millions d'élèves à l'éducation dans le monde.

Les moyens matériels des établissements sont essentiels pour relever ces défis. Mais dans quelle mesure les établissements sont-ils prêts à adapter ces moyens à des conditions difficiles, souvent inédites, d'enseignement, voire à adopter de tout nouveaux moyens ? La promptitude de l'école à innover et à apprendre est révélatrice de sa souplesse et de sa disposition à tester, puis à emprunter de nouvelles voies pour atteindre ses objectifs (McCharen, Song et Martens, 2011<sup>[15]</sup>).

Lors de l'Enquête TALIS 2018, soit avant la pandémie de COVID-19, les chefs d'établissement ont été invités à estimer l'ouverture de leur établissement à l'innovation en réponse aux items suivants : « cet établissement identifie rapidement les besoins de changement » ; « cet établissement accepte volontiers de nouvelles idées » ; « cet établissement s'adapte rapidement aux changements, le cas échéant » ; et « cet établissement fait en sorte qu'une aide soit rapidement disponible pour le développement de nouvelles idées ».

Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble convaincus de la souplesse de leur établissement et de son ouverture à l'innovation. La plupart d'entre eux estiment que leur établissement « identifie rapidement les besoins de changement » (92%, en moyenne) et « s'adapte rapidement aux changements, le cas échéant » (91%). Et un nombre élevé d'entre eux considèrent que leur établissement « accepte volontiers de nouvelles idées » (89% en moyenne, dans l'Enquête TALIS) (voir le tableau 5.14).

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement sont nombreux aussi à estimer que leur établissement « fait en sorte qu'une aide soit rapidement disponible pour le développement de nouvelles idées » (92 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS). Ils sont plus persuadés de l'ouverture de leur établissement à l'innovation dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont dans l'ensemble plus nombreux à estimer que leur établissement « identifie rapidement les besoins de changement » dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.14).

Les chefs d'établissement sont aussi plus convaincus de la faculté de leur établissement de s'adapter « rapidement aux changements, le cas échéant » dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage de différence). La situation varie toutefois sensiblement entre les pays et économies. La différence atteint au moins 10 points de pourcentage en Espagne, en Communauté flamande de Belgique et dans la Région CABA (Argentine) et est supérieure à 20 points de pourcentage en France. C'est à la question de savoir si leur établissement « accepte volontiers de nouvelles idées » que les réponses des chefs d'établissement varient le plus entre les deux niveaux d'enseignement. Dans l'ensemble, les chefs d'établissement s'accordent davantage à le reconnaître dans l'enseignement primaire (5 points de pourcentage de différence). La situation n'est pas homogène à cet égard non plus (voir le tableau 5.14).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par contre, les chefs d'établissement sont nombreux à estimer que leur établissement « identifie rapidement les besoins de changement » (93 %) et « fait en sorte qu'une aide soit rapidement disponible pour le développement de nouvelles idées » (94 %). Par ailleurs, 91 % d'entre eux ont le sentiment que leur établissement « s'adapte rapidement aux changements, le cas échéant » et 88 % d'entre eux, qu'il « accepte volontiers de nouvelles idées »

(voir le tableau 5.14). Ces pourcentages sont très comparables à ceux qui s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Comme l'indiquent des rapports de l'OCDE, l'innovation est souvent difficile en soi dans l'éducation « où des pratiques d'enseignement [...] sont enracinées dans des structures politiques et organisationnelles qui résistent aux idées nouvelles » (Dumont, Istance et Benavides, 2010, p. 286<sup>[32]</sup>). Il n'en reste pas moins que la pandémie de COVID-19 a forcé les établissements et les systèmes d'éducation à sortir de leur zone de confort et à chercher des solutions efficaces pour remplacer les traditionnels cours en classe.

Les chefs d'établissement ne divergent guère quant à leur sentiment sur l'ouverture de l'école à l'innovation dans les deux cycles de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays, mais ils sont plus persuadés de la flexibilité et de la volonté de tester des idées nouvelles dans l'enseignement primaire. Toute la question est de savoir s'ils disposent des moyens humains et matériels pour le faire.

Source : Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir. pub.) (2010<sup>[32]</sup>) *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en> ; McCharen, B., J. Song et J. Martens (2011<sup>[15]</sup>) « School innovation : The mutual impacts of organizational learning and creativity », *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/1741143211416387>.

## Les enseignants, des chefs de file autonomes et confiants

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont répondu à des questions sur l'étendue de leurs responsabilités en matière de prise de décisions pour la gestion de l'établissement. Leurs points de vue sur l'autonomie dont ils jouissent dans l'exercice de leurs fonctions ne sont toutefois révélateurs que d'une partie de la situation. Pour analyser d'autres facettes de l'autonomie scolaire, qui implique nombre d'acteurs et de parties prenantes, les enseignants ont été interrogés sur leur pouvoir et leurs responsabilités dans différents domaines lors de l'Enquête TALIS.

Les enseignants qui disent avoir « le contrôle » sur des aspects de leur travail disposent de plus d'autonomie et se sentent dès lors plus responsables de leurs cours et des résultats de leurs élèves. Dans les environnements scolaires qui promeuvent l'autonomie, où les enseignants sont plus encouragés à adapter leurs pratiques pédagogiques, il peut être plus facile d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves. Selon le Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'autonomie scolaire va de pair avec l'adaptation des cours aux besoins des élèves dans de nombreux pays pour autant qu'il existe des mécanismes adéquats. Cette approche peut avoir des effets positifs sur les résultats des élèves (OCDE, 2017<sup>[23]</sup>) et leur disposition à apprendre (OCDE, 2021<sup>[33]</sup>).

Il ressort par ailleurs d'analyses antérieures des résultats de l'Enquête TALIS 2018 qu'il existe une relation entre l'autonomie et l'efficacité personnelle des enseignants dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). L'autonomie est un facteur d'émancipation, qui donne aux enseignants la possibilité de choisir, d'agir et d'expérimenter (Dierking R. C. et Fox R. F., 2012<sup>[34]</sup>). Elle leur donne confiance en soi et les amène à se sentir plus efficaces.

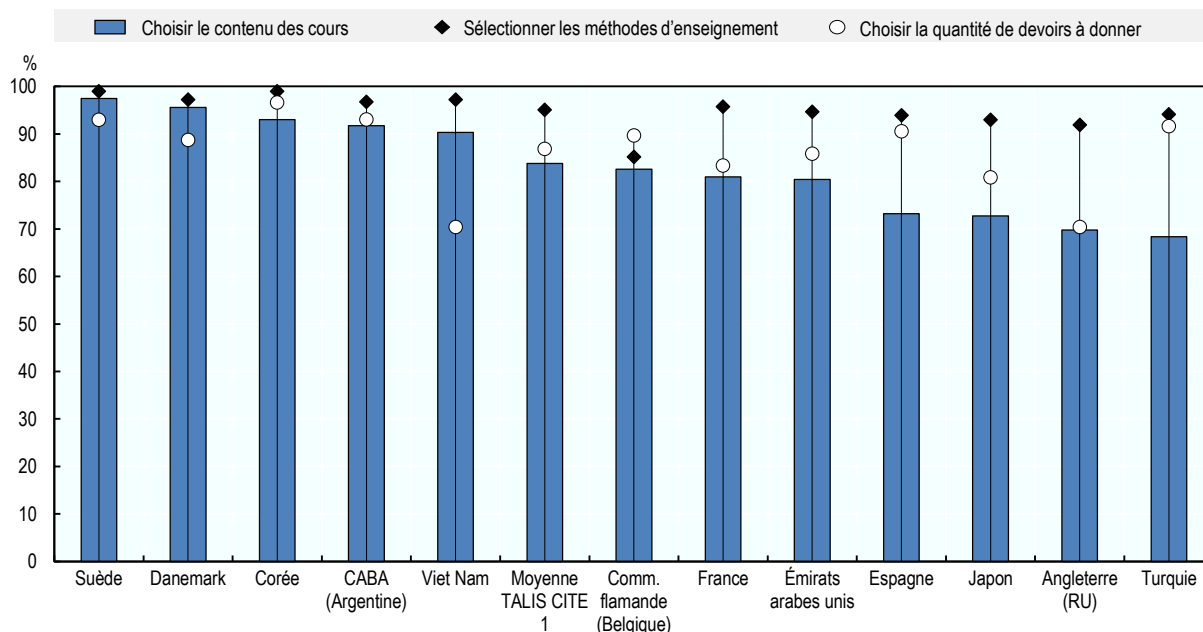
### ***Autonomie et confiance des enseignants dans l'enseignement primaire***

Les enseignants font état d'une grande autonomie dans l'enseignement primaire. La plupart d'entre eux disent avoir « le contrôle » sur trois aspects majeurs de leur travail en classe à ce niveau d'enseignement. En moyenne, plus de 90 % des enseignants disent avoir « le contrôle » sur les aspects suivants : « sélectionner les méthodes d'enseignement » (95 %), « évaluer les connaissances des élèves » (94 %) et « discipliner les élèves » (91 %) ; les pourcentages d'enseignants qui estiment maîtriser ces trois aspects ne varient guère entre les pays et économies à l'étude (voir le tableau 5.15).

Plus de 80 % des enseignants en poste à ce niveau d'enseignement disent pouvoir choisir « la quantité de devoirs à donner » (87 %) et « le contenu des cours » (84 %). C'est au sujet de ce dernier item que les différences sont les plus marquées entre les pays et économies. Le pourcentage d'enseignants disant pouvoir « choisir le contenu des cours » est égal à 90 % au moins dans 5 des 12 pays et économies dont les données sont disponibles. Ce pourcentage atteint au moins 70 % au Japon (73 %), en Espagne (73 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (70 %) et s'élève à 68 % en Turquie (voir le Graphique 5.5). Dans certains de ces pays et économies, les enseignants se disent moins libres de « choisir le contenu des cours » du fait des évaluations obligatoires et de la nécessité de suivre de près les programmes de cours nationaux.


### Graphique 5.5. Autonomie des enseignants dans le primaire

Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que les aspects suivants sont sous leur « contrôle »



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée qu'ils sont libres de choisir le contenu des cours.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/hdwuio>

L'autonomie laissée aux enseignants dans le choix du contenu des cours est très différente selon qu'elle est estimée par les intéressés (84 %) ou les chefs d'établissement (36 %) (voir les tableaux 5.5 et 5.15). Il est important de préciser à cet égard qu'enseignants et chefs d'établissement n'ont pas nécessairement la même vision des choses: les enseignants ont répondu à la question du choix du contenu des cours au sujet d'une de leurs classes, tandis que les chefs d'établissement y ont répondu au sujet des responsabilités de différents acteurs et de leur pouvoir de décision<sup>5</sup>.

L'autonomie ne garantit pas en soi que les pratiques pédagogiques sont plus efficaces. Il ressort de constats précédents que les enseignants sont plus susceptibles de réunir des conditions propices à l'apprentissage de leurs élèves s'ils croient en leur capacité de le faire. L'efficacité personnelle des enseignants est en étroite corrélation avec les environnements d'apprentissage vecteurs de meilleurs résultats scolaires (OCDE, 2014<sup>[35]</sup>). Par efficacité personnelle, on entend la certitude qu'ont les



enseignants de réussir à exercer leur profession de la façon requise pour répondre aux besoins évolutifs de leurs élèves (Runhaar, Sanders et Yang, 2010<sup>[36]</sup>) (voir la description de la relation entre l'efficacité personnelle et la collaboration entre enseignants dans l'Encadré 5.2).

Dans l'Enquête TALIS 2018, l'efficacité personnelle des enseignants en matière de gestion de classe renvoie à leur capacité de faire respecter les règles imposées et de gérer le comportement de leurs élèves en classe. Les différences sont ténues, mais il apparaît que dans l'enseignement primaire, les enseignants réussissent mieux à faire comprendre leurs attentes et à obtenir que les élèves respectent les règles en classe qu'à gérer leur comportement. Dans l'enseignement primaire, la plupart des enseignants (plus de 90 % d'entre eux, en moyenne) ont le sentiment de parvenir « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à exposer clairement ce qu'ils attendent « comme comportement de la part de [leurs] élèves » et à « amener [leurs] élèves à respecter les règles en classe », sauf au Japon, où ils ne sont que 63 % environ à y réussir (voir le tableau 5.16).

À ce niveau d'enseignement, bon nombre d'entre eux sont également tout à fait convaincus de pouvoir « gérer les comportements perturbateurs en classe » (87 %) et « calmer un élève bruyant ou perturbateur » (86 %). Le Japon fait aussi figure d'exception à cet égard : 64 % des enseignants se disent capables de gérer les comportements perturbateurs et 59 % d'entre eux, de calmer un élève bruyant (voir le tableau 5.16).

L'efficacité pédagogique des enseignants renvoie à leur faculté d'adapter leurs cours aux besoins de leurs élèves et, à cet effet, de diversifier le matériel, les stratégies et les méthodes pédagogiques. Dans l'enseignement primaire, la majorité des enseignants disent réussir à s'adapter aux besoins de leurs élèves et à « expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre » (92 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS). À ce niveau d'enseignement, ils sont aussi très confiants en leur capacité de parvenir à « utiliser diverses modalités d'évaluation » (79 %), à « rédiger de bonnes questions pour leurs élèves » (87 %) et à « utiliser diverses méthodes pédagogiques » (87 %). Quelques-uns des pays et économies à l'étude échappent à ce constat. Le pourcentage d'enseignants confiants en leur capacité d'« utiliser diverses méthodes pédagogiques » s'élève à 67 % en France et est de l'ordre de 50 % au Japon (voir le tableau 5.19).

Comme indiqué ci-dessus, les enseignants sont nombreux à estimer avoir le « contrôle » sur l'évaluation des « connaissances des élèves » (voir le tableau 5.15). Il apparaît pourtant que c'est dans l'utilisation de « diverses modalités d'évaluation » que les enseignants sont les moins nombreux à croire en leur efficacité (79 %). Le pourcentage d'enseignants confiants en leur capacité de le faire est de l'ordre de 59 % en France et de 33 % (soit un tiers d'entre eux) au Japon (voir le tableau 5.19). Ces résultats n'ont rien de surprenant sachant que les cadres d'évaluation sont souvent conçus et supervisés par des autorités ou des services centraux. Cette centralisation peut entamer l'autonomie relative des enseignants au sujet des pratiques d'évaluation en classe, puisque les enseignants doivent veiller à ce que leurs notes soient suffisamment stables pour garantir la cohérence à la fois au sein de leur établissement et entre les établissements du système (OCDE, 2013<sup>[16]</sup>). Il est toutefois important de préciser qu'un pourcentage non négligeable d'enseignants doutent de leur capacité d'utiliser « diverses modalités d'évaluation » (21 % en moyenne). C'est un pourcentage révélateur pour les responsables politiques sachant que les évaluations sommatives et formatives aident les enseignants et les établissements à suivre les progrès des élèves (OCDE, 2013<sup>[16]</sup>).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les enseignants font état d'une grande autonomie au sujet des méthodes pédagogiques, de l'évaluation, de la discipline et du contenu des cours aux deux niveaux d'enseignement. Leur autonomie est toutefois légèrement moindre à leurs dires dans l'enseignement primaire.

Des cinq dimensions de l'autonomie à l'étude ici, la seule qui ne varie pas dans l'ensemble entre les deux niveaux d'enseignement est celle relative à la discipline. Les différences sont toutefois marquées à cet égard dans 6 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Le pourcentage d'enseignants qui estiment avoir toute latitude pour « discipliner les élèves » est plus élevé dans l'enseignement primaire dans cinq pays. L'inverse ne s'observe qu'au Viet Nam, où la différence est sensible : le pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cet item sur leur autonomie en matière de discipline s'élève à 60 % dans l'enseignement primaire, mais à 80 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 5.15).

Une différence nette s'observe dans l'ensemble au sujet de la détermination du volume de devoirs à donner aux élèves. Les enseignants font état d'une autonomie moindre à ce sujet dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.15). Ces chiffres concordent avec l'autonomie ressentie dans l'ensemble par les enseignants en poste dans l'enseignement primaire : ces enseignants font état d'une grande liberté de choix des méthodes pédagogiques et des modalités d'évaluation, mais d'une autonomie moindre que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Il est intéressant de constater que les enseignants s'estiment plus efficaces en gestion de la classe dans l'enseignement primaire (2 points de pourcentage de différence dans tous les aspects). Des différences, parfois marquées, s'observent entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans certains des pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants confiants en leur capacité d'« exposer clairement » les comportements qu'ils attendent de leurs élèves est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire (9 points de pourcentage de différence) en Corée. Le pourcentage d'enseignants qui s'estiment capables de « gérer les comportements perturbateurs en classe » est plus élevé dans l'enseignement primaire en Corée aussi ainsi qu'en Espagne (6 et 7 points de pourcentage de différence, respectivement). Le pourcentage d'enseignants certains de leur faculté de « calmer un élève bruyant ou perturbateur » et d'« amener les élèves à respecter les règles en classe » est plus élevé dans l'enseignement primaire en Espagne (8 et 7 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.16).

L'analyse de l'efficacité pédagogique perçue révèle que le pourcentage d'enseignants confiants en leur capacité de diversifier les méthodes pédagogiques en classe est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence s'élève à 4 points de pourcentage en moyenne dans les pays et économies à l'étude, mais est égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, en Espagne et en Turquie (voir le tableau 5.19).

L'efficacité dont les enseignants font état à d'autres égards ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ; c'est le cas en particulier de l'utilisation de diverses modalités d'évaluation. Le pourcentage d'enseignants confiants en leur capacité d'utiliser diverses modalités d'évaluation est toutefois nettement moins élevé dans l'enseignement primaire en France (16 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.19).

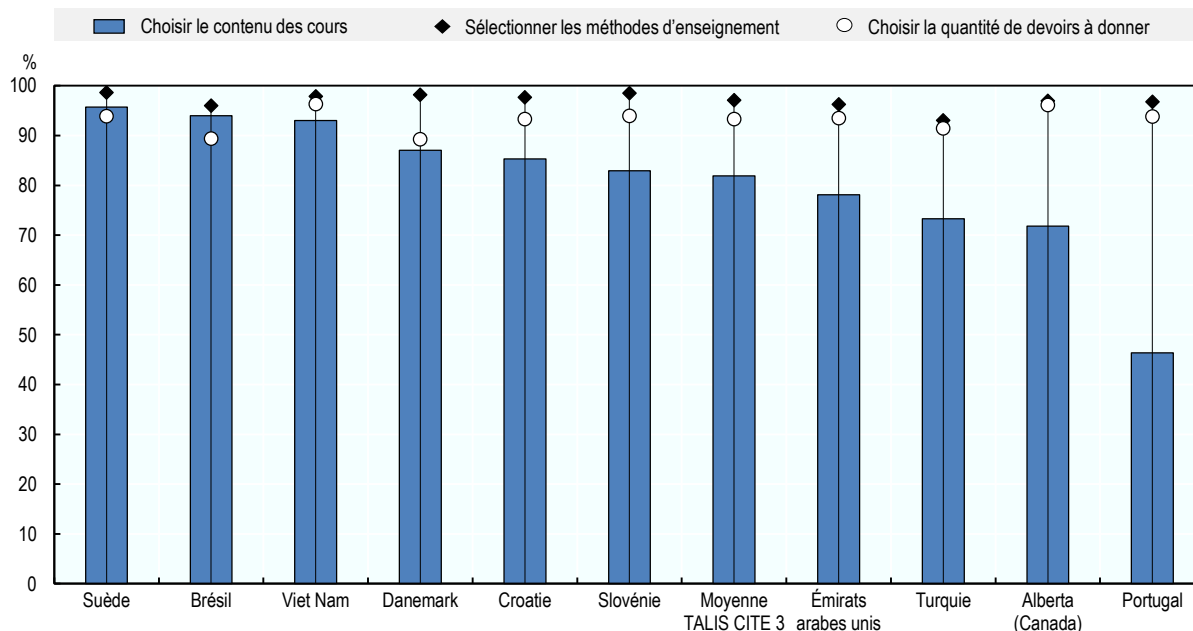
### ***Autonomie et confiance des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Une grande majorité des enseignants se disent autonomes en classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, plus de 90 % des enseignants se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la plupart des items sur leur autonomie (« sélectionner les méthodes d'enseignement », « évaluer les connaissances des élèves », « discipliner les élèves » et « choisir la

quantité de devoirs à donner ») (voir le tableau 5.15). La mesure dans laquelle les enseignants se disent libres de « choisir le contenu des cours » varie relativement peu entre les pays et économies. Le Portugal est le seul des pays et économies à l'étude où moins de la moitié des enseignants disent avoir toute latitude dans le choix du contenu des cours. C'est le seul domaine dans lequel moins de 80 % des enseignants se disent autonomes dans quatre des dix pays et économies à l'étude (voir le Graphique 5.6).

### Graphique 5.6. Autonomie des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que les aspects suivants sont sous leur « contrôle »



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée qu'ils sont libres de choisir le contenu des cours.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/ya243q>

Les enseignants se disent libres de « sélectionner les méthodes d'enseignement » et d'« évaluer les connaissances des élèves » : plus de 90 % d'entre eux estiment avoir « le contrôle » de ces deux aspects dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 5.15).

Il ressort de l'analyse de l'efficacité des enseignants en gestion de la classe que la plupart d'entre eux (93 %) sont confiants en leur capacité d'« exposer clairement » le comportement qu'ils attendent de la part de leurs élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De nombreux enseignants s'estiment capables aussi d'« amener les élèves à respecter les règles en classe » (90 %), de « gérer les comportements perturbateurs en classe » (88 %) et de « calmer un élève bruyant ou perturbateur » (88 %) ; leur pourcentage ne varie guère entre les pays et économies à l'étude (voir le tableau 5.16).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants font dans l'ensemble état d'une grande efficacité pédagogique. C'est l'idée résumée dans l'item sur la faculté d'« expliquer les choses autrement, par exemple lorsque des élèves ont des difficultés à comprendre » qui rallie le plus d'enseignants (94 %). De nombreux enseignants ont également le sentiment d'être capables de « rédiger

de bonnes questions pour les élèves » (90 %) et d'« utiliser diverses méthodes pédagogiques » en classe (84 %) (voir le tableau 5.19).

Enfin, rares sont les enseignants qui doutent de leur capacité d'« utiliser diverses modalités d'évaluation » : 84 % s'en croient capables à ce niveau d'enseignement. Le pourcentage d'enseignants confiants en leur capacité de le faire atteint 70 % au moins dans tous les pays et économies à l'étude (voir le tableau 5.19).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

L'autonomie déclarée par les enseignants ne varie guère dans l'ensemble entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. La liberté dont les enseignants font état au sujet de la détermination du contenu des cours varie toutefois entre les pays et économies à l'étude. Une plus grande autonomie s'observe à cet égard dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Alberta (Canada) (6 points de pourcentage de différence), au Viet Nam (4 points de pourcentage de différence), en Croatie (3 points de pourcentage de différence) et en Slovénie (3 points de pourcentage de différence). Le pourcentage d'enseignants qui se disent autonomes en la matière est toutefois moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark (7 points de pourcentage de différence), aux Émirats arabes unis (4 points de pourcentage de différence) et en Suède (2 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.15).

La confiance des enseignants en leur capacité d'« utiliser diverses méthodes pédagogiques » en classe varie sensiblement entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui s'estiment efficaces en la matière est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (3 points de pourcentage de différence). La différence entre les deux cycles de l'enseignement secondaire est égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Alberta (Canada), en Slovénie et en Turquie (voir le tableau 5.19).

#### **Encadré 5.2. Efficacité personnelle et collaboration**

Les enseignants certains de leur efficacité sont plus enclins à collaborer et à partager leurs expériences et leurs connaissances avec leurs collègues (OCDE, 2014<sup>[35]</sup>). L'inverse est vrai aussi : les enseignants portés sur la collaboration sont bien placés pour trouver des moyens d'adapter leurs stratégies en cas de difficultés en classe.

Il ressort par exemple des résultats de l'Enquête TALIS 2018 qu'il existe une association positive nette entre la propension des enseignants à collaborer et à suivre des formations avec « apprentissage collaboratif » (un type de formation professionnelle où des enseignants travaillent en équipe pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au fil du temps)<sup>6</sup> et leur adhésion à l'activation cognitive, en l'espèce leur propension à utiliser des pratiques pédagogiques qui consistent à amener les élèves à évaluer, à intégrer et à appliquer des connaissances en résolution de problèmes (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>).

La formation professionnelle en groupe est une forme de collaboration qui nécessite l'appui de la direction, qui doit notamment prendre des dispositions qui permettent aux enseignants d'y participer. Il existe d'autres formes, plus « informelles », de collaboration, par exemple celles qui motivent le plus les enseignants (notamment « prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves »).

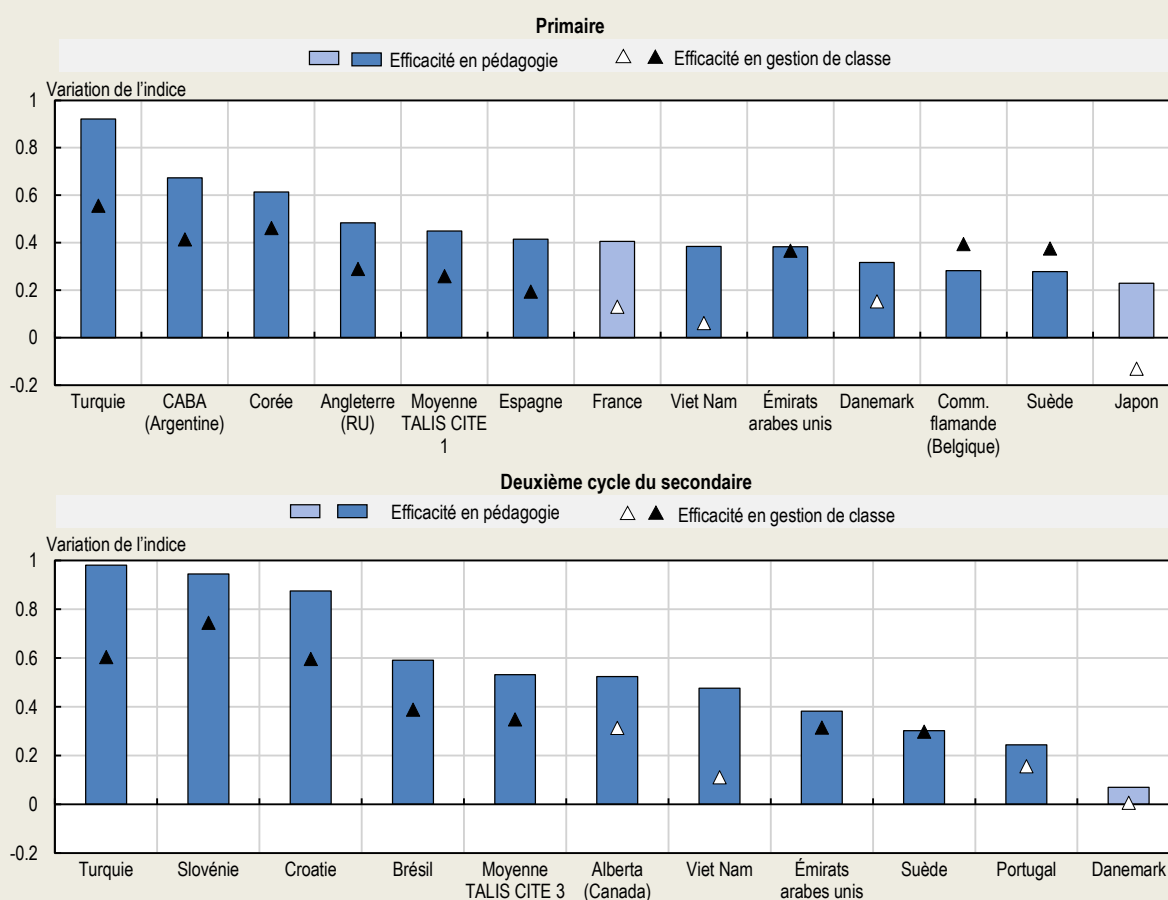
Des analyses de régression ont été faites pour explorer la relation entre l'efficacité personnelle des enseignants, leur propension à collaborer sous diverses formes, à savoir leur tendance à 1) à suivre des formations professionnelles en groupe et 2) à prendre part à des discussions sur les progrès faits

par certains élèves,<sup>7</sup> compte tenu 3) de certaines variables démographiques et caractéristiques de leur classe.

Il en ressort que la formation professionnelle en groupe est associée au fait que les enseignants font état d'une plus grande efficacité personnelle en pédagogie et en gestion de la classe dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'association semble dans l'ensemble plus forte avec l'efficacité des enseignants en pédagogie qu'en gestion de la classe (voir le Graphique 5.7).

### Graphique 5.7. Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants en pédagogie et en gestion de la classe et leur propension à participer à des formations professionnelles en groupe

Variation de l'indice d'efficacité personnelle des enseignants en pédagogie et en gestion de la classe selon leur propension à participer à des formations professionnelles en groupe



Remarque : les régressions linéaires sont basées sur les réponses des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire après contrôle de leur propension à prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves plus d'une fois par mois, de certaines de leurs caractéristiques (sexe, âge et le fait de travailler à temps plein) et de certaines caractéristiques de leur établissement (pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques et d'élèves très performants et peu performants).

Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation de l'efficacité personnelle en pédagogie selon la propension des enseignants à participer à des formations professionnelles en groupe.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

Une relation similaire s'observe entre l'efficacité personnelle des enseignants et leur propension à « prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves ». C'est vrai au sujet de l'efficacité personnelle en pédagogie dans les 13 pays et économies dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles et au sujet de leur efficacité personnelle en gestion de la classe dans 11 de ces pays et économies (voir les tableaux 5.17 et 5.20). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la relation est positive au sujet de leur efficacité personnelle en pédagogie dans les 11 pays et économies à l'étude et au sujet de leur efficacité personnelle en gestion de la classe dans 10 de ces 11 pays et économies (voir les tableaux 5.18 et 5.21). La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces résultats, car les coefficients de détermination ( $R^2$ ) sont faibles.

Ces résultats sont pertinents dans la mesure où ils sont révélateurs de l'importance de proposer aux enseignants des possibilités de collaborer sur le plan professionnel. La formation professionnelle en groupe est très peu fréquente, en particulier dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (22 %) (voir le tableau 5.22). Les chefs d'établissement ont un rôle important à jouer, car ils peuvent donner aux enseignants des possibilités de participer à cette forme de collaboration professionnelle.

Source : OCDE (2020<sup>[6]</sup>), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en> ; OCDE (2014<sup>[35]</sup>), *New Insights from TALIS 2013 : Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>.

## Collaboration et partage de connaissances et d'expériences entre enseignants

La collégialité et la solidarité des enseignants peuvent avoir des effets positifs à la fois sur les résultats des élèves et le climat de l'établissement (Bryk et Schneider, 2003<sup>[37]</sup>). La collaboration professionnelle est tout à fait déterminante pour l'esprit de solidarité et d'entraide. Selon la littérature, la collaboration entre collègues peut notamment renforcer la motivation des enseignants et les amener à adopter des stratégies pédagogiques plus axées sur les élèves (Vangrieken et al., 2015<sup>[38]</sup>) (voir un aperçu de la collaboration et des réseaux professionnels dans l'Encadré 5.3 et l'Encadré 5.4).

La coopération est une composante importante de l'autonomie et de la capacité d'action des enseignants et peut améliorer l'apprentissage des élèves (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007<sup>[39]</sup>). Selon l'Enquête PISA, la coopération active entre enseignants peut avoir un effet positif sur les résultats des élèves (OCDE, 2017<sup>[23]</sup>).

**Tableau 5.3. Formes de collaboration collégiale**

Échange et coordination	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger du matériel pédagogique avec des collègues</li> <li>• Prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves</li> <li>• Collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves</li> <li>• Assister à des réunions d'équipe</li> </ul>
Coopération pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire cours à plusieurs dans la même classe</li> <li>• Observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires</li> <li>• Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)</li> <li>• Prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe</li> </ul>

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

Il est toutefois impératif de réunir une série de conditions pour que la collaboration soit fructueuse. Il faut par exemple préserver le sentiment d'autonomie des enseignants et faire en sorte que la collaboration trouve une juste place dans leur emploi du temps, compte tenu de leur charge de travail. Une structure

d'appui qui facilite la participation à des activités en groupe et définit clairement les rôles est essentielle (Vangrieken et al., 2015<sup>[38]</sup>).

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont répondu à des questions sur plusieurs aspects de leur collaboration avec leurs collègues, par exemple la coordination et l'échange d'informations ou de matériel pédagogique et la coopération pédagogique.

### ***Collaboration collégiale dans l'enseignement primaire***

Dans l'enseignement primaire, l'échange et la coordination sont les formes les plus fréquentes de collaboration collégiale. Plus de 60 % des enseignants disent « prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves » au moins une fois par mois. Le pourcentage d'enseignants qui discutent à leurs dires au moins une fois par mois des progrès de certains élèves est supérieur à 80 % en Angleterre (Royaume-Uni), en France et en Suède, mais inférieur à 40 % en Communauté flamande de Belgique et au Viet Nam (voir le tableau 5.22). Se concerter pour aider des élèves en difficulté et programmer des interventions est un élément important de l'autonomie des enseignants. C'est un moyen qui permet non seulement de déceler d'éventuels problèmes et de trouver des solutions collégiales, mais qui peut aussi renforcer le rôle des enseignants et donner aux élèves la possibilité de bénéficier de l'expérience de plus d'un enseignant (OCDE, 2019<sup>[40]</sup> ; Visscher et Witziers, 2004<sup>[41]</sup>).

Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants disent « échanger du matériel pédagogique » (59 %) avec leurs collègues et « assister à des réunions d'équipe » (57 %). Par « réunions d'équipe », on entend les séances de travail organisées au sujet d'aspects spécifiques (par exemple sur des matières ou groupes de matières, des années d'études ou des classes spécifiques) en vue d'échanger des informations, de se concerter ou encore de prendre des décisions. Le pourcentage d'enseignants qui assistent à de telles réunions varie entre les pays et économies : il est très élevé en Suède (94 %), mais très peu élevé en Turquie (20 % environ) (voir le tableau 5.22).

Dans l'ensemble, la coopération pédagogique est moins fréquente que l'échange et la coordination dans l'enseignement primaire. C'est une tendance qui a été décrite dans la littérature : les enseignants tendent à plus s'impliquer dans des activités collégiales qu'ils jugent moins envahissantes (Vangrieken et al., 2015<sup>[38]</sup>).

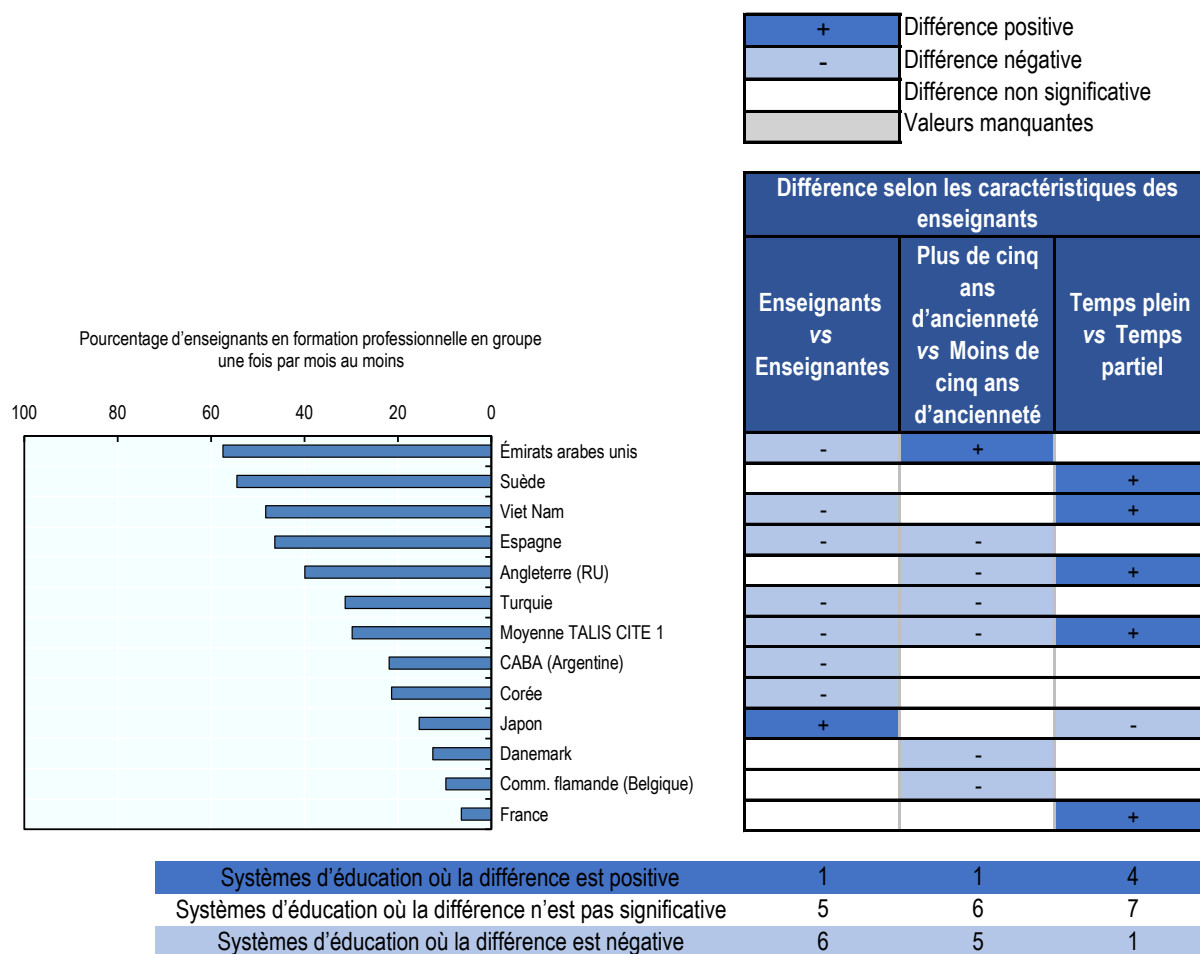
Il apparaît en effet qu'il n'est guère courant que les enseignants observent et commentent les cours de collègues dans l'enseignement primaire (19 %). Le Viet Nam est le seul pays où une majorité des enseignants en sont coutumiers : 81 % d'entre eux disent le faire au moins une fois par mois. Observer et commenter les cours de collègues n'est pas courant dans 10 des 12 pays dont les données sont disponibles : le pourcentage d'enseignants qui disent le faire atteint au plus 20 %. Cela s'explique vraisemblablement par le manque de temps et la nature plus envahissante de cette forme de collaboration (liberté pédagogique des enseignants et respect des méthodes choisies) (voir le tableau 5.22).

Plus de la moitié des enseignants font « cours à plusieurs dans la même classe » au Japon (64 %) et en Suède (56 %), mais moins d'un cinquième d'entre eux (17 %) en font autant en Angleterre (Royaume-Uni) (34 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS). En moyenne, 30 % des enseignants disent « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe ». Plus de la moitié des enseignants disent y prendre part aux Émirats arabes unis (57 %) et en Suède (54 %). Le pourcentage d'enseignants qui en disent autant atteint au plus 10 % en Communauté flamande de Belgique et en France (voir le tableau 5.22).

La formation professionnelle en groupe est un domaine pertinent pour l'action publique dans la mesure où trois éléments importants s'y combinent. Comme indiqué dans la section précédente, se former en groupe est associé à une plus grande efficacité perçue en gestion de la classe et en pédagogie. Il apparaît par ailleurs ainsi que des rapports précédents sur l'Enquête TALIS 2018 le relèvent que les enseignants qui participent à des activités de formation professionnelle en groupe coopèrent plus souvent avec leurs collègues (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>). Que les enseignants ne se forment guère en groupe s'explique

vraisemblablement en partie par le fait que les possibilités de le faire sont rares. Il apparaît pourtant que les enseignants citent souvent l'« apprentissage collaboratif » lorsqu'ils sont interrogés sur les caractéristiques principales des activités de formation continue efficace auxquelles ils ont participé (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>).

**Graphique 5.8. Variation de la formation professionnelle en groupe dans le primaire**



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants en formation professionnelle en groupe une fois par mois au moins.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/26mcg3>

Comme le montre le Graphique 5.8 sur cette forme de développement professionnel, les enseignants débutants, les enseignantes et les enseignants qui travaillent à temps plein sont plus susceptibles de participer à des activités de formation professionnelle en groupe une fois par mois au moins, en moyenne et dans la plupart des pays et économies à l'étude (voir le tableau 5.23).

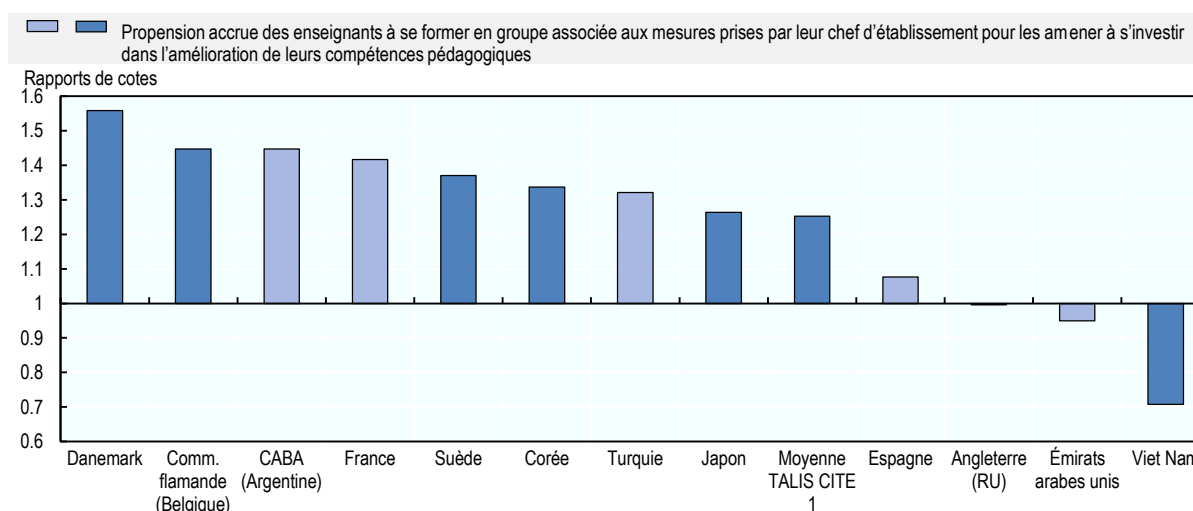
L'environnement scolaire et le soutien de la direction sont vraisemblablement importants pour pousser les enseignants à s'intéresser à ce type d'activités en groupe. Selon les résultats de l'Enquête TALIS 2013, les enseignants collaborent plus dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire si les chefs d'établissement exercent davantage leur leadership pédagogique (OCDE, 2014<sup>[35]</sup>). Comme le montre le Graphique 5.9, les résultats de l'Enquête TALIS 2018 donnent à penser que



les enseignants sont plus susceptibles de participer à des activités de formation professionnelle en groupe si leur chef d'établissement prend « des mesures concrètes » pour les amener à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques.

Ces résultats appuient la thèse de l'association positive entre les mesures prises par les chefs d'établissement pour accroître la capacité d'action des enseignants et la propension de ceux-ci à collaborer avec leurs collègues. Ils doivent toutefois être interprétés avec prudence parce que la relation n'est pas significative dans plusieurs des pays et économies à l'étude et que de nombreuses autres conditions doivent être réunies pour inciter les enseignants à collaborer sous diverses formes avec leurs collègues et leur en donner la possibilité.

### Graphique 5.9. Relation entre la propension des enseignants à se former en groupe et les mesures prises par leur chef d'établissement pour les amener à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques dans le primaire



Remarque : il s'agit des résultats d'une régression logistique binaire basée sur les réponses des enseignants en poste dans l'enseignement primaire, après contrôle de leur âge, de leur sexe et du fait qu'ils travaillent à temps plein.

Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à une variable dépendante catégorielle. 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.

Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la propension accrue des enseignants à se former en groupe associée aux mesures prises par leur chef d'établissement pour les amener à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/f172ga>

#### Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?

La collaboration entre enseignants n'est pas unidimensionnelle, mais implique de nombreuses activités et interactions dans de nombreux cadres différents. Elle peut prendre la forme d'interactions presque informelles et relativement simples – par exemple lorsque des enseignants discutent des progrès de certains élèves – ou d'activités plus formelles et plus organisées – par exemple lorsque des enseignants font « cours à plusieurs dans la même classe », assistent « à des réunions d'équipe » ou se forment « en groupe ». Il reste qu'indépendamment des formats et des cadres de ces interactions, la collaboration contribue sous toutes ses formes à améliorer les pratiques pédagogiques et, donc, l'enseignement et l'apprentissage.

