

2

ENSEIGNEMENT SCOLAIRE – INVESTISSEMENTS, ORGANISATION ET ACQUISITION DE CONNAISSANCES



Des investissements considérables ont été consacrés à l'enseignement scolaire dans les pays de l'OCDE, y compris dans les salaires des enseignants. On observe des points communs ainsi que des différences notables, comme par exemple au niveau des croyances des enseignants (comme l'ont démontré les enquêtes TALIS sur les enseignants et la direction) et de l'utilisation du temps scolaire. Depuis l'étude de 2005 Le rôle crucial des enseignants, de nombreux travaux de l'OCDE ont analysé les caractéristiques des apprenants et de l'apprentissage ainsi que des enseignants et étudié comment améliorer la direction des établissements scolaires. Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont permis des analyses sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire, tels que la perception de l'environnement par les élèves et la connaissance de l'environnement. Les travaux portant sur le rôle éducatif des technologies ont montré l'importance de leur usage à domicile pour les résultats scolaires. Les orientations relatives à l'enseignement scolaire soulignent le besoin de professionnaliser et d'innover, ce qui implique des réformes pour que l'apprentissage efficace soit placé au cœur de l'enseignement scolaire, au lieu de se contenter de modifier les structures et les systèmes administratifs. L'OCDE continue à promouvoir et analyser les bâtiments scolaires bien conçus et sûrs.



INTRODUCTION

La période de l'enseignement obligatoire – l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et même dans certains pays le deuxième cycle du secondaire – est au cœur de tous les systèmes éducatifs. Ces dernières années, des investissements considérables ont été consacrés à cette étape capitale du parcours éducatif, dont on reconnaît qu'elle constitue le socle de maintes réalisations ultérieures dans le domaine social, économique et éducatif. Le rôle clé des enseignants (et des personnels de l'éducation en général) dans la réussite de l'enseignement scolaire est reconnu universellement, notamment par l'OCDE qui l'a indiqué dans une étude de premier plan intitulée *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* parue en 2005.

Dans ses travaux, l'OCDE a depuis procédé à une analyse très poussée portant sur les caractéristiques des apprenants, des enseignants et sur la nature des pratiques scolaires, notamment la direction d'établissement. Les orientations pour l'action publique ont souligné qu'il fallait à la fois moderniser, professionnaliser, innover et réformer l'enseignement scolaire en agissant directement sur les apprentissages au lieu de simplement modifier les structures et les systèmes administratifs.

L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) se fonde sur l'expérience de quelque 90 000 enseignants et directeurs d'établissements scolaires, soit plus de 2 millions de professionnels dans 23 pays ; les premiers résultats ont été publiés en 2009. Tous les trois ans, les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE permettent de réaliser des analyses ciblées sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire, qui vont des attitudes et de la perception des élèves aux caractéristiques de l'environnement d'apprentissage, en passant par l'allocation des ressources. Le travail du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) sur les sciences de l'apprentissage et l'utilisation de la technologie pour l'éducation, par exemple, représente un ensemble complémentaire d'études internationales sur des aspects spécifiques de l'enseignement scolaire. L'étude *Améliorer la direction des établissements scolaires* propose des analyses approfondies relatives aux différentes approches de la direction de ces établissements ainsi que des directives pratiques pour leur amélioration. Le Centre pour des environnements pédagogiques efficaces (CELE) a poursuivi son travail afin d'identifier les méthodes permettant de concevoir et d'offrir des établissements d'enseignement sûrs, sains et de qualité.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Seule une minorité d'élèves ne va pas au terme de la scolarité obligatoire, mais dans certains pays le chiffre s'élève tout de même à 10 pour cent : Le taux de scolarisation jusqu'à la fin des études obligatoires est généralement élevé dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, plus de 90 % des élèves achevant les cycles d'études correspondants. Les pays où ce pourcentage est inférieur à 90 % sont : l'Allemagne, la Belgique, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Turquie. Toutefois, l'âge de la scolarité obligatoire n'est pas le même partout, et dans six de ces pays il est relativement élevé, s'établissant à 17 ou 18 ans (Allemagne, Belgique, Chili, États-Unis, Hongrie et Pays-Bas).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur C1*

Les dépenses par élève dans l'enseignement scolaire (y compris l'enseignement postsecondaire non supérieur) ont augmenté dans tous les pays de l'OCDE par rapport au milieu des années 90, à la différence des dépenses dans l'enseignement supérieur qui ont connu une évolution variable : Partant d'un indice en 2000 égal à 100 pour les dépenses par élève, cet indicateur est passé à 125 en 2007 dans les pays de l'OCDE, bien plus que la moyenne de 88 en 1995 pour ces mêmes pays. (En comparaison, les




dépenses dans l'enseignement supérieur sont passées à 114 en 2007, l'indice étant même en régression dans plusieurs pays). Depuis 2000, l'augmentation des dépenses par élève a été très marquée dans certains pays, l'indice atteignant 152 en République tchèque, 171 en Hongrie, 163 en Irlande, 161 en Corée, 168 en République slovaque, 156 au Royaume-Uni et, parmi les pays partenaires, 186 en Estonie et 182 au Brésil. Seule l'Italie a connu une baisse des dépenses par rapport à 2000 (toute relative puisque l'indice est de 99).