Les réponses des enseignants suggèrent des approches différentes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en matière de collaboration. Les enseignants collaborent plus dans l'enseignement primaire. Une différence s'observe non seulement dans l'ensemble, mais également dans certains des pays et économies à l'étude, où elle peut être sensible.

Deux des formes d'échange et de coordination varient le plus entre les deux niveaux d'enseignement. La différence s'élève à 12 points de pourcentage à la fois au sujet de l'échange de matériel pédagogique et des réunions d'équipe, qui sont tous deux nettement plus fréquents dans l'enseignement primaire; cette tendance s'observe dans tous les pays et économies. La différence est supérieure à 20 points de pourcentage en Corée, en Espagne et au Japon. Par ailleurs, les enseignants sont nettement plus nombreux à « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » dans l'enseignement primaire (8 points de pourcentage de différence). La différence atteint au moins 10 points de pourcentage dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 5.22).

Les enseignants ont plus tendance à « prendre part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves » dans l'enseignement primaire; la différence s'élève à 9 points de pourcentage en moyenne. Dans certains pays et économies, ils ont nettement plus tendance à y prendre part. En Corée, plus de la moitié des enseignants prennent à leurs dires « part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves » dans l'enseignement primaire, mais un tiers seulement d'entre eux disent en faire autant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (25 points de pourcentage de différence). La différence s'élève à 10 points de pourcentage au moins en Communauté flamande de Belgique, au Japon et dans la Région CABA (Argentine) (voir le tableau 5.22).

Ces résultats suggèrent un sens plus développé de la collégialité dans l'enseignement primaire, où les enseignants semblent s'investir plus souvent dans le travail de leurs collègues, que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il ressort de l'analyse des pratiques à l'étude ici que dans l'enseignement primaire, les enseignants tendent à structurer la collaboration au sujet d'aspects de leur travail qu'ils voudraient mieux maîtriser (le matériel pédagogique, les évaluations et les progrès des élèves) et dont ils estiment qu'ils peuvent avoir un impact positif. D'autres facteurs peuvent influencer sur ce sens de la collégialité, notamment la diversité du profil des enseignants et l'organisation des établissements dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants sont souvent spécialisés dans leurs matières, ce qui peut exclure les échanges avec des collègues spécialisés dans d'autres matières (Honig et Hooge, 2014<sup>[42]</sup> ; Van Veen et al., 2001<sup>[43]</sup>).

Deux autres formes concrètes de collaboration sont nettement plus pertinentes dans l'enseignement primaire, même si elles ne sont pas très fréquentes. Les enseignants ont plus tendance à « faire cours à plusieurs dans la même classe » et à « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » à ce niveau d'enseignement (10 et 9 points de pourcentage de différence, respectivement). Le pourcentage d'enseignants qui disent « faire cours à plusieurs dans la même classe » atteint 46 % dans l'enseignement primaire, mais 18 % environ dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (soit 28 points de pourcentage de différence) ; les mêmes tendances s'observent au sujet des pratiques qui consistent à « faire cours à plusieurs dans la même classe » et à « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » en Espagne (26 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.22).

Une grande partie des connaissances utiles à l'enseignement s'acquiert en classe. La coopération est un moyen de partager, de s'appropriier et de réinterpréter ce savoir (Vescio, Ross et Adams, 2008<sup>[44]</sup>). Les résultats révèlent des différences marquées entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire au sujet de formes de collaboration – qui sont essentielles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Bezzina, 2006<sup>[45]</sup>).

### Encadré 5.3. Réseaux professionnels à l'œuvre pendant la pandémie de COVID-19 en Communauté flamande de Belgique

Lors de la fermeture des établissements décrétée lors de la pandémie de COVID-19, le réseau de ressources pédagogiques KlasCement du ministère flamand de l'Éducation et de la Formation a pris un certain nombre d'initiatives pour aider les enseignants à enseigner en ligne et à continuer de se former sur le plan professionnel. Ce réseau créé en 1998 sous la forme d'une communauté animée par et pour les enseignants s'adresse aux enseignants et futurs enseignants de tous les niveaux d'enseignement, y compris l'enseignement pour adultes. La plateforme KlasCement donne aux enseignants la possibilité d'utiliser des ressources pédagogiques, notamment en matière de formation, fournies par des organisations ou d'autres enseignants et de se livrer à des échanges entre enseignants sur des forums.

Après la décision de fermer les établissements prise en mars 2020 en Communauté flamande de Belgique, la plateforme KlasCement a commencé à créer des rubriques spécifiques à l'enseignement et à la formation à distance ; à proposer des ressources ; et à demander à des partenaires commerciaux et non commerciaux (des plateformes s'adressant aux enseignants et élèves ou étudiants ou proposant des vidéos faites par des enseignants pour les enseignants, des start-up fournissant des outils permettant de créer des exercices en ligne, des plateformes d'apprentissage par le jeu, etc.) de télécharger de nouveaux contenus sur certaines thématiques afin d'aider les enseignants (tutoriels, utilisation d'outils numériques, etc.). La plateforme KlasCement a également réorganisé le forum d'enseignants en ligne qui était peu utilisé avant la fermeture des établissements décidée pendant la pandémie de COVID-19, mais qui est devenu un moyen efficace, par rapport à d'autres canaux de communication (messages électroniques, etc.), de permettre aux enseignants d'échanger leurs points de vue et de s'entraider. La plateforme KlasCement a pris une troisième initiative, en l'espèce organiser des séminaires en ligne où les enseignants ont la possibilité de s'informer et de poser des questions au sujet de diverses thématiques en rapport avec l'enseignement à distance, l'organisation des interactions avec leurs élèves dans des classes virtuelles, les évaluations des élèves en ligne, etc.

La plateforme KlasCement existait avant la pandémie de COVID-19, mais beaucoup plus d'enseignants ont commencé à travailler et à partager des contenus en ligne. Cette plateforme a fait ses preuves : elle a donné aux enseignants accès à du matériel pédagogique adapté, que des collègues ont créé et partagé, ce qui leur a permis de découvrir diverses méthodes pédagogiques. Entre la mi-mars et la fin avril 2020, plus de 3 000 nouvelles contributions au réseau ont été enregistrées et plus de 22 000 nouveaux membres y ont adhéré, soit une forte augmentation par rapport aux chiffres des mêmes périodes les années précédentes. Après de premiers investissements dans un nouveau serveur plus puissant pour organiser des séminaires en ligne, la plateforme KlasCement prévoit de poursuivre sur sa lancée, notamment d'améliorer ses fonctionnalités de mise en réseau et son adaptabilité aux besoins des enseignants grâce à l'intégration d'applications d'intelligence artificielle.

Note :

Source : Minea, A. (2020<sup>[46]</sup>), « Flemish Community of Belgium: KlasCement », *Education Continuity Stories Series*, EDCONT n° 038, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/11/Flemish-Community-Belgium-KlasCement.pdf>.

### **Collaboration collégiale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

L'échange et la coordination sont plus fréquents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si les enseignants s'y impliquent moins dans les faits.

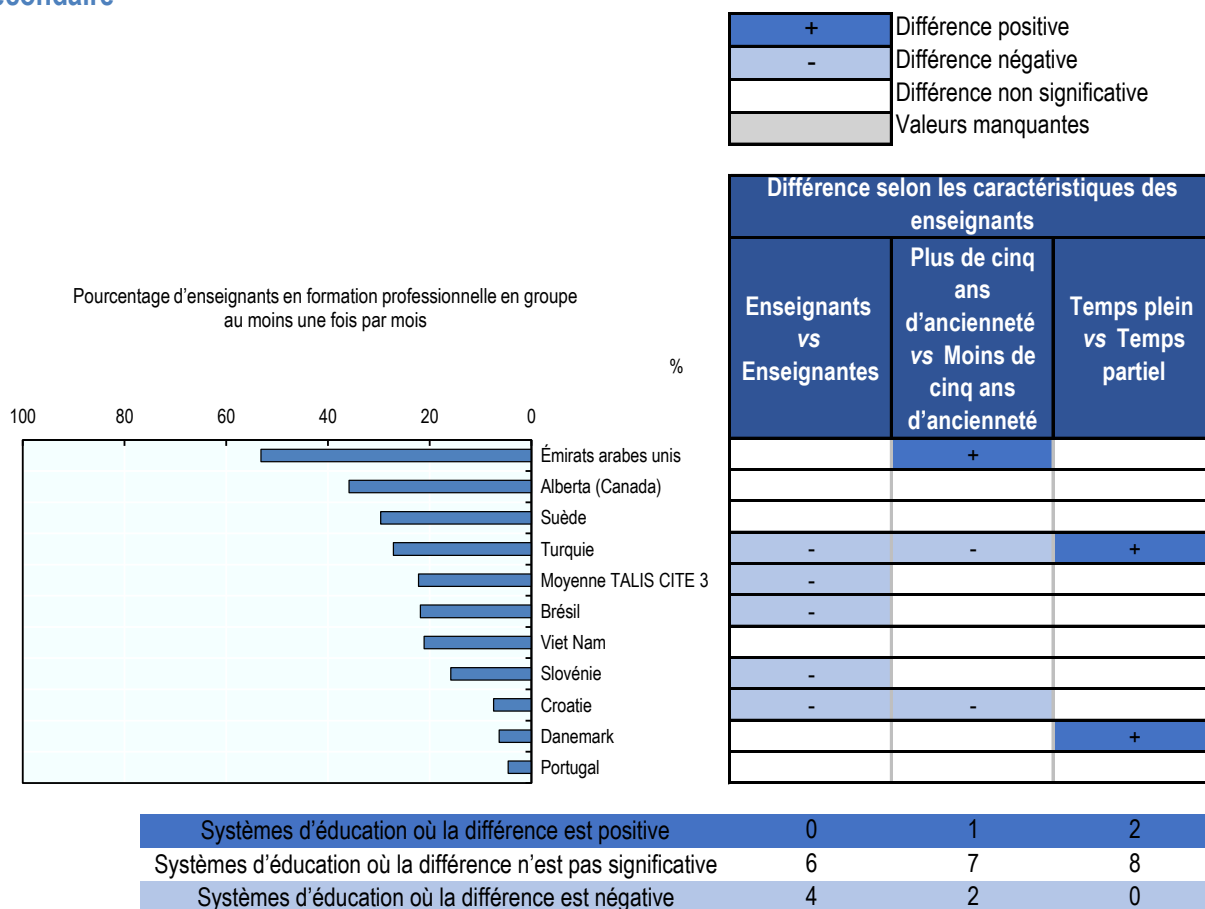
Près de la moitié des enseignants prennent « part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves » à ce niveau d'enseignement (49 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS). Le pourcentage d'enseignants qui disent y prendre part est supérieur à 70 % en Alberta (Canada) et en Suède, mais inférieur à 30 % au Viet Nam (voir le tableau 5.22).

D'autres formes d'échange et de coordination sont moins fréquentes à ce niveau d'enseignement : « échanger du matériel pédagogique » (41 %), « assister à des réunions d'équipe » (37 %) et « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » (36 %) (voir le tableau 5.22).

Moins d'un quart des enseignants disent « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » (22 %) et « faire cours à plusieurs dans la même classe » (16 %).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, cette forme de développement professionnel se distingue non seulement par sa fréquence limitée, mais également par le fait que son association avec le leadership pédagogique des chefs d'établissement n'est pas sensible comme dans l'enseignement primaire. Des rapports précédents sur l'Enquête TALIS ont déjà relevé l'absence d'association nette entre un leadership pédagogique affirmé des chefs d'établissement et la propension des enseignants à collaborer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2014<sub>[35]</sub>).

### Graphique 5.10. Variation de la formation professionnelle en groupe dans le deuxième cycle du secondaire



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants en formation professionnelle en groupe une fois par mois au moins.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink <https://stat.link/xd0p14>

Le Graphique 5.10 montre qu'en moyenne, les enseignantes sont plus susceptibles de prendre part à cette forme de développement professionnel à ce niveau d'enseignement (4 points de pourcentage de différence). L'ancienneté et le fait de travailler à temps plein ou à temps partiel n'ont dans l'ensemble pas d'impact sur la propension des enseignants à se former en groupe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 5.24).

Il apparaît qu'à ce niveau d'enseignement aussi, les formes de collaboration qui consistent par exemple à commenter le travail de collègues et à participer à des activités communes à plusieurs groupes d'âge ou classes sont très rares (respectivement 14 % et 12 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS) (voir le tableau 5.22).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les enseignants sont moins impliqués dans toutes les formes de collaboration à l'étude ici dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les différences sont très similaires (entre 5 et 7 points de pourcentage) par rapport à l'échange et à la coordination (« échanger du matériel pédagogique », « 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 »). Ces quatre formes d'échange et de coordination se caractérisent par une diminution de fréquence du même ordre en Slovaquie (entre 16 et 19 points de pourcentage de différence) et en Suède (entre 6 et 10 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.22).

Il en va de même pour la coopération pédagogique, qui est nettement moins courante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme indiqué ci-dessus, les enseignants tendent à être moins portés sur les formes de collaboration plus intrusives. Ils sont nettement moins nombreux à « faire cours à plusieurs dans la même classe » et à « prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (5 et 3 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.22).

Ces différences pourraient en partie s'expliquer par le profil des enseignants et l'organisation des établissements dans l'enseignement secondaire. À ces niveaux d'enseignement, les enseignants s'organisent souvent en fonction du contenu de leurs cours, en général dans des matières spécifiques (Honingh et Hooge, 2014<sup>[42]</sup> ; Van Veen et al., 2001<sup>[43]</sup>). Les programmes de cours sont également plus diversifiés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en particulier dans les établissements avec filière professionnelle. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les établissements peuvent être de grande taille, de sorte que leur organisation peut nécessiter des sous-structures (un département par matière ou groupe de matières), ce qui peut réduire les échanges et la collaboration entre collègues (Honingh et Hooge, 2014<sup>[42]</sup>).

À cela vient s'ajouter comme indiqué ci-dessus le fait que certaines des relations établies entre le leadership pédagogique des chefs d'établissement et la propension des enseignants à participer à certaines formes organisées de collaboration à des niveaux d'enseignement inférieurs ne se retrouvent pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces constats donnent à penser que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants passent peut-être à côté de belles possibilités d'enrichir leurs pratiques pédagogiques, car la collaboration est utile en cas de difficultés pédagogiques (Vescio, Ross et Adams, 2008<sup>[44]</sup>).

#### Encadré 5.4. Projets de recherche et de formation pédagogique avant la pandémie en Suède

La Suède a pris des initiatives de formation pédagogique structurées sous la forme de projets collectifs de recherche. Les programmes Boost, dont la dotation s'élevait initialement à 28 millions d'euros, s'adressent aux professeurs de mathématiques, de suédois et de sciences. Le programme de mathématiques (*Matematiklyftet*) (2012) est par exemple accessible à tous les professeurs et tuteurs de mathématiques ainsi qu'aux chefs d'établissement. Les fiches de mathématiques sont rédigées en collaboration avec plus d'une vingtaine d'universités et de hautes écoles suédoises et sont publiées en ligne. Elles sont organisées par année d'études et type de filière et suivent une structure qui aide les enseignants 1) à préparer leurs cours grâce au matériel fourni; 2) à discuter avec des collègues de ce qu'ils ont lu et à préparer des cours en collaboration avec eux; 3) à donner ces cours en classe; et 4) à retrouver des collègues pour évaluer et échanger leurs expériences. Des réunions sont organisées chaque semaine sur des questions didactiques; elles sont animées par des tuteurs de mathématiques formés par les autorités nationales. Ce programme permet aux enseignants d'échanger du matériel pédagogique, des idées et des expériences et de nouer un dialogue professionnel. Il promeut l'enseignement collaboratif et l'esprit d'équipe. Les chefs d'établissement ne sont pas en reste.

Selon le rapport d'évaluation final (2016) de l'Agence nationale de l'éducation, ce modèle de formation collégiale a eu un impact positif. Plus de 35 000 enseignants ont participé aux formations en mathématiques, soit 75 % des professeurs de mathématiques en poste dans les niveaux d'enseignement relevant de la scolarité obligatoire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Des formations s'adressent également aux tuteurs (1 668 tuteurs en avaient suivi selon le décompte arrêté en 2016) et aux chefs d'établissement (2 961 d'entre eux en avaient suivi selon le décompte arrêté en 2015). Les enseignants qui ont suivi ce programme disent être plus confiants et plus à l'aise en classe et ajoutent que leurs cours sont plus variés et plus axés sur les élèves. Le coût total du programme a été estimé à 56 millions d'euros en 2017. L'évaluation n'a toutefois pas porté sur l'impact que le programme a eu sur les résultats scolaires des élèves. Depuis 2018, de nouveaux modules de mathématiques sont disponibles sur un portail spécifique. Ils visent à donner aux enseignants et aux experts spécialisés dans les matières ou dans le soutien des outils leur permettant d'améliorer l'enseignement aux élèves ayant des besoins supplémentaires. En 2018/19, une formation a été organisée en ligne pour permettre aux superviseurs d'acquérir les compétences requises pour superviser les groupes d'enseignants participants.

Le programme Boost de suédois (*Läslyftet*) (2015-20) a été lancé en 2015 afin d'aider les enseignants concernés à continuer de se former. Il s'adresse désormais aussi aux enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire, l'objectif étant de renforcer le projet pédagogique de ce niveau d'enseignement et de promouvoir l'apprentissage du suédois dès le plus jeune âge, en particulier chez les enfants dont la langue maternelle n'est pas le suédois. Le gouvernement suédois a alloué un budget de l'ordre de 50 millions de couronnes par an à ce programme entre 2017 et 2019 et de 75 millions de couronnes en 2020. Ce programme s'est par ailleurs poursuivi en 2021 (selon les informations fournies par les autorités à l'OCDE).

Selon l'évaluation finale de 2020, 25 % environ des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire y ont participé. Il ressort également de cette évaluation de 2020 que les deux grands objectifs poursuivis ont été atteints, à savoir concevoir des méthodes différentes d'enseignement du suédois et instaurer une culture de collaboration collégiale chez les enseignants (selon les informations fournies par les autorités à l'OCDE).

Source : OCDE (2020<sup>[47]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>.

## Analyse de l'impact du manque de personnel

Les pénuries de personnel peuvent avoir un impact direct sur l'autonomie des enseignants et leur capacité d'action. Les mesures prises pour pallier ces pénuries consistent souvent à accroître la taille des classes, à réduire les taux d'encadrement ou à augmenter le temps de travail des enseignants (Carlo et al., 2013<sup>[48]</sup> ; Santiago, 2002<sup>[49]</sup>), de sorte que ceux-ci sont moins capables de dispenser un enseignement de qualité. Ces pénuries mettent à mal l'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants, dans la mesure où elles limitent leur capacité d'action et réduisent leur faculté de s'organiser et d'innover (voir un aperçu de la souplesse et de la créativité de l'école dans l'Encadré 5.1). Les pénuries de personnel requièrent une attention particulière des chefs d'établissement, des autorités et des responsables politiques, car elles peuvent entraver le développement des systèmes d'éducation, mettre le personnel scolaire à plus rude épreuve et réduire la qualité de l'enseignement (Santiago, 2002<sup>[49]</sup>).

Il ressort de l'analyse combinée d'indicateurs relatifs au volume de moyens humains à la disposition des établissements et de données sur le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2018 que le manque de moyens humains peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires à l'âge de 15 ans (OCDE, 2020<sup>[18]</sup>).

Le manque d'enseignants est un aspect particulier des pénuries de personnel qui met certains systèmes d'éducation à très rude épreuve. Il peut résulter d'une série de facteurs, dont l'évolution démographique et l'attractivité de la profession d'enseignant (Guerriero, 2017<sup>[50]</sup>). Les enseignants sont des acteurs essentiels, certes, mais d'autres professionnels ont également un rôle actif et important à l'école. Le personnel de soutien, les professionnels de l'éducation spécialisés, les auxiliaires d'éducation, les travailleurs sociaux, les conseillers d'orientation, les infirmiers et les surveillants sont tous indispensables au bon fonctionnement des établissements (voir les données détaillées relatives aux pays et économies dans le tableau A.B.4) (OCDE, 2020<sup>[18]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[40]</sup>).

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont répondu à la question de savoir si des pénuries de personnel portaient « atteinte à la capacité de [leur] établissement à offrir un enseignement de qualité ».

### ***Manque de personnel dans l'enseignement primaire***

Dans l'enseignement primaire, le manque de personnel de soutien est le problème qui porte le plus atteinte à la capacité des établissements d'offrir un enseignement de qualité : en moyenne, 42 % des chefs d'établissement en font état. Le manque de personnel de soutien peut accroître la charge de travail des enseignants et est sensible dans certains pays et économies. Plus de la moitié des chefs d'établissement le déplorent en France (57 %), au Japon (56 %) et en Espagne (53 %) et plus de trois quarts d'entre eux en font autant en Communauté flamande de Belgique et au Viet Nam (voir le tableau 5.27).

Dans l'enseignement primaire, un quart des chefs d'établissement (24 % en moyenne) font état de problèmes liés au manque d'enseignants. Comme indiqué dans le chapitre 2, l'attractivité de la profession d'enseignant et la capacité des systèmes d'éducation d'attirer des candidats de haut niveau comptent parmi les problèmes qui se posent dans certains pays et économies. C'est le cas dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, où 20 % au moins des chefs d'établissement en font état dans l'enseignement primaire. Au Viet Nam, les enseignants qualifiés sont très demandés : 79 % des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire disent que le manque d'enseignants qualifiés « porte atteinte » à la capacité de leur établissement d'« offrir un enseignement de qualité » (voir le tableau 5.27).

Les enseignants et les professionnels de l'éducation spécialisés sont des membres importants du personnel pédagogique des établissements. Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 qu'en moyenne, 27 % des enseignants travaillent dans un établissement dont 10 % au moins des élèves ont des

besoins spécifiques dans l'enseignement primaire ; ce pourcentage d'enseignants en poste dans un tel établissement est même supérieur à 50 % dans certains systèmes d'éducation (voir le chapitre 2 pour de plus amples informations). Les politiques d'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire qui ont été adoptées dans plusieurs pays ont encore accru la demande de personnel spécialisé (OCDE, 2019<sub>[40]</sub>).

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que dans l'enseignement primaire, un peu plus d'un tiers des chefs d'établissement déplorent le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques. La façon et le moment de diagnostiquer les besoins spécifiques varient selon les pays et économies, mais il est établi que les enseignants en poste dans les niveaux d'enseignement inférieurs sont plus susceptibles de déclarer un effectif plus élevé d'élèves concernés dans leur classe (OCDE, 2014<sub>[35]</sub>).

Une majorité des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire font état d'un manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques qui porte atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité au Viet Nam (67 %) et en France (62 %). En Angleterre (Royaume-Uni), 10 % seulement des chefs d'établissement se disent préoccupés par ce problème (voir le tableau 5.27).

Comme indiqué dans des rapports précédents sur l'Enquête TALIS 2018, l'un des problèmes majeurs des responsables politiques et des chefs d'établissement réside dans la disposition des enseignants à travailler en milieu multiculturel (OCDE, 2019<sub>[51]</sub>). Dans l'enseignement primaire, faire en sorte que du personnel formé travaille en milieu multiculturel est pertinent, car les élèves concernés ont souvent des approches différentes à l'égard de l'apprentissage. Les élèves tirent le plus parti des cours lorsque les enseignants sont préparés à exploiter leurs compétences spécifiques (OCDE, 2019<sub>[51]</sub>).

Le manque de personnel spécialisés dans des domaines spécifiques est également préoccupant. Un quart environ des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire considèrent que le manque d'enseignants formés à l'enseignement en milieu multiculturel ou multilingue porte atteinte à la qualité de l'enseignement dans l'ensemble (25 %), mais près de la moitié d'entre eux le déplorent en France (49 %) et au Viet Nam (43 %).

Il apparaît enfin que dans l'enseignement primaire, la capacité d'offrir un enseignement de qualité est moindre du fait du problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif au « temps consacré à l'encadrement pédagogique »<sup>8</sup> selon 31 % des chefs d'établissement et au « temps consacré aux élèves » selon 25 %<sup>9</sup> d'entre eux en moyenne. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage de chefs d'établissement déplorant que le « temps consacré aux élèves insuffisant ou inapproprié » porte atteinte à la qualité de l'enseignement est de l'ordre de 10 % en Suède (12 %), dans la Région CABA (Argentine) (11 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (7 %), mais supérieur à 40 % au Viet Nam (56 %) et en Communauté flamande de Belgique (41 %) (voir le tableau 5.27). Faire en sorte qu'il y ait une bonne combinaison de professionnels permet à toutes les personnes de l'établissement de bien faire leur travail et de mieux répondre aux exigences et aux besoins des élèves (OCDE, 2019<sub>[40]</sub>). Un savant dosage de compétences et de spécialités dans le personnel donne à tous suffisamment de temps pour s'occuper des élèves et s'impliquer dans d'autres activités pédagogiques (voir les données détaillées relatives aux pays et économies dans le tableau A B.4).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ne varient guère dans leur analyse des problèmes posés par les pénuries de professionnels de l'éducation spécialisés dans la prise en charge de certaines catégories d'élèves (les élèves ayant des



besoins spécifiques, scolarisés dans un cadre multiculturel ou plurilingue ou issus de milieux socio-économiques défavorisés).

Les chefs d'établissement se disent dans l'ensemble moins préoccupés par le manque d'enseignants qualifiés dans l'enseignement primaire. Il ressort de leurs réponses que la différence atteint à cet égard 4 points de pourcentage en moyenne. C'est en particulier le cas en Angleterre (Royaume-Uni), où le pourcentage de chefs d'établissement qui déplorent ce problème s'élève à 38 % (soit plus d'un tiers d'entre eux) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais à 12 % seulement dans l'enseignement primaire (26 points de pourcentage de différence). La différence est marquée aussi en France (15 points de pourcentage) et au Japon (11 points de pourcentage). L'Espagne est le seul des pays et économies à l'étude où les chefs d'établissement sont plus nombreux (8 points de pourcentage) à être préoccupés par ce problème dans l'enseignement primaire, même si leur pourcentage est minime (14 %) (voir le tableau 5.27).

### **Manque de personnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans l'ensemble, les pénuries d'enseignants et de personnel de soutien préoccupent un peu plus d'un quart des chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme indiqué ci-dessus, ces pénuries sont révélatrices de la difficulté de concilier l'offre d'enseignants qualifiés et la nécessité de doter les établissements d'un personnel à même de répondre à tous les besoins pour renforcer la capacité d'action des enseignants (voir les données détaillées relatives aux pays et économies dans le tableau A B.4). Le manque d'enseignants qualifiés est particulièrement criant au Viet Nam (79 %) et au Brésil (43 %). Plus de la moitié des chefs d'établissement en poste à ce niveau d'enseignement font état d'un manque de personnel de soutien au Viet Nam (60 %) et au Portugal (57 %) (voir le tableau 5.27).

Les enseignants et les professionnels de l'éducation spécialisés sont d'une très grande importance dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire. Les enseignants sont plus susceptibles de déclarer un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des besoins spécifiques dans leurs classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2014<sup>[35]</sup>), certes, mais le problème qui préoccupe le plus grand nombre de chefs d'établissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge de ces élèves. En moyenne, près d'un tiers des chefs d'établissement (32 %) le déplorent. Ce problème est d'une plus grande acuité dans certains des pays et économies à l'étude : plus de la moitié des chefs d'établissement estiment par exemple qu'il porte atteinte à la qualité de l'enseignement au Viet Nam (57 %) et au Brésil (55 %). À l'inverse, un quart au plus des chefs d'établissement se disent préoccupés par ce problème en Croatie (25 %), au Danemark (24 %), en Slovénie (21 %), en Alberta (Canada) (19 %) et en Suède (17 %) (voir le tableau 5.27).

Garantir la qualité de la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques est dans l'ensemble plus préoccupant que répondre aux besoins des autres élèves. Un cinquième au plus des chefs d'établissement se disent aux prises avec une pénurie d'enseignants spécialisés dans d'autres domaines dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les pénuries qui les préoccupent sont celles relatives aux enseignants formés à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (21 %) ou à la prise en charge d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique (17 %) (voir le tableau 5.27).

Dans l'enseignement secondaire, les enseignants spécialisés sont aussi ceux formés à l'enseignement en filière professionnelle. À ce niveau d'enseignement, les établissements doivent disposer selon leurs filières d'un personnel diversifié, car les préférences des élèves peuvent avoir un impact sur la demande de profils particuliers d'enseignants (Santiago, 2002<sup>[49]</sup>). En moyenne, plus d'un cinquième des chefs d'établissement (21 %) en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment que le manque d'enseignants spécialisés dans la filière professionnelle porte atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité ; le pourcentage de chefs d'établissement qui le déplorent est supérieur à 40 % au Brésil, mais au plus égal à 15 % en Slovénie (15 %), en Suède (15 %)

et en Croatie (7 %) (voir le tableau 5.27). En filière professionnelle, la demande peut varier en fonction d'autres facteurs, notamment les caractéristiques du marché du travail propres à chacun des pays et économies. Il est difficile de disposer de suffisamment d'enseignants ayant des compétences professionnelles dans la mesure où très souvent, ces enseignants doivent avoir travaillé dans le secteur correspondant aux matières qu'ils enseignent (voir le chapitre 2).

Comme indiqué ci-dessus, réussir à doter les établissements du personnel de la composition voulue peut améliorer l'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants. À l'inverse, il est possible que le manque de professionnels de l'éducation empêche les enseignants et le personnel scolaire de s'impliquer dans d'autres activités. En moyenne, un quart environ des chefs d'établissement (24 %) déplorent le fait que le « temps consacré aux élèves » soit « insuffisant ou « inapproprié » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Près de la moitié des chefs d'établissement se disent préoccupés par ce problème au Viet Nam (49 %) et au Portugal (47 %). Enfin, le pourcentage de chefs d'établissement qui estiment que la qualité de l'enseignement est réduite du fait du problème d'insuffisance ou d'inadéquation du « temps consacré à l'encadrement pédagogique » atteint 31 % en moyenne ; il atteint même 64 % au Portugal (voir le tableau 5.27).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les chefs d'établissement font à peu de choses près état des mêmes problèmes de pénurie de personnel qui portent « atteinte à la capacité » de leur établissement d'offrir « un enseignement de qualité » dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. D'après eux, la situation est toutefois plus nuancée dans certains des pays et économies à l'étude. Au Brésil, les problèmes liés au manque d'enseignants spécialisés (dans l'enseignement en milieu multiculturel ou multilingue ou la prise en charge d'élèves défavorisés par exemple) sont nettement plus préoccupants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la moitié environ des chefs d'établissement disent qu'ils portent atteinte à leur capacité de proposer un enseignement de qualité (54 % et 50 %, respectivement). Le pourcentage de chefs d'établissement qui déplorent ces deux problèmes est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (11 et 13 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.27).

Une différence marquée s'observe entre les deux cycles de l'enseignement secondaire au sujet du manque de personnel de soutien. Le pourcentage de chefs d'établissement préoccupés par ce problème est en moyenne 6 points de pourcentage moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est la plus marquée au Danemark (23 points de pourcentage), mais est sensible aussi au Portugal (16 points de pourcentage) et au Viet Nam (13 points de pourcentage) (voir le tableau 5.27). Les différences qui s'observent à cet égard donnent à penser que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les établissements disposent d'un personnel où les profils de compétence sont mieux répartis dans l'ensemble. Elles peuvent aussi être le signe que les besoins de personnel varient entre les deux cycles.

## Analyse de l'impact du manque de moyens sur l'autonomie des enseignants

Pour bien enseigner et bien apprendre, il faut de bonnes infrastructures et installations, par exemple des infrastructures scolaires et des classes adaptées et équipées, correctement éclairées, chauffées, climatisées, etc. Disposer de bonnes conditions d'apprentissage et de bonnes ressources pédagogiques fait partie des éléments indispensables à un enseignement de qualité, vu les effets directs qui en découlent pour les élèves et les enseignants et la capacité des premiers de bien apprendre et des seconds de bien enseigner (OCDE, 2020<sup>[18]</sup> ; Schneider, 2002<sup>[52]</sup>).

La pandémie de COVID-19 a révélé au grand jour l'importance des moyens matériels à la disposition des élèves et des enseignants. Selon les estimations, la fermeture des établissements a touché plus de

1.5 milliard d'élèves dans le monde au plus fort de la crise, en 2020 (UNESCO, 2021<sup>[53]</sup>). La capacité d'action des enseignants n'est désormais plus confinée aux murs de leur classe.

Par moyens à la disposition des enseignants, on entend non seulement les manuels scolaires et les ressources bibliothécaires, mais également les outils numériques, dont les logiciels, les ordinateurs, les tablettes et la connexion à Internet, qu'ils peuvent utiliser à des fins pédagogiques. Tous ces moyens sont d'une importance capitale pour aider les enseignants à faire leur travail alors qu'ils ont de nouveaux défis à relever. Les enseignants doivent avoir une bonne faculté d'adaptation pour faire en sorte que leurs élèves continuent d'apprendre. Le manque de moyens matériels peut porter gravement atteinte à l'efficacité personnelle des enseignants et à leur capacité d'action.

La relation entre les moyens matériels et les résultats scolaires a été analysée chez les élèves de 15 ans sur la base des données de l'Enquête PISA (OCDE, 2020<sup>[18]</sup>). Il ressort de ces travaux que cette relation est positive lorsqu'une série de conditions sont réunies : 1) les moyens matériels sont disponibles en quantité suffisante là où ils sont les plus nécessaires ; 2) leur qualité et leur type sont appropriés aux besoins des élèves ; et 3) ils sont utilisés à bon escient (OCDE, 2020, p. 112<sup>[18]</sup>). Ces conditions sont particulièrement importantes pour l'utilisation d'outils numériques à des fins pédagogiques, car l'impact de ces outils sur les résultats des élèves semble limité (OCDE, 2020<sup>[18]</sup> ; OCDE, 2015<sup>[54]</sup>). Ce constat souligne l'importance de la capacité d'action des enseignants en la matière, car les outils numériques sont souvent moins pertinents en soi que l'efficacité pédagogique des enseignants. Aider les enseignants à intégrer les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques par le développement professionnel est un aspect à prendre en compte lors de l'adoption de ces outils à l'école.

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement ont répondu à la question de savoir si le manque de moyens matériels, qu'il s'agisse du matériel pédagogique, des outils numériques et de l'accès à Internet ou encore des classes et de l'infrastructure, portait « atteinte à la capacité de [leur] établissement à offrir un enseignement de qualité ».

### ***Manque de moyens matériels dans l'enseignement primaire***

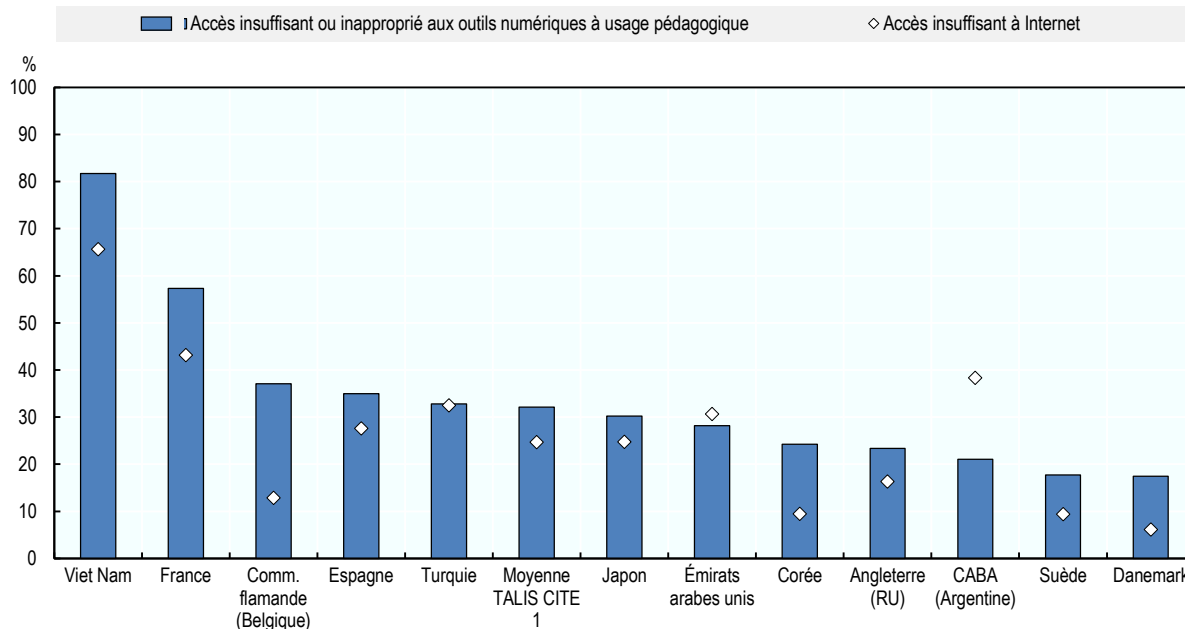
De tous les aspects relatifs au problème d'insuffisance ou d'inadéquation des moyens matériels qui porte atteinte à la qualité de l'enseignement, c'est celui relatif aux outils numériques que les chefs d'établissement sont les plus nombreux à citer à ce niveau d'enseignement (32 %) (voir le Graphique 5.11). Par outils numériques, on entend notamment les logiciels, les ordinateurs, les tablettes et les tableaux interactifs. Le point de vue des chefs d'établissement varie à cet égard entre les pays et économies à l'étude, tout comme les approches privilégiées en la matière. L'utilisation d'outils numériques à des fins pédagogiques ne renvoie pas à une seule approche, mais à une série de pratiques différentes qui dépendent des objectifs et des stratégies pédagogiques des enseignants et des établissements (Ross, Morrison et Lowther, 2020<sup>[55]</sup>).

Le Graphique 5.11 montre que dans l'enseignement primaire, le pourcentage de chefs d'établissement qui estiment que le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif aux outils numériques porte atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité s'élève à 82 % au Viet Nam et à un peu plus de 50 % en France. Un tiers environ des chefs d'établissement le déplorent en Communauté flamande de Belgique (37 %), en Espagne (35 %) et en Turquie (33 %), contre moins d'un cinquième d'entre eux seulement en Suède (18 %) et au Danemark (17 %), signe que les établissements y sont mieux équipés (voir le tableau 5.28).

De même, un quart des chefs d'établissement sont préoccupés par l'accès insuffisant à Internet (25 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS). Le pourcentage de chefs d'établissement qui citent ce problème atteint 66 % au Viet Nam et 43 % en France dans l'enseignement primaire. Moins de 10 % des chefs d'établissement en font état en Corée (9 %), en Suède (9 %) et au Danemark (6 %) (voir le Graphique 5.11).

### Graphique 5.11. Problèmes d'accès aux outils numériques et à Internet portant atteinte à la capacité des établissements d'offrir un enseignement de qualité dans le primaire

Pourcentage de chefs d'établissement estimant que les problèmes suivants portent « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement estimant que l'accès insuffisant ou inapproprié aux outils numériques à usage pédagogique porte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/0py3ub>

En moyenne, 30 % des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire estiment que l'inadéquation de l'« espace pédagogique » (les salles de classe, par exemple) porte atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité. Ce problème préoccupe la moitié au moins des chefs d'établissement au Viet Nam (70 %) et en Communauté flamande de Belgique (50 %), plus d'un tiers d'entre eux en France (34 %) et plus d'un quart d'entre eux en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis, dans la Région CABA (Argentine) et en Suède (27 %) et au Japon (26 %) (voir le tableau 5.28).

En moyenne, un peu plus d'un quart des chefs d'établissement (28 %) déplorent l'insuffisance ou l'inadéquation de l'« infrastructure » (bâtiments scolaires, équipement des classes, systèmes de chauffage, de climatisation et d'éclairage, etc.) Le pourcentage de chefs d'établissement préoccupés par ce problème dans l'enseignement primaire s'élève à 80 % au Viet Nam, est de l'ordre de 30 % (soit un tiers d'entre eux environ) en Communauté flamande de Belgique (32 %) et au Japon (33 %) et atteint au plus 20 % (soit au plus un cinquième d'entre eux) en Espagne (20 %), au Danemark (19 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (18 %) (voir le tableau 5.28).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les chefs d'établissement s'accordent dans l'ensemble sur les problèmes d'insuffisance ou d'inadéquation relatifs aux moyens matériels qui portent atteinte à la qualité de l'enseignement dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les problèmes d'infrastructure ou d'espace pédagogique les préoccupent à peu de choses près autant à ces deux niveaux d'enseignement. Ils sont dans l'ensemble peu nombreux à déplorer les problèmes d'insuffisance ou d'inadéquation relatifs au matériel pédagogique et aux ressources bibliothécaires aux deux niveaux d'enseignement.

Une différence marquée mérite toutefois d'être signalée. Comme indiqué ci-dessus, de tous les problèmes d'insuffisance ou d'inadéquation à l'étude ici, c'est celui relatif aux outils numériques que le plus grand nombre de chefs d'établissement citent dans l'enseignement primaire. C'est à cet égard que la différence est la plus marquée entre les niveaux d'enseignement : les chefs d'établissement sont plus préoccupés par ce problème dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage). Cette différence est très importante en France (27 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (21 points de pourcentage). C'est toutefois l'inverse qui s'observe dans la Région CABA (Argentine) : le pourcentage de chefs d'établissement qui estiment que le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif aux outils numériques porte atteinte à la qualité de l'enseignement est moins élevé dans l'enseignement primaire (18 points de pourcentage) (voir le tableau 5.28).

Ce constat soulève une question pertinente : la pandémie de COVID-19 a exposé au grand jour l'importance des outils numériques à l'école, non seulement de l'accessibilité des logiciels, ordinateurs, tablettes et tableaux interactifs, mais aussi de la capacité des enseignants et des chefs d'établissement de fournir un soutien approprié aux élèves à cet égard. Cette question est d'autant plus pertinente que l'utilisation des outils numériques a fortement évolué entre le moment où le cycle TALIS 2018 a été administré et le pic de la pandémie, où les outils numériques sont devenus absolument indispensables pour garantir la continuité pédagogique. La question de l'importance des infrastructures et du soutien requis se pose aussi aux niveaux d'enseignement inférieurs, tout comme celle de l'évolution possible vers l'enseignement hybride à l'avenir.

Une différence sensible s'observe également au sujet de l'accès insuffisant à Internet, qui préoccupe nettement plus les chefs d'établissement dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage, en moyenne). La différence est la plus importante entre les deux niveaux d'enseignement en France et en Turquie (15 et 12 points de pourcentage, respectivement) (voir le tableau 5.28).

Les réponses des chefs d'établissement donnent à penser que les enseignants pourraient être moins confiants en leur capacité d'utiliser des outils numériques à l'appui de leurs cours et moins autonomes s'agissant de les utiliser dans l'enseignement primaire.

***Manque de moyens matériels dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

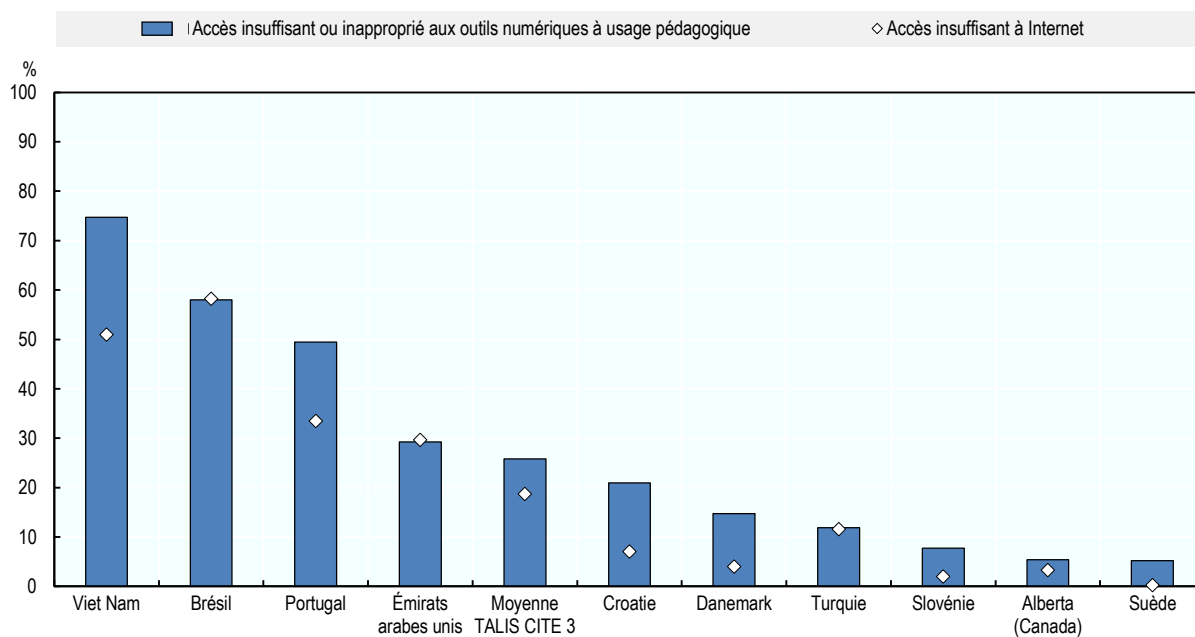
À ce niveau d'enseignement, les chefs d'établissement sont dans l'ensemble moins préoccupés par le manque de moyens, par exemple de ressources bibliothécaires (17 %) ou de matériel pédagogique (16 %), à la disposition des enseignants. En revanche, un quart environ d'entre eux (26 %) déplorent le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif aux outils numériques (logiciels, ordinateurs, tablettes et tableaux interactifs) (voir le tableau 5.28).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le Viet Nam est le seul des pays et économies à l'étude où la moitié environ des chefs d'établissement déplorent le manque de matériel pédagogique (52 %) et de ressources bibliothécaires (51 %) ; ces deux problèmes ne préoccupent pratiquement pas les chefs d'établissement en Suède (1 % environ). Il ressort toutefois du Graphique 5.12 que le pourcentage

de chefs d'établissement qui estiment que le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif aux outils numériques porte « atteinte à la capacité de [leur] établissement à offrir un enseignement de qualité » varie davantage. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce problème préoccupe trois quarts des chefs d'établissement au Viet Nam (75 %), la moitié environ d'entre eux au Brésil (58 %) et au Portugal (49 %) et plus d'un cinquième d'entre eux aux Émirats arabes unis (29 %) et en Croatie (21 %). Il les préoccupe nettement moins en Slovénie (8 %), en Alberta (Canada) (5 %) et en Suède (5 %) (voir le tableau 5.28).

### Graphique 5.12. Problèmes d'accès aux outils numériques et à Internet portant atteinte à la capacité des établissements d'offrir un enseignement de qualité dans le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage de chefs d'établissement estimant que les problèmes suivants portent « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement estimant que l'accès insuffisant ou inapproprié aux outils numériques à usage pédagogique porte « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/ve6cwn>

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, moins d'un cinquième des chefs d'établissement estiment que l'accès à Internet est insuffisant dans leur établissement (19 % en moyenne, dans l'Enquête TALIS). Le pourcentage de chefs d'établissement préoccupés par ce problème s'élève à 58 % au Brésil, mais est pratiquement nul en Suède (voir le tableau 5.28).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il existe plusieurs filières dont certaines sont très demandées tant par les élèves que les employeurs. À ce niveau d'enseignement, 21 % environ des chefs d'établissement estiment que le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif au « matériel nécessaire à l'exercice de compétences professionnelles » porte atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité. Comme les études en filière professionnelle peuvent être hautement

spécialisées selon la situation, variable, des systèmes d'éducation et des marchés du travail, il n'est pas surprenant que ce problème ne se pose pas partout avec autant d'acuité. Ce problème préoccupe la moitié environ des chefs d'établissement au Brésil (51 %), un tiers d'entre eux environ au Portugal (33 %) et au Viet Nam (36 %), un quart d'entre eux aux Émirats arabes unis (25 %) et moins d'un cinquième d'entre eux en Turquie (17 %), en Alberta (Canada) (14 %) et en Slovénie (9 %). En Suède, 2 % seulement des chefs d'établissement en font état (voir le tableau 5.28).

Enfin, moins d'un quart des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment que le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif à l'« espace pédagogique » (24 %) et à l'« infrastructure » (23 %) porte atteinte à la capacité de leur établissement d'offrir un enseignement de qualité. Ce problème est toutefois très préoccupant dans certains des pays et économies à l'étude. Le pourcentage de chefs d'établissement déplorant le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif à l'« espace pédagogique » s'élève à 50 % au Viet Nam, à 38 % au Brésil, à 31 % en Croatie, à 30 % aux Émirats arabes unis et à 29 % au Portugal. Le problème d'insuffisance ou d'inadéquation de l'« infrastructure » préoccupe aussi 59 % des chefs d'établissement au Viet Nam et 50 % d'entre eux au Brésil (voir le tableau 5.28).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les chefs d'établissement ne perçoivent pas le manque de moyens matériels de la même façon dans les deux cycles de l'enseignement secondaire.

Ils se rejoignent au sujet du manque de matériel pédagogique dans les deux cycles de l'enseignement secondaire, mais ont un point de vue nettement différent au sujet d'autres aspects dans le deuxième cycle. Le manque de moyens matériels semble moins préoccupant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le problème de l'accès insuffisant ou inapproprié aux outils numériques à usage pédagogique et de l'accès insuffisant à Internet se pose avec moins d'acuité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (4 et 6 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.28).

Une différence marquée s'observe au sujet des « ressources bibliothécaires », dont le problème d'insuffisance ou d'inadéquation est moins préoccupant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (5 points de pourcentage de différence). Il en va de même au sujet du « matériel nécessaire à l'exercice de compétences professionnelles » : les établissements sont mieux équipés en filière professionnelle dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence). Cette tendance générale souffre toutefois une exception : les chefs d'établissement sont moins préoccupés par le manque de « matériel pédagogique » et de « matériel nécessaire à l'exercice de compétences professionnelles » dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (14 et 13 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.28).

Une différence sensible s'observe aussi au sujet de l'« infrastructure » : les chefs d'établissement font dans l'ensemble état d'un meilleur équipement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (7 points de pourcentage). Elle est marquée entre les cycles de l'enseignement secondaire dans certains des pays et économies à l'étude : 20 points de pourcentage au Viet Nam, 14 points de pourcentage au Portugal, 13 points de pourcentage au Danemark et 10 points de pourcentage en Suède. C'est toutefois l'inverse qui s'observe en Slovénie, où les chefs d'établissement se disent moins préoccupés par le problème d'insuffisance ou d'inadéquation de l'« infrastructure » dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.28).

## Analyse des problèmes de moyens selon les enseignants

Le point de vue des chefs d'établissement sur le manque de moyens donne une idée des défis à relever à l'école, mais celui des enseignants permet d'analyser le problème sous l'angle de ceux qui sont en première ligne du processus d'apprentissage. Comme indiqué dans des rapports précédents sur le cycle TALIS 2018, le point de vue des chefs d'établissement et des enseignants sur les priorités en matière de moyens est vraiment révélateur. Ce point de vue peut être considéré comme un retour d'information pertinent non seulement pour la direction des établissements, mais aussi pour les services publics et les responsables politiques (OCDE, 2019<sup>[51]</sup>).

Entendre ce que les enseignants ont à dire sur les priorités relatives aux moyens, c'est aussi reconnaître leur autonomie et leur capacité d'action. Ce simple fait accroît leur visibilité et permet d'orienter les moyens d'appui vers les secteurs où ils sont les plus nécessaires, grâce à la collégialité de la prise de décision. Écouter ce que les enseignants ont à dire sur les priorités scolaires peut vraiment contribuer à définir des objectifs pédagogiques pertinents et à améliorer la transparence de la prise de décision (OCDE, 2017<sup>[56]</sup>).

Lors de l'Enquête TALIS 2018, les enseignants ont été invités à indiquer quelles dépenses ils privilégieraient si le budget de l'éducation augmentait de 5 % et à les classer par ordre de priorité. Leurs priorités budgétaires sont révélatrices non seulement des problèmes qui portent atteinte à la capacité de leur établissement de proposer un enseignement de qualité et à leur efficacité personnelle, mais aussi de leurs difficultés à continuer de se former.

### **Priorités budgétaires des enseignants dans l'enseignement primaire**

Dans l'enseignement primaire, recruter plus de personnel pour « réduire la taille des classes » est de toutes les priorités budgétaires à l'étude ici celle que les enseignants sont les plus nombreux (66 %) à citer parmi les dépenses « très » importantes. Le pourcentage d'enseignants qui la jugent « très » importante est élevé dans certains des pays et économies à l'étude : il est par exemple supérieur à 70 % en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne et au Japon. Au moins 60 % des enseignants estiment que c'est une dépense prioritaire en Angleterre (Royaume-Uni), aux Émirats arabes unis, dans la Région CABA (Argentine), en Suède et en Turquie. Ce pourcentage n'est inférieur à 50 % qu'au Viet Nam (36 %) (voir le Graphique 5.13). L'effet de la taille des classes sur les résultats des élèves reste controversé (Blatchford et Russell, 2019<sup>[57]</sup>), mais de l'avis général, les classes moins denses contribuent à améliorer l'apprentissage, car les enseignants ont le sentiment d'être plus efficaces. Dans certains systèmes, les enseignants sont plus confiants en leur capacité d'enseigner et de gérer leurs classes parce qu'ils ont noué des relations plus étroites et plus fructueuses avec leurs élèves (Ehrenberg et al., 2001<sup>[58]</sup>).

La deuxième priorité budgétaire, qu'en moyenne, plus de la moitié des enseignants estiment « très » importante dans l'enseignement primaire, consiste à augmenter le salaire des enseignants (59 %). Cette mesure n'est toutefois pas aussi plébiscitée dans tous les pays et économies à l'étude. Dans l'enseignement primaire, moins d'un cinquième des enseignants l'estiment « très » importante au Danemark (18 %), contre un tiers environ d'entre eux en Communauté flamande de Belgique (34 %). Cette mesure compte toutefois au nombre des priorités « très » importantes d'une majorité des enseignants en poste dans l'enseignement primaire dans la Région CABA (Argentine) et au Viet Nam, où plus de 80 % d'entre eux s'accordent à le reconnaître (voir le tableau 5.29).

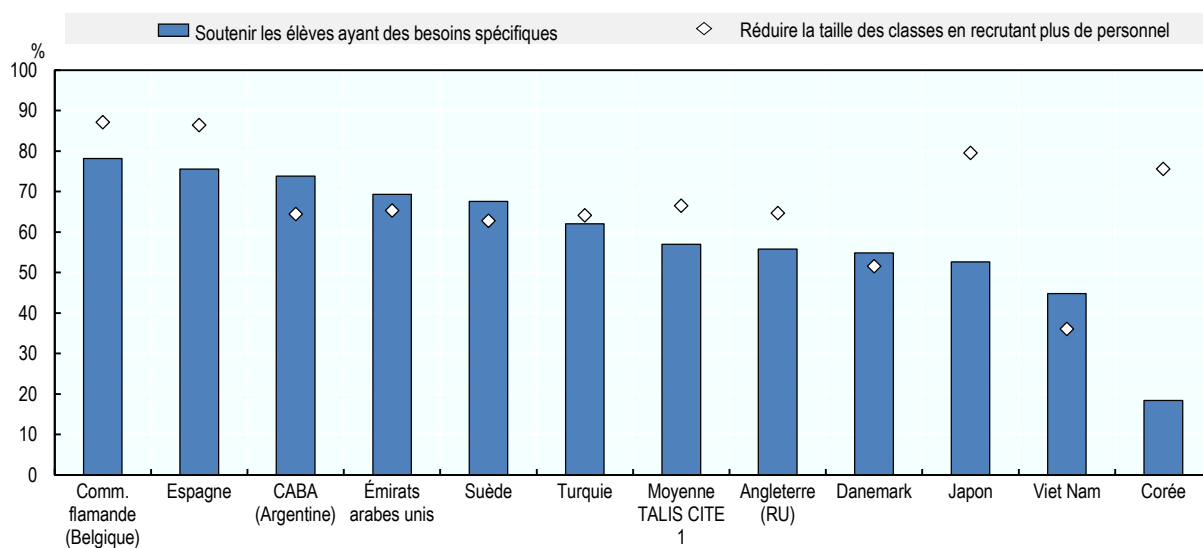
Dans l'enseignement primaire, 58 % des enseignants estiment « très » important de recruter du personnel de soutien pour réduire leur « charge administrative » ; cette mesure est en moyenne la troisième la plus souvent citée (voir les données détaillées relatives aux pays et économies dans le tableau A B.4). Que les enseignants aient trop de travail administratif peut s'expliquer par plusieurs raisons. Le manque de personnel dans des catégories spécifiques peut alourdir le travail administratif des enseignants dans certains systèmes, alors que ce sont les innombrables obligations administratives qui sont à incriminer dans d'autres systèmes (OCDE, 2020<sup>[13]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[40]</sup>). Des différences marquées s'observent à



certain égard dans les pays et économies à l'étude. Dans l'enseignement primaire, 60 % au moins des enseignants estiment « très important » de recruter plus du personnel de soutien pour réduire leur « charge administrative » en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, aux Émirats arabes unis, en Espagne et au Japon. Au Danemark, 19 % seulement des enseignants considèrent que cette priorité budgétaire est « très » importante (voir le tableau 5.29).


### Graphique 5.13. Priorités budgétaires des enseignants dans le primaire

Pourcentage d'enseignants estimant les priorités budgétaires suivantes « très » importantes



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants estimant que « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques » est une priorité budgétaire « très » importante.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/x6eopl>

En moyenne, plus de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire estiment que « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques » est une priorité budgétaire « très » importante (57 %). Ils rejoignent les chefs d'établissement à cet égard (voir ci-dessus). Comme indiqué ci-dessus, la tendance à l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire a pris de l'ampleur ces dernières années. Les établissements n'ont eu d'autre choix que de diversifier leur corps enseignant et d'aider les enseignants à acquérir de nouvelles compétences pédagogiques (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>). Il ressort toutefois des résultats de l'Enquête TALIS 2018 que dans l'enseignement primaire, plus d'un tiers des enseignants disent que « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » les stresse (voir le chapitre 6). La prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques est aussi une priorité en matière de développement professionnel. Comme indiqué dans le chapitre 4, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire sont très demandeurs de formation professionnelle dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques. Les pays et économies ont adopté différentes approches à cet égard, ce qui explique pourquoi le pourcentage d'enseignants qui estiment que « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques » est une priorité budgétaire « très » importante varie à ce niveau d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, trois quarts environ des enseignants jugent cette mesure « très » importante en Communauté flamande de Belgique (78 %), en Espagne (76 %) et dans la Région CABA (Argentine) (74 %). À ce niveau d'enseignement, 18 % seulement des enseignants en conviennent en Corée (voir le tableau 5.29).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Il est intéressant de constater que les priorités budgétaires des enseignants varient à certains égards entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Recruter du personnel supplémentaire pour « réduire la taille des classes » est la mesure la plus souvent citée par les enseignants aux deux niveaux d'enseignement, mais le pourcentage d'enseignants qui l'estiment « très » importante est plus élevé dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage de différence). La différence est marquée entre les deux niveaux d'enseignement au Danemark et dans la Région CABA (Argentine) (7 points de pourcentage). C'est toutefois l'inverse qui s'observe en Angleterre (Royaume-Uni) : le pourcentage d'enseignants qui jugent cette dépense « très » importante est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.29).

La deuxième priorité est la même aussi aux deux niveaux d'enseignement, à savoir « augmenter le salaire des enseignants ». Le pourcentage d'enseignants qui jugent cette mesure « très » importante ne varie pas dans l'ensemble, mais des différences sensibles s'observent dans certains des pays et économies à l'étude. Le pourcentage d'enseignants qui estiment « très » important d'augmenter leur salaire est plus élevé dans l'enseignement primaire en Turquie (5 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.29).

Dans l'ensemble, recruter du personnel de soutien supplémentaire pour « réduire la charge administrative des enseignants » est une mesure plus souvent citée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les données détaillées relatives aux pays et économies dans le tableau A B.4). Le pourcentage d'enseignants qui estiment cette mesure « très » importante est (2 points de pourcentage) plus élevé dans l'enseignement primaire (voir le tableau 5.29).

Une différence sensible s'observe entre les deux niveaux d'enseignement au sujet du soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques. Cette mesure se distingue par le fait non seulement que les enseignants la plébiscitent moins dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (où elle se classe au sixième rang des priorités budgétaires), mais aussi qu'ils sont nettement plus nombreux à l'estimer « très » importante dans l'enseignement primaire (10 points de pourcentage de différence). C'est également une dépense où la différence qui s'observe entre les niveaux d'enseignement varie fortement selon les systèmes, de 19 points de pourcentage en Communauté flamande de Belgique à 4 points de pourcentage en Corée (voir le tableau 5.29). D'autres indicateurs en rapport avec cette mesure, par exemple les besoins de développement professionnel et le stress que les enseignants imputent au fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » (voir les chapitres 4 et 6), donnent à penser que cette catégorie d'élèves a un impact sur l'efficacité personnelle et la capacité d'action des enseignants.

Une autre différence intéressante entre les deux niveaux d'enseignement porte sur le fait d'« offrir une formation continue de haute qualité aux enseignants ». Cette mesure est la troisième des priorités budgétaires des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais le pourcentage d'enseignants qui l'estiment « très » importante est dans l'ensemble plus élevé dans l'enseignement primaire (3 points de pourcentage de différence). La Suède est le seul des pays et économies à l'étude où les enseignants qui la jugent « très » importante sont plus nombreux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.29).

***Priorités budgétaires des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire***

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont les plus nombreux (65 % en moyenne, soit près de deux tiers d'entre eux) à estimer qu'augmenter leur salaire est une priorité budgétaire « très » importante. Cette mesure est « très » importante pour plus de 80 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil et au Viet Nam, un peu plus de

la moitié d'entre eux en Slovénie (55 %) et moins d'un quart d'entre eux au Danemark (22 %) (voir le tableau 5.29).

La deuxième mesure la plus plébiscitée par les enseignants en poste à ce niveau est celle qui consiste à leur « offrir une formation continue de haute qualité ». Dans l'ensemble, 60 % environ des enseignants estiment cette mesure « très » importante. Cette thématique mobilise les enseignants partout comme en témoigne le fait que le pourcentage d'enseignants qui citent cette mesure n'est nulle part inférieur à 30 % ; ce pourcentage est supérieur à 90 % au Brésil, à 60 % en Croatie, aux Émirats arabes unis, au Portugal et en Turquie et à 35 % (soit un peu plus d'un tiers d'entre eux) en Alberta (Canada) (38 %) et au Danemark (36 %). Il est intéressant de constater que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, « offrir une formation continue de haute qualité » est la priorité budgétaire la plus souvent citée par les enseignants en Slovénie (59 %) et en Turquie (74 %) (voir le tableau 5.29).

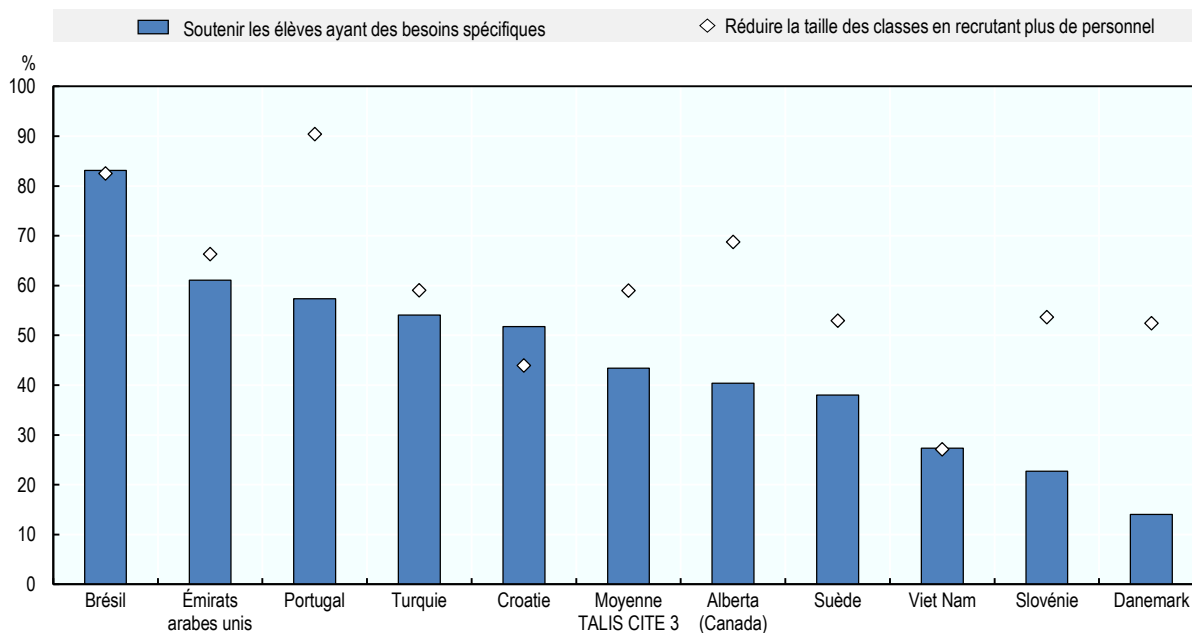
Après le développement professionnel, c'est recruter du personnel supplémentaire pour « réduire la taille des classes » que les enseignants jugent « très » important à ce niveau d'enseignement. Il ressort du cycle PISA 2018 que les effets que la taille des classes a sur les résultats des élèves sont mitigés et qu'ils ne sont pas homogènes entre les pays (OCDE, 2020<sub>[18]</sub>). La taille des classes influe non seulement sur les résultats des élèves, mais également sur la perception que les enseignants ont de leurs conditions de travail. Près de 60 % des enseignants estiment « très » important de recruter du personnel supplémentaire pour « réduire la taille des classes » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage est supérieur à 90 % au Portugal et à 82 % au Brésil et est légèrement supérieur à 50 % (soit un peu plus de la moitié des enseignants) au Danemark (52 %), en Suède (53 %) et en Slovénie (54 %) et à 25 % (soit un peu plus d'un quart d'entre eux) au Viet Nam (27 %) (voir le tableau 5.29).

L'excès de travail administratif est une thématique importante, qui peut frustrer les enseignants et limiter leur capacité d'action. Il réduit le temps que les enseignants peuvent consacrer à des activités en rapport direct avec l'enseignement, par exemple préparer leurs cours et corriger les copies des élèves, et à la collaboration avec leurs collègues. Dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont tenus de faire du travail administratif d'ordre général (communication, administration, secrétariat) dans le cadre de leurs fonctions, sans compensation relative au temps d'enseignement (OCDE, 2020<sub>[13]</sub>). Une mauvaise répartition des obligations administratives peut alourdir la charge de travail administratif des enseignants dans certains pays (OCDE, 2019<sub>[40]</sub>). La moitié des enseignants (51 %) estiment que recruter plus de personnel de soutien pour réduire leur « charge administrative » est une priorité budgétaire « très » importante (voir les données détaillées relatives aux pays et économies dans le tableau A B.4). Le pourcentage d'enseignants qui en conviennent atteint 73 % au Portugal et 70 % aux Émirats arabes unis, mais ne s'élève qu'à 15 % au Danemark (voir le tableau 5.29).

En moyenne, 43 % environ des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment « très important » de « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques » (la sixième de leurs priorités). Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays et économies, comme le montre le Graphique 5.14. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants qui estiment cette mesure « très » importante s'élève à 83 % au Brésil et est supérieur à 50 % en Croatie (52 %), en Turquie (54 %), au Portugal (57 %) et aux Émirats arabes unis (61 %). Il ne s'élève en revanche qu'à 14 % au Danemark (voir le tableau 5.29).

## Graphique 5.14. Priorités budgétaires des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants estimant les priorités budgétaires suivantes « très » importantes



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants estimant que « soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques » est une priorité budgétaire « très » importante.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/8zr5dv>

### Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

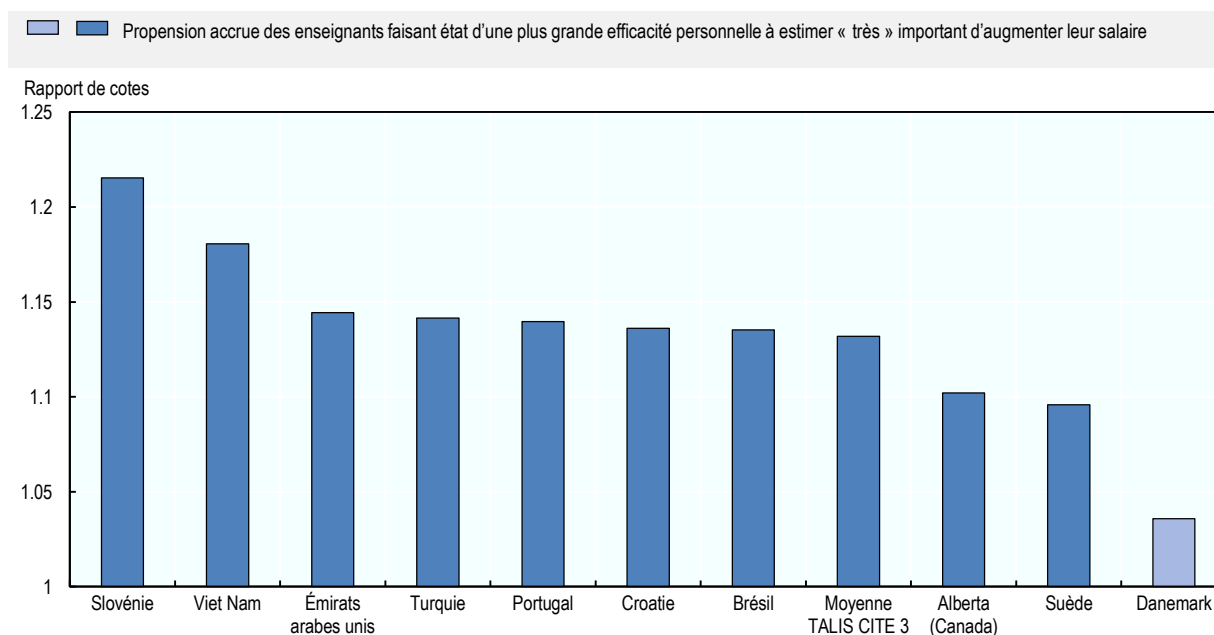
Les priorités budgétaires que les enseignants jugent « très » importantes sont presque identiques dans les deux cycles de l'enseignement secondaire.

Le pourcentage d'enseignants qui estiment « très » important d'augmenter leur salaire est très légèrement plus élevé (1 point de pourcentage, en moyenne) dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est une question délicate qui mérite une analyse plus approfondie. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent dans l'ensemble relativement moins que les autres actifs occupés ayant le même niveau de formation qu'eux (OCDE, 2020<sup>[13]</sup>). Ils tendent aussi à gagner moins aux niveaux d'enseignement inférieurs en partie du fait des qualifications moindres qui y sont exigées. C'est incontestablement un facteur qu'il importe de prendre en considération pour cerner les raisons qui expliquent pourquoi les enseignants ne sont pas satisfaits de leur rémunération et d'autres aspects qui interviennent dans leur motivation (OCDE, 2019<sup>[40]</sup>). Ce facteur a également d'importantes implications pour l'attractivité de la profession d'enseignant.

Dans l'Enquête TALIS, la satisfaction professionnelle des enseignants est dérivée de leurs réponses à plusieurs items, notamment « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » et « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession ». Cet indicateur porte également sur leur motivation qui est entre autres dérivée de leurs réponses à l'item « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant ». Selon la moyenne calculée sur la base des pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont 7 % environ moins susceptibles d'estimer qu'augmenter leur

salaires est une priorité budgétaire « très » importante s'ils sont plus satisfaits de leur profession (le rapport de cotes est égal à 0.93) après contrôle de certaines de leurs caractéristiques (voir le tableau 5.31).

### Graphique 5.15. Propension accrue des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire à estimer « très » important d'augmenter leur salaire tout en faisant état d'une plus grande efficacité personnelle



Remarque : il s'agit des résultats d'une régression logistique binaire basée sur les réponses des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, après contrôle de leur sexe, de leur âge et du fait qu'ils travaillent à temps plein.

Le rapport de cotes indique la mesure dans laquelle une variable explicative est associée à une variable dépendante catégorielle. 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.

Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la propension accrue des enseignants à estimer « très » important d'augmenter leur salaire tout en faisant état d'une plus grande efficacité personnelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/jyp4i2>

Il ne fait aucun doute que plusieurs facteurs influent sur cette dimension, et l'impact d'autres aspects « positifs » n'est pas à exclure. Divers facteurs susceptibles d'influer sur la propension des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à estimer « très » important d'augmenter leur salaire en réponse à une question sur leurs priorités budgétaires ont été analysés dans des rapports précédents sur le cycle TALIS 2018. Ces facteurs portent notamment sur leur motivation, sur la composition de l'effectif de leurs classes ou encore sur la situation géographique de leur établissement (OCDE, 2019<sup>[51]</sup>). Comme indiqué dans ce chapitre, l'efficacité personnelle des enseignants est une composante importante de leur capacité d'action. Les enseignants convaincus de leur efficacité se distinguent non seulement par leur sentiment d'être libres de décider comment exercer leurs fonctions, mais également par les attentes au sujet des conditions qui leur permettent de bien les exercer. Ils peuvent vraisemblablement aussi penser à leurs compétences et à leur expérience lorsqu'ils évaluent la pertinence d'augmenter leur salaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants qui font état d'une plus grande efficacité personnelle sont environ 13 % plus susceptibles d'estimer « très »

important d'augmenter leur salaire (le rapport de cotes est égal à 1.13) (voir le Graphique 5.15 et le tableau 5.33).

La deuxième priorité budgétaire « très » importante que les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire citent après l'augmentation de leur salaire est la « formation continue de haute qualité » qu'il convient de leur offrir ; cette mesure est la troisième des priorités les plus souvent citées par les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Un contraste s'observe toutefois dans les pays et économies dont les données sont disponibles. Le pourcentage d'enseignants qui estiment que leur « offrir une formation continue de haute qualité » est « très » important ne varie pas entre les deux cycles de l'enseignement secondaire dans 6 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. Il est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Croatie (8 points de pourcentage de différence), en Alberta (Canada) (7 points de pourcentage de différence) et en Slovénie (3 points de pourcentage de différence). Il est en revanche plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Brésil et au Danemark (2 et 5 points de pourcentage de différence, respectivement) (voir le tableau 5.29).

La différence la plus marquée entre les deux cycles de l'enseignement secondaire porte sur le soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques. Le pourcentage d'enseignants qui estiment cette mesure « très » importante est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (6 points de pourcentage de différence). La différence est particulièrement sensible au Danemark, où le pourcentage d'enseignants qui en conviennent s'élève à 37 % (soit plus d'un tiers d'entre eux) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais à 14 % seulement dans le deuxième cycle (23 points de pourcentage de différence). Aux Émirats arabes unis, les enseignants sont nombreux à citer cette mesure parmi leurs priorités budgétaires dans les deux cycles de l'enseignement secondaire (plus de 60 %), mais ils sont plus nombreux à l'estimer « très » importante dans le premier cycle (2 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 5.29).

## Références

- Bezzina, C. (2006), « 'The road less traveled': Professional communities in secondary schools », [45]  
*Theory into Practice*, vol. 45/2, pp. 159-167, [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502_8).
- Biesta, G., M. Priestley et S. Robinson (2015), « The role of beliefs in teacher agency », [5]  
*Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 21/6, pp. 624-640,  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Blatchford, P. et A. Russell (2019), « New ways of thinking about research on class size: an [57]  
international perspective. Introduction to the special section », *International Journal of  
Educational Research*, vol. 96, pp. 120-124, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.011>.
- Bogler, R. et A. Somech (2004), « Influence of teacher empowerment on teachers' [1]  
organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior  
in schools », *Teaching and Teacher Education*, vol. 20/3, pp. 277-289,  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>.
- Bowers, A. (2020), « Examining a congruency-typology model of leadership for learning using [26]  
two-level latent class analysis with TALIS 2018 », *Documents de travail de l'OCDE sur  
l'éducation*, n° 219, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c963073b-en>.
- Branch, G., E. Hanushek et S. Rivkin (2013), « School leaders matter: Measuring the impact of [21]  
effective principals », *Education Next*, vol. 13/1, <https://www.educationnext.org/school-leaders-matter/>.

- Brutti, Z. (2020), « Cities drifting apart: Heterogeneous outcomes of decentralizing public education », *IEB Working Paper*, n° 2016/26, Institut d'Economia de Barcelona, Barcelona, [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2858974](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2858974). [19]
- Bryk, A. et B. Schneider (2003), « Trust in schools: A core resource for school reform », *Educational Leadership*, vol. 60/6, pp. 40-45. [37]
- Caldwell, B. et J. Spinks (2013), *The Self-Transforming School*, Routledge, New York, NY. [7]
- Carlo, A. et al. (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe: Volume I. Final Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eb4f3b89-5f9b-4d8e-997b-426a9e3a41cd>. [48]
- Commission européenne/EACEA/Eurydice (2020), *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance. Eurydice report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <https://doi.org/10.2797/286306>. [17]
- Dierking R. C. et Fox R. F. (2012), « 'Changing the way I teach': Building teacher knowledge, confidence, and autonomy », *Journal of Teacher Education*, vol. 64/2, pp. 129-144, <https://doi.org/10.1177/0022487112462893>. [34]
- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir. pub.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>. [32]
- Ehrenberg, R. et al. (2001), « Class size and student achievement », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 2/1, pp. 1-30, <https://doi.org/10.1111/1529-1006.003>. [58]
- Elacqua, G. et al. (2021), « The impact of decentralized decision-making on student outcomes and teacher quality: Evidence from Colombia », *World Development*, vol. 141, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105378>. [12]
- Eskeland, G. et D. Filmer (2002), « Autonomy, Participation, and Learning in Argentine Schools: Findings and Their Implications for Decentralization », *Policy Research Working Papers*, The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-2766>. [9]
- Galiani, S., P. Gertler et E. Schargrotsky (2008), « School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind », *Journal of Public Economics*, vol. 92/10-11, pp. 2106-2120, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.05.004>. [10]
- 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>. [39]
- Gomendio, M. (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [28]
- Gregory, A. et al. (2010), « Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/2, pp. 483-496, <https://doi.org/10.1037/a0018562>. [14]

- Grissom, J., S. Loeb et B. Master (2013), « Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals », *Educational Researcher*, vol. 42/8, pp. 433-444, <https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>. [22]
- Guerriero, S. (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [50]
- 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>. [11]
- Hargreaves, A. et M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY. [29]
- Honingh, M. et E. Hooge (2014), « The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42/1, pp. 75-98, <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>. [42]
- Jensen, B., B. Weidmann et J. Farmer (2013), *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute, Carlton. [20]
- 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://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>. [59]
- Malen, B., Ogawa R. T. et J. Kranz (1990), « What do we know about school-based management? A case study of the literature - A call for research », dans Clune, W. et J. Witte (dir. pub.), *Choice and Control in American Education, Volume 2 : The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*, The Falmer Press, Basingstoke. [2]
- McCharen, B., J. Song et J. Martens (2011), « School innovation: The mutual impacts of organizational learning and creativity », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39/6, pp. 676-694, <https://doi.org/10.1177/1741143211416387>. [15]
- Minea, A. (2020), « Flemish Community of Belgium: KlasCement », *Education Continuity Stories Series*, n° EDCONT-038, OCDE, Paris, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/11/Flemish-Community-Belgium-KlasCement.pdf>. [46]
- OCDE (2021), *Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA*, Éditions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>. [33]
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [47]
- OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [18]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [13]



- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [6]
- 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>. [51]
- 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>. [40]
- 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>. [23]
- OCDE (2017), *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [56]
- OCDE (2016), *School Leadership for Learning : Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. [25]
- OCDE (2015), *Students, Computers and Learning : Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>. [54]
- OCDE (2014), *New Insights from TALIS 2013 : Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>. [35]
- 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>. [16]
- Ouchi, W. et L. Segal (2003), *Making Schools Work: A Revolutionary Plan to Get Your Children the Education They Need*, Simon & Schuster, New York, NY. [8]
- Rinehart, J. et P. Short (1993), « Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers », *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, 12-16 April 1993*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362940.pdf>. [3]
- Ross, S., G. Morrison et D. Lowther (2020), « Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning », *Contemporary Educational Technology*, vol. 1/1, pp. 17-35, <https://doi.org/10.30935/cedtech/5959>. [55]
- Runhaar, P., K. Sanders et H. Yang (2010), « Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26/5, pp. 1154-1161, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.011>. [36]
- Santiago, P. (2002), « Teacher Demand and Supply : Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 1, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/232506301033>. [49]

- Schneider, M. (2002), *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?*, National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, DC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470979.pdf>. [52]
- Short, P., J. Greer et W. Melvin (1994), « Creating empowered schools: Lessons in change », *Journal of Educational Administration*, vol. 32/4, pp. 38-52, <https://doi.org/10.1108/09578239410069106>. [4]
- Sinclair, R. (2004), « Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable », *Children and Society*, vol. 18/2, pp. 106-118, <https://doi.org/10.1002/chi.817>. [30]
- Sliwka, A. et D. Istance (2006), « Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems », *European Journal of Education Research, Development and Policy*, vol. 41/1, pp. 29-43, <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1465-3435.2006.00244.x>. [31]
- UNESCO (2021), *Suivi mondial des fermetures d'établissements scolaires liés au COVID-19*, <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse> (consulté le 10 août 2021). [53]
- Urlick, A. et A. Bowers (2014), « What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership », *Educational Administration Quarterly*, vol. 50/1, pp. 96-134, <https://doi.org/10.1177/0013161X13489019>. [27]
- Van Veen, K. et al. (2001), « Professional orientations of secondary school teachers towards their work », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17/2, pp. 175-194, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00050-0). [43]
- Vangrieken, K. et al. (2015), « Teacher collaboration: A systematic review », *Educational Research Review*, vol. 15, pp. 17-40, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>. [38]
- Vescio, V., D. Ross et A. Adams (2008), « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24/1, pp. 80-91, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>. [44]
- Visscher, A. et B. Witziers (2004), « Subject departments as professional communities? », *British Educational Research Journal*, vol. 30/6, pp. 785-800, <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000279503>. [41]
- Wahlstrom, K. et K. Louis (2008), « How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44/4, pp. 458-495, <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>. [24]

## Notes

<sup>1</sup> Les parties visées ont un « pouvoir considérable » lorsque le pourcentage moyen de chefs d'établissement qui valident cette situation est compris entre 25 % et 50 % dans les pays et économies à l'étude.

<sup>2</sup> Que le pourcentage de chefs d'établissement varie dans le même système peut s'expliquer par plusieurs raisons, notamment la mesure dans laquelle ils interviennent dans la fixation de la rémunération statutaire des enseignants ou des primes qui leur sont versées, qui peut dépendre d'autres facteurs. Dans certains systèmes par exemple, les établissements privés ne sont pas tenus de suivre les barèmes salariaux applicables aux établissements publics, même si la plupart d'entre eux s'y conforment par choix (OCDE, 2020<sup>[13]</sup>). De plus, la relative autonomie des chefs d'établissement peut également dépendre du statut des enseignants : certaines dispositions les concernant doivent par exemple être conformes à des règlements s'ils relèvent de la fonction publique.

La variation du pourcentage de chefs d'établissement peut également s'expliquer par la façon dont ils ont interprété la question. Dans certains systèmes, les primes ajoutées au salaire statutaire dépendent de nombreux facteurs différents. Les enseignants peuvent percevoir des compensations financières si certaines de leurs activités sont considérées comme sortant du cadre de leur travail, par exemple s'ils participent à des activités périscolaires, qu'ils font office de conseillers d'orientation ou encore qu'ils supervisent de futurs enseignants. Ces compensations financières gonflent la rémunération des enseignants, indépendamment de l'existence ou non de barèmes salariaux réglementés. Selon les systèmes, les chefs d'établissement peuvent jusqu'à un certain point déterminer lesquelles de ces activités sont organisées dans leur établissement ainsi que lesquels de leurs enseignants y participent.

<sup>3</sup> Par libre choix, on entend le fait que les parents ou tuteurs ont la possibilité de choisir l'établissement où inscrire leur enfant, auquel cas les élèves ne sont pas affectés dans un établissement spécifique ou, s'ils le sont, leurs parents ou tuteurs peuvent les inscrire dans un autre établissement.

<sup>4</sup> La différence d'autonomie des enseignants au sujet du choix du matériel pédagogique entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Dans certains systèmes, les cours sont organisés par matière dans l'enseignement secondaire, de sorte que les enseignants jouissent souvent d'une plus grande autonomie au sujet du choix du matériel pédagogique que dans l'enseignement primaire. De même, les enseignants n'ont aucune liberté de choix de matériel dans les matières principales (langue d'enseignement, mathématiques, sciences naturelles et sciences sociales) dans l'enseignement primaire, mais ont le choix dans un éventail de matériel approuvé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans plusieurs systèmes. Dans ces systèmes, les enseignants sont plus libres de choisir le matériel pédagogique dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

<sup>5</sup> Les enseignants ont répondu à la question de savoir s'ils avaient « le contrôle » de plusieurs aspects de leur « organisation » et de leur « enseignement » dans une classe spécifique, alors que les chefs

d'établissement ont répondu à la question de savoir qui avait un pouvoir considérable dans la détermination du « contenu des cours, y compris dans les programmes nationaux [ou] régionaux ».

<sup>6</sup> L'autre forme de collaboration associée à l'utilisation de pratiques d'activation cognitive est celle dans lesquelles les enseignants participent à des activités organisées collectivement dans plusieurs classes et groupes d'âge. Ici, l'analyse porte uniquement sur la formation professionnelle en groupe, dans la mesure où les enseignants l'estiment efficace et qu'il s'agit d'un levier permettant de faire naître et rayonner une culture de collaboration à l'école avec peu de moyens (OCDE, 2020<sup>[6]</sup>).

<sup>7</sup> Dans certains des pays et économies à l'étude, les établissements respectent des règles relatives à la protection de la vie privée susceptibles selon la littérature de contrer les efforts déployés pour encourager les enseignants à participer à certaines formes de collaboration (Levine et Marcus, 2010<sup>[59]</sup>). Cette forme de collaboration « informelle » entre enseignants sert ici d'indicateur de l'existence d'une collaboration et d'un dialogue ouvert entre enseignants.

<sup>8</sup> Comme indiqué dans la première section du présent chapitre, le leadership pédagogique, qui peut être direct ou indirect, renvoie à la collaboration active des chefs d'établissement avec les enseignants au sujet de questions en rapport avec l'enseignement, les programmes de cours, l'évaluation et le développement professionnel.

<sup>9</sup> L'item sur le problème d'insuffisance ou d'inadéquation relatif au « temps consacré aux élèves » porte sur le temps de contact entre les élèves et le personnel. Il peut par exemple faire référence au temps que les enseignants peuvent consacrer à des interactions avec des élèves en dehors de leur temps de travail réservé à la préparation des cours, à la correction des copies et à d'autres activités en rapport avec l'enseignement et à la gestion administrative.

# **6** Promouvoir le bien-être, des conditions de travail épanouissantes et des postes gratifiants

---

Le présent chapitre analyse la perception qu'ont les enseignants en poste dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire de leurs conditions de travail, en l'espèce leur régime contractuel, leurs horaires de travail, la sécurité de leur emploi et leur stabilité professionnelle. Il étudie aussi la satisfaction que leur procurent leur profession, leur établissement, leur salaire et les termes de leur contrat. Il analyse les degrés et sources de stress et les compare entre les niveaux d'enseignement pour déterminer les besoins auxquels il est le plus urgent de répondre à chaque niveau. Il se termine par un examen du risque d'attrition auquel les enseignants sont exposés.

---

## Faits marquants

### Enseignement primaire

- Les enseignantes sont plus susceptibles que les enseignants de travailler à temps partiel, d'être stressées, d'enchaîner les heures de travail et d'envisager de cesser d'enseigner dans les cinq ans.
- Les contrats à durée déterminée sont relativement rares dans l'enseignement primaire : 8 % des enseignants travaillent sous contrat à durée déterminée de plus d'un an et 8 % d'entre eux, sous contrat à durée déterminée d'un an maximum.
- Par comparaison avec le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire travaillent 1 heure de plus et donnent 2.9 heures de cours de plus, mais consacrent moins de temps à des activités autres que l'enseignement (planification, correction, etc.).
- Près de la moitié des enseignants (47 %) sont satisfaits de leur salaire, et 65 % d'entre eux sont satisfaits des autres termes de leur contrat (avantages, horaires). Le temps de travail est l'une des variables explicatives les plus déterminantes de la satisfaction professionnelle des enseignants.
- Les enseignants imputent principalement leur stress au fait d'avoir « trop de travail administratif à faire » (47 %) ; d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » (47 %) ; et de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » (42 %). Le fait de « maintenir la discipline » et de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » semble particulièrement stressant, contrairement à ce qui s'observe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans l'enseignement primaire, 21 % des enseignants disent avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans. Les enseignants sont moins susceptibles d'en avoir l'intention s'ils sont satisfaits de leur salaire et des termes de leur contrat et que leur établissement se caractérise par l'ouverture au dialogue et l'esprit de collaboration.

### Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

- Les enseignantes sont plus susceptibles que les enseignants d'être stressées et d'envisager de cesser d'enseigner dans les cinq ans.
- Les contrats à durée déterminée sont relativement rares dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 10 % des enseignants travaillent sous contrat à durée déterminée de plus d'un an et 10 % d'entre eux, sous contrat à durée déterminée d'un an maximum.
- Les enseignants consacrent plus de temps à d'autres activités que les cours, notamment à la planification et à la correction des copies, dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat et de leur salaire est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les termes de leur contrat, le temps de travail et la composition de la classe, en particulier le pourcentage d'élèves peu performants, sont des facteurs déterminants de leur satisfaction professionnelle.
- Les enseignants citent parmi leurs principales sources de stress le fait d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » (47 %) et d'avoir trop « de copies à corriger » (46 %) et « de travail administratif à faire » (45 %). « Être intimidé ou agressé verbalement par les élèves » semble

particulièrement stressant, contrairement à ce qui s'observe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, près d'un quart des enseignants (23 %) disent avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans. Ce pourcentage est plus élevé que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants sont moins susceptibles d'en avoir l'intention s'ils sont satisfaits de leur salaire et des termes de leur contrat et que leur établissement se caractérise par l'ouverture au dialogue et l'esprit de collaboration.

## Introduction

Promouvoir le professionnalisme des enseignants en vue de doter les systèmes d'éducation d'un personnel hautement qualifié est un concept bien ancré dans les orientations politiques dans le monde entier (Schleicher, 2018<sup>[1]</sup>). Ceci dit, les systèmes d'éducation doivent aider les enseignants en leur qualité de professionnels. Ce qui renvoie à la nécessité de leur donner des conditions de travail stimulantes, gratifiantes et encourageantes qui leur permettent d'exercer leurs fonctions au mieux. La qualité des conditions de travail des enseignants est d'ailleurs devenue prioritaire dans les inspections des systèmes d'éducation depuis que le taux élevé de renouvellement des enseignants est une préoccupation majeure (OCDE, 2019<sup>[2]</sup> ; Viac et Fraser, 2020<sup>[3]</sup>).

Par conditions de travail des enseignants, on entend les caractéristiques de leur poste qui influent sur l'exercice de leurs fonctions au quotidien, par exemple leur régime contractuel (type de contrat et travail à temps plein ou partiel) ; leur charge de travail (dont l'effectif de leurs classes) ; leur système de rémunération et d'incitation (dont leur salaire) ; et les structures d'appui et de collaboration les concernant (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>). Ces éléments peuvent influencer sur la satisfaction professionnelle des enseignants, leur stress et leur propension à continuer d'exercer leur métier, qui sont autant de facteurs déterminants de l'offre d'enseignants et de leur rétention (Viac et Fraser, 2020<sup>[3]</sup>). Les conditions de travail des enseignants jouent un rôle important puisqu'elles peuvent leur donner la capacité individuelle et collective de devenir de véritables chefs de file (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).

De bonnes conditions de travail, grâce par exemple à une affectation adéquate des ressources, et des environnements professionnels solidaires et collaboratifs peuvent dans l'ensemble améliorer le bien-être des enseignants, leur zèle et leur efficacité (Bakker et Demerouti, 2007<sup>[4]</sup> ; Borman et Dowling, 2008<sup>[5]</sup> ; Cochran-Smith, 2004<sup>[6]</sup> ; Collie et Martin, 2017<sup>[7]</sup> ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006<sup>[8]</sup> ; Mostafa et Pál, 2018<sup>[9]</sup>). En revanche, des exigences professionnelles impossibles à respecter et des conditions de travail stressantes peuvent affecter le bien-être des enseignants et leur satisfaction professionnelle (Collie, Shapka et Perry, 2012<sup>[10]</sup> ; Desrumaux et al., 2015<sup>[11]</sup>), brider leur zèle (Klassen et al., 2009<sup>[12]</sup> ; Skaalvik et Skaalvik, 2016<sup>[13]</sup>) et les mener à l'épuisement professionnel (Betoret, 2009<sup>[14]</sup>). Elles peuvent aussi inciter des enseignants à renoncer à leur profession (Skaalvik et Skaalvik, 2018<sup>[15]</sup>) et favoriser l'attrition (Weiss, 1999<sup>[16]</sup>).

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) a été administrée avant la pandémie de COVID-19, mais bon nombre des thématiques abordées dans ce chapitre invitent à réfléchir aux conditions de travail des enseignants pendant la crise. La fermeture des établissements et la nécessité de passer à l'enseignement hybride, mêlant cours à distance et interactions directes, ont changé la façon dont les enseignants organisent leur travail. Les changements peuvent affecter tous les aspects, du temps consacré à l'enseignement et à la préparation des cours aux types de contrats de travail (OCDE, 2021<sup>[17]</sup>). Les analyses présentées ici aident à comprendre les différences de conditions de travail entre les pays et économies et donnent des éléments pour déterminer des orientations politiques en meilleure connaissance de cause.

Les analyses des données recueillies lors du cycle TALIS 2018 ont déjà permis de décrire les caractéristiques principales des conditions de travail des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il restait à en faire de même dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car des caractéristiques telles que la taille des classes, la rémunération et le nombre d'heures de cours varient entre les niveaux d'enseignement. Il est intéressant aussi de déterminer si la satisfaction professionnelle des enseignants, leur zèle et leur stress varient entre les niveaux d'enseignement. Le présent chapitre étudie sur la base d'indicateurs dérivés du cycle TALIS 2018 les conditions de travail des enseignants dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et met en lumière des différences sensibles par rapport au premier cycle de l'enseignement secondaire. La première section décrit les régimes contractuels, la sécurité de l'emploi et la répartition du temps de travail. La deuxième section rend compte de la mesure dans laquelle les enseignants et les chefs d'établissement sont satisfaits de leur profession et de leur environnement de travail actuel et explore les perceptions qu'ils en ont. Ensuite, le chapitre examine le degré de stress chez les enseignants et les chefs d'établissement ainsi que ses sources. La dernière section traite du risque d'attrition chez les enseignants.

## Sécurité de l'emploi et travail à temps plein ou partiel

La diversité et la souplesse des régimes contractuels (les enseignants peuvent travailler, d'une part, sous contrat permanent ou à durée déterminée et, d'autre part, à temps plein ou à temps partiel) sont des éléments importants pour la gestion des ressources humaines dans les établissements (Bertoni et al., 2018<sup>[18]</sup>), qui influent toutefois aussi sur l'attractivité de la profession (OCDE, 2019<sup>[19]</sup>). Les formules différentes que cette diversité et cette souplesse autorisent ont toutes des avantages et des inconvénients qu'il convient de concilier au mieux.

Les contrats à durée déterminée peuvent donner aux systèmes d'éducation et aux établissements la marge de manœuvre dont ils ont besoin pour gérer leurs ressources humaines (Bruns, Filmer et Patrinos, 2011<sup>[20]</sup>). Ils permettent aux établissements d'adapter leurs besoins de personnel en fonction de l'évolution démographique de l'effectif d'élèves, de maîtriser leurs dépenses à long terme et d'évaluer les compétences des enseignants et leur capacité de progresser avant de les engager sous contrat permanent (OCDE, 2019, p. 220<sup>[2]</sup>). Ceci dit, les enseignants engagés sous contrat à durée déterminée n'ont pas nécessairement les mêmes droits en matière de formation professionnelle, de promotion ou de revalorisation salariale que leurs collègues sous contrat à durée indéterminée dans certains systèmes. Les contrats à durée déterminée peuvent aussi amener les enseignants concernés à se sentir en situation précaire s'ils risquent d'être remplacés par un collègue sous contrat permanent, ce qui peut les empêcher de nouer à long terme des relations avec leurs pairs, leur chef d'établissement, les élèves et la communauté, et affecter le climat scolaire et l'esprit de collaboration collégiale (Latifoglu, 2016<sup>[21]</sup>).

La possibilité de travailler à temps plein ou à temps partiel permet aux enseignants de modifier leur charge de travail à différents stades de leur carrière et aux établissements d'adapter leur personnel en fonction de l'évolution de leur effectif d'élèves (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[2]</sup>). Il n'en reste pas moins que le travail à temps partiel est un facteur qui peut influencer fortement sur la satisfaction et le bien-être des enseignants s'il n'est pas volontaire, mais subi du fait du manque de postes à temps plein dans certains systèmes. Il arrive alors que des enseignants n'aient d'autre choix que de travailler dans plusieurs établissements pour se constituer un volume horaire correspondant à un poste à temps plein (OCDE, 2019<sup>[19]</sup> ; OCDE, 2014<sup>[23]</sup>). Les enseignants concernés n'ont pas été interrogés sur les raisons pour lesquelles ils travaillaient à temps partiel lors du cycle TALIS 2018, mais l'ont été lors du cycle TALIS 2013 : il ressort de leurs réponses que près de la moitié d'entre eux n'avaient pas la possibilité de travailler à temps plein (OCDE, 2014<sup>[23]</sup>). À l'inverse, des enseignants qui travaillent à temps plein peuvent souhaiter passer à temps partiel, mais n'osent pas franchir le pas, car ils n'en ont pas les moyens ou craignent de perdre leur poste (Sharp et al., 2019<sup>[24]</sup>).



La pandémie de COVID-19 pourrait aussi influencer sur l'effectif d'enseignants à temps plein et à temps partiel, dans la mesure où des renforts se sont révélés indispensables pour fournir un soutien supplémentaire aux élèves ou compenser les absences prolongées des enseignants. Selon une enquête récente sur les ripostes des pays de l'OCDE à la pandémie de COVID-19, une partie seulement de ces pays ont revu leur politique de recrutement pour réduire l'impact de la fermeture des établissements et réunir les conditions nécessaires à leur réouverture. Il ressort de cette enquête que 9 des 28 pays et économies de l'OCDE qui ont suivi l'évolution des pratiques de recrutement ont engagé des enseignants ou d'autres personnes sous contrat temporaire pour venir en aide aux élèves en difficulté durant la pandémie, en 2020 (OCDE, 2021<sup>[17]</sup>). La façon dont deux de ces pays et économies, le Japon et le Pays de Galles (Royaume-Uni), ont modifié leur politique de recrutement en réaction à la pandémie de COVID-19 est décrite dans l'Encadré 6.1.

### Encadré 6.1. Modification de la politique relative au personnel en réaction à la pandémie de COVID-19

#### Japon : mobilisation de renforts à l'école

Le Japon a mobilisé beaucoup de moyens supplémentaires à l'appui de la réouverture des établissements après les premières mesures de confinement. Le ministère de l'Éducation, de la Culture, du Sport, de la Science et de la Technologie a affecté des renforts aux établissements qui ont dédoublé les classes pour en réduire la taille. Des renforts d'enseignants ont permis d'ouvrir de nombreuses classes supplémentaires en fin d'enseignement primaire et de premier cycle de l'enseignement secondaire pour que les élèves aient suffisamment de cours en présentiel. Entre un et trois enseignants supplémentaires ont été engagés par établissement pour venir en aide aux enseignants. Du personnel d'appui supplémentaire a été affecté dans les établissements situés dans des régions où le taux d'infection était élevé pour prêter main-forte dans la planification des cours, la communication avec les parents et les autres activités administratives liées à la COVID-19. Enfin, des conseillers scolaires et des travailleurs sociaux ont été répartis au cas par cas dans les établissements. Ces renforts ont été recrutés parmi les enseignants à la retraite, les tuteurs, les étudiants, les professionnels de l'éducation et d'autres acteurs. Pour faciliter leur déploiement, le Japon a assoupli les exigences de qualification et accordé des licences spéciales temporaires d'enseignant.

#### Pays de Galles (Royaume-Uni)

Au Pays de Galles, 600 enseignants et 300 auxiliaires d'éducation supplémentaires ont été mobilisés durant l'année scolaire 2020/21. Ces renforts ont été chargés de venir en aide aux élèves en fin de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ainsi qu'aux élèves défavorisés et vulnérables de tout âge. Ils ont accompagné les élèves appelés à passer les examens de fin de cycle en 2021 et les élèves les plus touchés par la fermeture des établissements. Du matériel de formation a été fourni aux enseignants, y compris aux débutants. Ces personnes supplémentaires ont été engagées sous contrat à durée déterminée d'un an et devraient retrouver un poste dans l'éducation lors de l'année scolaire suivante. Diverses mesures ont été prises pour venir en aide aux établissements, notamment la mobilisation de personnel d'appui et d'encadrement supplémentaire, la personnalisation des programmes de cours et l'accompagnement des élèves en terminale.

Source : OCDE (2020<sup>[25]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>.

Cette section présente les résultats, antérieurs à la pandémie de COVID-19, du cycle TALIS 2018 sur la diversité et la souplesse des régimes contractuels dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants ont indiqué sous quel contrat de travail ils ont été engagés

– contrat « permanent » ou à « durée déterminée » d'une année scolaire maximum ou de plus d'une année scolaire – et s'ils travaillaient à temps plein – soit plus de 90 % du temps de travail à temps plein – ou à temps partiel, auquel cas ils ont précisé ce qu'il en était en pourcentage du temps de travail à temps plein – entre 71 % et 90 %, entre 50 % et 70 % et moins de 50 %.

### **Contrats de travail et travail à temps plein et à temps partiel dans l'enseignement primaire**

En moyenne, 84 % des enseignants travaillent sous contrat permanent, 8 % d'entre eux, sous contrat à durée déterminée de plus d'un an et 8 %, sous contrat à durée déterminée d'un an maximum dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.1). Dans l'ensemble, ces pourcentages ne varient pas sensiblement entre les pays et économies à l'étude. Moins de la moitié des enseignants travaillent sous contrat permanent dans un seul de ces pays et économies, à savoir aux Émirats arabes unis (42 %).

Il est intéressant de constater que dans 9 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants dont le contrat n'est pas permanent sont plus nombreux à avoir été engagés pour un an maximum que pour plus d'un an (voir le tableau 6.1). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants sous contrat d'un an maximum est le plus élevé en Espagne (22 %), au Japon (17 %), aux Émirats arabes unis (14 %) et en Communauté flamande de Belgique (12 %)<sup>1</sup>.

En moyenne, le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent est nettement plus élevé après au moins cinq ans d'ancienneté (88 %) qu'avec moins de cinq ans d'ancienneté (63 %) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.2). La différence est sensible selon l'ancienneté dans tous les pays et économies à l'étude, mais son ampleur varie entre eux. Elle est supérieure à 50 points de pourcentage en Communauté flamande de Belgique et en Espagne, mais inférieure à 10 points de pourcentage en Corée, au Danemark et aux Émirats arabes unis. Ces résultats suggèrent l'existence de cadres réglementaires différents de recrutement selon les systèmes. En Communauté flamande de Belgique par exemple, les enseignants sont employés par le conseil de direction des établissements : ils commencent par être engagés pour un an, après quoi ils passent sous contrat renouvelable, puis sous contrat permanent (Nusche et al., 2015<sup>[26]</sup>). Le cas de la Communauté flamande révèle un effet de sélection : les enseignants qui ne renoncent pas à enseigner finissent par obtenir un contrat permanent. Un effet de cohorte n'est toutefois pas à exclure. Il est possible en effet que les contrats à durée déterminée soient plus courants dans les nouvelles générations que dans les générations qui les ont précédées (Paccagnella, 2016<sup>[27]</sup>).

Embaucher les enseignants sous contrat à durée déterminée peut être utile pour évaluer les débutants et attirer des candidats d'horizons divers sans nécessairement prendre d'engagements financiers à long terme vu la souplesse du dispositif, mais il est important d'admettre que toute médaille a son revers : 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'avantages, dont les allocations familiales et les congés payés annuels (Stromquist, 2018<sup>[28]</sup>). Ces inconvénients peuvent réduire l'attractivité de la profession.

Dans l'ensemble, le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent varie fortement entre les établissements dont plus de 30 % des élèves sont issus de milieux défavorisés (ci-après dénommés « établissements défavorisés ») et les établissements où ces élèves sont moins nombreux dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.2). La différence de pourcentage est sensible dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, mais son ampleur varie entre eux. Elle s'élève à 22 points de pourcentage dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ci-après dénommée « Région CABA [Argentine] »), mais à 5 points de pourcentage seulement en Turquie. Ces chiffres peuvent s'expliquer par une série de facteurs caractéristiques des établissements défavorisés. Comme indiqué au chapitre 2 du présent rapport, les

enseignants débutants sont plus susceptibles non seulement d'exercer dans un établissement défavorisé, mais aussi de travailler sous contrat à durée déterminée. Les enseignants ont par ailleurs plus tendance à envisager de renoncer à leur profession si leur établissement est défavorisé (voir la dernière section du présent chapitre), ce qui peut poser des problèmes de personnel. Les établissements défavorisés peuvent avoir à tabler sur des régimes contractuels plus souples, par exemple les contrats à durée déterminée. Au-delà des facteurs spécifiques qui expliquent cette tendance, les enseignants en poste dans des établissements plus difficiles travaillent sous des contrats moins favorables et cette situation affecte l'équité globale du système, puisque les établissements n'ont pas tous autant la possibilité d'attirer des candidats de haut niveau (OCDE, 2019<sup>[19]</sup>).

En moyenne, 84 % des enseignants disent travailler à temps plein (tous postes d'enseignant confondus) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.4). Les enseignants qui disent travailler à temps partiel sont nettement moins nombreux ; leur temps de travail représente en pourcentage du temps de travail à temps plein entre 71 % et 90 % (10 %), entre 50 % et 70 % (5 %) et moins de 50 % (2 %). Plus de 20 % des enseignants travaillent à temps partiel dans la Région CABA (Argentine) (30 %), au Viet Nam (29 %), en Communauté flamande de Belgique (27 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (23 %). À l'autre extrême, 90 % au moins des enseignants disent travailler à temps plein en Corée, aux Émirats arabes unis et au Japon.

La fréquence du travail à temps plein varie à des degrés divers entre les enseignants et les enseignantes. Dans l'enseignement primaire, les enseignants sont plus nombreux que les enseignantes dans l'effectif à temps plein (la différence s'élève à 3 points de pourcentage en moyenne dans les pays et économies à l'étude) (voir le tableau 6.5). Cette différence entre les sexes est supérieure à 10 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni) (19 points de pourcentage), en Communauté flamande de Belgique (13 points de pourcentage) et en France (11 points de pourcentage). Les enseignants sont en revanche moins nombreux que les enseignantes dans l'effectif à temps plein en Corée (3 points de pourcentage) et le sont même nettement moins au Viet Nam (13 points de pourcentage).

Cette tendance n'a rien de surprenant vu ce qui s'observe dans d'autres professions. Le travail à temps partiel est dans l'ensemble plus féminin, car les femmes sont plus susceptibles d'assumer l'essentiel des responsabilités liées aux enfants (OCDE, 2018<sup>[29]</sup>). Les femmes peuvent décider de travailler à temps partiel pour concilier vie professionnelle et vie privée. La variation de cette tendance entre les pays et économies peut s'expliquer par des différences institutionnelles au sujet du travail et de la carrière d'enseignant ainsi que par des normes culturelles. Dans certains contextes, le travail à temps partiel relève des dispositifs utilisés pour concilier vie professionnelle et vie familiale et favorise l'activité dans des groupes traditionnellement moins présents sur le marché du travail, les mères de famille par exemple (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>).

Ceci dit, il est important de déterminer si la variation du travail à temps partiel entre les sexes pourrait nuire à l'avancement des enseignantes dans l'enseignement primaire. Certains éléments montrent en effet que le travail à temps partiel est pénalisant à plusieurs égards, notamment le salaire, la sécurité de l'emploi, les avantages, les promotions et la formation (OCDE, 2018<sup>[29]</sup>). Il apparaît en l'espèce qu'il existe une forte corrélation négative entre le pourcentage d'enseignantes à temps partiel et le pourcentage de femmes chefs d'établissement (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , s'élève à -1 en moyenne, dans les 13 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles) (voir les tableaux 2.12 et 6.4). En d'autres termes, il y a dans l'ensemble plus de femmes chefs d'établissement dans les systèmes où moins d'enseignantes travaillent à temps partiel. Ces chiffres doivent être interprétés avec circonspection, car il s'agit d'estimations prudentes faites à l'échelle des systèmes.

Il ressort des analyses selon l'ancienneté que les enseignants exerçant depuis cinq ans au moins, sont nettement – 2 points de pourcentage en moyenne – plus nombreux dans l'effectif à temps plein que ceux qui débutent (voir le tableau 6.5). Ceci dit, les enseignants ont tendance à privilégier le travail à temps plein à des moments différents de leur carrière selon les pays et économies à l'étude. Par ordre

décroissant, les pays et économies où le travail à temps plein est plus fréquent après cinq ans au moins d'ancienneté sont l'Espagne (22 points de pourcentage), la France (11 points de pourcentage), la Région CABA (Argentine) (9 points de pourcentage) et la Corée (4 points de pourcentage). Les enseignants qui exercent depuis cinq ans au moins sont en revanche nettement moins nombreux dans l'effectif à temps plein que les enseignants débutants en Angleterre (Royaume-Uni) (23 points de pourcentage) et en Communauté flamande de Belgique (8 points de pourcentage). Ces chiffres pourraient s'expliquer par les caractéristiques institutionnelles du marché du travail, qui varient entre les systèmes. Les enseignants sont par exemple plus susceptibles d'éprouver des difficultés à trouver un poste à temps plein en début de carrière en Corée, en Espagne, en France et dans la Région CABA (Argentine), mais de vouloir réduire leur temps de travail s'ils approchent de l'âge de la retraite en Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande de Belgique (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>).

Dans quatre systèmes d'éducation dont les données de l'enseignement primaire sont disponibles, il est nettement plus fréquent que les enseignants travaillent à temps plein s'ils exercent en milieu urbain (c'est-à-dire dans un établissement situé dans une ville de plus de 100 000 habitants) plutôt qu'en milieu rural (soit dans un établissement situé dans une collectivité de moins de 3 000 habitants) (voir le tableau 6.5). Cette différence d'effectif à temps plein entre le milieu urbain et le milieu rural est égale à 10 points de pourcentage au moins en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et au Viet Nam. Les enseignants sont à l'inverse nettement plus susceptibles de travailler à temps plein s'ils exercent en milieu rural plutôt qu'en milieu urbain en Turquie. Ces chiffres peuvent s'expliquer par les différences de dynamisme du marché du travail et d'évolution démographique de l'effectif d'élèves entre le milieu rural et le milieu urbain.

Les enseignants en poste à temps plein sont nettement plus nombreux dans les établissements dont plus de 30 % des élèves sont issus de milieux défavorisés que dans les autres établissements en France (17 points de pourcentage de différence), en Suède (6 points de pourcentage), en Angleterre (Royaume-Uni) (5 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (3 points de pourcentage) (voir le tableau 6.5). C'est positif dans l'ensemble puisqu'il en ressort que les enseignants travaillent souvent à temps plein de sorte qu'ils passent plus de temps avec leurs élèves et ont plus de possibilités d'entrer en interaction avec les parents et la communauté dans les établissements qui en ont grand besoin. Au Viet Nam par contre, les enseignants travaillant à temps plein sont 6 points de pourcentage moins nombreux dans les établissements à forte concentration d'élèves défavorisés que dans les autres établissements.

Les analyses des résultats du cycle TALIS 2018 faites au sujet du premier cycle de l'enseignement secondaire révèlent que le travail à temps partiel peut nuire à l'efficacité de l'enseignement à certains égards. Le travail à temps partiel a par exemple un impact négatif sur l'efficacité personnelle des enseignants (OCDE, 2019<sup>[30]</sup>). Il pourrait notamment réduire la capacité des enseignants de créer des réseaux de collaboration collégiale au sein de leur établissement – l'une des caractéristiques essentielles des systèmes d'éducation efficaces. Est-ce vraiment possible de créer de tels réseaux lorsque certains enseignants ont moins de temps à y consacrer que d'autres ?

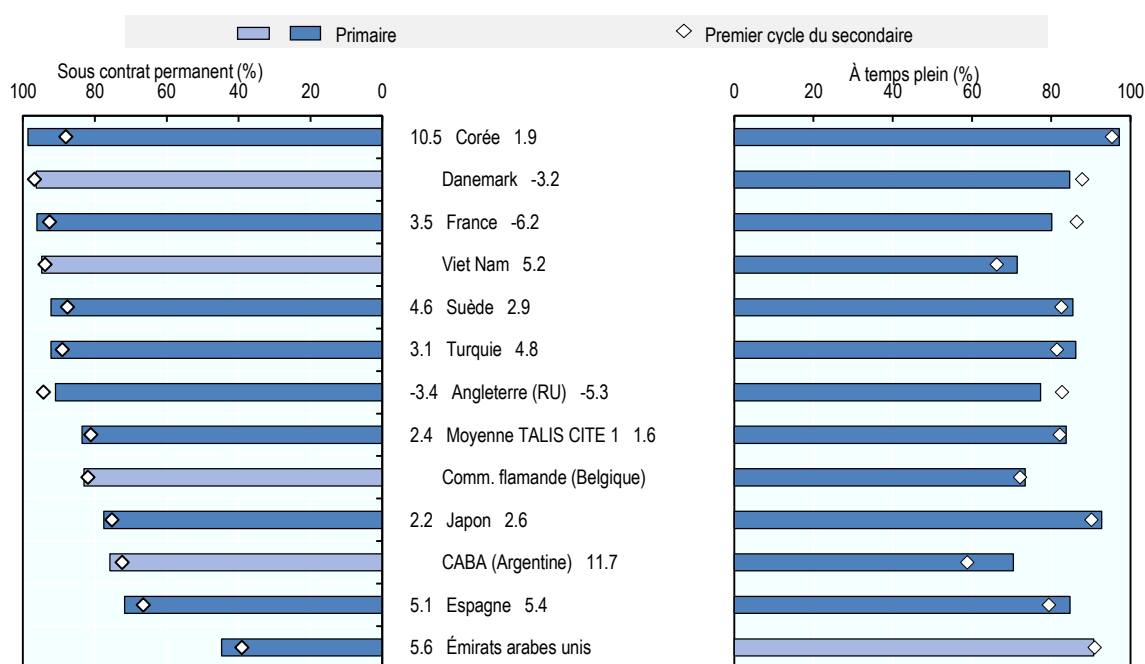
Des analyses de régression ont été faites pour étudier l'hypothèse selon laquelle la collaboration collégiale pourrait être moins fréquente et moins fructueuse en cas de travail à temps partiel. L'indicateur relatif à la coopération pédagogique<sup>2</sup> a été analysé en fonction du pourcentage d'enseignants en poste à temps plein. Les variables de contrôle retenues dans cette régression sont l'âge des enseignants, leur sexe et le type de leur contrat. L'association entre la collaboration des enseignants avec leurs collègues et le fait qu'ils travaillent à temps plein est positive dans 6 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, mais les résultats de l'analyse ne sont pas tout à fait concluants puisqu'ils sont significatifs dans moins de la moitié des pays et économies à l'étude. Il semble toutefois qu'il est possible d'en faire plus pour favoriser la collaboration collégiale que les enseignants travaillent à temps plein ou à temps partiel (voir le tableau 6.7).

## Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?


Il ressort de la comparaison des régimes contractuels entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire qu'il est plus fréquent que les enseignants travaillent sous contrat permanent dans l'enseignement primaire, même si la différence est ténue dans l'ensemble (2 points de pourcentage, en moyenne) (voir le Graphique 6.1 et le tableau 6.1). La différence est particulièrement marquée en Corée, où le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent s'élève à 99 % dans l'enseignement primaire, mais à 88 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants sous contrat permanent sont nettement moins nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) (3 points de pourcentage de différence).

### Graphique 6.1. Régimes contractuels des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants travaillant sous les régimes suivants



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé. Elles sont indiquées à gauche (contrat permanent) et à droite (travail à temps plein) des pays et économies. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants sous contrat permanent dans l'enseignement primaire. Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/59gzdu>

Une tendance similaire s'observe au sujet des enseignants en poste à temps plein, qui sont plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si la différence est minime (2 points de pourcentage, en moyenne) (voir le tableau 6.4). Cette différence est particulièrement sensible dans la Région CABA (Argentine), où le pourcentage d'enseignants à temps plein s'élève à 70 % dans l'enseignement primaire, mais à 59 % seulement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. À l'inverse, ce pourcentage d'enseignants à temps plein est nettement moins

élevé dans l'enseignement primaire au Danemark (3 points de pourcentage de différence), en Angleterre (Royaume-Uni) (5 points de pourcentage de différence) et en France (6 points de pourcentage de différence).

Le fait est que par comparaison avec le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire se caractérise par des postes quelque peu plus stables, mais qu'il pourrait manquer de souplesse contractuelle, en particulier dans certains des pays et économies. La prévalence marginale de régimes contractuels plus souples qui s'observe dans l'enseignement secondaire pourrait s'expliquer par la demande plus forte d'enseignants spécialisés, à laquelle le temps partiel permet de répondre (Sharp et al., 2019<sup>[24]</sup>) (voir le chapitre 3).

### **Contrats de travail et travail à temps plein et à temps partiel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les enseignants sous contrat permanent sont majoritaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même s'ils sont moins nombreux que dans le premier cycle. En moyenne, 80 % des enseignants travaillent sous contrat permanent ; 10 %, sous contrat à durée déterminée de plus d'un an ; et 10 %, sous contrat à durée déterminée d'un an maximum dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.1). Plus de 80 % des enseignants exercent sous contrat permanent dans tous les pays et économies à l'étude, sauf au Brésil (78 %), au Portugal (72 %) et aux Émirats arabes unis (38 %).

En moyenne, le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent est nettement plus élevé après cinq ans au moins d'ancienneté (85 %) qu'avec moins de cinq ans d'ancienneté (56 %) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.3). La différence est marquée selon l'ancienneté à ce niveau d'enseignement dans tous les pays et économies à l'étude, sauf aux Émirats arabes unis. Elle est supérieure à 50 points de pourcentage au Portugal et en Slovaquie ; elle est la moins élevée au Danemark (17 points de pourcentage). Ces résultats pourraient s'expliquer par les différences institutionnelles relatives à ce type de contrat. Ils pourraient découler d'un effet de cohorte (l'évolution du recours au contrat à durée déterminée, qui affecterait surtout les nouvelles générations d'enseignants) ou de sélection (l'ancienneté ouvrirait le droit au contrat permanent) (Paccagnella, 2016<sup>[27]</sup>). Au-delà de ces raisons possibles, il y a lieu dans les pays et économies à l'étude de tenir compte du risque d'engager trop souvent les nouvelles recrues sous contrat à durée déterminée, sachant que les enseignants débutants sont plus exposés à l'attrition et le sont vraisemblablement d'autant plus que leur poste est précaire.

En moyenne, 81 % des enseignants disent travailler à temps plein (tous postes confondus) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.4). Les enseignants qui disent travailler à temps partiel sont nettement moins nombreux : leur temps partiel représente en pourcentage du temps de travail à temps plein entre 71 % et 90 % (9 %) ; entre 50 % et 70 % (6 %) ; et moins de 50 % (4 %). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plus de 80 % des enseignants travaillent à temps plein dans tous les pays et économies à l'étude, sauf au Brésil (46 %) et au Viet Nam (74 %). Au Brésil, ce pourcentage s'explique par le fait que 20 % des enseignants exercent dans plus d'un établissement (OCDE, 2021<sup>[31]</sup>)<sup>3</sup>.

La tendance décrite dans l'enseignement primaire se retrouve dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : les enseignants sont plus nombreux que les enseignantes à travailler à temps plein (3 points de pourcentage de différence en moyenne, selon l'Enquête TALIS) (voir le tableau 6.6). Cette différence entre les hommes et les femmes s'observe en Alberta (Canada) (8 points de pourcentage), au Brésil (6 points de pourcentage), au Danemark (14 points de pourcentage) et en Suède (7 points de pourcentage). C'est toutefois l'inverse au Viet Nam, où les enseignants sont 5 points de pourcentage moins nombreux que les enseignantes à travailler à temps plein. Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants

qui disent travailler à temps plein est nettement plus élevé après plus de cinq ans d'ancienneté qu'avec moins d'ancienneté dans tous les pays et économies à l'étude, sauf en Alberta (Canada), aux Émirats arabes unis, en Turquie et au Viet Nam. Ces chiffres peuvent s'expliquer par la propension accrue des femmes à travailler à temps partiel, ce qui leur permet d'assumer plus facilement leurs responsabilités familiales. Le temps partiel favorise aussi l'activité dans des groupes traditionnellement moins présents sur le marché du travail, les mères de famille par exemple (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>).

Ceci dit, il est important de déterminer si la variation du travail à temps partiel entre les sexes pourrait nuire à l'avancement des enseignantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Certains éléments montrent en effet que le travail à temps partiel est pénalisant à plusieurs égards, notamment le salaire, la sécurité de l'emploi, les avantages, les promotions et la formation (OCDE, 2018<sup>[29]</sup>). Le pourcentage d'enseignantes à temps partiel est en faible corrélation négative avec le pourcentage de femmes chefs d'établissement (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , s'élève à 0.42 en moyenne, dans les 11 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles) (voir les tableaux 2.12 et 6.4). En d'autres termes, il y a dans l'ensemble plus de femmes chefs d'établissement dans les systèmes où moins d'enseignantes travaillent à temps partiel. Ces chiffres doivent être interprétés avec circonspection, car il s'agit d'estimations prudentes faites à l'échelle des systèmes.

Dans l'ensemble, la tendance qui s'observe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se retrouve aussi dans l'enseignement primaire (voir la section précédente) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2020<sup>[32]</sup>) : il est plus fréquent que les enseignants travaillent à temps plein et sous contrat permanent. Cette tendance varie à des degrés divers selon des caractéristiques des enseignants, par exemple leur sexe et leur ancienneté, certes, mais les différences relevées dans l'enseignement primaire selon la situation géographique des établissements et leur type ne s'observe pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

L'hypothèse d'une propension moindre des enseignants à s'investir dans la collaboration collégiale s'ils travaillent à temps partiel a été analysée par régression dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire. L'indicateur de la coopération pédagogique (voir la note n° 2) a été analysé en fonction du pourcentage d'enseignants en poste à temps plein après contrôle d'autres caractéristiques des enseignants (sexe, âge et type de contrat). Une relation négative marquée s'observe entre le travail à temps partiel (70 % maximum du temps de travail à temps plein) et la coopération pédagogique dans seulement 2 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. Qu'aucune tendance nette ne se dégage de l'analyse des pays et économies à l'étude semble confirmer que la diversité des régimes contractuels ne fait pas obstacle à une collaboration collégiale soutenue (voir le tableau 6.8).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Il ressort des résultats de l'Enquête TALIS que la gestion du corps enseignant est comparable entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants sous contrat permanent ou en poste à temps plein ne varie pas nettement entre les deux cycles de l'enseignement secondaire (voir les tableaux 6.1 et 6.4).

## Répartition du temps de travail

Le temps de travail est une ressource capitale qui doit être exploitée avec efficacité pour que les systèmes d'éducation et les établissements puissent atteindre leurs objectifs pédagogiques. De nombreux facteurs doivent être pris en considération pour décider de ce que les enseignants devraient faire pendant leur temps de travail, sachant par exemple qu'une heure de plus passée à enseigner ou à préparer des cours peut avoir des implications différentes sur le coût et la qualité du processus d'apprentissage (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>). Il importe de préciser ici qu'enseigner ne représente qu'une partie du travail des

enseignants, qui ont beaucoup à faire pour bien s’acquitter de cette mission, par exemple préparer leurs cours, corriger les copies de leurs élèves, etc. On attend en outre de plus en plus des enseignants qu’ils s’investissent dans des domaines jugés fondamentaux même s’ils n’ont pas de rapport direct avec l’enseignement, par exemple qu’ils participent à des activités extrascolaires, qu’ils conseillent les élèves, qu’ils fassent du travail administratif, etc. Toutes ces activités se font bien souvent concurrence dans un emploi du temps chargé, ce qui peut stresser les enseignants et les conduire à l’épuisement professionnel (Viac et Fraser, 2020<sup>[31]</sup>).

Dans de nombreux systèmes d’éducation de l’OCDE, la réglementation du temps de travail des enseignants repose sur une conception stricte du métier, c’est-à-dire compte tenu exclusivement ou essentiellement du temps d’enseignement et d’une estimation vague du temps à consacrer à d’autres missions (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup> ; Nusche et al., 2015<sup>[26]</sup> ; OCDE, 2019<sup>[2]</sup> ; Santiago et al., 2016<sup>[33]</sup>). Dans ces systèmes, le travail que les enseignants font en plus de leurs cours n’est pas reconnu à sa juste valeur, de sorte que certains d’entre eux peuvent avoir à travailler trop ou ne pas trouver le temps de s’acquitter de toutes leurs missions (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>).

Le temps d’enseignement et le temps consacré à d’autres activités (par exemple à la planification) dépendent à la fois de la réglementation nationale et de la culture scolaire. Le temps que les enseignants doivent consacrer à la planification et à la préparation de leurs cours est défini officiellement dans leur emploi du temps dans certains pays et économies, mais est laissé à leur appréciation, auquel cas ils sont libres de s’atteler à ce travail à domicile ou ailleurs, dans d’autres pays et économies. Selon une étude des résultats de l’Enquête TALIS 2018 sur le premier cycle de l’enseignement secondaire, le nombre hebdomadaire d’heures de cours varie sensiblement au sein même des systèmes dans certains des pays et économies à l’étude (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>). Le temps d’enseignement varie en moyenne de 3 heures au plus (signe que les enseignants sont à peu de choses près tous logés à la même enseigne) dans certains des pays et économies à l’étude – en France et en Suède, par exemple –, mais de 12 heures environ (signe que des enseignants sont beaucoup mieux lotis que d’autres) dans d’autres pays et économies – en Alberta (Canada), en Australie et en Turquie.

Certains éléments montrent que le temps passé à préparer les cours est une variable très probante de la qualité de l’instruction et peut avoir un impact sur l’apprentissage des élèves (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup> ; Hargreaves, 1992<sup>[34]</sup> ; Paniagua et Istance, 2018<sup>[35]</sup>). Ce temps de préparation aide les enseignants à mieux gérer ces changements (OCDE, 2019<sup>[19]</sup>). Que des enseignants consacrent peu ou moins de temps à la planification et à la préparation doit toutefois être interprété avec une certaine prudence puisque cela peut s’expliquer par le fait qu’ils sont rompus à l’exercice et qu’ils répartissent bien leur temps de travail entre toutes leurs missions. Les outils numériques facilitent et accélèrent le travail de préparation. Les enseignants ont de plus en plus tendance à préparer leurs cours sur ordinateur, de sorte qu’ils peuvent les modifier plus facilement. Avec Internet et les médias sociaux, les enseignants ont bien plus de possibilités que par le passé d’échanger du matériel pédagogique et artefacts avec des collègues (Paniagua et Istance, 2018<sup>[35]</sup>). De plus, ceux d’entre eux qui sont aguerris peuvent avoir à consacrer moins de temps à la préparation de leurs cours vu les compétences et le savoir-faire qu’ils ont acquis au fil du temps. Le temps à consacrer à la planification et à la préparation des cours dépend du nombre de classes du même type dont les enseignants s’occupent et de la possibilité qu’ils ont de donner le même cours dans plusieurs classes au lieu de ne le donner que dans une seule classe – ce qui est généralement le cas dans l’enseignement primaire.

Bien comprendre les diverses missions dont les enseignants s’acquittent et estimer le temps qu’elles leur prennent est devenu impératif pendant la pandémie de COVID-19. Il ressort de certains éléments qu’accroître le temps d’enseignement est la mesure d’appui que les pays à revenu élevé ont le moins utilisée (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, 2020<sup>[36]</sup>). Le passage soudain à l’apprentissage à distance a imposé aux enseignants de transformer leurs cours pour les adapter à l’enseignement en ligne. De nombreux enseignants ont dû faire face à toutes ces nouveautés sans avoir suivi de formation, ni disposer des outils indispensables pour enseigner en ligne. Selon la dernière enquête en date de l’OCDE sur la



riposte des pays à la pandémie de COVID-19, 18 pays de l'OCDE ont publié des directives nationales visant à réduire le temps supplémentaire requis pour préparer les cours en ligne (OCDE, à paraître). La réorganisation scolaire décidée au Portugal pour favoriser la reprise de l'apprentissage est décrite dans l'Encadré 6.2.

### Encadré 6.2. Portugal : plan d'action scolaire en faveur de la reprise et de la consolidation de l'apprentissage

Le Portugal a engagé les établissements à se concentrer sur la reprise de l'apprentissage durant les cinq premières semaines de la nouvelle année scolaire. Tous les établissements ont été tenus d'élaborer un plan d'action en faveur de la reprise et de la consolidation de l'apprentissage (*Plano de Atuação para a recuperação/consolidação das aprendizagens*) en vue d'orienter l'enseignement et l'apprentissage pendant l'année, de façon intensive les premières semaines, et d'y intégrer une certaine souplesse pour composer avec le risque réel d'une nouvelle fermeture. Le gouvernement a publié à l'intention des établissements une série de directives sur l'organisation de l'année scolaire ainsi qu'une feuille de route détaillée sur la reprise et la consolidation de l'apprentissage, assortie d'exemples d'activités, d'approches et d'outils pédagogiques. Des mesures d'appui spécifiques ont été prises, notamment l'augmentation des crédits d'heures – le temps consacré à des activités autres que les cours en classe, par exemple en matière de gestion, de tutorat et d'apprentissage personnalisé ainsi que de planification et de collaboration collégiale – durant l'année scolaire 2020/21. Ce temps supplémentaire est exclusivement réservé à des activités liées à la reprise et à la consolidation de l'apprentissage. Le Portugal a également étendu un programme de tutorat qui s'adressait initialement aux élèves qui avaient redoublé deux fois à tous les élèves qui n'ont pas réussi l'année scolaire 2019/20. Tous les établissements doivent instaurer un programme de tutorat qui prévoit que des élèves volontaires encadrent des élèves en difficulté.

Source : OCDE (2020<sup>[25]</sup>), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>.

Les réponses des enseignants aux questions qui leur ont été posées lors du cycle TALIS 2018, soit avant la crise, permettent de déterminer combien d'heures de 60 minutes ils ont consacré lors de la semaine de travail complète précédant l'enquête à diverses activités (y compris en dehors de la journée de classe, par exemple le soir ou le week-end). Cette section décrit les activités auxquelles les enseignants consacrent le plus de temps et les compare les unes aux autres.

### Cours, planification et correction dans l'enseignement primaire

Dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire, les enseignants en poste à temps plein consacrent en moyenne 41.5 heures par semaine à toutes les activités liées à leur poste dans l'établissement au sujet duquel ils ont été interrogés, dont 22.7 heures à l'enseignement<sup>4</sup> (voir le tableau 6.9). En d'autres termes, ils enseignent pendant un peu plus de la moitié (55 %) de leur temps de travail.

Il importe de préciser que le pourcentage du temps de travail consacré à l'enseignement varie fortement entre les pays et économies. Ce pourcentage est le moins élevé (moins de 50 % du temps de travail total des enseignants) en Angleterre (Royaume-Uni) (52.2 heures de travail au total, dont 24.3 heures de cours), au Japon (55.9 heures au total, dont 23.5 heures de cours), en Suède (43.7 heures au total, dont 20.2 heures de cours) et au Viet Nam (44.4 heures au total, dont 22 heures de cours) et est le plus élevé (égal ou supérieur à 60 %) dans la Région CABA (Argentine) (38.9 heures au total, dont 23.5 heures de cours), en Corée (32.5 heures au total, dont 20.4 heures de cours), en Espagne (36.1 heures au total, dont

23.5 heures de cours), en Turquie (31.9 heures au total, dont 26.3 heures de cours) et aux Émirats arabes unis (39.3 heures au total, dont 24.4 heures de cours) (voir le tableau 6.9). Ces différences s'expliquent par le fait qu'entre autres facteurs, la réglementation du temps de travail des enseignants et la culture scolaire varient selon les pays et économies – voir les indicateurs sur le temps d'enseignement par système publiés dans *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2020<sub>[37]</sub>) dans le tableau A B.5.

Après l'enseignement, les deux autres activités qui prennent le plus de temps aux enseignants sont celles relevant de la planification ou de la préparation des cours et de la correction des copies de leurs élèves. Les enseignants consacrent en moyenne 6.7 heures par semaine à la planification ou à la préparation des cours (soit 16 % de leur temps de travail total) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.9). La préparation des cours leur prend proportionnellement moins de temps, 10 % de leur temps de travail total, en Turquie, mais leur en prend plus, entre 18 % et 20 % de leur temps de travail total, en Corée, au Danemark, en France et au Viet Nam.

Quant à la correction des copies des élèves, elle prend aux enseignants 4.3 heures en moyenne par semaine (soit 10 % de leur temps de travail total). La façon dont les enseignants répartissent leur temps de travail varie fortement entre les pays et économies à l'étude ; ils consacrent par exemple à la correction des copies de leurs élèves une part de leur temps de travail total égale en moyenne à 15 % dans la Région CABA (Argentine) et à 13 % aux Émirats arabes unis, mais à 4 % seulement au Danemark. Dans l'ensemble, plus les enseignants consacrent de temps à la correction des copies, plus leurs élèves se sentent confiants en leur capacité de réussir les épreuves du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et plus ils sont nombreux à envisager de faire des études tertiaires ; c'est ce qui ressort de l'étude récente sur le lien TALIS-PISA. L'association est légèrement moins nette avec le niveau de compétence des élèves, mais ces constats suggèrent que plus les enseignants prennent le temps de corriger les copies, meilleurs sont les résultats de leurs élèves (OCDE, 2021<sub>[38]</sub>). Ceci dit, les coefficients de corrélation varient fortement entre les pays et économies à l'étude dans le rapport sur le lien TALIS-PISA. Il reste, explication possible, que la « correction » des copies est un exercice très variable, allant de la simple validation des réponses des élèves à un processus plus formatif, qui offre aux élèves des possibilités concrètes de se corriger et de réagir à leurs notes. Dans cette hypothèse, le facteur déterminant ne serait pas le temps consacré à la correction des copies, mais le fait d'y associer les élèves, ce qui les encourage à progresser.

La relation entre le temps consacré à l'enseignement, à la planification et à la correction des copies mérite d'être analysée de manière plus approfondie. Il ressort d'une analyse plus détaillée des résultats de l'Enquête TALIS 2018 sur le premier cycle de l'enseignement secondaire qu'en moyenne, accroître le temps d'enseignement d'une heure réduit le temps consacré à la planification et à la correction des copies (Boeskens et Nusche, 2021<sub>[22]</sub>). Les résultats suggèrent la même association dans l'enseignement primaire : le nombre d'heures de cours est en corrélation négative avec le temps consacré à la planification (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à -0.40 en moyenne dans les 13 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles) et à la correction des copies, même si le coefficient de corrélation est peu élevé (-0.09 en moyenne dans ces 13 systèmes) (voir le tableau 6.9). La planification et la correction des copies ne relèvent pas de l'enseignement proprement dit, mais sont incontestablement des facteurs déterminants de la qualité de l'instruction. D'où la nécessité impérieuse de trouver le juste équilibre entre toutes les activités différentes des enseignants.

D'autres activités correspondent à des fonctions que les enseignants sont censés exercer, sans toutefois qu'elles ne contribuent nécessairement à la qualité de l'instruction. C'est le cas par exemple du « travail administratif d'ordre général » auquel les enseignants consacrent en moyenne 2.8 heures par semaine (soit 7 % de leur temps de travail total) (voir le tableau 6.9). Ce travail administratif représente en pourcentage du temps de travail total des enseignants entre 13 % en Corée et 2 % en France. Il est intéressant d'étudier l'évolution du temps consacré au travail administratif étant donné qu'il ressort d'une analyse faite précédemment dans le cadre de l'Enquête TALIS que la moindre heure de travail administratif supplémentaire influe sur le niveau de stress des enseignants (OCDE, 2020<sub>[32]</sub>).

Par ailleurs, les enseignants consacrent par semaine 2.1 heures au conseil aux élèves (soit 5 % de leur temps de travail total) et 1.2 heure à des activités extrascolaires (soit 3 % de leur temps de travail total). Le temps consacré à des activités extrascolaires n'est pas directement lié à la qualité de l'enseignement, certes, mais les analyses relatives au lien TALIS-PISA montrent que plus les enseignants consacrent de temps à ces activités, plus ils sont motivés et s'intéressent à leur travail et plus leurs élèves sont disciplinés en classe (voir le tableau 6.9). Les élèves concernés sont également plus susceptibles d'envisager de faire des études supérieures. Le temps que les enseignants passent avec leurs élèves en dehors de la journée de classe est particulièrement utile aux enseignants. C'est l'occasion pour ceux-ci de nouer et d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves (OCDE, 2021<sup>[38]</sup>).

Comme il faut nécessairement faire des compromis pour répartir au mieux le temps de travail des enseignants entre leurs cours et leurs autres activités, les systèmes d'éducation peuvent adopter des dispositions réglementaires qui permettent d'alléger la charge d'enseignement des enseignants qui remplissent d'autres missions, par exemple en matière de conseil aux élèves ou d'activités extrascolaires. Selon une récente étude de l'OCDE sur 35 systèmes d'éducation, les enseignants qui s'occupent de gestion scolaire ont souvent ou toujours droit à un allègement de leur charge d'enseignement dans 16 de ces systèmes. Il est moins courant de leur accorder un tel allègement si les activités concernées sont en rapport direct avec l'enseignement, par exemple qu'elles relèvent de la planification et de la correction des copies (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>). Ce n'est en effet pas la meilleure approche puisqu'elle peut réduire la qualité de l'instruction et que confier ces missions à d'autres personnels de l'éducation peut porter atteinte à l'image de la profession d'enseignant. Tabler sur la collaboration collégiale structurée peut être plus prometteur pour aider les enseignants à utiliser à meilleur escient le temps qu'ils consacrent à la planification et à la correction que de les décharger de toutes ces missions (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020<sup>[39]</sup>).

Dans de nombreux systèmes d'éducation, la loi impose la présence de personnel d'appui, par exemple d'auxiliaires d'éducation, de professionnels de l'éducation spécialisés dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques, de conseillers d'orientation, d'infirmiers et de travailleurs sociaux, dans l'enseignement primaire. Le personnel d'appui est relativement diversifié dans les établissements en Corée, aux Émirats arabes unis, en France, au Japon, en Suède et en Turquie (voir le tableau A B.5). Il permet de fournir un soutien holistique aux élèves et de laisser les enseignants se concentrer principalement sur l'instruction.

Les chefs d'établissement peuvent aussi aider les enseignants à s'acquitter au mieux de leur mission principale, à savoir enseigner. Lors de l'Enquête TALIS, ils ont indiqué quel pourcentage de leur temps de travail ils consacraient à diverses activités pendant l'année scolaire. L'une des six activités citées dans leur questionnaire concerne directement l'appui aux enseignants dans leur établissement, à savoir les « réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement » (voir le tableau 6.15). Les chefs d'établissement ont déclaré y consacrer en moyenne 20 % de leur temps de travail dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire. C'est l'une des activités qui prend leur le plus de temps, après les « réunions et tâches administratives » (26 % du temps de travail) et les « réunions et tâches liées à l'encadrement » (20 %). La façon dont les chefs d'établissement répartissent leur temps de travail varie sensiblement entre les pays et économies à l'étude. Les chefs d'établissement consacrent aux « réunions et tâches en rapport avec l'enseignement » un pourcentage de leur temps de travail plus élevé au Viet Nam (28 %) et en Corée (25 %) ; ce pourcentage est le moins élevé au Danemark et en Suède (13 %). Le temps consacré à des activités qui s'assimilent à des formes de leadership pédagogique (voir le chapitre 5) peut s'expliquer par des modèles organisationnels spécifiques, qui varient entre les pays et économies. Selon une récente analyse des résultats de l'Enquête TALIS 2018, différents profils de chefs d'établissement sont dominants dans les pays et économies à l'étude selon l'équilibre entre les fonctions administratives et le leadership pédagogique et partagé (Bowers, 2020<sup>[40]</sup>).

Plusieurs facteurs peuvent influencer sur le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement. Pour explorer leur impact, le temps total d'enseignement a été analysé par régression en fonction de la taille de la classe et du nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel pédagogique après contrôle de certaines caractéristiques déterminantes des établissements et des enseignants (dont le fait de travailler à temps plein). Aucune variable explicative ne donne de résultats probants dans l'ensemble des pays et économies à l'étude. L'association est positive entre le temps d'enseignement et le nombre d'élèves par enseignant à l'échelle des établissements dans 4 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, signe que les enseignants passent plus de temps à enseigner dans les établissements où les élèves sont plus nombreux par enseignant (voir le tableau 6.12).

Une tendance plus intéressante ressort de l'analyse de variables liées à des caractéristiques sociodémographiques des enseignants telles que le sexe et l'ancienneté. Les enseignantes sont plus susceptibles que les enseignants de passer plus de temps à enseigner dans 6 des 13 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau 6.12). Ces résultats renvoient aux spécificités hommes-femmes de la charge de travail. Il est possible par exemple que les enseignants aient plus tendance que les enseignantes à s'investir dans des activités sans rapport direct avec l'enseignement, dans le travail administratif notamment.

Par ailleurs, plus les enseignants ont d'ancienneté, moins ils consacrent de temps aux cours ; c'est le cas dans 5 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles au sujet de l'enseignement primaire (voir le tableau 6.12). Ces résultats n'ont rien de surprenant sachant que les enseignants ont plus tendance à exercer des fonctions sans rapport avec l'enseignement (conseiller les élèves, faire du tutorat, assumer des responsabilités administratives, etc.) s'ils ont plus d'ancienneté. Ceci dit, ces résultats montrent aussi que les enseignants qui ont moins d'ancienneté consacrent plus de temps à l'enseignement, d'où la nécessité de prévoir le suivi et le soutien requis pour éviter de placer les enseignants débutants dans des situations qui les dépassent en classe.

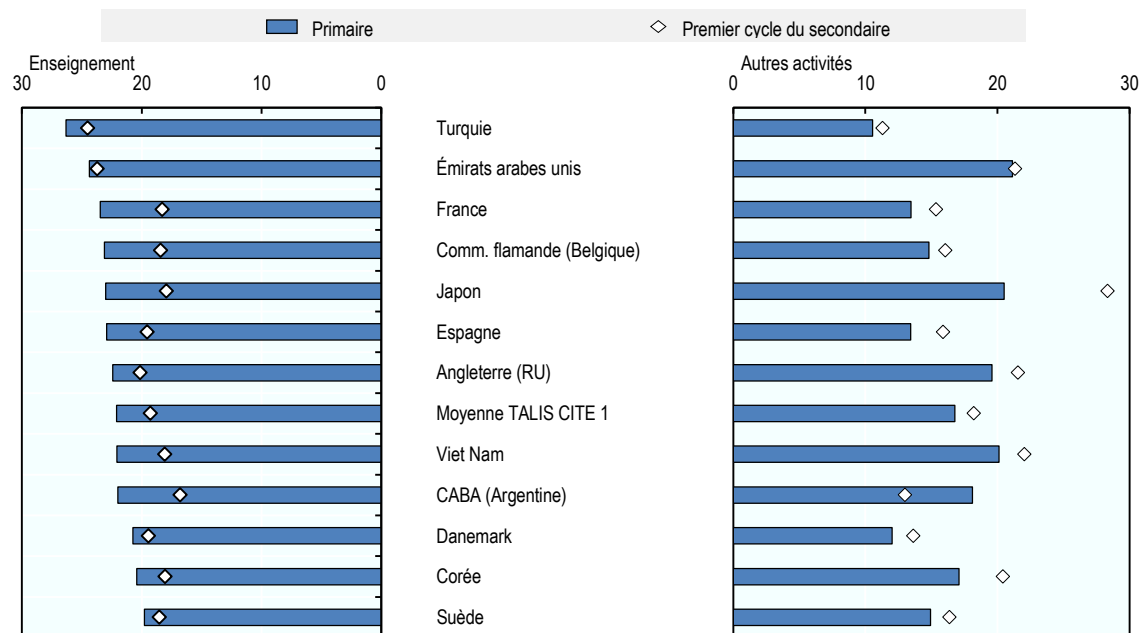
#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le temps de travail total et le nombre d'heures de cours déclarés par les enseignants lors de la dernière semaine de classe complète avant l'enquête sont plus élevés dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants consacrent aux cours une heure de plus de leur temps de travail dans l'enseignement primaire (où ils enseignent pendant 55 % de leur temps de travail total) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (49 % de leur temps de travail total). En moyenne, ils travaillent 1 heure de plus et donnent 2.9 heures de cours de plus dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies dont les données de ces deux niveaux d'enseignement sont disponibles (voir le Graphique 6.2 et le tableau 6.9). La part de l'enseignement dans le temps de travail varie très sensiblement, d'au moins cinq heures, en Communauté flamande de Belgique, en France, au Japon et dans la Région CABA (Argentine).

Quant à la répartition du temps de travail entre les cours et les autres activités, il apparaît que les enseignants consacrent nettement moins de temps à la planification, à la correction des copies, au conseil aux élèves, au travail administratif et aux activités extrascolaires dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si la différence est ténue (moins de 0.5 heure) (voir le tableau 6.9). La Région CABA (Argentine) fait vraiment figure d'exception : les enseignants consacrent aux cours et aux autres missions une part de leur temps de travail total qui est nettement plus élevée, 1 heure au moins, dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, à l'exception des activités extrascolaires, qui absorbent un total 8.6 heures de temps de travail supplémentaires dans l'enseignement primaire.

## Graphique 6.2. Enseignement et autres activités des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Nombre moyen d'heures (de 60 minutes) consacré à l'enseignement et aux autres activités par les enseignants à temps plein durant la dernière semaine de classe complète



Remarque : par semaine « complète », on entend une semaine sans jour férié, congé, arrêt maladie, etc. Sont également visées les activités se déroulant en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

Ce graphique porte uniquement sur les enseignants qui travaillent à temps plein.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures que les enseignants disent consacrer à l'enseignement dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/x9a7gz>

### Cours, planification et correction dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants à temps plein consacrent en moyenne 40.2 heures par semaine à toutes les activités liées à leur poste dans l'établissement au sujet duquel ils ont été interrogés, dont 20.4 heures à l'enseignement (voir la note 4) (voir le tableau 6.9). Comme dans l'enseignement primaire, les cours absorbent un peu plus de la moitié du temps de travail des enseignants (51 %). La part des cours dans le temps de travail total est la moins élevée (inférieure à 50 %) en Croatie, au Danemark, au Portugal, en Suède et au Viet Nam. Le Brésil et la Turquie sont les seuls des pays et économies à l'étude où les enseignants consacrent par semaine plus de 60 % de leur temps de travail total à l'enseignement (65 % et 71 %, respectivement). Comme indiqué dans la section précédente, ces différences peuvent s'expliquer par le fait qu'entre autres facteurs, la réglementation du temps de travail des enseignants et la culture scolaire varient selon les pays et économies – voir les indicateurs sur le temps d'enseignement par système publiés dans *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2020<sup>[37]</sup>) dans le tableau A B.5 en annexe du présent rapport.

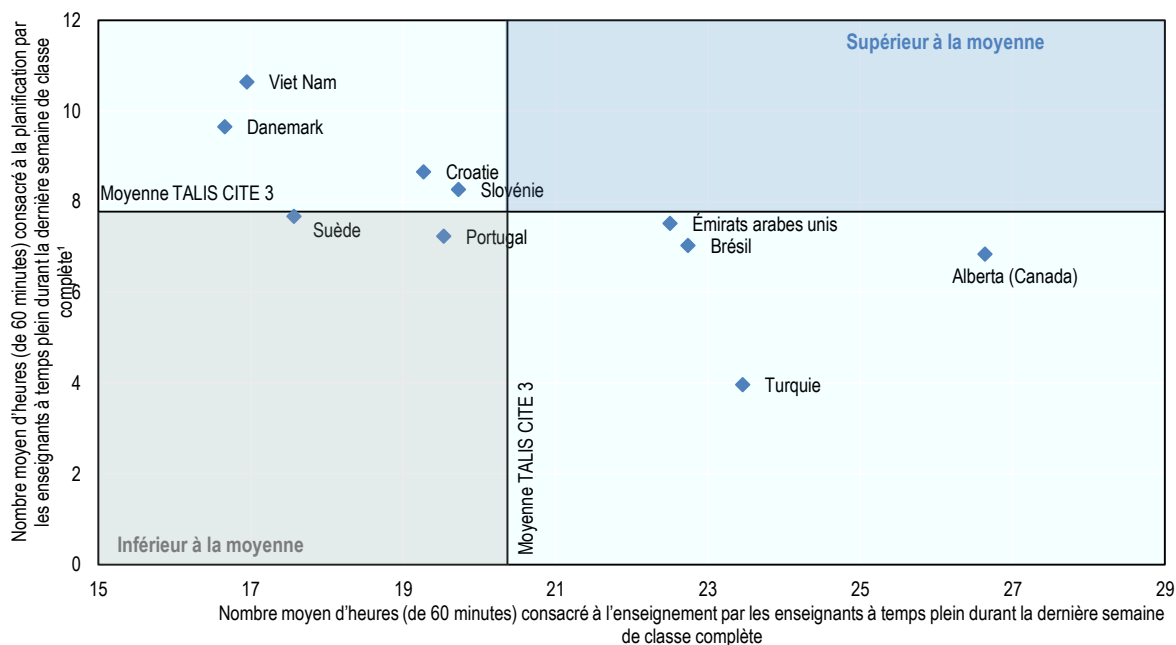
Après l'enseignement, les deux autres activités qui prennent le plus de temps aux enseignants sont celles relevant de la planification ou de la préparation des cours et de la correction des copies de leurs élèves.

En moyenne, les enseignants consacrent par semaine 7.8 heures à la planification ou à la préparation des cours (soit 19 % de leur temps de travail total) et 5 heures à la correction des copies (soit 12 % de leur temps de travail total) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est intéressant de constater que la répartition du temps de travail entre les activités varie à certains égards ; la préparation des cours occupe les enseignants pendant 22-25 % de leur temps de travail en Croatie, au Danemark et au Viet Nam, mais pendant 14 % seulement en Alberta (Canada). Comme dans l'enseignement primaire, c'est au Danemark et au Viet Nam que la préparation des cours absorbe le pourcentage le plus élevé de leur temps de travail. Ces résultats suggèrent l'existence de dispositifs institutionnels flexibles aux divers niveaux d'enseignement. L'importance de la correction des copies dans l'emploi du temps des enseignants varie fortement entre les pays et économies à l'étude : les enseignants y consacrent jusqu'à 18 % de leur temps de travail total au Portugal, mais 7 % seulement en Turquie (voir le tableau 6.9).

Comme indiqué dans la section relative à l'enseignement primaire, il faut trouver l'équilibre entre le temps à consacrer aux cours et le temps à consacrer à la correction des copies. Les résultats suggèrent la même association dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique 6.3) : le nombre d'heures de cours est en corrélation négative avec le temps consacré à la planification (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à -0.71 en moyenne dans les 11 systèmes d'éducation dont les données sont disponibles) et à la correction des copies, même si le coefficient de corrélation est peu élevé (-0.22 en moyenne dans ces 11 systèmes) (voir le tableau 6.9).

### Graphique 6.3. Temps moyen d'enseignement et de planification dans le deuxième cycle du secondaire

Résultats basés sur les réponses des enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire



1. Par semaine « complète », on entend une semaine sans jour férié, congé, arrêt maladie, etc. Sont également visées les activités se déroulant en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

En moyenne, les enseignants consacrent 2.7 heures par semaine au « travail administratif d'ordre général » (soit 7 % de leur temps de travail total) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils y consacrent le pourcentage le plus élevé, entre 8 % et 9 %, de leur temps de travail total aux Émirats arabes unis, en Slovénie et en Suède. Quant aux autres activités sans rapport direct avec les cours, les enseignants consacrent par semaine 2.5 heures au « conseil aux élèves » (soit 6 % de leur temps de travail total) et 1.9 heure aux « activités extrascolaires » (soit 5 % de leur temps de travail total) (voir le tableau 6.9).

Lors de l'Enquête TALIS, les chefs d'établissement ont indiqué quel pourcentage de leur temps de travail ils consacraient à diverses activités pendant l'année scolaire. L'une des six activités citées dans leur questionnaire concerne directement l'appui aux enseignants dans leur établissement, à savoir les « réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement » (voir le tableau 6.15). Les chefs d'établissement ont déclaré y consacrer en moyenne 17 % de leur temps de travail dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est la troisième des activités qui prennent le plus temps aux chefs d'établissement, après les « réunions et tâches administratives » (28 % de leur temps de travail) et les « réunions et tâches liées à l'encadrement » (22 %). Les chefs d'établissement consacrent aux « réunions et tâches en rapport avec l'enseignement » un pourcentage plus élevé de leur temps de travail au Viet Nam (24 %) et aux Émirats arabes unis (20 %) ; ce pourcentage est le moins élevé au Portugal, en Suède et en Turquie (13-14 %). Comme dans l'enseignement primaire, consacrer du temps à cet aspect de leur travail n'est peut-être pas le plus important pour les chefs d'établissement ; il est possible aussi que ces résultats s'expliquent par les fonctions et les profils des chefs d'établissement qui varient selon les pays et économies à l'étude.

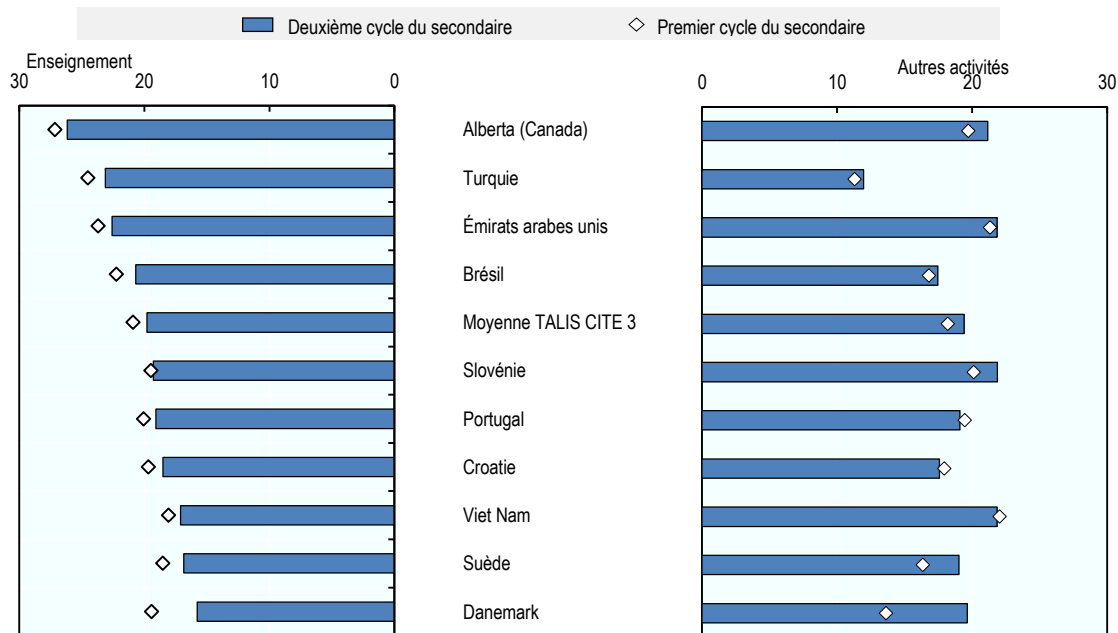
Comme dans l'enseignement primaire, l'association entre le temps total d'enseignement et la taille de la classe et le nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel pédagogique a été analysée après contrôle de caractéristiques déterminantes des établissements et des enseignants. Il ressort de cette analyse que comme dans l'enseignement primaire, l'ancienneté des enseignants influe sensiblement sur le temps total d'enseignement ; plus les enseignants ont de l'ancienneté, moins leur nombre d'heures de cours est élevé. C'est le cas dans 5 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 6.13). Ces résultats pourraient s'expliquer par le parcours professionnel des enseignants qui ont tendance avec l'ancienneté à consacrer plus de temps à des activités sans rapport direct avec l'enseignement (tutorat, conseil, travail administratif, etc.).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Les enseignants disent consacrer moins de temps aux cours dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; ils y consacrent en moyenne 1.1 heure de moins dans le deuxième cycle dans les pays et économies dont les données de l'Enquête TALIS sont disponibles au sujet des deux cycles de l'enseignement secondaire (voir le Graphique 6.4 et le tableau 6.9). La planification, la correction des copies et le conseil aux élèves leur prennent en revanche plus de temps dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si la différence entre les deux cycles est inférieure à une heure en moyenne. Quant aux autres missions, notamment le travail administratif et les activités extrascolaires, le temps qu'ils y consacrent ne varie guère entre les deux cycles de l'enseignement secondaire.

## Graphique 6.4. Enseignement et autres activités dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Nombre moyen d'heures (de 60 minutes) consacré à l'enseignement et aux autres activités par les enseignants à temps plein durant la dernière semaine de classe complète




Remarque : par semaine « complète », on entend une semaine sans jour férié, congé, arrêt maladie, etc. Sont également visées les activités se déroulant en dehors de la journée de classe, le week-end et le soir.

Ce graphique porte uniquement sur les enseignants qui travaillent à temps plein.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures que les enseignants disent consacrer à l'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/m0o43>

## Satisfaction par rapport à la profession et à l'environnement de travail

Cette section analyse la satisfaction que procurent aux enseignants leur profession et leur établissement. La satisfaction professionnelle correspond à la mesure dans laquelle les enseignants estiment leur travail épanouissant et gratifiant (Ainley et Carstens, 2019<sup>[41]</sup>). Leur satisfaction professionnelle influe fortement sur leur performance et leur attachement aux objectifs pédagogiques ainsi que sur leur rétention, leur assiduité et leur propension à l'attrition et à l'épuisement professionnel (Brief et Weiss, 2002<sup>[42]</sup>). Les enseignants très satisfaits de leur travail ont tendance à être plus performants (Lortie, 1975<sup>[43]</sup> ; Renzulli, Macpherson Parrott et Beattie, 2011<sup>[44]</sup>) et à se sentir plus efficaces (Mostafa et Pál, 2018<sup>[9]</sup>).

La satisfaction professionnelle des enseignants peut s'analyser sous deux angles, à savoir celle que leur profession, d'une part, et leur environnement de travail, d'autre part, leur procurent. Selon certains éléments, 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 (Crossman et Harris, 2006<sup>[45]</sup>). 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 leur poste actuel (Viac et Fraser, 2020<sup>[3]</sup>).



À cela vient s'ajouter le fait que les enseignants doivent l'essentiel de leur motivation à rejoindre la profession à l'impression qu'ils vont s'épanouir au service des autres, sachant par exemple qu'ils influenceront sur le développement des enfants et apporteront leur contribution à la société. 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<sup>[20]</sup>).

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. Il apparaît de surcroît que dans divers pays et secteurs d'activité, la mesure dans laquelle les travailleurs sont satisfaits de leur salaire dépend aussi de la structure du système de rémunération, des gratifications et des mécanismes qui récompensent la performance, une composante implicite des systèmes d'évaluation.

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 sur la base des résultats de l'Enquête TALIS. Lors du cycle TALIS 2018, le degré de satisfaction professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement a été dérivé de leurs réponses (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ») à une série d'items positifs et négatifs sur leur profession et leur environnement de travail.

### **Satisfaction professionnelle dans l'enseignement primaire**

Dans l'enseignement primaire, les enseignants ne divergent guère dans leurs réponses aux items positifs ou négatifs suivants. Ils sont nombreux en effet à se dire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les items « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » (77 %) ; et « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant » (77 %) ; et à se dire « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » avec les items : « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » (67 %) ; et « je regrette ma décision de devenir enseignant » (91 %) (voir le tableau 6.16). Plus de deux tiers des enseignants (plus de 66 %) répondent de la sorte à ces quatre items en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, dans la Région CABA (Argentine) et au Viet Nam.

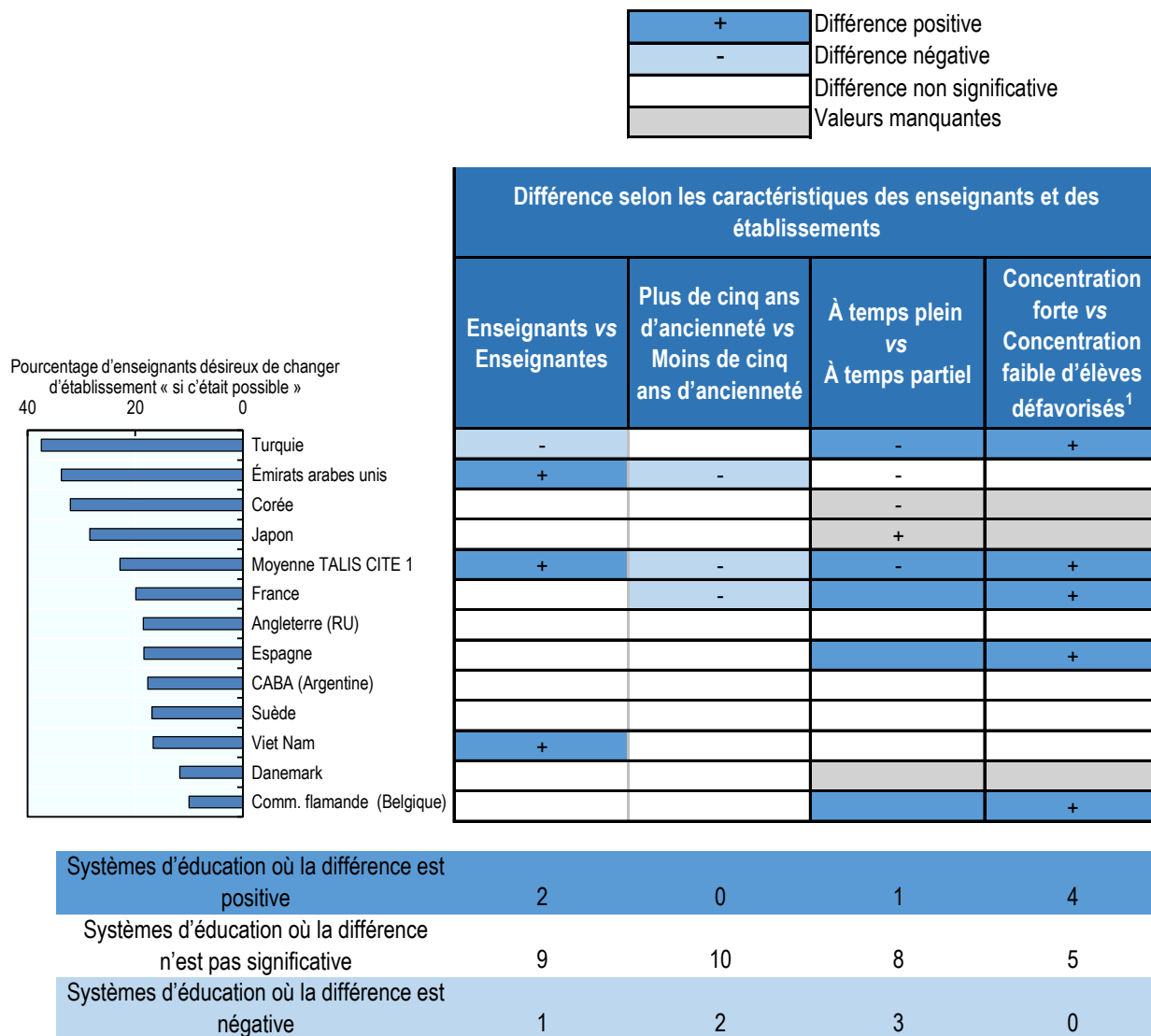
Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur travail est élevé dans l'ensemble, mais il est important d'analyser sa variation entre les pays et économies à l'étude. Il apparaît par exemple qu'à ce niveau d'enseignement, de nombreux enseignants réfutent l'idée que « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » en France (52 %) et se demandent s'ils n'auraient « pas mieux fait de choisir une autre profession » au Danemark (46 %) et en Turquie (45 %) (voir le tableau 6.16). Que près de la moitié des enseignants doutent de leur orientation professionnelle est le signe que la profession d'enseignant ne donne dans l'ensemble pas satisfaction dans ces pays.

La réponse des enseignants à l'item « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » peut être interprétée comme un indicateur de la volonté des enseignants de continuer d'enseigner, mais la variation de leur pourcentage entre les pays et économies à l'étude pourrait s'expliquer en partie par des différences dans le dynamisme et la diversité des marchés du travail et, donc, dans l'offre d'emplois attractifs pour les enseignants dans d'autres secteurs. Plusieurs facteurs liés à l'âge peuvent toutefois 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 envisager d'autres voies que l'enseignement.

Lors de l'Enquête TALIS, les enseignants ont également été invités à indiquer s'ils étaient satisfaits de leur poste et de leur établissement à ce moment-là. Leur degré de satisfaction est vraiment très élevé. En moyenne, 90 % des enseignants se sont par exemple dits satisfaits de leur profession dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire. Ils sont toutefois un peu plus nuancés lorsqu'ils répondent à la question de savoir s'ils recommanderaient leur établissement

comme « un endroit agréable où travailler » (82 %) ou s'ils aimeraient changer d'établissement (23 %) (voir le tableau 6.16). Dans l'enseignement primaire, plus de 25 % des enseignants aimeraient changer d'établissement « si c'était possible » en Corée, aux Émirats arabes unis, au Japon et en Turquie.

### Graphique 6.5. Désir de changer d'établissement dans le primaire, selon des caractéristiques des enseignants et des établissements



1. Par élèves issus de milieux socio-économiques « défavorisés », on entend les élèves dont les parents ne peuvent subvenir aux besoins les plus élémentaires (logement, alimentation et soins médicaux).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants désireux de changer d'établissement « si c'était possible ».

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink <https://stat.link/9s5lfy>

Il apparaît après désagrégation par caractéristique que dans la plupart des pays et économies à l'étude, les enseignants ont plus tendance à déclarer qu'ils aimeraient « changer d'établissement » s'ils sont débutants que s'ils ont plus de cinq ans d'ancienneté (voir le Graphique 6.5 et le tableau 6.17). Cette différence n'est toutefois significative que dans deux des pays et économies à l'étude, à savoir aux Émirats

arabes unis (10 points de pourcentage) et en France (9 points de pourcentage). En moyenne, les enseignants sont également plus susceptibles que les enseignantes de vouloir changer d'établissement, même si la différence est ténue (2 points de pourcentage). Par ailleurs, les enseignants désireux de changer d'établissement « si c'était possible » est plus élevé dans l'effectif à temps partiel que dans l'effectif à temps plein (2 points de pourcentage de différence) ; c'est le cas en Corée, aux Émirats arabes unis et en Turquie. Cette différence peut être révélatrice du dévouement des enseignants, car les enseignants sont plus enclins à vouloir rester dans leur établissement s'ils travaillent à temps plein plutôt qu'à temps partiel. L'inverse s'observe toutefois au Japon, où les enseignants désireux de changer d'établissement sont plus nombreux dans l'effectif à temps plein que dans l'effectif à temps partiel (10 points de pourcentage de différence). Cela s'explique peut-être par le fait qu'au Japon, le système de promotion prévoit que les enseignants changent d'établissement après quelques années (OCDE, 2018<sup>[46]</sup>). Le changement d'établissement pourrait donc être une norme ancrée dans les attentes des enseignants en poste à temps plein.

Il ressort de l'analyse par type d'établissements que le pourcentage d'enseignants désireux d'être mutés « si c'était possible » s'élève en moyenne à 27 % dans les établissements défavorisés, mais à 22 % seulement dans les autres établissements (voir le Graphique 6.5 et le tableau 6.17). Une différence s'observe à cet égard selon le type d'établissements en Turquie (12 points de pourcentage), en Communauté flamande de Belgique et en Espagne (10 points de pourcentage) et en France (7 points de pourcentage). Il est dans l'ensemble plus difficile de bien enseigner dans les établissements défavorisés, du fait des besoins supplémentaires des élèves et, souvent, du manque de moyens. Le pourcentage d'enseignants débutants (soit ceux qui ont au plus cinq ans d'ancienneté) est de surcroît dans l'ensemble plus élevé dans les établissements défavorisés que dans les autres établissements (voir le tableau 2.10 au chapitre 2). Les enseignants débutants peuvent se sentir moins préparés à relever les défis propres à l'enseignement en milieu difficile et, donc, être plus susceptibles de vouloir changer d'établissement. Ils n'ont par ailleurs pas le droit de décider où enseigner et sont souvent affectés dans des établissements défavorisés dans certains pays, en France par exemple.

Il est intéressant à ce sujet d'analyser la situation dans les pays et économies où le pourcentage d'enseignants espérant leur mutation ne varie pas sensiblement entre les établissements défavorisés et les autres établissements ; c'est le cas dans cinq de ces pays et économies. En Suède par exemple, le pourcentage d'enseignants désireux de changer d'établissement est peu élevé et varie à peine entre les deux types d'établissements (0.1 point de pourcentage) (voir le tableau 6.17).

Quant aux salaires, près de la moitié des enseignants s'en disent satisfaits (47 % en moyenne) dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.19). Ceci dit, le pourcentage d'enseignants qui en sont satisfaits varie sensiblement selon les pays et économies à l'étude. Il est supérieur à 50 % en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark et au Viet Nam, mais inférieur à 20 % en France et dans la Région CABA (Argentine). Les enseignants satisfaits de leur salaire sont particulièrement nombreux en Communauté flamande de Belgique (75 %).

Il ressort de l'analyse selon l'ancienneté que les enseignants sont dans l'ensemble plus satisfaits de leur salaire s'ils sont en poste depuis un certain temps en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, aux Émirats arabes unis et au Viet Nam, mais ils sont plus satisfaits s'ils sont débutants en Espagne, en France, dans la Région CABA (Argentine) et en Turquie (voir le tableau 6.19). Ces différences peuvent s'expliquer par les barèmes salariaux en vigueur dans chaque pays et économie. La progressivité des barèmes salariaux dépend du principe retenu, à savoir proposer soit un salaire élevé en début de carrière sans l'augmenter fortement par la suite, soit un salaire peu élevé à moyen en début de carrière, mais l'augmenter sensiblement au fil de la carrière.

La satisfaction que le salaire procure aux enseignants varie nettement entre les types d'établissement. Il est assez révélateur de constater que dans l'ensemble, les enseignants sont plus satisfaits de leur salaire

en milieu rural qu'en milieu urbain (voir le tableau 6.19). La différence est particulièrement sensible (supérieure à 15 points de pourcentage) aux Émirats arabes unis (18 points de pourcentage), au Viet Nam (18 points de pourcentage) et en Espagne (16 points de pourcentage). Son ampleur pourrait s'expliquer par le coût d'opportunité et le coût de la vie en milieu rural. Il est possible en effet que les enseignants soient plus enclins à estimer leur salaire satisfaisant en milieu rural vu le manque de débouchés professionnels plus rémunérateurs à leur niveau de formation. Il n'en va pas de même en milieu urbain, où les enseignants pourraient, vu leurs compétences et leurs qualifications, envisager de travailler dans d'autres secteurs où ils gagneraient mieux leur vie. Il est possible aussi que le salaire des enseignants soit défini à l'échelle nationale ou régionale abstraction faite du coût de la vie, qui tend à être moins élevé en milieu rural.

Les enseignants ont indiqué s'ils étaient 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, 65 % des enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'item « hormis mon salaire, je suis satisfait des termes de mon contrat de travail d'enseignant » dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.19). Il est intéressant de constater qu'ils tendent donc à être nettement plus satisfaits des termes généraux de leur contrat que de leur salaire (47 %). Le pourcentage d'enseignants satisfaits des autres termes de leur contrat passe la barre des 70 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en France et au Viet Nam, mais pas celle des 50 % au Danemark (31 %) et au Japon (48 %).

Autre point intéressant, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire s'écarte sensiblement du pourcentage d'enseignants satisfaits de leurs conditions de travail dans certains des pays et économies à l'étude. La différence entre les enseignants satisfaits des termes de leur contrat et ceux satisfaits de leur salaire est supérieure à 30 points de pourcentage en France, dans la Région CABA (Argentine) et en Suède. C'est l'inverse qui s'observe au Danemark, où les enseignants sont plus nombreux à se dire satisfaits de leur salaire que des autres termes de leur contrat (voir le tableau 6.19).

Quels sont les facteurs déterminants de la satisfaction des enseignants à l'égard des termes de leur contrat dans l'enseignement primaire ? Le nombre total d'heures de cours est un aspect majeur des conditions de travail. Le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat a été analysé par régression en fonction du nombre total d'heures de cours, après contrôle d'autres variables spécifiques aux enseignants et à leur établissement, par exemple la taille de leur classe et le fait qu'ils travaillent sous contrat permanent et à temps plein. Il ressort de cette analyse que plus leur nombre d'heures de cours est élevé, moins les enseignants sont susceptibles d'être satisfaits des termes de leur contrat dans 11 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le tableau 6.22). Ce constat met en lumière l'importance majeure des conditions de travail dans le niveau de satisfaction des enseignants. Il est important de bien définir et de bien répartir le temps de travail des enseignants sachant que leur satisfaction est cruciale pour leur rétention (OCDE, 2020<sup>[32]</sup>).

### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

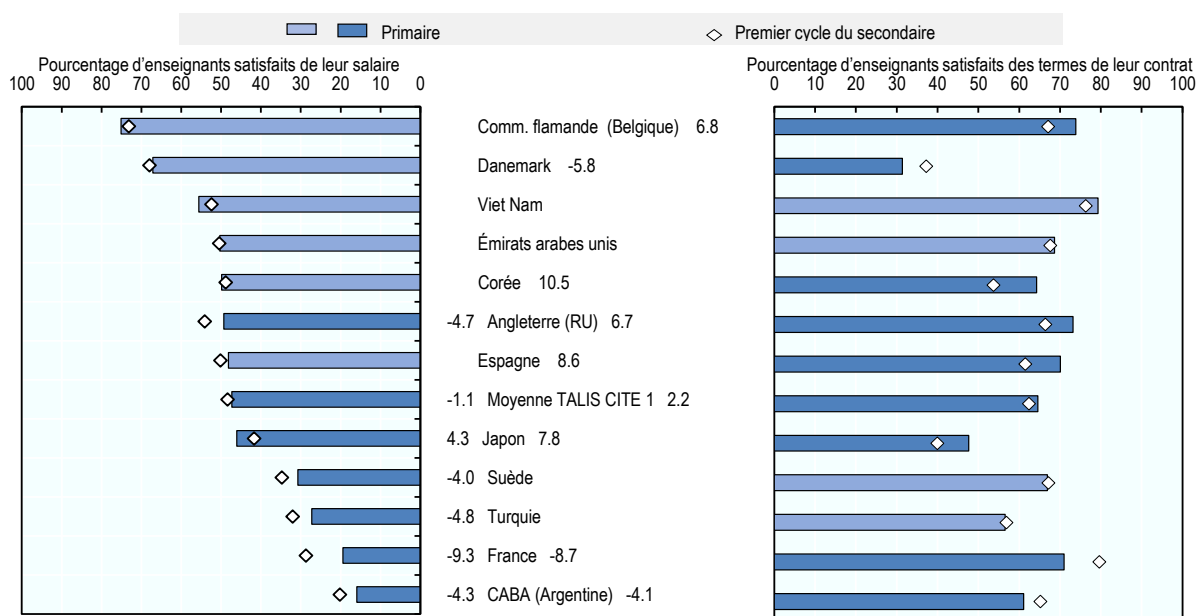
Dans l'ensemble, les différences sont sensibles, mais relativement ténues (inférieures à 3 points de pourcentage) entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies dont les données sont disponibles au sujet de ces deux niveaux d'enseignement (voir le Graphique 6.6 et le tableau 6.16). Le pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les items positifs sur leur profession et leur travail (« si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant », « j'aime travailler dans cet établissement », « cet établissement est un endroit agréable où travailler, je le recommanderais », « je suis satisfait de mon action et de ses résultats dans cet établissement » et « dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction ») est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. À l'inverse, le

pourcentage d'enseignants qui se retrouvent dans les items négatifs sur leur profession (« je regrette ma décision de devenir enseignant » et « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession ») est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il semble que dans l'ensemble, les enseignants soient légèrement plus satisfaits de leur profession et de leur environnement de travail dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le pourcentage d'enseignants qui avouent se demander s'ils n'auraient « pas mieux fait de choisir une autre profession » est par exemple moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (3 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.16). C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne, au Japon, en Turquie et au Viet Nam. C'est toutefois l'inverse qui s'observe au Danemark.

### Graphique 6.6. Enseignants satisfaits de leur salaire et des termes de leur contrat dans le primaire et le premier cycle du secondaire


Résultats basés sur les réponses des enseignants en poste dans le primaire et le premier cycle du secondaire



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/39k5t0>

Sur le plan financier, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en France, dans la Région CABA (Argentine), en Suède et en Turquie (voir le tableau 6.19). Le salaire statutaire des enseignants (après 15 ans d'exercice) est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en France et en Suède, mais est du même ordre à ces deux niveaux d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni) et en Turquie (voir le tableau A.B.4). Il en ressort que d'autres facteurs que le salaire statutaire pourrait influencer sur la satisfaction des enseignants à cet égard, par exemple l'idée qu'ils se font du niveau de salaire dans des

professions similaires. Le Japon est le seul des pays et économies à l'étude où le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que le salaire statutaire y est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Enfin, aucune tendance nette ne se dégage au sujet des termes du contrat dans les pays et économies à l'étude, mais le pourcentage d'enseignants qui s'en disent satisfaits est dans l'ensemble plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.19). C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne et au Japon. Le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat est en revanche moins élevé dans l'enseignement primaire au Danemark, en France et dans la Région CABA (Argentine).

### **Satisfaction professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Dans l'ensemble, les enseignants font à peu de choses près état d'une grande satisfaction professionnelle dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont en effet nombreux à se dire « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les items « les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses inconvénients » (78 %) ; et « si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant » (77 %) ; et à se dire « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » avec les items « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession » (62 %) ; et « je regrette ma décision de devenir enseignant » (90 %) (voir le tableau 6.16). La Croatie, la Slovénie et le Viet Nam sont les seuls des pays et économies à l'étude où plus de deux tiers des enseignants (66 %) sont satisfaits de leur profession vu leurs réactions aux idées résumées dans ces quatre items. Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur travail dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est élevé dans l'ensemble, mais il est important d'analyser sa variation entre les pays et économies à l'étude. Il apparaît par exemple qu'à ce niveau d'enseignement secondaire, plus de 40 % des enseignants se demandent s'ils n'auraient « pas mieux fait de choisir une autre profession » aux Émirats arabes unis, au Portugal et en Turquie.

Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur poste et de leur environnement de travail au moment de l'Enquête est particulièrement élevé (voir le tableau 6.16). En moyenne, 90 % des enseignants s'accordent par exemple à reconnaître que dans l'ensemble, leur travail leur « donne satisfaction » dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont toutefois un peu plus nuancés lorsqu'ils répondent à la question de savoir s'ils considèrent leur établissement comme « un endroit agréable où travailler » (83 %) ou s'ils aimeraient changer d'établissement (23 %). Plus de 30 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire aimeraient changer d'établissement « si c'était possible » aux Émirats arabes unis et en Turquie.

Le pourcentage d'enseignants espérant un changement d'affectation varie davantage par type d'établissements que par caractéristique personnelle (voir le tableau 6.18). Il ressort par exemple de l'analyse par type d'établissements que dans les pays et économies à l'étude, le pourcentage d'enseignants désireux d'être mutés « si c'était possible » s'élève en moyenne à 28 % dans les établissements défavorisés, mais à 22 % seulement dans les autres établissements. La différence est particulièrement marquée en Suède (11 points de pourcentage) et au Portugal (7 points de pourcentage). De même, les enseignants sont plus enclins à vouloir changer d'établissement en milieu rural qu'en milieu urbain ; c'est le cas en Alberta (Canada), au Portugal et au Viet Nam, mais pas aux Émirats arabes unis, où c'est l'inverse qui s'observe. Ils en sont plus susceptibles aussi dans les établissements avec filière professionnelle que dans les établissements sans filière professionnelle. Ceci dit, ces résultats ne sont significatifs que dans 3 des 11 pays et économies à l'étude.

L'ancienneté est la seule caractéristique des enseignants qui semble déterminante à ce sujet ; dans la plupart des pays et économies, les enseignants sont plus enclins à vouloir changer d'établissement s'ils

sont débutants que s'ils ont plus de cinq ans d'ancienneté (voir le tableau 6.18). Cette différence selon l'ancienneté n'est toutefois significative que dans quelques-uns des pays et économies à l'étude, par exemple aux Émirats arabes unis (9 points de pourcentage) et en Turquie (7 points de pourcentage). Il est intéressant de constater qu'au Portugal, c'est l'inverse qui s'observe : les enseignants ont plus tendance à vouloir changer d'établissement s'ils exercent depuis plus de cinq ans.

Sur le plan financier, 42 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'item « je suis satisfait du salaire que je perçois » en 2018 (voir le tableau 6.19). Comme dans l'enseignement primaire, la forte variation du pourcentage d'enseignants satisfaits mérite une attention particulière. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire est supérieur à 66 % en Alberta (Canada) et au Danemark, mais atteint au plus 30 % au Brésil, en Croatie, au Portugal, en Slovénie et en Turquie. Ce pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est particulièrement peu élevé au Brésil (17 %) et au Portugal (11 %).

Les enseignants ont plus tendance à se dire satisfaits de leur salaire s'ils sont débutants que s'ils exercent depuis un certain temps au Brésil, en Croatie, au Portugal et en Turquie (voir le tableau 6.21). La différence est particulièrement marquée au Portugal (26 points de pourcentage), où le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire s'élève à 10 % seulement après plus de cinq ans d'ancienneté, mais à 36 % avec cinq ans d'ancienneté maximum.

Comme dans l'enseignement primaire, la satisfaction des enseignants par rapport à leur salaire varie nettement entre les types d'établissement. En moyenne, les enseignants sont plus satisfaits de leur salaire en milieu rural qu'en milieu urbain en Alberta (Canada), au Brésil et aux Émirats arabes unis, mais c'est l'inverse qui s'observe au Viet Nam. Par ailleurs, les enseignants sont plus enclins à se dire satisfaits de leur salaire s'ils exercent dans un établissement avec plutôt que sans filière professionnelle au Brésil, aux Émirats arabes unis et en Turquie. C'est l'inverse qui s'observe au Danemark, où le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire s'élève à 44 % dans les établissements avec filière professionnelle, mais à 75 % dans les établissements sans filière professionnelle (soit 32 points de pourcentage de différence).

Quant aux aspects autres que le salaire (les avantages et les horaires, par exemple), 63 % des enseignants se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'item « hormis mon salaire, je suis satisfait des termes de mon contrat » en moyenne, dans les pays et économies à l'étude. Ils tendent donc comme dans l'enseignement primaire à être nettement plus satisfaits des termes généraux de leur contrat que de leur salaire (42 %) (voir le tableau 6.19). Le pourcentage d'enseignants satisfaits des autres termes de leur contrat passe la barre des 70 % en Alberta (Canada), en Slovénie, en Suède et au Viet Nam ; il est le moins élevé au Brésil (47 %) et au Portugal (32 %). Une différence de 30 points de pourcentage au moins s'observe entre les enseignants satisfaits des termes de leur contrat et ceux satisfaits de leur salaire au Brésil, en Croatie, en Slovénie et en Suède.

Le nombre total d'heures de cours est de l'avis général un aspect majeur des conditions de travail. Le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été analysé par régression en fonction du nombre total d'heures de cours, après contrôle d'autres variables les concernant eux, par exemple la taille de leur classe et le fait qu'ils travaillent sous contrat permanent et à temps plein, et leur établissement. Il ressort de cette analyse que plus leur nombre d'heures de cours est élevé, moins les enseignants sont susceptibles d'être satisfaits des termes de leur contrat dans 6 des 11 pays et économies à l'étude (voir le tableau 6.23). Ce constat met en lumière l'importance majeure des conditions de travail pour la satisfaction des enseignants. Ceci dit, ces résultats sont significatifs dans à peine plus de la moitié des pays et économies à l'étude dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors qu'ils le sont dans la quasi-totalité d'entre eux dans l'enseignement primaire (voir le tableau 6.22). Ils suggèrent que les facteurs déterminants de la satisfaction professionnelle varient entre les niveaux d'enseignement. Il apparaît par exemple qu'à la différence de

l'enseignement primaire, plus les élèves peu performants sont nombreux en classe, moins les enseignants se disent satisfaits des termes de leur contrat dans cinq des pays et économies à l'étude. Les enseignants sont plus susceptibles d'être satisfaits de leur travail si le pourcentage d'élèves très doués est plus élevé dans trois des pays et économies à l'étude. La composition de la classe pourrait donc bien être déterminante pour la satisfaction des enseignants aussi.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Dans l'ensemble, les enseignants sont légèrement plus satisfaits de leur profession et de leur environnement de travail dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.16). Le pourcentage d'enseignants qui se retrouvent dans les items positifs 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 ») est nettement plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si la différence est relativement ténue (moins de 2 points de pourcentage). À l'inverse, le pourcentage d'enseignants qui se retrouvent dans les items négatifs sur leur profession (« je regrette ma décision de devenir enseignant » et « je me demande si je n'aurais pas mieux fait de choisir une autre profession ») est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Sur le plan financier, les enseignants semblent dans l'ensemble moins satisfaits de leur salaire dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais la différence est relativement ténue et n'est significative que dans quelques-uns des pays et économies à l'étude (voir le tableau 6.19). Enfin, le pourcentage d'enseignants satisfaits des termes de leur contrat est plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Danemark, au Portugal et en Suède ; c'est toutefois l'inverse qui s'observe au Brésil.

## Degrés et sources de stress

Les enseignants sont sous une telle pression dans leur travail au quotidien que le stress et l'épuisement professionnel les guettent (OCDE, 2019<sup>[2]</sup>). 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<sup>[47]</sup>). Le stress se manifeste par des troubles affectifs, sociaux ou physiques. Il ressort en effet de plusieurs études que chez les enseignants, des niveaux élevés de stress diminuent l'efficacité personnelle, la satisfaction professionnelle et le zèle (Collie, Shapka et Perry, 2012<sup>[10]</sup>), entraînent des épisodes d'épuisement professionnel (Schaufeli, Leiter et Maslach, 2009<sup>[48]</sup>) et incitent à quitter la profession (Kyriacou, 2001<sup>[47]</sup>).

Au-delà de l'ampleur et des effets du stress, il est utile aussi d'étudier les facteurs qui contribuent à stresser les enseignants dans leur travail. Selon des études, la prévalence du stress varie selon les facteurs de stress (Bakker et Demerouti, 2007<sup>[4]</sup> ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006<sup>[8]</sup>). Le stress induit par les activités en classe et les interactions avec les élèves semble plus fréquent que celui provoqué par le manque de soutien des établissements et des pouvoirs publics (Klassen, 2010<sup>[49]</sup>). Les sources du stress des enseignants ont été classées selon le cadre conceptuel du cycle TALIS 2018 (Ainley et Carstens, 2019<sup>[41]</sup>) dans trois catégories différentes, selon qu'elles se rapportent à leur charge de travail, au comportement des élèves et à leur réactivité à l'égard des parties prenantes.

La pandémie de COVID-19 en cours pourrait avoir aggravé le stress des enseignants et affecté leur bien-être, car elle leur a imposé de faire du travail supplémentaire et de s'adapter à de nouveaux outils et les a privés de réseaux d'appui et d'entraide. La situation promet de rester stressante à la réouverture des établissements, car les enseignants sont confrontés à des exigences supplémentaires du fait du passage



à l'enseignement hybride dans certains pays et économies, avec à la clef un risque d'attrition et d'épuisement professionnel. Les pressions et les attentes spécifiques aux enseignants méritent une attention particulière, comme d'ailleurs leur temps et leur charge de travail.

Les résultats du cycle TALIS 2018 sont instructifs puisqu'ils sont révélateurs des principales sources de stress avant la pandémie. La section suivante montre dans quelle mesure les enseignants se disent stressés et indique les facteurs principaux auxquels ils imputent leur stress. En 2018, les enseignants ont pour la première fois dans l'Enquête TALIS indiqué dans quelle mesure (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; et « dans une grande mesure ») ils étaient stressés dans leur vie professionnelle. Cette section prolonge l'analyse de la thématique du stress sur la base des réponses des enseignants et des chefs d'établissement à une série d'items sur ce que les uns et les autres estiment (« pas du tout » ; « dans une faible mesure » ; « dans une certaine mesure » ; et « dans une grande mesure ») stressant dans leur travail.

### Degrés et sources de stress dans l'enseignement primaire

En moyenne, 17 % des enseignants du primaire disent souffrir « dans une grande mesure » de « stress au travail » (voir le tableau 6.24). Toutefois, ce pourcentage varie fortement entre les pays et économies qui ont participé à l'Enquête TALIS. Plus de 30 % des enseignants disent être très stressés par leur travail en Angleterre (Royaume-Uni) et en Communauté flamande de Belgique, mais moins de 10 % en disent autant en Turquie et au Viet Nam. Des analyses antérieures des résultats de l'Enquête TALIS sur le premier cycle de l'enseignement secondaire montrent aussi que le stress que les enseignants disent ressentir varie selon les pays et économies à l'étude. Ces différences entre pays et économies peuvent entre autres s'expliquer par la variation des normes institutionnelles et culturelles et des perceptions personnelles de ce qu'est une situation stressante (Diener et Tay, 2015<sup>[50]</sup> ; Ng et al., 2009<sup>[51]</sup>).

L'analyse des résultats en fonction des caractéristiques des enseignants montre que les enseignantes disent plus souvent souffrir « dans une grande mesure » de stress (18 %) que les enseignants (14 %) (voir le tableau 6.25). La différence entre les sexes est particulièrement marquée en Communauté flamande de Belgique (10 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (8 points de pourcentage). La prudence est de rigueur lors de l'interprétation de la variation du stress déclaré entre les hommes et les femmes, car elle peut s'expliquer des différences de perspectives professionnelles et de régimes contractuels (voir la section précédente). Ceci dit, la variation du stress déclaré entre les enseignants et les enseignantes mérite d'être étudiée de près, puisqu'elle peut refléter des inégalités dans les conditions de travail.

Par ailleurs, les enseignants sont plus susceptibles d'être très stressés s'ils exercent en milieu urbain (plutôt qu'en milieu rural) ou dans un établissement à forte concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (voir le tableau 6.25). La variation du pourcentage d'enseignants très stressés est sensible selon la situation géographique des établissements dans trois des pays et économies à l'étude, à savoir en Espagne (14 points de pourcentage), en Angleterre (Royaume-Uni) (11 points de pourcentage) et au Viet Nam (6 points de pourcentage).

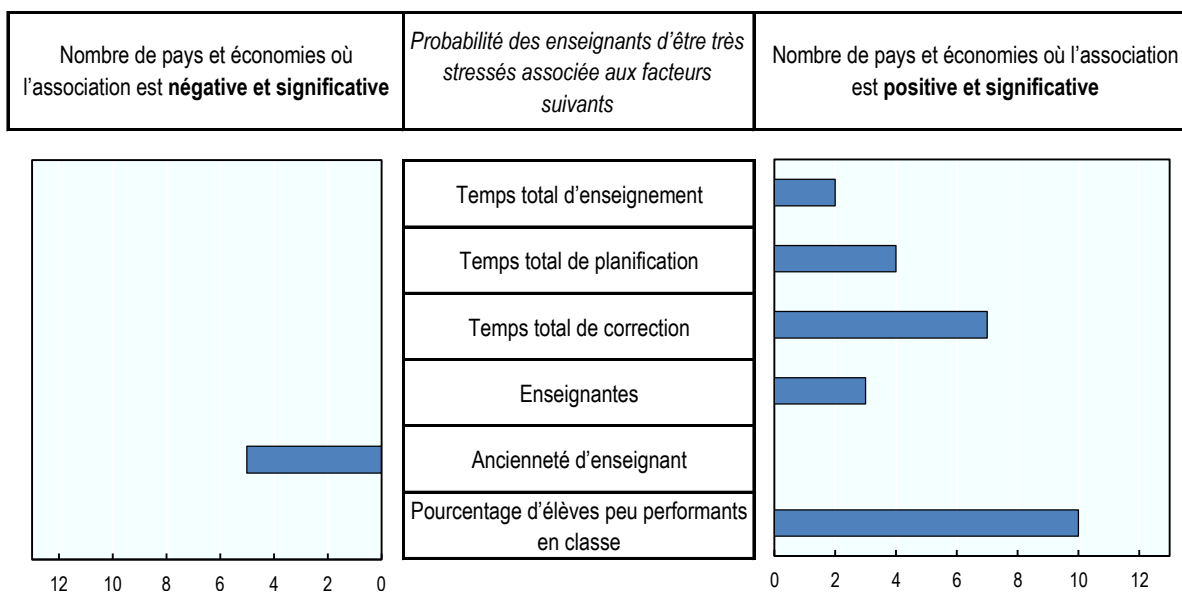
La probabilité de ressentir un grand stress est en corrélation avec le temps de travail et la composition de la classe (voir le tableau 6.27). Plus les enseignants consacrent du temps à la correction des copies de leurs élèves par semaine, plus ils sont susceptibles de se dire très stressés par leur travail ; c'est le cas dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles (voir le Graphique 6.7). Ils sont aussi plus susceptibles d'être stressés s'ils ont affaire à plus d'élèves peu performants. Ces résultats montrent que les enseignants pensent non seulement au temps qu'ils consacrent à des activités concrètes, par exemple corriger les copies de leurs élèves, mais aussi à la composition de leur classe lorsqu'ils évaluent leur stress.

Les résultats liés à la correction des copies méritent réflexion. Il y a lieu de préciser que la correction des copies est une composante importante du travail des enseignants, car c'est un moyen qui leur permet de

suivre les progrès de leur classe et de faire des commentaires aux élèves lorsque les évaluations sont formatives. Le temps consacré à la correction est une variable d'ajustement dont il est important de tenir compte, car il n'est vraisemblablement efficace que dans certaines conditions. La correction est par exemple efficace lorsque les élèves ont la possibilité de se corriger et de réagir à leurs notes ; en d'autres termes, la qualité importe plus que la quantité. Faire en sorte que la correction des copies soit plus efficace permettrait donc d'aider les enseignants à réduire le temps à y consacrer et à se prémunir du stress qui en découle (Elliott et al., 2016<sup>[52]</sup>).

### Graphique 6.7. Facteurs associés à un niveau de stress élevé dans le primaire

Nombre de pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS où l'association entre le pourcentage d'enseignants très stressés et les facteurs suivants est significative



Remarque : le fait de travailler à temps plein et le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques et d'élèves très doués en classe sont également retenus dans le modèle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/vw3kl2>

Les enseignants ont également été invités à évaluer l'impact que leur métier avait sur leur santé mentale et physique. En moyenne, 8 % des enseignants estiment que leur métier a « dans une grande mesure » un impact négatif sur leur santé mentale et 7 % d'entre eux, sur leur santé physique dans les pays et économies qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire (voir le tableau 6.24). Le pourcentage d'enseignants qui ont répondu « dans une grande mesure » aux deux items est égal ou supérieur à 10 % en Corée et aux Émirats arabes unis.

Un autre indicateur de l'impact du stress est dérivé de la réponse des enseignants à l'item « 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. Pour composer avec les exigences d'un métier stressant, les enseignants ont besoin de temps pour récupérer, que ce soit pendant la journée de classe, entre les jours de travail et durant des périodes plus longues de congé au fil de l'année scolaire ou de leur carrière (Boeskens et Nusche, 2021<sup>[22]</sup>). En moyenne, 9 % seulement des enseignants estiment que leur métier « leur laisse du temps » pour leur vie privée dans les pays et économies qui ont administré le module de

l'Enquête TALIS sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.24). Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS. Plus de 10 % des enseignants estiment que leur métier leur « laisse du temps » pour leur vie privée en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, aux Émirats arabes unis et en Suède ; ce pourcentage est particulièrement élevé au Danemark (27 %). À l'autre extrême, 5 % au plus des enseignants font le même constat en Angleterre (Royaume-Uni), dans la Région CABA (Argentine) et au Viet Nam.

La charge de travail est citée parmi les sources de stress dans la littérature, car elle est en forte corrélation avec l'équilibre de vie des enseignants et leur exposition au risque d'épuisement professionnel (Bakker et al., 2007<sup>[53]</sup>). Dans l'enseignement primaire, les aspects en rapport avec la charge de travail que les enseignants en poste estiment (« dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ») stressants dans les pays et économies à l'étude sont résumés dans les items suivants : « avoir trop de travail administratif à faire » (47 % des enseignants, en moyenne) ; « avoir trop de copies à corriger » (36 %) ; « avoir trop de cours à préparer » (36 %) ; « avoir trop de cours à donner » (30 %) ; et « avoir des tâches supplémentaires par manque d'enseignants » (23 %) (voir le tableau 6.29). Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement ne se démarquent guère des enseignants : en moyenne, 64 % d'entre eux estiment stressant le fait d'avoir « trop de travail administratif à faire » ; 34 % d'entre eux, « des tâches supplémentaires par manque de personnel » ; et 29 % d'entre eux, « trop d'évaluations d'enseignants et de commentaires à faire » (voir le tableau 6.31).

Il est à noter que plus de la moitié des enseignants (plus de 50 %) ont cité parmi les sources de stress au moins l'un des aspects liés à leur charge de travail dans plusieurs des pays et économies à l'étude. C'est le cas en Communauté flamande de Belgique, où 70 % des enseignants imputent entre autres le stress au fait d'avoir « trop de travail administratif à faire », au Danemark, où plus de 50 % d'entre eux incriminent le fait d'avoir trop « de travail administratif à faire » (57 %) et « de cours à donner » (62 %), aux Émirats arabes unis, où 55 % d'entre eux incriminent le fait d'« avoir trop de copies à corriger », et en France, où plus de 50 % d'entre eux incriminent le fait d'avoir trop « de cours à préparer » (73 %) et « de copies à corriger » (57 %) (voir le tableau 6.29).

Les facteurs liés à la gestion de la classe et du comportement des élèves sont aussi source de stress. Les comportements perturbateurs des élèves comptent parmi les causes majeures du surmenage psychologique des enseignants (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006<sup>[8]</sup>). Trois items résument cette source de stress dans l'Enquête TALIS : « être tenu responsable de la réussite des élèves » (ce qu'en moyenne, 47 % des enseignants estiment « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » stressant) ; « maintenir l'ordre » (41 %) ; et « être intimidé ou agressé verbalement par les élèves » (11 %) (voir le tableau 6.30). Les chefs d'établissement rejoignent les enseignants à cet égard aussi : 46 % d'entre eux citent parmi leurs sources de stress le fait d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » ; 36 % d'entre eux, le fait de « maintenir l'ordre » ; et 8 % seulement d'entre eux, le fait d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » (voir le tableau 6.31).

Plus de 50 % des enseignants ont cité au moins l'un des aspects liés à la gestion de la classe parmi leurs sources de stress dans certains des pays et économies à l'étude. C'est le cas en France, où plus de 60 % des enseignants estiment stressant d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » (79 %) et de « maintenir l'ordre » (65 %) et au Viet Nam, où 51 % d'entre eux incriminent le fait de « maintenir l'ordre » (voir le tableau 6.30).

Enfin, le dernier groupe d'items porte sur 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<sup>[54]</sup>). En moyenne, 42 % des enseignants estiment « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » stressant de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » et de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » dans les pays et économies à l'étude. 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 », que 37 % d'entre eux citent entre autres sources de stress (voir le tableau 6.30). Quant aux chefs d'établissement, 49 % d'entre eux citent parmi leurs principales sources de stress le fait de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » ; 48 % d'entre eux, le fait de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » ; et 36 % d'entre eux, le fait d'« accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques » (voir le tableau 6.31).

En France, les chiffres sont systématiquement élevés dans ces items sur le stress : de nombreux enseignants estiment stressant de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » (71 %) ; de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » (71 %) ; et de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » (80 %) (voir le tableau 6.30).

La variation du pourcentage d'enseignants qui citent l'une ou l'autre source de stress entre les pays et économies à l'étude et le fait qu'aucune tendance nette ne se dégage tous pays et économies confondus ne sont guère surprenants, car ils s'expliquent vraisemblablement par les différences de structures institutionnelles et de réglementation.

*Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

En moyenne, le pourcentage d'enseignants disant souffrir « dans une grande mesure » de stress dans leur vie professionnelle est plus élevé dans l'enseignement primaire dans les pays et économies qui ont administré le module sur ce niveau d'enseignement, mais la différence est ténue (moins de 1 point de pourcentage) (voir le tableau 6.24). Il apparaît par exemple que le pourcentage d'enseignants stressés à leurs dires par leur travail est plus élevé dans l'enseignement primaire (16 %) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 % seulement) dans la Région CABA (Argentine), alors que c'est l'inverse qui s'observe en Angleterre (Royaume-Uni), où ce pourcentage s'élève à 31 % dans l'enseignement primaire, mais à 38 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Aucune tendance nette ne se dégage non plus de la comparaison entre les pays et économies à l'étude. L'analyse faite pour déterminer avec plus de précision à quoi imputer la variation du stress des enseignants est décrite dans l'Encadré 6.3.

Ceci dit, le pourcentage d'enseignants citant les diverses sources de stress varie sensiblement entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.29). Le pourcentage d'enseignants estimant stressants certains aspects de leur charge de travail est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, à savoir « avoir trop de copies à corriger » (6 points de pourcentage de différence) ; « avoir trop de cours à donner » (2 points de pourcentage de différence) ; et « avoir trop de travail administratif à faire » (1 point de pourcentage de différence). C'est ce qui s'observe au sujet de la correction des copies dans 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles ; la différence est très marquée (égale ou supérieure à 15 points de pourcentage) en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark et en Turquie. La Communauté flamande de Belgique, les Émirats arabes unis et le Japon échappent à ce constat : le pourcentage d'enseignants imputant entre autres leur stress à la correction des copies y est plus élevé dans l'enseignement primaire. Lors de l'interprétation de ces résultats, il importe de garder présent à l'esprit le fait que les classes tendent à être moins denses dans l'enseignement primaire (voir le tableau 6.14), où la correction des copies prend dès lors moins de temps aux enseignants que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.9). Il apparaît en effet que la variation du pourcentage d'enseignants stressés par la correction des copies est en faible corrélation avec la variation de la taille des classes entre les niveaux d'enseignement (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.32 dans les pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS) et du temps consacré à la correction des copies (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.42 dans ces pays et économies).

### Encadré 6.3. Décomposition de la variation du bien-être et du stress professionnels des enseignants entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Le pourcentage d'enseignants stressés par leur travail varie entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans des pays et économies qui se prêtent à cette comparaison. Cette variation peut s'expliquer par des facteurs vecteurs de stress, par exemple les conditions de travail ou des caractéristiques sociodémographiques des enseignants.

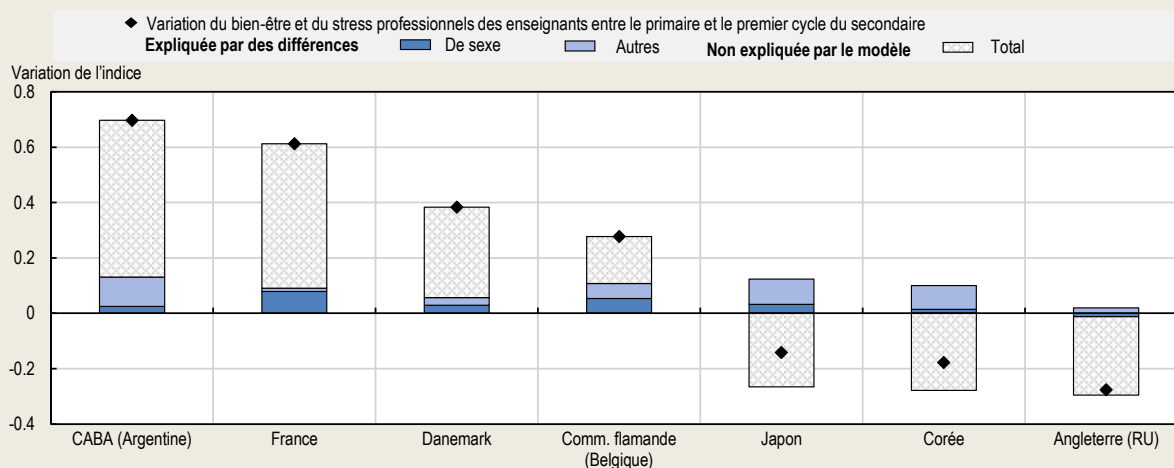
La variation du bien-être et du stress des enseignants entre les niveaux d'enseignement a été analysée par décomposition selon la méthode décrite par Blinder et Oaxaca pour déterminer les effets des facteurs auxquels l'imputer (Blinder, 1973<sup>[55]</sup> ; Oaxaca, 1973<sup>[56]</sup>). Ce type d'analyse permet de déterminer si la variation observable d'une variable entre deux groupes s'explique par des différences dans des facteurs dont il est établi qu'ils influent sur cette variable. En l'espèce, cette analyse permet de déterminer si la variation observée du bien-être et du stress professionnels des enseignants s'explique par certains facteurs propres aux enseignants et aux établissements. C'est l'indicateur du bien-être et du stress des enseignants qui a été retenu comme variable dépendante dans cette analyse ; plus cet indicateur est élevé, plus les enseignants sont stressés. La différence d'indicateur entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est décomposée en trois composantes, la composition hommes-femmes du corps enseignant, les conditions de travail (le régime contractuel des enseignants, leur ancienneté et les caractéristiques de leur établissement) et des variables autres que celles retenues dans le modèle.

Il est intéressant de constater pour commencer que le degré de stress des enseignants varie sensiblement entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles (voir le Graphique 6.8). L'indicateur relatif au bien-être et au stress professionnels des enseignants est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France et dans la Région CABA (Argentine). Il est en revanche plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée et au Japon.

Il est important de préciser que l'essentiel de la variation ne s'explique pas par les facteurs retenus dans le modèle ; le résidu non expliqué est indiqué par les segments blancs. Les résultats exposés ici doivent donc être interprétés avec prudence, sachant que certains facteurs expliquant en partie la variation sont spécifiques à chaque niveau d'enseignement ou à chaque système d'éducation et n'ont pas été retenus dans l'enquête ou le modèle.

Le Graphique 6.8 montre que la composition hommes-femmes du corps enseignant explique en partie cette variation, en particulier en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France et au Japon (segments bleu foncé). Il s'ensuit que le degré de stress déclaré pourrait varier selon le sexe ; les enseignantes sont proportionnellement plus nombreuses à se dire stressées que les enseignants (voir le tableau 6.25). La variation observée pourrait entre autres s'expliquer par le fait que le corps enseignant est plus féminin dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence est particulièrement marquée en Communauté flamande de Belgique et en France, où une plus grande partie de la variation entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est imputable au sexe des enseignants. Il est intéressant de constater que le sexe ne semble pas aussi déterminant dans les pays et économies où le pourcentage d'enseignants stressés est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les détails dans le tableau 6.32).


### Graphique 6.8. Variation du bien-être et du stress professionnels des enseignants entre le primaire et le premier cycle du secondaire



Remarque : les variables retenues sont le sexe des enseignants (variable de référence : enseignants de sexe masculin), le niveau de formation (variable de référence : inférieur au niveau 5 de la CITE), la participation à un programme d'initiation dans l'établissement actuel, la participation à des formes efficaces de formation professionnelle, l'ancienneté dans les fonctions d'enseignant et d'autres fonctions, le temps d'enseignement, le fait de travailler sous contrat permanent, la taille de la classe et le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques, d'une part, et issus de milieux défavorisés, d'autre part, dans l'établissement.

Les différences entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont toutes statistiquement significatives. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variation du bien-être et du stress professionnels des enseignants entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/ewsz3b>

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

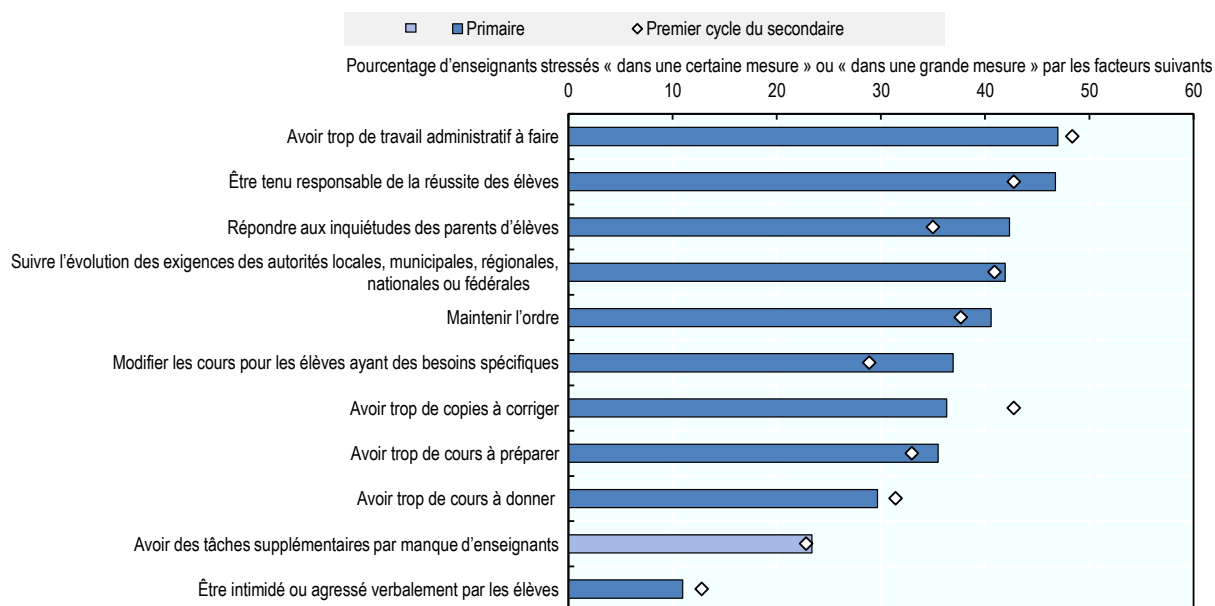
Le pourcentage d'enseignants imputant entre autres leur stress au fait d' « avoir trop de cours à préparer » est plus élevé (3 points de pourcentage) dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.29). C'est le cas dans 6 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles ; l'écart est particulièrement marqué en France et au Japon (15 et 9 points de pourcentage, respectivement). Cette différence est révélatrice, car les enseignants consacrent moins de temps à la planification dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.9). Comme les enseignants enseignent de nombreuses matières différentes dans l'enseignement primaire, ils sont moins susceptibles de reprendre le même cours dans plusieurs classes. Ils ont donc moins de temps pour préparer tous leurs cours, ce qui explique pourquoi cet aspect de leur métier les stresse davantage. Quant aux chefs d'établissement, il apparaît qu'ils sont plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à estimer stressant le fait d'avoir « trop de travail administratif à faire » (4 points de pourcentage de différence) et « des tâches supplémentaires par manque de personnel » (4 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.31).

Au sujet de la gestion de la classe et du comportement des élèves, les enseignants imputent davantage leur stress dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au fait d'être « tenu responsable de la réussite des élèves (4 points de pourcentage de différence) et de « maintenir l'ordre » en classe (3 points de pourcentage de différence) (voir le Graphique 6.9 et le

tableau 6.30). C'est ce qui s'observe à propos de l'item sur la responsabilité de la réussite des élèves dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles ; la différence est particulièrement marquée en France (24 points de pourcentage).

### Graphique 6.9. Sources de stress dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Moyenne de l'enseignement primaire dans les pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS



Remarque : les différences statistiquement significatives entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/fhx2rb>

À la différence des enseignants, 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 (9 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.31). Il importe de garder à l'esprit le fait que chefs d'établissement et enseignants ne se réfèrent pas au même périmètre à propos de la discipline : les premiers l'évoquent à l'échelle de leur établissement, tandis que les seconds en parlent au sujet de leur classe.

Le pourcentage d'enseignants stressés par le fait d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2 points de pourcentage de différence) (voir le Graphique 6.9 et le tableau 6.30). C'est le cas dans 8 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Cette différence est égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en Corée et en France. Le Danemark et la Région CABA (Argentine) font figure d'exception : le pourcentage d'enseignants stressés par le fait d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (7 et 5 points de pourcentage de différence, respectivement). Les chefs d'établissement se démarquent aussi à cet égard : ils sont plus nombreux à estimer stressant le fait d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La différence entre

les deux niveaux d'enseignement est tenue dans ce cas aussi (2 points de pourcentage) ; elle n'est sensible qu'en France (16 points de pourcentage) (voir le tableau 6.31).

Il ressort enfin de l'analyse de l'évolution des besoins des systèmes d'éducation que l'ouverture de l'école à tous est presque partout plus stressante dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants sont en effet plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à estimer stressant de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » (8 points de pourcentage de différence) ; de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » (7 points de pourcentage de différence) et de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » (1 point de pourcentage) (voir le Graphique 6.9 et le tableau 6.30). Cette différence s'observe au sujet de l'item « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » dans tous les pays et économies à l'étude, sauf en Suède et au Viet Nam. Le pourcentage de chefs d'établissement imputant entre autres leur stress au fait d'« accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques » est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (8 points de pourcentage de différence). C'est ce qui s'observe en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique, en France et dans la Région CABA (Argentine), où il varie de 14 points de pourcentage au moins (voir le tableau 6.31).

Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants ne sont pas préparés à prendre en charge des élèves ayant des besoins spécifiques. Il apparaît d'ailleurs que le pourcentage d'enseignants demandeurs de développement professionnel dans la prise en charge de ces élèves est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 4.24 au chapitre 4). La corrélation entre la différence de pourcentage d'enseignants imputant entre autres leur stress au fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » et la différence de pourcentage d'enseignants demandeurs de développement professionnel est faible et positive (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.54).

Une autre explication possible réside dans le fait que le pourcentage de chefs d'établissement en poste dans un établissement qui accueille plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.24 au chapitre 2). Il apparaît toutefois que la corrélation entre la différence de pourcentage d'enseignants imputant entre autres leur stress au fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » et la différence de pourcentage d'établissements qui accueillent des élèves ayant des besoins spécifiques est positive, mais faible (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.31). Il en va de même au sujet de la corrélation entre la différence de pourcentage de chefs d'établissement imputant entre autres leur stress au fait d'« accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques » et la différence de pourcentage d'établissements où plus de 10 % des élèves ont des besoins spécifiques (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.47).

Cette tendance s'observe au sujet de l'idée résumée dans l'item « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » dans 9 des 13 pays dont les données sont disponibles ; la différence est marquée (égale ou supérieure à 15 points de pourcentage) au Danemark, en France et dans la Région CABA (Argentine) (voir le Graphique 6.9 et le tableau 6.30). Enfin, le pourcentage d'enseignants imputant entre autres leur stress au fait de « suivre les exigences des autorités » est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; cette tendance s'observe dans 5 de ces 13 pays et économies, mais pas en Espagne où ce pourcentage est moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

### **Degrés et sources de stress dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

En moyenne, 15 % des enseignants disent souffrir « dans une grande mesure » de « stress au travail » dans les pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS sur le deuxième cycle de



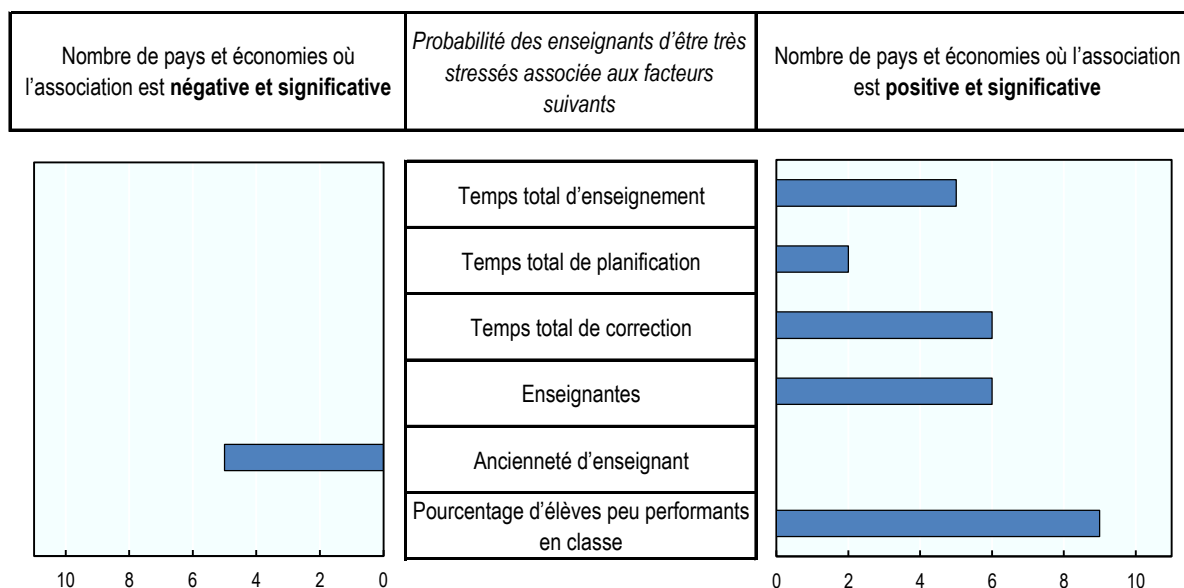
l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.24). Plus de 20 % des enseignants disent être très stressés en Alberta (Canada), aux Émirats arabes unis et au Portugal, mais moins de 10 % d'entre eux en disent autant en Croatie, en Turquie et au Viet Nam.

Les enseignantes disent plus souvent souffrir « dans une grande mesure » de stress (17 %) que les enseignants (13 %) (voir le tableau 6.26). Cette différence est statistiquement significative dans tous les pays et économies à l'étude, sauf au Brésil, en Slovénie et en Turquie. Elle est particulièrement marquée au Portugal (11 points de pourcentage) et aux Émirats arabes unis (8 points de pourcentage).

La probabilité de ressentir un grand stress est en corrélation avec le temps de travail et la composition de la classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire (voir le Graphique 6.10 et le tableau 6.28). Plus les enseignants consacrent du temps à la correction des copies de leurs élèves par semaine, plus ils sont susceptibles de se dire très stressés par leur travail ; c'est le cas dans 6 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. Ils en sont aussi plus susceptibles si le pourcentage d'élèves peu performants est plus élevé dans 9 de ces 11 pays et économies. Ces résultats montrent que les enseignants pensent non seulement au temps qu'ils consacrent à des activités concrètes, par exemple corriger les copies de leurs élèves, mais aussi à la composition de leur classe lorsqu'ils évaluent leur stress.

### Graphique 6.10. Facteurs associés à un niveau de stress élevé dans le deuxième cycle du secondaire

Nombre de pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS où l'association entre le pourcentage d'enseignants très stressés et les facteurs suivants est significative.



Remarque : le fait de travailler à temps plein et le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques et d'élèves très doués en classe sont également retenus dans le modèle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/3eqwdx>

Par ailleurs, 7 % des enseignants 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 (voir le tableau 6.24). Le pourcentage d'enseignants qui ont répondu « dans une grande mesure » aux deux items est égal ou supérieur à 10 % en Portugal et aux Émirats arabes unis.

Un autre indicateur de l'impact du stress est dérivé de la réponse des enseignants à l'item « mon métier me laisse du temps pour ma vie privée ». En moyenne, 9 % seulement des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment que leur métier « leur laisse du temps » pour leur vie privée dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 6.24). Plus de 10 % des enseignants ont le sentiment que leur métier leur « laisse du temps » pour leur vie privée au Danemark, aux Émirats arabes unis et en Suède. Ce pourcentage est particulièrement élevé au Danemark (23 %). À l'autre extrême, 5 % au plus des enseignants font le même constat en Alberta (Canada) et au Viet Nam.

En moyenne, les aspects en rapport avec la charge de travail que les enseignants estiment (« dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure ») stressants dans les pays et économies à l'étude sont résumés dans les items suivants : « avoir trop de copies à corriger » (46 %) ; « avoir trop de travail administratif à faire » (45 %) ; « avoir trop de cours à préparer » (36 %) ; « avoir trop de cours à donner » (36 %) ; et « avoir des tâches supplémentaires par manque d'enseignants » (21 %) (voir le tableau 6.29). Les chefs d'établissement rejoignent également les enseignants à ces égards dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 63 % d'entre eux estiment stressant d'avoir « trop de travail administratif à faire » ; 33 % d'entre eux, « des tâches supplémentaires par manque de personnel » ; et 32 % d'entre eux, « trop d'évaluations d'enseignants et de commentaires à faire » (voir le tableau 6.31).

C'est le cas au Danemark, où 60 % des enseignants imputent entre autres leur stress au fait d'avoir « trop de copies à corriger » ; aux Émirats arabes unis, où plus de 50 % d'entre eux incriminent le fait d'avoir trop « de copies à corriger » (55 %) et « de cours à préparer » (52 %) ; au Portugal, où plus de 60 % d'entre eux incriminent le fait d'avoir trop « de copies à corriger » (76 %), « de travail administratif à faire » (71 %), « de cours à préparer » (69 %) et « de cours à donner » (62 %) ; et en Suède, où 60 % d'entre eux incriminent le fait d'avoir « trop de travail administratif à faire » (voir le tableau 6.29).

Quant aux sources de stress liées à la gestion de la classe et du comportement des élèves, 47 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment qu'il est stressant « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » ; 34 % d'entre eux, de « maintenir l'ordre » ; et 11 % d'entre eux, d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » dans les 11 pays et économies à l'étude (voir le tableau 6.30). Les chefs d'établissement citent parmi leurs sources de stress le fait d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » (52 %) ; de « maintenir l'ordre » (41 %) ; et d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » (11 %) (voir le tableau 6.31).

C'est le cas au Brésil, où 54 % des enseignants estiment stressant d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » ; aux Émirats arabes unis, où 53 % d'entre eux incriminent la même responsabilité ; au Portugal, où plus de 50 % d'entre eux incriminent cette responsabilité (81 %) et le fait de « maintenir l'ordre » (60 %) ; en Slovaquie, où 53 % des enseignants estiment stressant d'être « tenu responsable de la réussite des élèves » ; et au Viet Nam, où 55 % incriminent la même responsabilité (voir le tableau 6.30).

Enfin, le dernier groupe d'items porte sur la capacité des enseignants de suivre l'évolution des exigences et des besoins des systèmes d'éducation et des parties prenantes. En moyenne, 34 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire estiment stressant de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » ; 27 % d'entre eux, de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs » et 26 % d'entre eux, de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques ». Quant aux chefs d'établissement, 47 % d'entre eux estiment stressant de « suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales » ; 34 % d'entre eux, de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » ; et 23 % d'entre eux, d'« accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques » (voir le tableau 6.31).

Le Portugal est le seul des pays et économies à l'étude où plus de 50 % des enseignants citent au moins l'une de ces sources de stress ; ils y en citent même deux, à savoir « répondre aux inquiétudes des parents

d'élèves » (55 %) et « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » (53 %) (voir le tableau 6.30).

*Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

En moyenne, le pourcentage d'enseignants qui disent souffrir « dans une grande mesure » de stress dans leur vie professionnelle est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies qui ont administré le module sur ce niveau d'enseignement, mais la différence est ténue (moins de 1 point de pourcentage) (voir le tableau 6.24).

L'analyse des facteurs de stress liés à la charge de travail montre que le pourcentage d'enseignants qui estiment certains de ces facteurs stressants est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, à savoir le fait d'avoir « trop de travail administratif à faire » (3 points de pourcentage de différence) et « des tâches supplémentaires par manque d'enseignants » (3 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.29). C'est le cas au sujet du travail administratif dans 5 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles ; la différence est la plus marquée (supérieure à 10 points de pourcentage) en Croatie, au Danemark et en Slovénie. L'inverse s'observe en Alberta (Canada). La même tendance s'observe au sujet des « tâches supplémentaires par manque d'enseignants » dans seulement quatre des pays et économies à l'étude ; la différence est la plus importante en Suède (20 points de pourcentage).

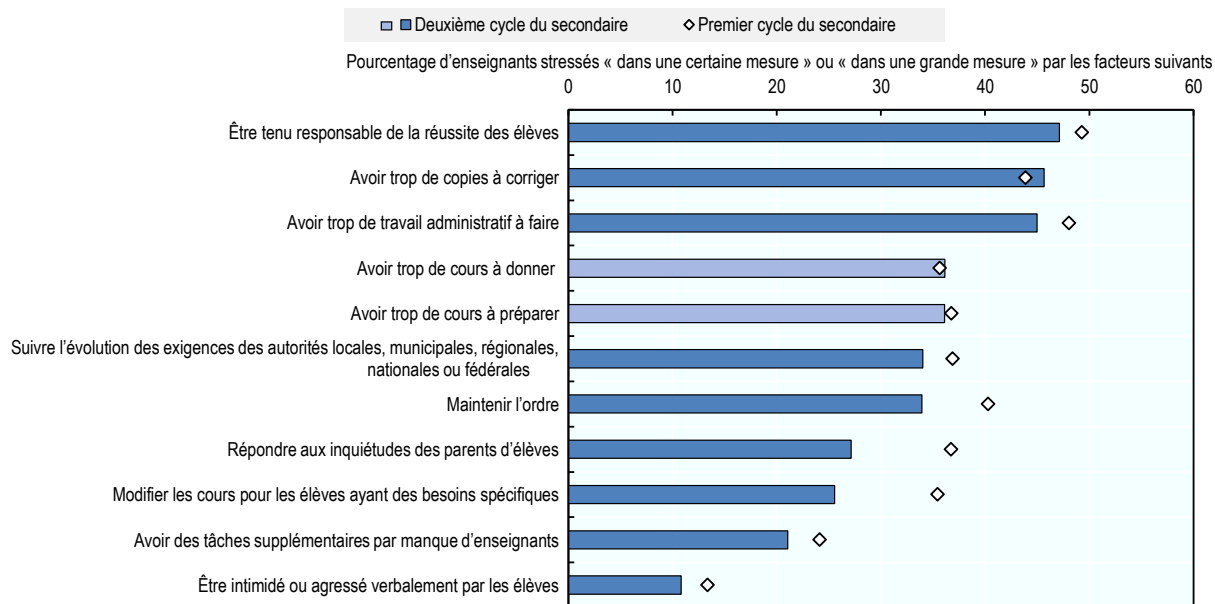
Le pourcentage d'enseignants estimant stressant d'avoir « trop de copies à corriger » est (2 points de pourcentage) plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.29). C'est le cas dans 4 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles ; cette différence est la plus marquée (supérieure à 5 points de pourcentage) au Brésil et au Danemark. Le Portugal est le seul des pays et économies à l'étude où l'inverse s'observe.

Quant aux chefs d'établissement, ils sont moins nombreux dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à estimer stressant le fait d'avoir « des tâches supplémentaires par manque de personnel » (6 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.31).

Au sujet de la gestion de la classe et du comportement des élèves, les enseignants imputent moins leur stress dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au fait d'être « tenu responsable de la réussite des élèves (2 points de pourcentage de différence) ; de « maintenir l'ordre » en classe (6 points de pourcentage de différence) ; et d'être « intimidé ou agressé verbalement par les élèves » (3 points de pourcentage de différence) (voir le Graphique 6.11 et le tableau 6.30). Il en va de même à propos de la gestion de la classe dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles ; la différence est la plus marquée (égale ou supérieure à 9 points de pourcentage) en Alberta (Canada), au Danemark, au Portugal, en Slovénie et en Suède. Cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants se sentent mieux préparer à gérer leur classe et le comportement de leurs élèves à la fin de leur formation que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 3.13 au chapitre 3). Il ressort de l'analyse que la variation du pourcentage d'enseignants qui se disent stressés par la gestion de la classe entre les cycles de l'enseignement secondaire est en faible corrélation avec le pourcentage d'enseignants qui se sentent bien préparés dans ce domaine (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à -0.52 dans les pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS). Ce résultat trouve un certain écho dans le fait que les chefs d'établissement sont moins nombreux à estimer stressant de « maintenir l'ordre » dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (4 points de pourcentage de différence).

## Graphique 6.11. Sources de stress dans le premier et le deuxième cycle du secondaire

Moyenne du deuxième cycle du secondaire selon l'Enquête TALIS



Remarque : les différences statistiquement significatives entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont indiquées dans un ton plus foncé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/b0ky63>

Il ressort enfin de l'analyse de l'évolution des besoins des systèmes d'éducation que le pourcentage d'enseignants qui estiment que certains des aspects de cette catégorie sont stressants est dans l'ensemble moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; c'est le cas du fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » (10 points de pourcentage de différence) ; de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » (10 points de pourcentage de différence) ; et de « suivre l'évolution des exigences des autorités » (3 points de pourcentage de différence) (voir le Graphique 6.11 et le tableau 6.30). Il en va de même chez les chefs d'établissement, qui sont moins nombreux dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à imputer entre autres leur stress au fait d'« accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques » (5 points de pourcentage de différence) et de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » (13 points de pourcentage de différence) (voir le tableau 6.31).

Le pourcentage d'enseignants qui citent entre autres sources de stress le fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays et économies à l'étude, sauf au Viet Nam. Il varie très fortement en Croatie, au Danemark, au Portugal, en Slovénie et en Suède (14 points de pourcentage de différence au moins) (voir le tableau 6.30). La différence, 30 points de pourcentage, est particulièrement marquée au Danemark, où le pourcentage d'enseignants qui estiment stressant de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » s'élève à 17 % seulement dans le deuxième cycle, mais atteint 47 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Comme dans l'enseignement primaire, la variation du pourcentage d'enseignants qui y imputent leur stress pourrait s'expliquer par des caractéristiques institutionnelles, par exemple par le fait que le pourcentage de chefs d'établissement en poste dans un établissement qui accueille plus de 10 % d'élèves ayant des besoins spécifiques est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2.24 au

chapitre 2). Il apparaît toutefois que la corrélation entre la différence de pourcentage d'enseignants stressés par le fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » et la différence de pourcentage d'établissements qui accueillent des élèves ayant des besoins spécifiques est positive, mais faible (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.27). Cette variation pourrait aussi s'expliquer par le pourcentage d'enseignants demandeurs de développement professionnel dans la prise en charge de ces élèves, qui est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La corrélation entre la différence de pourcentage d'enseignants imputant entre autres leur stress au fait de « modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques » et la différence de pourcentage d'enseignants demandeurs de développement professionnel est faible et positive (le coefficient de corrélation linéaire,  $r$ , est égal à 0.65).

Cette tendance s'observe au sujet de l'idée résumée dans l'item « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » dans 9 des 11 pays dont les données sont disponibles ; la différence est marquée (égale ou supérieure à 10 points de pourcentage) en Croatie, au Danemark, en Slovénie, en Suède et en Turquie (voir le tableau 6.30). La différence est à cet égard aussi particulièrement élevée (34 points de pourcentage) au Danemark, où le pourcentage d'enseignants qui estiment stressant de « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves s'élève à 4 % seulement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais atteint 38 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

## Exposition des enseignants au risque d'attrition

L'attrition (le fait que les enseignants cessent définitivement d'enseigner) est désormais un grave problème. L'attrition peut être lourde de conséquences pour l'apprentissage des élèves (Borman et Dowling, 2008<sup>[5]</sup> ; Ronfeldt, Loeb et Wyckoff, 2013<sup>[57]</sup>) et peut entraîner de graves pénuries de personnel, particulièrement fâcheuses dans les établissements défavorisés (Boe et Cook, 2006<sup>[58]</sup> ; Ingersoll, 2001<sup>[59]</sup>). Elle est onéreuse pour les systèmes d'éducation, qui doivent remplacer des enseignants qualifiés dans les établissements concernés (Barnes, Crowe et Schaefer, 2007<sup>[60]</sup>). Enfin, l'attrition met à mal l'efficacité des 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<sup>[61]</sup>).

Des items dont les réponses peuvent servir d'indicateurs de l'attrition et permettent de mieux cerner ce phénomène et de décrire la situation en la matière ont été administrés lors du cycle TALIS 2018<sup>5</sup>. Comme le risque d'attrition se mesure notamment en fonction de l'intention des intéressés de continuer d'exercer leur profession, les enseignants ont été invités à indiquer pendant combien de temps ils comptaient encore 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 dans l'éducation, 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 d'enseigner ou de diriger un établissement, quels que soient les projets que les uns et les autres puissent avoir.

### ***Intention des enseignants de cesser d'enseigner dans l'enseignement primaire***

En moyenne, les enseignants souhaitent enseigner 15 ans de plus dans les pays et économies qui ont administré le module sur l'enseignement primaire (voir le tableau 6.34). Comme les enseignants sont âgés de 41 ans en moyenne (voir le tableau 2.1 au chapitre 2), ces 15 années de plus les amènent à peu de choses près à l'âge du départ à la retraite dans la majorité des pays et économies à l'étude. Les enseignants ne se démarquent guère entre ces pays et économies, puisqu'ils pensent continuer

d'enseigner pendant une période comprise entre 13.5 ans en Turquie et 18.6 ans en Communauté flamande de Belgique.

Dans l'Enquête TALIS, c'est le pourcentage d'enseignants désireux de continuer d'enseigner cinq ans de plus seulement qui a été privilégié pour isoler les pays et économies où il est plus urgent de s'employer à convaincre les enseignants de le rester et de leur fournir le soutien nécessaire. En moyenne, 21 % des enseignants disent vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 6.34). Les enseignants ayant cette intention sont particulièrement nombreux (25 % au moins) en Suède (29 %), aux Émirats arabes unis (29 %) et au Danemark (26 %). L'âge moyen du corps enseignant peut expliquer ces pourcentages élevés ; le corps enseignant est plus âgé que la moyenne au Danemark et en Suède (voir le tableau 2.1 au chapitre 2). Ceci dit, la corrélation entre le pourcentage d'enseignants désireux de cesser d'enseigner et le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans est de faible intensité à l'échelle nationale (le coefficient de corrélation,  $r$ , est égal à 0.13 dans les pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS). Ces résultats pourraient donc s'expliquer par d'autres facteurs que ceux propres au cycle de vie du corps enseignant dans chaque pays et économie.

Il apparaît après désagrégation des résultats que dans l'enseignement primaire, les enseignantes sont en moyenne plus susceptibles que les enseignants de vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans (voir le tableau 6.35). C'est le cas dans 7 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles. Cette différence entre les sexes est particulièrement nette au Japon (9 points de pourcentage). Les enseignants sont en revanche plus susceptibles que les enseignantes d'avoir l'intention de renoncer à enseigner dans les cinq ans au Danemark et en Turquie. Comme l'enseignement primaire est l'un des niveaux qui peinent le plus à attirer des hommes, il est important de comprendre pourquoi les enseignants sont plus enclins que les enseignantes à se détourner de leur profession dans ces deux pays.

Il ressort de l'analyse selon l'ancienneté que les enseignants sont en moyenne plus susceptibles de vouloir quitter l'enseignement dans les cinq ans s'ils sont en poste depuis un certain temps que s'ils sont débutants (voir le tableau 6.35). Cela n'a rien de surprenant sachant que l'ancienneté est liée à l'âge et au cycle de vie du corps enseignant.

Le stress est l'un des facteurs les plus déterminants de l'intention des enseignants de cesser d'enseigner. Les enseignants sont plus susceptibles d'envisager de renoncer à enseigner dans les cinq ans s'ils se disent très stressés par leur travail dans 12 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles, et ce, même après contrôle de leur collaboration avec leurs collègues et de la satisfaction que leur salaire et les termes de leur contrat leur procurent (voir le Graphique 6.12 et le tableau 6.39). Ceci dit, la satisfaction des enseignants par rapport à leur salaire et aux autres termes de leur contrat et la collaboration avec leurs collègues sont en association négative avec leur intention de cesser d'enseigner dans la moitié environ des pays et économies à l'étude ; ce qui pourrait donner à penser que ce sont des facteurs qui pourraient intervenir dans leur rétention.

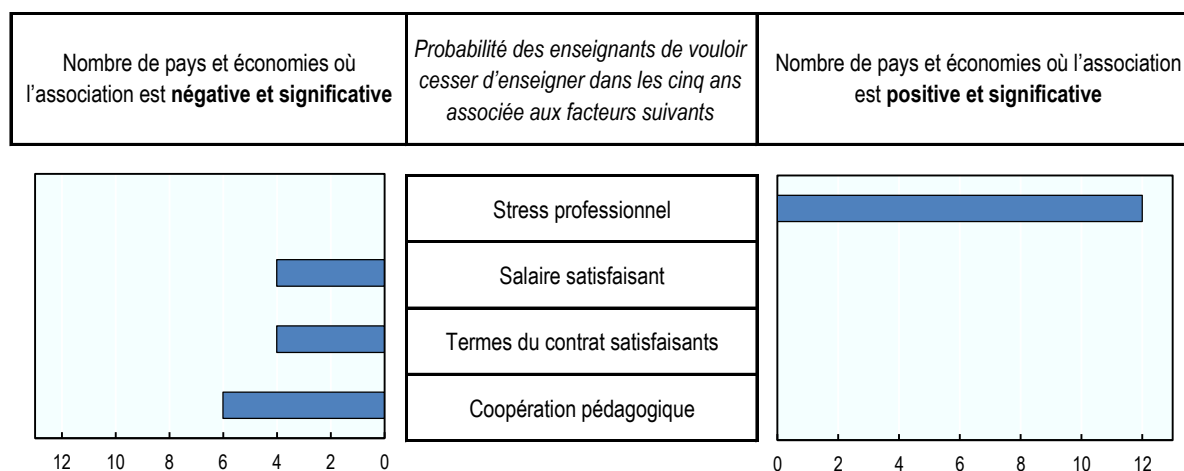
Par ailleurs, les enseignants sont moins susceptibles de vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans s'ils estiment que c'est une culture de collaboration qui prévaut dans leur établissement dans 9 des 13 pays et économies dont les données sont disponibles ou que les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions concernant leur établissement dans 6 de ces 13 pays et économies (voir le tableau 6.37).

Que déduire de ces résultats ? Ces résultats montrent bien que le degré de stress des enseignants est déterminant dans leur intention de continuer d'enseigner. Si rien n'est fait pour y remédier, le stress peut amener les enseignants au-delà de l'intention de renoncer à leur profession et leur faire franchir le pas (Weiss, 1999<sup>[16]</sup>). Ceci dit, des solutions d'accompagnement peuvent atténuer l'impact du stress sur leur intention de quitter l'enseignement (Kyriacou, 2001<sup>[47]</sup>). Il apparaît en particulier que le soutien de l'établissement et la collaboration collégiale peuvent grandement améliorer le bien-être des enseignants (Bakker et al., 2007<sup>[53]</sup> ; Borman et Dowling, 2008<sup>[5]</sup> ; Collie, Shapka et Perry, 2012<sup>[10]</sup> ; Desrumaux et al., 2015<sup>[11]</sup> ; Hakonen, Bakker et Schaufeli, 2006<sup>[8]</sup>). Le cycle TALIS 2018 le confirme : le fait d'être associé à

la prise de décisions et de travailler dans un esprit de collaboration est en corrélation négative avec l'intention de renoncer à enseigner. Enfin, les conditions de travail, notamment les termes du contrat et le salaire, peuvent aussi convaincre les enseignants de continuer d'enseigner (Bakker et al., 2007<sup>[53]</sup>). Il est intéressant de constater que les conditions de travail sont plus déterminantes que le salaire dans un certain nombre de pays, signe qu'elles influent fortement sur la satisfaction des enseignants.

### Graphique 6.12. Facteurs associés à l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans dans le primaire

Nombre de pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS où l'association entre le pourcentage d'enseignants désireux de cesser d'enseigner dans les cinq ans et les facteurs suivants est significative.



Remarque : le sexe des enseignants et leur ancienneté dans leurs fonctions actuelles, le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques et d'élèves, d'une part, très doués et, d'autre part, peu performants en classe sont également retenus dans le modèle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/p2rwa6>

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ?*

L'intention de cesser d'enseigner ne varie guère entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants qui envisagent de renoncer à leur profession dans les cinq ans est en moyenne moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies dont les données sont disponibles, mais la différence est ténue entre ces deux niveaux (moins de 1 point de pourcentage) (voir le tableau 6.34). C'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée et en Suède. Ceci dit, c'est l'inverse qui s'observe en Turquie et au Viet Nam, où ce pourcentage d'enseignants désireux de cesser d'enseigner est plus élevé dans l'enseignement primaire.

#### **Intention des enseignants de cesser d'enseigner dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

En moyenne, les enseignants souhaitent enseigner 14,6 ans de plus dans les pays et économies qui ont administré le module sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.34). Comme

les enseignants sont âgés de 44 ans en moyenne (voir le tableau 2.1 au chapitre 2), cette petite quinzaine d'années de plus les amène à peu de choses près à l'âge du départ à la retraite dans la majorité des pays et économies à l'étude. Les enseignants ne se démarquent guère entre ces pays et économies, puisqu'ils pensent continuer d'enseigner pendant une période comprise entre 12.1 ans en Suède et 18.9 ans au Viet Nam.

Dans l'Enquête TALIS, c'est le pourcentage d'enseignants désireux de continuer d'enseigner cinq ans de plus seulement qui a été privilégié pour isoler les pays et économies où il est plus urgent de renouveler le corps enseignant. En moyenne, 23 % des enseignants disent vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans dans les pays et économies à l'étude (voir le tableau 6.34). Les enseignants ayant cette intention sont particulièrement nombreux (25 % au moins) en Suède (34 %), aux Émirats arabes unis (29 %), en Croatie (27 %), au Danemark (26 %) et en Slovénie (25 %). La corrélation entre le pourcentage d'enseignants désireux de cesser d'enseigner et le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans est de faible intensité à l'échelle nationale (le coefficient de corrélation,  $r$ , est égal à 0.42 dans les pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS).

Le stress est déterminant dans l'intention de quitter l'enseignement dans les cinq ans. Les enseignants sont plus susceptibles d'envisager de cesser d'enseigner dans les cinq ans s'ils se disent très stressés par leur travail dans 8 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles, et ce, même après contrôle de leur collaboration avec leurs collègues et de la satisfaction que leur salaire et les termes de leur contrat leur procurent et d'autres caractéristiques les concernant eux et leur établissement (voir le tableau 6.40). Ceci dit, la satisfaction des enseignants par rapport à leur salaire et aux autres termes de leur contrat et la collaboration avec leurs collègues sont en association négative avec leur intention de cesser d'enseigner dans la moitié environ des pays et économies à l'étude ; ce qui pourrait donner à penser que ce sont des facteurs qui pourraient intervenir dans leur rétention (voir le Graphique 6.13).

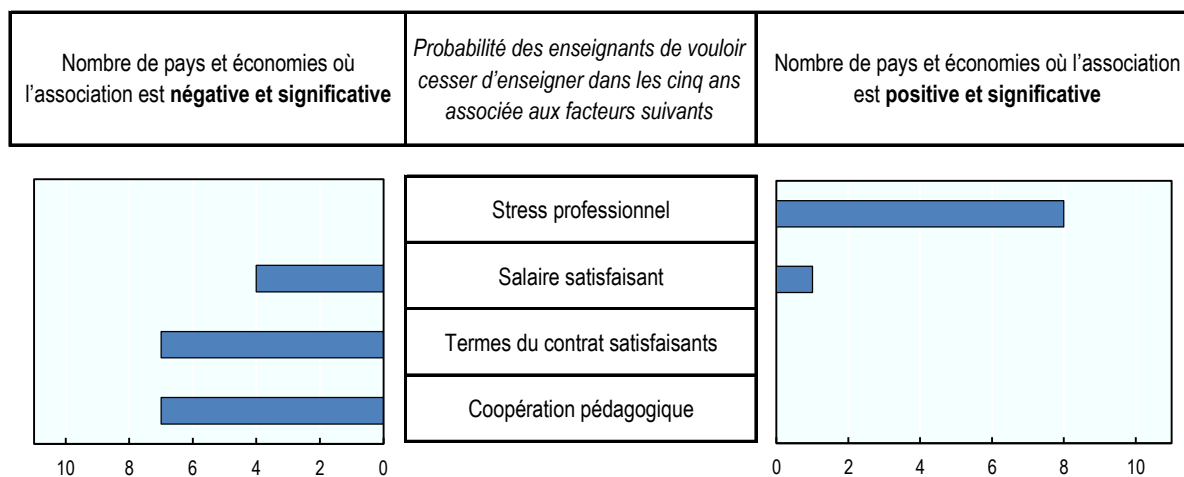
Il ressort de l'analyse plus approfondie des facteurs propres aux établissements qui pourraient favoriser la rétention que les enseignants sont moins susceptibles de vouloir cesser d'enseigner dans les cinq ans s'ils estiment que c'est une culture de collaboration qui prévaut dans leur établissement dans 4 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. Il en va de même s'ils estiment que les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions relatives à leur établissement dans 8 de ces 11 pays et économies (voir le tableau 6.37).

Ces résultats montrent bien que le degré de stress des enseignants est déterminant dans leur intention de continuer d'enseigner. Si rien n'est fait pour y remédier, le stress peut amener les enseignants au-delà de l'intention de renoncer à leur profession et leur faire franchir le pas (Weiss, 1999<sup>[16]</sup>). Ceci dit, des solutions d'accompagnement peuvent atténuer l'impact du stress sur l'intention de quitter l'enseignement (Kyriacou, 2001<sup>[47]</sup>). Il apparaît en particulier que le soutien de l'établissement et la collaboration collégiale peuvent grandement améliorer le bien-être des enseignants (Bakker et al., 2007<sup>[53]</sup> ; Borman et Dowling, 2008<sup>[5]</sup> ; Collie, Shapka et Perry, 2012<sup>[10]</sup> ; Desrumaux et al., 2015<sup>[11]</sup> ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006<sup>[8]</sup>). Le cycle TALIS 2018 le confirme : le fait d'être associé à la prise de décisions et de travailler dans un esprit de collaboration est en corrélation négative avec l'intention de renoncer à enseigner. À la différence de l'enseignement primaire, le fait d'être associé à la prise de décisions est particulièrement déterminant dans l'intention des enseignants de continuer d'enseigner. Enfin, les conditions de travail, notamment les termes du contrat et le salaire, peuvent aussi convaincre les enseignants de continuer d'enseigner (Bakker et al., 2007<sup>[53]</sup>). Il est intéressant de constater que les conditions de travail sont plus déterminantes que le salaire dans un certain nombre de pays et économies, signe qu'elles influent fortement sur la satisfaction des enseignants.




### Graphique 6.13. Facteurs associés à l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans dans le deuxième cycle du secondaire

Nombre de pays et économies à l'étude dans l'Enquête TALIS où l'association entre le pourcentage d'enseignants désireux de cesser d'enseigner dans les cinq ans et les facteurs suivants est significative.



Remarque : le sexe des enseignants et leur ancienneté dans leurs fonctions actuelles, le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques et d'élèves, d'une part, très doués et, d'autre part, peu performants en classe sont également retenus dans le modèle.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018.

StatLink  <https://stat.link/7olwe9>

#### *Quelles sont les différences et les similitudes entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

Le pourcentage d'enseignants qui envisagent de renoncer à leur profession dans les cinq ans est en moyenne plus élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies dont les données sont disponibles. C'est le cas dans 5 des 11 pays et économies dont les données sont disponibles. La différence est particulièrement marquée en Turquie (9 points de pourcentage). Le Viet Nam est le seul des pays et économies à l'étude qui échappe à ce constat : le pourcentage d'enseignants qui envisagent de renoncer à leur profession est moins élevé dans le deuxième que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau 6.34).

## 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>. [41]
- Bakker, A. et E. Demerouti (2007), « The Job Demands-Resources model: State of the art », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22/3, pp. 309-328, <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>. [4]
- 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>. [53]
- 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. [60]
- Bertoni, E. et al. (2018), *School Finance in Latin America: A Conceptual Framework and a Review of Policies*, Banque interaméricaine de développement, Washington, D.C., <http://dx.doi.org/10.18235/0001306>. [18]
- 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, <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>. [14]
- Blinder, A. (1973), « Wage discrimination: Reduced form and structural estimates », *The Journal of Human Resources*, vol. 8/4, pp. 436-455, <http://dx.doi.org/10.2307/144855>. [55]
- 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>. [58]
- Boeskens, L. et D. Nusche (2021), « Not enough hours in the day : Policies that shape teachers' use of time », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 245, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/15990b42-en>. [22]
- Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning : A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [39]
- 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, <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>. [5]
- Bowers, A. (2020), « Examining a congruency-typology model of leadership for learning using two-level latent class analysis with TALIS 2018 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 219, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c963073b-en>. [40]
- Brief, A. et H. Weiss (2002), « Organizational behavior: Affect in the workplace », *Annual Review of Psychology*, vol. 53/1, pp. 279-307, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156>. [42]

- Bruns, B., D. Filmer et H. Patrinos (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, La Banque mondiale, Washington, DC, <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>. [20]
- Cochran-Smith, M. (2004), « The problem of teacher education », *Journal of Teacher Education*, vol. 55/4, pp. 295-299, <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>. [6]
- 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, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>. [7]
- 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, <https://doi.org/10.1037/a0029356>. [10]
- Crossman, A. et P. Harris (2006), « Job satisfaction of secondary school teachers », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 34/1, pp. 29-46, <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>. [45]
- 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. 11/33, <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>. [61]
- Desrumaux, P. et al. (2015), « The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? », *European Review of Applied Psychology*, vol. 65/4, pp. 179-188, <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>. [11]
- 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, <https://doi.org/10.1002/ijop.12136>. [50]
- Elliott, V. et al. (2016), *A Marked Improvement? A Review of the Evidence on Written Marking*, Education Endowment Foundation, London, [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Presentations/Publications/EEF\\_Marking\\_Review\\_April\\_2016.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Presentations/Publications/EEF_Marking_Review_April_2016.pdf). [52]
- Hakanen, J., A. Bakker et W. Schaufeli (2006), « Burnout and work engagement among teachers », *Journal of School Psychology*, vol. 43/6, pp. 495-513, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>. [8]
- Hargreaves, A. (1992), « Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis », *Teachers College Record*, vol. 94/1, pp. 87-108, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=179>. [34]
- 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>. [59]
- Klassen, R. (2010), « Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs », *The Journal of Educational Research*, vol. 103/5, pp. 342-350, <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>. [49]

- Klassen, R. et al. (2009), « Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34/1, pp. 67-76, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>. [12]
- Kyriacou, C. (2001), « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, vol. 53/1, pp. 27-35, <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>. [47]
- Latifoglu, A. (2016), « Staying or leaving? An analysis of career trajectories of beginning teachers », *International Studies in Educational Administration*, vol. 44/1, pp. 55-70. [21]
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [43]
- 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>. [9]
- Ng, W. et al. (2009), « Affluence, feelings of stress, and well-being », *Social Indicators Research*, vol. 94/2, pp. 257-271, <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9422-5>. [51]
- Nusche, D. et al. (2015), *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247598-en>. [26]
- Oaxaca, R. (1973), « Male-female wage differentials in urban labor markets », *International Economic Review*, vol. 14/3, pp. 693-709, <https://doi.org/10.2307/2525981>. [56]
- OCDE (2021), *Education in Brazil : An International Perspective*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/60a667f7-en>. [31]
- OCDE (2021), *Positive, High-achieving Students? : What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [38]
- OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>. [17]
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19 : A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [25]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [37]
- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [32]
- 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>. [19]
- 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>. [30]
- 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>. [2]

- OCDE (2018), *Education Policy in Japan : Building Bridges towards 2030*, Examens des politiques nationales d'éducation, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264302402-en>. [46]
- 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>. [29]
- 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>. [23]
- Paccagnella, M. (2016), « Age, Ageing and Skills : Results from the Survey of Adult Skills », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 132, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en>. [27]
- Paniagua, A. et D. Istance (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments : The Importance of Innovative Pedagogies*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>. [35]
- 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>. [44]
- Ronfeldt, M., S. Loeb et J. Wyckoff (2013), « How teacher turnover harms student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 50/1, pp. 4-36, <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>. [57]
- 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>. [33]
- 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>. [48]
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status : How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [1]
- Sharp, C. et al. (2019), *Part-time Teaching and Flexible Working in Secondary Schools*, National Foundation for Educational Research (NFER), Slough, <https://www.nfer.ac.uk/part-time-teaching-and-flexible-working-in-secondary-schools/>. [24]
- 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, <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>. [15]
- 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/10.1016/j.tate.2009.11.001>. [13]
- Stromquist, N. (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Internationale de l'Éducation, Bruxelles, [http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018\\_ei\\_research\\_statusofteachers\\_eng\\_final.pdf](http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf). [28]

- UNESCO, UNICEF, Banque mondiale (2020), *What Have We Learnt? : Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, Paris, New York, Washington DC, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>. [36]
- 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, <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>. [54]
- 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>. [3]
- 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). [16]

## Notes

<sup>1</sup> Il y a lieu de préciser que les enseignants remplaçants sont exclus de la population cible de l'Enquête TALIS. Il convient donc de ne pas assimiler les enseignants sous contrat de travail « à durée déterminée » aux enseignants remplaçants. Voir l'annexe A pour de plus amples informations sur l'échantillonnage dans l'Enquête TALIS.

<sup>2</sup> L'indicateur relatif à la coopération pédagogique est dérivé des réponses des enseignants aux items sur la 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 » et « au moins 1 fois par semaine ») à laquelle ils 1) font « cours à plusieurs dans la même classe », 2) font « des commentaires » à des collègues après observation de leurs cours, 3) participent « à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.) » et 4) prennent part « à des activités de formation professionnelle en groupe ».

<sup>3</sup> Une enquête nationale révèle qu'au Brésil, un tiers environ des enseignants ont un deuxième emploi. Sont particulièrement concernés les enseignants sous contrat temporaire et ceux qui ont peu d'heures de cours. Cela peut non seulement contrarier les efforts déployés pour édifier une communauté scolaire où la cohésion règne et où les relations avec les parties prenantes sont fructueuses, mais aussi être lourd de conséquences pour le développement professionnel des enseignants et les résultats scolaires des élèves. Pour de plus amples informations, voir le profil du Brésil dans *Perspectives des politiques de l'éducation* (OCDE, 2021<sup>[31]</sup>).

<sup>4</sup> Il y a lieu de préciser que cet indicateur est dérivé du nombre d'heures de cours déclaré par les enseignants la semaine précédant l'Enquête dans l'établissement au sujet duquel ils ont été interrogés. Le temps réel d'enseignement et d'apprentissage pourrait être moins élevé encore, puisque les enseignants ne font pas qu'enseigner pendant les cours et doivent aussi gérer la classe et faire du travail administratif, ce qui réduit d'autant le temps à consacrer à l'enseignement et à l'apprentissage (voir le chapitre 3).

<sup>5</sup> Les enseignants remplaçants n'ont pas été interrogés lors de l'Enquête TALIS. Ils sont toutefois particulièrement susceptibles de vouloir cesser d'enseigner puisqu'ils ne parviennent pas à trouver de poste stable. Il s'ensuit que le taux d'attrition est très vraisemblablement sous-estimé dans l'Enquête TALIS. Voir l'annexe A pour de plus amples informations sur l'échantillonnage des enseignants dans l'Enquête TALIS.

## Annexe A. Notes techniques sur le cycle TALIS 2018

En 2018, l'objectif a été d'administrer l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) à un échantillon représentatif d'enseignants à tous les niveaux d'enseignement définis selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) retenus par les pays et économies participants. Les thématiques pertinentes pour l'action publique choisies lors du cycle TALIS 2018 portent sur ce qui se passe en classe ainsi que sur les enseignants et les établissements et leur direction ; sont donc visés tous les enseignants en poste à chaque niveau de la CITE concerné et leur chef d'établissement. Le plan d'échantillonnage international du cycle TALIS 2018 est un plan probabiliste stratifié à deux degrés. Concrètement, les enseignants (les unités d'échantillonnage secondaires, ou du second degré) sont sélectionnés de manière aléatoire parmi les enseignants admissibles de tous les établissements (les unités primaires, ou du premier degré) eux aussi sélectionnés de manière aléatoire. La conception et la mise en œuvre de l'Enquête sont décrites de façon plus détaillée dans le rapport technique sur le cycle TALIS 2018 (OCDE, 2019<sup>[1]</sup>).

Les enseignants admissibles sont ceux chargés de dispenser les cours inscrits au programme du niveau 1, 2 ou 3 de la CITE dans le cadre de leurs fonctions habituelles dans leur établissement. Les enseignants qui exercent à plus d'un niveau de la CITE dans l'établissement sur lequel ils sont interrogés sont inclus dans le champ de l'Enquête TALIS. Aucun seuil n'a été fixé au sujet du nombre minimum d'heures de cours à l'un des trois niveaux de la CITE à l'étude ici.

La population internationale cible du cycle TALIS 2018 se limite aux enseignants chargés des cours à des classes ordinaires dans des établissements ordinaires et aux chefs de ces établissements. Les enseignants chargés de cours pour adultes et ceux en poste dans des établissements qui accueillent exclusivement des élèves ayant des besoins spécifiques sortent de ce cadre et sont exclus de la population internationale cible. Les enseignants qui s'occupent d'élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire n'ont toutefois pas été exclus de la population cible des cycles TALIS 2013 et 2018 à la différence du cycle TALIS 2008. Les établissements dont les enseignants s'occupent exclusivement de ces élèves sont exclus d'office de la population cible de l'enquête. Les auxiliaires d'éducation et les membres du personnel de soutien pédagogique (conseillers d'orientation et bibliothécaires, par exemple) et des services de santé (médecins, infirmiers, psychiatres, psychologues, ergothérapeutes, etc.) et d'aide sociale (travailleurs sociaux, etc.) sont exclus de la population internationale cible de l'Enquête TALIS, car ils ne sont pas considérés comme des enseignants.

Des pays et économies ont pu décider pour des raisons qui leur sont propres de limiter l'administration du cycle TALIS 2018 à certaines parties de leur territoire. Il leur était par exemple possible d'exclure de la population internationale cible une province ou un État en proie à des troubles sociaux ou une région frappée par une catastrophe naturelle et de créer une population nationale cible abstraction faite de cette partie de leur territoire. Les pays et économies ont été invités à limiter ces exclusions autant que possible et à faire en sorte que la population nationale soit représentative de 95 % des enseignants minimum.

Les responsables du cycle TALIS 2018 ont admis qu'il pouvait être difficile ou onéreux d'administrer les questionnaires dans des établissements de très petite taille. Quel que soit le niveau de la CITE, administrer les questionnaires dans des établissements où les enseignants ne sont pas plus de trois par niveau de la



CITE ou qui sont situés dans des régions reculées peut en effet être coûteux et fastidieux et n'avoir aucune utilité sur le plan statistique. C'est pourquoi les pays et économies ont été autorisés à exclure ces enseignants de la collecte de données du cycle TALIS 2018 et à constituer une population différente de la population nationale cible. Les gestionnaires de projet nationaux (GPN) ont été tenus dans tous les pays et économies de motiver l'exclusion des établissements, de préciser la taille et la situation géographique de chacun des établissements exclus, de décrire leur effectif, etc. Il leur a été demandé de soumettre un dossier d'exclusion relatif à chaque niveau de la CITE dont le module était administré dans leur pays ou économie.

Les enseignants suivants sont exclus de l'échantillon dans chacun des établissements admissibles sélectionnés :

- les enseignants en poste dans les établissements qui accueillent exclusivement des élèves ayant des besoins spécifiques
- les enseignants exerçant les fonctions de chef d'établissement, qui ont uniquement répondu au questionnaire en leur qualité de chef d'établissement et non d'enseignant
- les enseignants remplaçants, suppléants ou occasionnels
- les enseignants en congé de longue durée
- les enseignants dont les cours s'adressent exclusivement aux adultes
- les enseignants interrogés lors de l'essai de terrain du cycle TALIS 2018.

## Spécifications relatives à la taille de l'échantillon

Les spécifications relatives à la taille de l'échantillon et à la précision des estimations sont identiques à chaque niveau de la CITE. La taille de l'échantillon a été fixée à 20 enseignants minimum par établissement sélectionné pour garantir la fiabilité des estimations et de la modélisation et conserver une certaine marge en cas de non-réponse. Il a été décidé de prélever un échantillon de 200 établissements minimum parmi les établissements admissibles. La taille nominale de l'échantillon international est donc de 4 000 enseignants minimum par module du niveau de la CITE administré dans chaque pays et économie. Les pays et économies ont été autorisés à prélever un échantillon plus important soit d'établissements, soit d'enseignants par établissement échantillonné, soit à la fois d'établissements et d'enseignants. Plusieurs pays et économies ont demandé à accroître le nombre d'enseignants par établissement sélectionné afin de contrer l'effet de la sélection d'un nombre excessif d'établissements de moins de 20 enseignants. La taille de l'échantillon a été réduite dans certains pays et économies du fait du nombre limité d'établissements se prêtant à l'échantillonnage. Dans quelques cas, un nombre plus élevé d'établissements ont été échantillonnés pour constituer un échantillon minimum d'enseignants, car le nombre moyen d'enseignants par établissement était inférieur au minimum prévu dans le plan international.

Dans de nombreux pays et économies, la séparation des années d'études n'implique pas la séparation physique des implantations administratives ou des infrastructures scolaires : les établissements accueillant les élèves de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année relèvent des niveaux 2 et 3 de la CITE, mais ne couvrent qu'en partie le niveau 2 de la CITE. Des dispositions ont été prises avec les GPN et leur équipe en vue d'optimiser la constitution de l'échantillon d'établissements. L'approche retenue a consisté à faire en sorte soit de réduire le chevauchement (les établissements ne sont sélectionnés qu'à un seul niveau de la CITE), soit de le maximiser (les établissements sont sélectionnés à tous les niveaux de la CITE concernés). Il a toutefois été décidé qu'en cas de maximisation du chevauchement, les enseignants exerçant à plus d'un niveau de la CITE ne répondraient que sur la base d'un seul niveau de la CITE.

## Définition des enseignants

La définition des enseignants qui a été retenue lors du cycle TALIS 2018 est comme lors des cycles précédents celle adoptée dans la collecte de données du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) : « Par enseignants scolaires (niveaux 0 à 4 de la CITE), on entend les professionnels qui planifient, organisent et dirigent des activités collectives en vue d'amener [les élèves] à acquérir les connaissances, compétences et aptitudes prévues dans les programmes » (OCDE, 2019, p. 43<sup>[2]</sup>).

## Processus d'adjudication

Le principe fondamental de l'adjudication consiste à déterminer par pays et économie et par module de l'Enquête TALIS si les données fournies aux pays et économies permettent de produire des indicateurs robustes et pertinents pour l'action publique qui soient comparables à l'échelle internationale et de faire des analyses probantes au sujet des enseignants et de l'enseignement qui tombent à point nommé et dont le coût reste maîtrisé.

Un certain nombre de processus d'assurance de la qualité ont été conçus et mis en œuvre du début à la fin de l'enquête afin de réunir toutes ces conditions. Certains de ces processus ont été axés sur les conseils et avis d'experts, d'autres sur des informations qualitatives et des jugements éclairés et d'autres encore sur des informations quantitatives. Voir pour de plus amples informations le rapport technique sur le cycle TALIS 2018 (OCDE, 2019<sup>[1]</sup>).

L'adjudication consiste à soumettre au même examen chaque ensemble de données – c'est-à-dire les données recueillies par module, type de questionnaire et pays ou économie. En 2018, c'est la première fois que les données recueillies auprès des chefs d'établissement ont fait l'objet d'un examen propre dans l'Enquête TALIS. En d'autres termes, les données recueillies auprès des enseignants et des chefs d'établissement ont fait l'objet d'un examen d'adjudication distinct par module de l'Enquête TALIS et par pays ou économie.

Les questions qui se posent lors de l'examen d'adjudication portent sur la traduction des questionnaires, leur adaptation au contexte national et leur vérification, la qualité du plan d'échantillonnage, le traitement des unités (enseignants ou établissements) non admissibles et des cas de refus, l'échantillonnage des enseignants dans les établissements, la collecte et le nettoyage des données, les conclusions des observateurs chargés du contrôle de la qualité, les taux de participation et le respect global des normes techniques. À l'issue de l'examen de toutes ces questions, une note globale est attribuée compte tenu des taux de participation et de tous les problèmes en suspens.

Les règles d'adjudication dérivées des taux de participation des chefs d'établissement et des enseignants sont indiquées dans les tableaux Tableau A A.1 et Tableau A A.2. Les codes utilisés sont décrits ci-dessous.

**Tableau A A.1. Règles d'adjudication des données relatives aux établissements ou aux chefs d'établissement dans l'enquête TALIS 2018**

Taux de participation des établissements (questionnaires remplis par les chefs d'établissement)		Risque lié au biais de non-réponse	Note
Avant remplacement	Après remplacement		
=75%	=75%		Bien
50-75 %	=75%		Passable (A)
	50-75%	Bas	Passable (C)
		Élevé	Médiocre (D)
<50%			Insuffisant

**Tableau A A.2. Règles d'adjudication des données relatives aux enseignants dans l'enquête TALIS 2018**

Taux de participation des établissements (participation minimale des enseignants)		Taux de participation des enseignants après remplacement des établissements	Risque lié au biais de non-réponse des enseignants	Note
Avant remplacement	Après remplacement			
≥75 %	≥75 %	≥75 %		Bien
		50-75 %		Passable (A)
50-75 %	≥75 %	≥75 %		Passable (C)
		50-75 %	Bas	Passable (C)
			Élevé	Médiocre (D)
50-75 %	50-75 %			Médiocre (E)
<50 %	≥75 %			Médiocre (F)
<50 %	<75 %			Insuffisant

Les critères relatifs à chaque note sont décrits simplement ci-dessous pour aider les utilisateurs de données à estimer la qualité ou le potentiel d'utilisation des données.

- **Bien** : les données du pays ou économie peuvent être utilisées à toutes les fins de compte rendu et d'analyse et peuvent être incluses dans les comparaisons internationales.
- **Passable (A)** : des estimations nationales et infranationales peuvent être faites ; certaines caractéristiques des enseignants sont assorties d'une erreur type (Er.-T.) plus élevée, d'où la note « Passable », et aucun avertissement supplémentaire ne semble nécessaire.
- **Passable (B, applicable uniquement à l'adjudication des données relatives aux enseignants)**: des estimations nationales et infranationales peuvent être faites. Certaines estimations infranationales peuvent être d'une précision inférieure (Er.-T. plus élevée) si la taille de l'échantillon est faible au niveau local, d'où la note « Passable », et aucun avertissement supplémentaire ne semble nécessaire.
- **Passable (C)**
  - Des estimations nationales et infranationales peuvent être faites.
  - Certaines estimations infranationales peuvent être d'une précision inférieure (Er.-T. plus élevée) si la taille de l'échantillon est faible au niveau local, d'où la note « Passable », mais une remarque sur la qualité des données peut être ajoutée pour appeler l'attention sur l'analyse du biais de non-réponse.
  - Comme le taux de participation des établissements est légèrement inférieur à celui valant la note (B), la prudence est de mise lors de la comparaison des estimations infranationales, étant donné qu'elles sont dérivées d'un nombre moins élevé d'établissements.
  - Comparer des estimations infranationales dérivées d'échantillons de petite taille entre pays et économies n'est pas susceptible de révéler des différences statistiquement significatives, car les Er.-T. sont trop élevées.
- **Médiocre (D)**
  - Une remarque devrait signaler aux utilisateurs non seulement les réserves faites au sujet de la note précédente, mais aussi les biais de non-réponse faussant certaines estimations.
  - Il y a lieu de limiter les comparaisons d'estimations infranationales aux groupes où la taille de l'échantillon est plus élevée.
  - L'échantillon représente entre 37 % et 56 % du corps enseignant et est prélevé dans un échantillon relativement limité d'établissements.

- Les comparaisons avec des groupes similaires à l'étranger ne devraient pas être encouragées.
- **Médiocre (E, applicable uniquement à l'adjudication des données relatives aux enseignants)** : il n'est pas recommandé de faire des estimations infranationales ; une remarque devrait signaler la difficulté de prélever un échantillon représentatif d'établissements.
- **Médiocre (F, applicable uniquement à l'adjudication des données relatives aux enseignants)** : les réserves sont du même ordre que celles faites au sujet de la note « Passable (E) », mais une remarque devrait signaler la difficulté d'obtenir que 50 % au moins des établissements échantillonnés participent ; le risque d'un échantillon non représentatif d'établissements n'est pas à exclure.
- **Insuffisant** : aucun coefficient de pondération n'a pu être calculé dans les tableaux officiels ; les données ne devraient pas être reprises dans les moyennes, modèles, tableaux, etc. internationaux.

Les taux de participation et les notes attribuées à chaque pays et économie à l'issue du processus d'adjudication sont indiqués par niveau de la CITE dans les tableaux Tableau A A.3 à Tableau A A.8.

## Remarques relatives à l'utilisation et à l'interprétation des données

La présente section dresse la liste des problèmes relatifs à l'échantillonnage ou aux opérations de terrain qui doivent être pris en compte lors de l'interprétation des données fournies au sujet de chaque pays et économie.

- **Alberta (Canada)** :
  - L'Enquête TALIS a été administrée pendant un conflit social.
  - Comme l'analyse du biais de non-réponse n'a pas révélé d'éléments faisant craindre un risque élevé de biais de non-réponse au sujet des variables spécifiques aux enseignants ou aux chefs d'établissement en poste aux niveaux 2 et 3 de la CITE, la note est passée de « Médiocre » à « Passable ».
- **Australie** :
  - La période de collecte des données pour les enseignants et les chefs d'établissement en poste aux niveaux 1 et 2 de la CITE a été étendue de la fin de l'année scolaire en 2017 au début de l'année scolaire suivante en 2018.
  - Les données relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement en poste au niveau 1 de la CITE et des chefs d'établissement en poste au niveau 2 de la CITE sont indiquées en fin de tableau et n'ont pas été prises en compte dans le calcul des moyennes internationales, car les taux de participation sont inférieurs aux normes internationales (voir les tableaux Tableau A A.3 à Tableau A A.5).
- **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. Les chefs d'établissement ont répondu au questionnaire pour la totalité de leur établissement, pas uniquement au sujet de l'unité administrative sélectionnée. Les lecteurs sont donc invités à la prudence lors de l'analyse et de la comparaison des statistiques relatives aux établissements.
- **Corée** : il est apparu que les listes d'enseignants de quatre établissements étaient incorrectes au niveau 2 de la CITE ; ces établissements ont été déclarés « non participants ».
- **Danemark** : comme l'analyse du biais de non-réponse n'a pas révélé d'éléments faisant craindre un risque élevé de biais de non-réponse au sujet des variables spécifiques aux enseignants ou aux chefs d'établissement en poste aux niveaux 1, 2 et 3 de la CITE, la note est passée de « Médiocre » à « Passable ».

- **Émirats arabes unis** : comme les établissements échantillonnés se caractérisent par le fait qu'ils relèvent de plusieurs niveaux d'enseignement, les réponses des chefs d'établissement au questionnaire relatif au niveau 2 de la CITE ont été copiées dans les questionnaires relatifs aux niveaux 1 et 3 de la CITE, à l'exception de la question n° 17.
- **Pays-Bas** :
  - Concernant les niveaux 1 et 2 de la CITE, le pays a bénéficié d'un démarrage anticipé de six semaines et d'un délai de collecte prolongé.
  - Le protocole de collecte de données relatif aux niveaux 1 et 2 de la CITE n'a pas été approuvé, ce qui a donné lieu à l'inclusion dans l'ensemble de données national d'une cinquantaine d'établissements « nationaux » qui n'étaient pas repris dans l'ensemble de données international, mais laissés sur l'ensemble de données nationales ; les taux de participation ont été calculés sur la base de l'ensemble international.
  - Les données relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement en poste au niveau 1 de la CITE sont indiquées en fin de tableau dans le présent rapport, car les taux de participation sont inférieurs aux normes internationales (voir les tableaux Tableau A A.3 et Tableau A A.4).

**Tableau A A.3. Participation des chefs d'établissement et notes recommandées au niveau 1 de la CITE**

	Nombre de chefs d'établissement participants	Estimation de l'effectif de chefs d'établissement	Taux de participation des chefs d'établissement avant remplacement (%)	Taux de participation des chefs d'établissement après 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) <sup>1</sup>	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

1. CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau A A.4. Participation des enseignants et notes recommandées au niveau 1 de la CITE

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Estimation de l'effectif d'enseignants	Taux de participation des établissements avant remplacement(%)	Taux de participation des établissements après remplacement (%)	Taux de participation des enseignants dans les établissements participants (%)	Taux global de participation 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) <sup>1</sup>	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

1. CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

Tableau A A.5. Participation des chefs d'établissement et notes recommandées au niveau 2 de la CITE

	Nombre de chefs d'établissement participants	Estimation de l'effectif de chefs d'établissement	Taux de participation des chefs d'établissement avant remplacement (%)	Taux de participation des chefs d'établissement avant 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
Communauté flamande (Belgique)	188	721	82.5	94.0	Bien
Brésil	184	52 187	88.0	95.4	Bien
CABA (Argentine) <sup>1</sup>	121	488	77.5	82.6	Bien
Croatie	188	896	95.0	95.6	Bien
Danemark	140	1 457	51.5	71.4	Passable
Angleterre (RU)	157	3 990	71.9	81.8	Passable
France	195	6 770	97.6	98.0	Bien
Japon	195	10 071	93.9	99.4	Bien
Corée	150	3 134	68.1	77.8	Passable
Pays-Bas	125	524	56.2	85.6	Passable

	Nombre de chefs d'établissement participants	Estimation de l'effectif de chefs d'établissement	Taux de participation des chefs d'établissement avant remplacement (%)	Taux de participation des chefs d'établissement avant remplacement (%)	Note recommandée
Portugal	200	1 255	97.7	100.0	Bien
Slovénie	119	448	74.8	79.3	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
Viet Nam	196	10 799	100.0	100.0	Bien

1. CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

**Tableau A A.6. Participation des enseignants et notes recommandées au niveau 2 de la CITE**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Estimation de l'effectif d'enseignants	Taux de participation des établissements avant remplacement (%)	Taux de participation des établissements après remplacement (%)	Taux de participation des enseignants dans les établissements participants (%)	Taux global de participation 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
Communauté flamande (Belgique)	182	3 122	18 615	80.0	91.0	84.4	76.8	Bien
Brésil	185	2 447	568 510	89.9	96.6	94.9	91.6	Bien
CABA (Argentine) <sup>1</sup>	130	2 099	10 218	81.3	86.7	88.6	76.8	Bien
Croatie	188	3 358	15 762	95.4	96.2	87.0	83.7	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
France	176	3 006	197 013	87.3	87.8	88.1	77.3	Bien
Japon	196	3 555	230 558	92.4	99.5	99.0	98.5	Bien
Corée	163	2 931	75 654	70.5	81.5	92.2	75.1	Passable
Pays-Bas	116	1 884	66 672	56.7	79.5	80.9	64.3	Passable
Portugal	200	3 676	39 703	97.9	100.0	92.7	92.7	Bien
Slovénie	132	2 094	7 422	82.2	88.0	91.5	80.5	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
Viet Nam	196	3 825	295 033	100.0	100.0	96.3	96.3	Bien

1. CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

**Tableau A A.7. Participation des chefs d'établissement et notes recommandées au niveau 3 de la CITE**

	Nombre de chefs d'établissement participants	Estimation de l'effectif de chefs d'établissement	Taux de participation des chefs d'établissement avant remplacement (%)	Taux de participation des chefs d'établissement après remplacement (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	115	606	51.8	59.6	Suffisant
Brésil	187	27 140	91.4	97.5	Bon
Croatie	145	391	96.7	96.7	Bon
Danemark	96	372	58.3	70.8	Suffisant
Portugal	195	834	98.0	99.5	Bon
Slovénie	103	148	69.6	69.6	Suffisant
Suède	174	1 160	91.6	93.8	Bon
Taipei chinois	151	496	100.0	100.0	Bon
Turquie	448	9 256	98.0	98.0	Bon
Émirats arabes unis	366	408	89.7	89.7	Bon
Viet Nam	199	2 899	100.0	100.0	Bon

**Tableau A A.8. Participation des enseignants et notes recommandées au niveau 3 de la CITE**

	Nombre d'établissements participants	Nombre d'enseignants participants	Estimation de l'effectif d'enseignants	Taux de participation des établissements avant remplacement (%)	Taux de participation des établissements après remplacement (%)	Taux de participation des enseignants dans les établissements participants (%)	Taux global de participation des enseignants (%)	Note recommandée
Alberta (Canada)	112	1 094	7 819	51.6	56.6	80.2	45.4	Suffisant
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	Suffisant
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), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [2]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OCDE, Paris, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf). [1]

# Annexe B. Notes techniques sur les analyses du présent rapport

## Utilisation des pondérations relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement

Les statistiques exposées dans le présent rapport sont dérivées des données obtenues à partir d'échantillons d'établissements, de chefs d'établissement et d'enseignants. Ces échantillons ont été prélevés selon un plan d'échantillonnage probabiliste à deux degrés. Concrètement, les enseignants (les unités d'échantillonnage secondaires, ou du second degré) ont été sélectionnés de manière aléatoire parmi les enseignants admissibles de tous les établissements (les unités primaires, ou du premier degré) eux aussi sélectionnés de manière aléatoire. Les statistiques doivent être représentatives de l'ensemble de la population cible et non de l'échantillon dans lequel les données ont été recueillies pour qu'elles soient révélatrices. D'où la nécessité d'utiliser des coefficients de pondération pour que les estimations ne soient pas faussées par des paramètres relatifs à la population ou aux modèles.

Les coefficients de pondération permettent de faire des estimations à l'échelle de chaque pays ou économie à partir des données observées dans les échantillons. Les coefficients de pondération indiquent le nombre d'unités de la population à l'étude qu'une unité de l'échantillon représente. Ils sont calculés compte tenu de la combinaison de nombreux facteurs reflétant les probabilités de sélection aux différentes étapes de l'échantillonnage et de la réponse obtenue à chaque étape. D'autres facteurs peuvent également entrer en ligne de compte en fonction des conditions particulières qui permettent de garantir que les estimations ne sont pas faussées (c'est le cas par exemple lorsqu'une correction est apportée lorsque des enseignants travaillent dans plus d'un établissement).

Les statistiques exposées dans le présent rapport qui sont dérivées des réponses des chefs d'établissement et qui contribuent aux estimations relatives aux chefs d'établissement ont été pondérées selon les coefficients des établissements (SCHWGT). Les résultats dérivés soit uniquement des réponses des enseignants, soit de leurs réponses combinées avec celles des chefs d'établissement, ont été pondérés en fonction des coefficients des enseignants (TCHWGT).

## Utilisation d'échelles et de variables complexes

Dans le présent rapport, plusieurs échelles sont utilisées dans les analyses de régression. Le processus de conception et de validation de ces échelles est décrit au chapitre 11 du rapport technique sur le cycle TALIS 2018 (OCDE, 2019<sub>[11]</sub>).

## Moyennes internationales

Les moyennes de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), qui sont calculées au sujet de la plupart des indicateurs dont le présent rapport rend compte, correspondent à la moyenne arithmétique des estimations de chacun des pays et économie à chaque niveau d'enseignement défini selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Lorsque les statistiques sont

dérivées des réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire, les moyennes sont calculées sur la base de 13 des 15 pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS relatif à ce niveau d'enseignement (voir le Tableau A B.1). Les données de 2 de ces 15 pays et économies, l'Australie et les Pays-Bas, n'ont pas été adjugées, de sorte qu'elles n'interviennent pas dans le calcul des moyennes. Lorsque les statistiques sont dérivées des réponses des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les moyennes sont calculées sur la base des 11 pays et économies qui ont administré le module de l'Enquête TALIS relatif à ce niveau d'enseignement. Enfin, les moyennes de l'Enquête TALIS au sujet du premier cycle de l'enseignement secondaire sont calculées sur la base des pays et économies qui ont administré le module relatif à l'enseignement primaire ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

**Tableau A B.1. Pays et économies retenus dans les moyennes internationales du cycle TALIS 2018, selon le niveau d'enseignement**

	Moyenne TALIS CITE 1	Moyenne TALIS CITE 1 - CITE 2	Moyenne TALIS CITE 3	Moyenne TALIS CITE 3 - CITE 2
Alberta (Canada)	–	–	x	x
Australie	–	–	–	–
Comm. flamande (Belgique)	X	X	–	–
Brésil	–	–	x	x
CABA (Argentine) <sup>1</sup>	X	X	–	–
Croatie	–	–	x	x
Danemark	x	X	x	x
Angleterre (RU)	X	X	–	–
France	X	X	–	–
Japon	X	X	–	–
Corée	X	X	–	–
Pays-Bas	–	–	–	–
Portugal	–	–	x	x
Slovénie	–	–	x	x
Espagne	X	X	–	–
Suède	x	X	x	x
Taipei chinois	x	X	x	x
Turquie	x	X	x	x
Émirats arabes unis	x	X	x	x
Viet Nam	x	X	x	x

1. CABA (Argentine) : Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentine.

## Erreurs types et tests de signification

Les statistiques dont le présent rapport rend compte sont des estimations dérivées des échantillons d'enseignants et de chefs d'établissement, et non les chiffres qui auraient pu être calculés si tous les enseignants et chefs d'établissement avaient répondu à toutes les questions dans chaque pays et économie. 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 sous la forme d'une erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de faire des inférences à propos des moyennes et des pourcentages d'une manière qui reflète l'incertitude associée aux estimations de l'échantillon. À partir d'une statistique observée dans l'échantillon et dans l'hypothèse d'une répartition normale, on peut déduire que le résultat obtenu se situe dans l'intervalle de confiance dans 95 échantillons différents prélevés dans

la même population sur 100. Les erreurs-types ont été calculées à l'aide d'une méthode de répétition compensée (BRR).

### ***Différences entre sous-groupes***

La signification statistique des différences entre sous-groupes d'enseignants par caractéristique d'enseignant (enseignants vs enseignantes, par exemple), par caractéristique d'établissement (établissements à forte vs faible concentration d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, par exemple) et par niveau d'enseignement (enseignement primaire vs premier cycle de l'enseignement secondaire, par exemple) a été vérifiée. Toutes les différences indiquées en gras dans les tableaux du présent rapport sont significativement différentes d'un point de vue statistique de zéro à un degré de confiance de 95 %.

Si les différences portent sur des sous-groupes au même niveau d'enseignement, l'erreur type est calculée compte tenu du fait que les deux sous-échantillons ne sont pas indépendants. Il s'ensuit que la covariance estimée peut s'écarter de zéro, auquel cas l'erreur-type est moindre que si elle avait été calculée au sujet de la différence entre deux sous-échantillons indépendants. Si les différences portent sur des sous-groupes de niveaux d'enseignement différents, l'erreur-type est calculée compte tenu du fait que les deux sous-échantillons sont indépendants.

### **Statistiques basées sur des régressions**

Les relations entre différentes variables ont été analysées par régression. La régression linéaire multiple a été utilisée dans les cas où la variable dépendante (ou de résultat) est continue. La régression logistique binaire a été utilisée lorsque la variable dépendante (ou de résultat) est catégorielle binaire. Ces analyses de régression ont été faites séparément dans chaque pays et économie. Comme dans d'autres statistiques du présent rapport, les moyennes de l'Enquête TALIS correspondent à la moyenne arithmétique des estimations des pays et économies concernés.

Les variables de contrôle retenues dans les modèles de régression sont choisies en fonction d'un raisonnement théorique et, de préférence, limitées aux mesures les plus objectives ou à celles qui n'évoluent pas dans le temps. Les variables de contrôle spécifiques aux enseignants sont notamment le sexe, l'âge, le régime contractuel (travail à temps plein ou partiel, par exemple) et l'ancienneté dans la profession. Les variables de contrôle spécifiques à la classe sont notamment les variables relatives à la taille de la classe et à sa composition (le pourcentage d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement, d'élèves peu performants, d'élèves ayant des besoins spécifiques, d'élèves ayant des problèmes de comportement, d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, d'élèves très doués, d'élèves issus de l'immigration de la première ou deuxième génération, d'élèves réfugiés, etc.).

Dans les modèles de régression linéaire multiple, le pouvoir explicatif du modèle est indiqué par le coefficient « R » au carré ( $R^2$ ), soit le pourcentage de la variation observée de la variable dépendante (ou de résultat) qui peut être expliquée par les variables indépendantes (ou explicatives).

### ***Analyse de régression linéaire multiple***

L'analyse de régression linéaire multiple montre dans quelle mesure la valeur de la variable dépendante continue (ou du résultat) change lorsqu'une seule des variables indépendantes (ou explicatives) varie et que toutes les autres restent constantes. Toutes choses étant égales par ailleurs, l'augmentation d'une unité de la variable indépendante ( $x_i$ ) entraîne en moyenne l'augmentation de la variable dépendante ( $Y$ ) du nombre d'unités indiqué par le coefficient de régression ( $\beta_i$ ) :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_i x_i + \varepsilon$$

Lors de l'interprétation de ces coefficients de régression multiple, il est important de garder à l'esprit le fait que chaque coefficient est influencé par les autres variables indépendantes retenues dans le modèle de régression. Cette influence dépend du degré de corrélation entre les variables indépendantes. Les coefficients de régression ne rendent donc pas compte de l'impact total des variables indépendantes sur la variable dépendante. Chacun d'entre eux indique plutôt l'impact de l'ajout d'une variable dans le modèle, sachant que l'effet de toutes les autres variables retenues dans le modèle est déjà pris en compte. Il importe aussi de préciser que les données utilisées dans ces analyses ne permettent pas de tirer de conclusions au sujet de la causalité des relations vu leur nature transversale.

Les coefficients de régression indiqués en gras dans les tableaux des analyses de régression s'écartent de zéro dans une mesure statistiquement significative à un degré de confiance de 95 %.

### Régression logistique binaire

L'analyse par régression logistique binaire permet d'estimer la relation entre une ou plusieurs variables indépendantes (ou explicatives) et la variable dépendante (ou de résultat) à deux catégories. Le coefficient de régression ( $\beta$ ) d'une régression logistique correspond à l'augmentation estimée de la cote logarithmique qu'entraîne l'augmentation d'une unité de la variable prédictive.

En termes plus mathématiques, soit  $Y$  la variable de résultat dichotomique 1 ou 0 (« Oui » ou « Non ») et  $p$  la probabilité que  $Y$  soit égale à 1, d'où  $p = \text{prob}(Y = 1)$ . Soit  $x_1, \dots, x_k$  l'ensemble de variables explicatives. La régression logistique de  $Y$  en fonction de  $x_1, \dots, x_k$  estime la valeur des paramètres de  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  par la méthode du maximum de vraisemblance dans l'équation suivante :

$$\text{Logit}(p) = \log(p/(1-p)) = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k$$

De plus, la fonction exponentielle du coefficient de régression ( $e^\beta$ ) qui en découle correspond au rapport de cotes ( $OR$ ) associé à une augmentation d'une unité de la valeur de la variable explicative. L'équation ci-dessus se traduit comme suit en probabilités :

$$p = \frac{e^{(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k)}}{(1 + e^{(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k)})}$$

La transformation des cotes logarithmiques ( $\beta$ ) en rapport de cotes ( $e^\beta$  ;  $OR$ ) permet de mieux interpréter les données en termes de probabilité. Le rapport de cotes ( $OR$ ) mesure la probabilité relative d'un résultat particulier dans deux groupes. Le rapport de cotes relatif à l'observation du résultat en présence d'un antécédent est le suivant :

$$OR = \frac{p_{11}/p_{12}}{p_{21}/p_{22}}$$

Où  $p_{11}/p_{12}$  correspond à la « probabilité » d'observer le résultat en présence de l'antécédent et  $p_{21}/p_{22}$ , à la « probabilité » de l'observer en l'absence de l'antécédent. Le rapport de cotes indique donc dans quelle mesure une variable explicative est associée à une variable de résultat à deux catégories au moins (« Oui » ou « Non », par exemple). Le rapport de cotes indique une association négative s'il est inférieur à 1, une association positive s'il est supérieur à 1 et une association nulle s'il est égal à 1. Si l'analyse porte par exemple sur l'association entre les enseignantes et le fait d'avoir l'enseignement pour « premier choix de carrière », les rapports de cotes suivants sont à interpréter comme suit :

- **0.2**: les enseignantes sont cinq fois moins susceptibles que les enseignants d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».
- **0.5**: les enseignantes sont moitié moins susceptibles que les enseignants d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».
- **0.9**: les enseignantes sont 10 % moins susceptibles que les enseignants d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».

- **1** : enseignantes et enseignants sont aussi susceptibles d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».
- **1.1** : les enseignantes sont 10 % plus susceptibles que les enseignants d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».
- **2** : les enseignantes sont deux fois plus susceptibles que les enseignants d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».
- **5** : les enseignantes sont cinq fois plus susceptibles que les enseignants d'avoir eu l'enseignement comme « premier choix de carrière ».

Les rapports de cotes sont indiqués en gras si le ratio entre le risque et la cote s'écarte de 1 dans une mesure statistiquement significative à un degré de confiance de 95 %. La signification statistique autour de 1 (hypothèse nulle) est calculée dans le scénario où la statistique du ratio entre le risque et la cote suit une répartition log-normale et non une répartition normale selon l'hypothèse nulle.

## Décomposition de la variation ?

Le principal objectif du présent rapport est de mettre en évidence les variables nettement différentes entre les niveaux d'enseignement et de tenter de cerner les facteurs susceptibles d'expliquer ces différences. Les différences qui s'observent entre les niveaux d'enseignement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements servent en particulier à comprendre la variation de certains indicateurs, par exemple la perception que les enseignants ont de la valeur de leur profession dans la société, le temps qu'ils consacrent à l'enseignement, la mesure dans laquelle ils sont demandeurs de développement professionnel et leur bien-être en général (voir les encadrés 2.1, 3.2, 4.5 et 6.3)

Ces différences ont été analysées selon la méthode de décomposition décrite par Blinder et Oaxaca. Cette méthode conçue à l'origine pour analyser la variation de la situation des actifs sur le marché du travail en fonction de différentes caractéristiques, par exemple le sexe ou la race, peut être utilisée pour étudier toute différence de résultat entre des groupes. Cette méthode permet à partir d'une série de caractéristiques qui varient entre des groupes à l'étude de décomposer la différence de résultat entre ces groupes en une composante expliquée par la variation de ces caractéristiques et une composante non expliquée (OCDE, 2018, p. 181<sup>[2]</sup>). En l'espèce, la méthode de décomposition décrite par Binder et Oaxaca donne la possibilité d'analyser la différence de moyenne d'une caractéristique d'enseignant  $Y$  entre l'enseignement primaire ( $P$ ) et le premier cycle de l'enseignement secondaire ( $LS$ ) en vue de déterminer la part de la variation imputable à des différences dans les variables explicatives retenues ( $S$ ) et la part non expliquée de cette variation.

La différence de résultat moyenne se calcule comme suit dans les modèles linéaires :

$$\bar{Y}_p - \bar{Y}_{ls} = \beta_p \bar{S}_p - \beta_{ls} \bar{S}_{ls}$$

Elle est constituée de deux composantes :

$$\beta_p (\bar{S}_p - \bar{S}_{ls})$$

L'équation ci-dessus représente les effets expliqués, soit la mesure dans laquelle la différence de résultat s'explique par la différence moyenne d'une série de caractéristiques propres aux enseignants et aux établissements entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

$$(\alpha_p - \alpha_{ls}) + (\beta_p - \beta_{ls}) \bar{S}_{ls}$$

L'équation ci-dessus représente les effets non expliqués, soit les effets résiduels des caractéristiques propres aux enseignants et aux établissements retenues dans le modèle et de différences dans les composantes non observables. Les composantes résiduelles sont indiquées par souci de clarté, mais elles ne sont pas commentées, car elles sont difficiles à interpréter.

## Coefficient de corrélation de Pearson

Ces coefficients de corrélation mesurent l'intensité et la direction de l'association statistique entre deux variables. Ils varient entre -1 et 1 ; plus ils sont proches de 0, plus l'association est de faible intensité, plus ils sont proches de leurs valeurs extrêmes, plus l'association, soit négative, soit positive est de forte intensité. Les coefficients de corrélation de Pearson ( $r$ ) indiquent l'intensité et la direction de la relation linéaire entre deux variables.

Dans le présent rapport, ils sont utilisés pour quantifier les relations entre les statistiques nationales entre pays et économies.

## Définition des niveaux d'enseignement

Les niveaux d'enseignement sont définis en fonction de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est une nomenclature qui permet de produire des statistiques sur l'éducation qui soient comparables à l'échelle internationale. La Classification internationale type de l'éducation de 1997 a été révisée, et la nouvelle version a été officiellement adoptée en novembre 2011. La CITE 2011 est la nomenclature à la base du présent rapport. Neuf niveaux d'enseignement y sont définis :

**Tableau A B.2. Description des niveaux d'enseignement selon la CITE 2011**

	Description
Niveau 0	<b>Éducation de la petite enfance</b> Ce niveau englobe les programmes de la petite enfance ayant une composante éducative intentionnelle et visant à développer les compétences cognitives, motrices et socio-émotionnelles nécessaires à la participation à la vie scolaire et à la société. Les programmes de ce niveau se différencient souvent en fonction de l'âge.
Niveau 01	<i>Développement éducatif de la petite enfance</i>
Niveau 02	<i>Enseignement préprimaire</i>
Niveau 1	<b>Enseignement primaire</b> Les cursus de ce niveau sont conçus pour amener les élèves à acquérir des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques et à les initier à quelques autres matières. Âge de début : entre 5 et 7 ans. Durée habituelle : 6 ans.
Niveau 2	<b>Premier cycle de l'enseignement secondaire</b> Les cursus de ce niveau sont destinés à finaliser l'acquisition de concepts fondamentaux, souvent dans des cours différenciés par matière dispensés par des professeurs plus spécialisés. Ils peuvent se différencier par leur orientation, la filière générale ou professionnelle, mais c'est moins souvent le cas que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce niveau débute à la fin de l'enseignement primaire et dure habituellement 3 ans. Dans certains pays, la fin de ce niveau d'enseignement marque la fin de la scolarité obligatoire.
Niveau 3	<b>Deuxième cycle de l'enseignement secondaire</b> Les cursus sont plus spécialisés à ce niveau que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils se différencient selon leur orientation, la filière générale ou professionnelle. Durée habituelle : 3 ans.
Niveau 4	<b>Enseignement post-secondaire non tertiaire</b> Les cursus de ce niveau visent à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences acquises dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils peuvent être destinés à préparer les étudiants à poursuivre des études tertiaires ou à multiplier leurs débouchés sur le marché du travail. Ils relèvent souvent de la filière professionnelle.
Niveau 5	<b>Enseignement tertiaire de cycle court</b> Les cursus de ce niveau visent à amener les étudiants à approfondir les connaissances qu'ils ont acquises à des niveaux inférieurs et à leur faire découvrir des techniques, des idées et des concepts qui ne sont généralement pas au programme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : UNESCO-ISU (2013<sup>[3]</sup>), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>.

## Collecte de données à l'échelle des systèmes

La CITE vise à fournir un cadre commun permettant de produire des données comparables à l'échelle internationale, mais les systèmes d'éducation se distinguent par leur complexité et par la multiplicité de leurs niveaux, de sorte que certaines nuances échappent à l'analyse. En d'autres termes, le fait que les programmes de cours varient parfois sensiblement entre les pays et économies même s'ils relèvent du même niveau d'enseignement doit être pris en compte lors de toute analyse. Des données ont été recueillies dans les pays et économies qui ont administré les modules du cycle TALIS 2018 sur l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour fournir des informations supplémentaires qui aident à replacer les résultats dans leur contexte et à nuancer les comparaisons. Ces données proviennent en grande partie de registres administratifs et ont été publiées dans d'autres ouvrages de l'OCDE, par exemple dans *Regards sur l'éducation* et des rapports sur le Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Ces données sont toutes présentées dans les tableaux A B.3, A B.4 et A B.5.

## Références

- OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [4]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OCDE, Paris, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf). [1]
- OCDE (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>. [2]
- UNESCO-UIS (2013), *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-iscsed-2011-fr.pdf>. [3]



# Annexe C. Liste des tableaux disponibles en ligne

Les tableaux listés ci-après ne sont disponibles que sous forme électronique. Veuillez cliquer sur le StatLink sous chaque tableau afin d'y accéder.

## Tableau A C.1. Tableaux supplémentaires du chapitre 2 - Attirer et sélectionner des candidats de haut niveau

Tableau 2.1	Âge des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.2	Âge des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 2.3	Âge des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.4	Âge des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.5	Expérience professionnelle des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.6	Expérience professionnelle des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 2.7	Expérience professionnelle des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.8	Expérience professionnelle des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.9	Composition hommes-femmes du corps enseignant, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.10	Enseignantes selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 2.11	Enseignantes selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.12	Composition hommes-femmes du corps de chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.13	Choix et motifs de devenir enseignant, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.14	L'enseignement « premier choix de carrière » selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 2.15	L'enseignement « premier choix de carrière » selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.16	Relation entre le fait d'avoir l'enseignement pour « premier choix de carrière » et les motifs de devenir enseignant, dans le primaire
Tableau 2.17	Relation entre le fait d'avoir l'enseignement pour « premier choix de carrière » et les motifs de devenir enseignant, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.18	Perception des enseignants de la valeur de leur profession dans la société, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.19	Perception des enseignants de la valeur de leur profession dans la société selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 2.20	Perception des enseignants de la valeur de leur profession dans la société selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.21	Perception des enseignants de la valeur de leur profession pour différentes parties prenantes, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.22	Variation de la perception des enseignants d'être valorisés et de pouvoir influencer sur la politique entre le primaire et le premier cycle du secondaire
Tableau 2.23	Variation de la perception des enseignants d'être valorisés et de pouvoir influencer sur la politique entre le premier et le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.24	Composition de l'effectif d'élèves, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.25	Politiques et pratiques en matière d'équité, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.26	Politiques et pratiques en matière de diversité, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.27	Association entre la perception des enseignants de la valeur de leur profession dans la société et leurs relations avec leurs élèves, dans le primaire
Tableau 2.28	Association entre la perception des enseignants de la valeur de leur profession dans la société et leurs relations avec leurs élèves, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 2.29	Perception des enseignants de leurs relations avec les élèves, selon le niveau d'enseignement
Tableau 2.30	Sécurité à l'école, selon le niveau d'enseignement

StatLink  <https://stat.link/1nzk6w>

## Tableau A C.2. Tableaux supplémentaires du chapitre 3 - Élever les enseignants et les chefs d'établissement au rang d'éminents professionnels

Tableau 3.2	Niveau de formation des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.3	Niveau de formation des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.4	Formation d'enseignant suivie, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.5	Enseignants ayant suivi une formation « accélérée » selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 3.6	Enseignants ayant suivi une formation « accélérée » selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.7	Contenu de la formation des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.8	Contenu de la formation des enseignants selon l'ancienneté, dans le primaire
Tableau 3.9	Contenu de la formation des enseignants selon l'ancienneté, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.10	Initiation et préparation des enseignants aux méthodes visant à faciliter les transitions et le jeu, dans le primaire
Tableau 3.11	Initiation des enseignants aux méthodes visant à faciliter les transitions selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 3.12	Initiation des enseignants aux méthodes visant à faciliter le jeu selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 3.13	Préparation des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.14	Exhaustivité de la formation des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.15	Exhaustivité de la formation des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 3.16	Exhaustivité de la formation des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.17	Formation des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.18	Spécialisation des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.19	Spécialisation exclusive des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.20	Alignement des matières des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.21	Diversité des matières enseignées, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.22	Professeurs de STIM selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 3.23	Professeurs de STIM selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.24	Professeurs de « disciplines pratiques et professionnelles » selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.25	Enseignants en poste dans un établissement avec filière professionnelle, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.26	Utilisation du temps en classe par les enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.27	Utilisation du temps en classe par les enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 3.28	Utilisation du temps en classe par les enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.29	Gestion de la classe, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.30	Clarté de l'enseignement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.31	Activation cognitive et activités d'approfondissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 3.32	Pratiques pédagogiques selon l'initiation des enseignants aux méthodes visant à faciliter les transitions, dans le primaire
Tableau 3.33	Pratiques pédagogiques selon la filière, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.34	Relation entre le sentiment des enseignants d'être préparés et les matières enseignées, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.35	Relation entre le fait d'enseigner les STIM et le parcours de qualification, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.36	Relation entre l'initiation aux méthodes visant à faciliter les transitions et le parcours de qualification, dans le primaire
Tableau 3.37	Relation entre l'initiation aux méthodes visant à faciliter le jeu et le parcours de qualification, dans le primaire
Tableau 3.38	Relation entre l'efficacité personnelle et le nombre de matières enseignées, dans le primaire
Tableau 3.39	Relation entre le temps d'enseignement et d'apprentissage en classe et les matières enseignées, dans le primaire
Tableau 3.40	Relation entre le temps d'enseignement et d'apprentissage en classe et les matières enseignées, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 3.41	Variation du temps d'enseignement et d'apprentissage en classe entre le primaire et le premier cycle du secondaire
Tableau 3.42	Variation du temps d'enseignement et d'apprentissage en classe entre le deuxième et le premier cycle du secondaire

StatLink  <https://stat.link/3k9prb>

### Tableau A C.3. Tableaux supplémentaires du chapitre 4 - Ouvrir aux professionnels de l'éducation la voie de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à la formation continue

Tableau 4.3	Initiation des enseignants à leur arrivée dans leur établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.4	Initiation des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.5	Initiation des enseignants à leur arrivée dans leur établissement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 4.6	Initiation des enseignants à leur arrivée dans leur établissement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.7	Types d'activités d'initiation, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.8	Tutorat collégial, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.9	Enseignants encadrés par un tuteur selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 4.10	Enseignants encadrés par un tuteur selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.11	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et leur initiation, dans le primaire
Tableau 4.12	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et leur initiation, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.13	Enseignants récemment en formation continue, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.14	Enseignants récemment en formation continue selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 4.15	Enseignants récemment en formation continue selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.16	Chefs d'établissement récemment en formation continue, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.17	Types de développement professionnel, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.18	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et leur développement professionnel, dans le primaire
Tableau 4.19	Relation entre l'efficacité personnelle des enseignants et leur développement professionnel, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.20	Relation entre les pratiques d'activation cognitive des enseignants et leur développement professionnel, dans le primaire
Tableau 4.21	Relation entre les pratiques d'activation cognitive des enseignants et leur développement professionnel, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.22	Besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans les matières, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.23	Besoin de développement professionnel des enseignants en compétences et en gestion, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.24	Besoin de développement professionnel des enseignants en matière de diversité, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.25	Efficacité du développement professionnel des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.26	Formes de soutien au développement professionnel des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.27	Impact du développement professionnel sur la manière d'enseigner, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.28	Besoin de développement professionnel des chefs d'établissement en leadership scolaire et politiques éducatives, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.29	Besoin de développement professionnel des chefs d'établissement en compétences et en gestion, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.30	Sources des commentaires faits aux enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.31	Diversité des éléments à la base des commentaires faits aux enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.32	Diversité des éléments à la base des commentaires faits aux enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 4.33	Diversité des éléments à la base des commentaires faits aux enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 4.34	Éléments à la base des commentaires faits aux enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.35	Impact des commentaires sur la manière d'enseigner, selon le niveau d'enseignement
Tableau 4.36	Variation du besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans les matières entre le primaire et le premier cycle du secondaire
Tableau 4.37	Variation du besoin de développement professionnel des enseignants en pédagogie et dans les matières entre le deuxième et le premier cycle du secondaire

StatLink  <https://stat.link/0f9cej>


## Tableau A C.4. Tableaux supplémentaires du chapitre 5 - Autonomiser les professionnels de l'éducation

Tableau 5.4	Responsabilités des chefs d'établissement au sujet du personnel, du budget et des politiques de l'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.5	Responsabilités des enseignants au sujet des politiques relatives aux élèves, à l'instruction et aux programmes de cours, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.6	Esprit de collaboration dans l'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.7	Participation active du personnel aux décisions selon les caractéristiques des chefs d'établissement et des établissements, dans le primaire
Tableau 5.8	Participation active du personnel aux décisions selon les caractéristiques des chefs d'établissement et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.9	Esprit de collaboration dans l'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.10	Action des chefs d'établissement en matière de gestion administrative et de mobilisation des parties prenantes, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.11	Collaboration des chefs d'établissement avec leurs homologues selon les caractéristiques des chefs d'établissement et des établissements, dans le primaire
Tableau 5.12	Collaboration des chefs d'établissement avec leurs homologues selon les caractéristiques des chefs d'établissement et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.13	Leadership pédagogique des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.14	Innovation à l'école, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.15	Autonomie des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.16	Efficacité perçue des enseignants en matière de gestion de classe, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.17	Relation entre l'efficacité des enseignants en gestion de classe et leur propension à se former en groupe et à se concerter, dans le primaire
Tableau 5.18	Relation entre l'efficacité des enseignants en gestion de classe et leur propension à se former en groupe et à se concerter, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.19	Efficacité perçue des enseignants en pédagogie, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.20	Relation entre l'efficacité des enseignants en pédagogie et leur propension à se former en groupe et à se concerter, dans le primaire
Tableau 5.21	Relation entre l'efficacité des enseignants en pédagogie et leur propension à se former en groupe et à se concerter, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.22	Coopération pédagogique des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.23	Formation professionnelle des enseignants en groupe selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 5.24	Formation professionnelle des enseignants en groupe selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.25	Relation entre la formation professionnelle des enseignants en groupe et les mesures prises par leur chef d'établissement pour les amener à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques, dans le primaire
Tableau 5.26	Relation entre la formation professionnelle des enseignants en groupe et les mesures prises par leur chef d'établissement pour les amener à s'investir dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.27	Impact des problèmes de pénurie de personnel, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.28	Impact des problèmes de pénurie ou d'inadéquation relatifs aux moyens matériels, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.29	Priorités budgétaires des enseignants en matière d'éducation, selon le niveau d'enseignement
Tableau 5.30	Relation entre la priorité budgétaire des enseignants d'augmenter leur salaire et leur satisfaction professionnelle, dans le primaire
Tableau 5.31	Relation entre la priorité budgétaire des enseignants d'augmenter leur salaire et leur satisfaction professionnelle, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.32	Relation entre la priorité budgétaire des enseignants d'augmenter leur salaire et leur efficacité en gestion de classe, dans le primaire
Tableau 5.33	Relation entre la priorité budgétaire des enseignants d'augmenter leur salaire et leur efficacité en gestion de classe, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 5.34	Attachement des enseignants à l'excellence académique, selon le niveau d'enseignement

StatLink  <https://stat.link/y2afw>

## Tableau A C.5. Tableaux supplémentaires du chapitre 6 - Promouvoir le bien-être, des conditions de travail épanouissantes et des postes gratifiants

Tableau 6.1	Enseignants sous contrat de travail permanent ou à durée déterminée, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.2	Enseignants sous contrat de travail permanent selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.3	Enseignants sous contrat de travail permanent selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.4	Enseignants à temps plein ou à temps partiel, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.5	Enseignants à temps plein selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.6	Enseignants à temps plein selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.7	Relation entre la coopération pédagogique des enseignants et leur régime contractuel, dans le primaire
Tableau 6.8	Relation entre la coopération pédagogique des enseignants et leur régime contractuel, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.9	Temps de travail des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.10	Temps d'enseignement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.11	Temps d'enseignement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.12	Relation entre le temps d'enseignement et la taille de la classe et le nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel de soutien pédagogique, dans le primaire
Tableau 6.13	Relation entre le temps d'enseignement et la taille de la classe et le nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel de soutien pédagogique, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.14	Taille de la classe, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.15	Emploi du temps des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.16	Satisfaction professionnelle des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.17	Désir des enseignants de changer d'établissement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.18	Désir des enseignants de changer d'établissement selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.19	Satisfaction des enseignants de leur salaire et de leur contrat de travail, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.20	Satisfaction des enseignants de leur salaire selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.21	Satisfaction des enseignants de leur salaire selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.22	Relation entre la satisfaction des enseignants des termes de leur contrat et leurs conditions de travail, dans le primaire
Tableau 6.23	Relation entre la satisfaction des enseignants des termes de leur contrat et leurs conditions de travail, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.24	Stress des enseignants, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.25	Stress des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.26	Stress des enseignants selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.27	Relation entre le grand stress professionnel et le temps de travail, dans le primaire
Tableau 6.28	Relation entre le grand stress professionnel et le temps de travail, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.29	Stress des enseignants induit par la charge de travail, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.30	Stress des enseignants induit par le comportement des élèves et la réactivité à l'égard des parties prenantes, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.31	Sources du stress des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.32	Variation du bien-être et du stress des enseignants entre le primaire et le premier cycle du secondaire
Tableau 6.33	Variation du bien-être et du stress des enseignants entre le deuxième et le premier cycle du secondaire
Tableau 6.34	Intention des enseignants de cesser d'enseigner, selon le niveau d'enseignement
Tableau 6.35	Intention des enseignants de cesser d'enseigner selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le primaire
Tableau 6.36	Intention des enseignants de cesser d'enseigner selon les caractéristiques des enseignants et des établissements, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.37	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner et la culture de collaboration de l'établissement, dans le primaire
Tableau 6.38	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner et la culture de collaboration de l'établissement, dans le deuxième cycle du secondaire
Tableau 6.39	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner et le bien-être et la satisfaction, dans le primaire
Tableau 6.40	Relation entre l'intention de cesser d'enseigner et le bien-être et la satisfaction, dans le deuxième cycle du secondaire

StatLink  <https://stat.link/s9ch08>

**Tableau A C.6. Tableaux supplémentaires de l'annexe B – Notes techniques sur les analyses du présent rapport**

Tableau A.B.3	Élèves, établissements et enseignants
Tableau A.B.4	Moyens financiers des systèmes d'éducation
Tableau A.B.5	Normes et obligations à l'échelle des systèmes d'éducation

StatLink  <https://stat.link/wtbn54>

**TALIS**

# **Les enseignants, catalyseurs de talents**

## **RÉVÉLER LE POTENTIEL DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE**

Développer, promouvoir et maintenir un corps enseignant performant du primaire au deuxième cycle du secondaire constitue une priorité politique pour les systèmes éducatifs du monde entier. Les données tirées de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE visent à aider les responsables politiques et les professionnels de l'éducation à élaborer des politiques et des pratiques pouvant améliorer l'enseignement à tous les niveaux d'enseignement. Ce rapport présente les résultats de TALIS 2018 pour les pays et les économies qui ont administré les modules sur l'enseignement primaire et sur le deuxième cycle du secondaire. Il s'attache à répondre aux questions suivantes : Quel est le degré de professionnalisme des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? Quels sont les défis pédagogiques propres à chaque niveau d'enseignement ? Quels facteurs pourraient expliquer les différences de professionnalisme qui s'observent entre les niveaux d'enseignement ? Les résultats offrent un aperçu plus complet des enseignants et des chefs d'établissement à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire, et des similitudes et des différences dans les problèmes auxquels ils sont confrontés. Le rapport présente également des réflexions politiques tirées de ces conclusions.



IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-65377-1  
PDF ISBN 978-92-64-74201-7



9 789264 653771