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur B1*

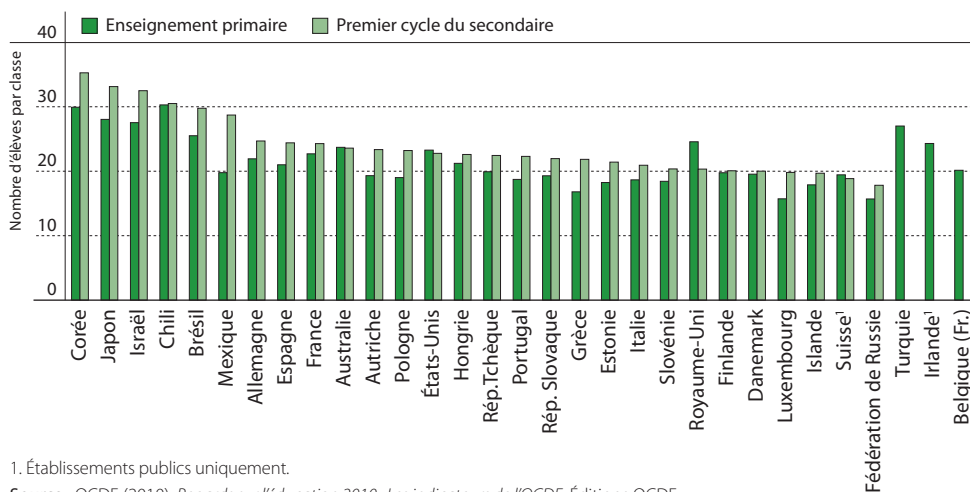
Les classes sont plus nombreuses dans le premier cycle du secondaire que dans les écoles primaires (presque trois élèves de plus par classe en moyenne), avec des différences marquées entre les pays :

La moyenne dans le premier cycle du secondaire est de 30 élèves par classe ou plus au Chili, en Corée, au Japon et en Israël, pays partenaire, alors qu'au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Fédération de Russie les classes, dans le primaire comme dans le premier cycle du secondaire, comptent en moyenne 20 élèves ou moins. Les classes sont généralement moins nombreuses (21.6 élèves par classe en moyenne dans les pays de l'OCDE) dans le primaire que dans le premier cycle du secondaire (23.9 par classe). Il y a quelques exceptions à cette constatation, la plus remarquable étant au Royaume-Uni avec une moyenne de 24.6 élèves en primaire et 20.4 dans le premier cycle du secondaire.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur D2*

Graphique 2.1.

Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2008)



1. Établissements publics uniquement.


Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310491>


Dans la plupart des pays, les investissements consacrés aux enseignants, autrement dit les niveaux de rémunération, ont augmenté en termes réels au cours des dix dernières années : La rémunération des enseignants a augmenté en termes réels, dans le primaire comme dans le secondaire, dans la plupart des pays pour lesquels l'OCDE dispose de données de tendance (comparaison entre 1996 et 2008 dans 22 systèmes correspondant à 20 pays). Les hausses les plus importantes – les rémunérations




ont pratiquement doublé – s’observent en Hongrie et en Estonie, pays partenaire, où dans les deux cas la rémunération des enseignants reste relativement faible. Plus généralement, c’est dans les systèmes où les salaires des enseignants étaient les plus bas que les augmentations ont été les plus élevées. Les rémunérations sont restées stationnaires ou ont même connu un déclin (il est à noter que tous les pays ne communiquent pas de données sur les rémunérations) pour les enseignants expérimentés en Australie, les enseignants du secondaire en Belgique francophone, les enseignants au niveau maximum de salaires au Japon, les enseignants débutants en Norvège, les enseignants débutants du primaire et ceux avec 15 ans d’expérience ou plus en Suisse et les enseignants expérimentés en Espagne.

 *Regards sur l’éducation 2010 : Les indicateurs de l’OCDE, 2010, Indicateur D3*


Certains pays appliquent pour l’emploi des enseignants un modèle « axé sur la carrière » et d’autres un modèle « axé sur le poste », chacun avec leurs propres points forts et points faibles : Avec les systèmes axés sur la carrière, l’enseignant peut compter rester longtemps dans la fonction publique où il entre tôt, et après le recrutement, son affectation est fonction de règles internes (c’est le cas, par exemple, en Corée, en Espagne, en France et au Japon). Ces systèmes permettent généralement d’éviter la pénurie d’enseignants, mais suscitent des préoccupations justifiées, car la formation des maîtres n’est pas nécessairement adaptée aux besoins des écoles et des élèves, et les enseignants ne sont guère incités à se perfectionner et à être en prise avec les besoins locaux. À l’inverse, les systèmes axés sur le poste permettent en général de choisir le « meilleur » candidat pour un poste donné, par recrutement à l’extérieur ou promotion interne, l’accès au corps enseignant étant ainsi plus ouvert pour ce qui est de l’âge ou de l’expérience acquise (c’est le cas, par exemple au Canada, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse). Les problèmes caractéristiques de ces systèmes sont les pénuries d’enseignants, surtout en mathématiques, en sciences, etc., les difficultés rencontrées pour constituer un corps enseignant de qualité parmi les plus âgés et les disparités plus marquées de qualité entre enseignants des districts et établissements scolaires attrayants et peu attrayants.

 *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2005, Synthèse*

On note des différences importantes entre les pays au niveau des croyances des enseignants sur la meilleure façon d’enseigner : Dans la plupart des pays, les enseignants envisagent leur travail comme une aide active aux élèves en vue de développer et d’élaborer leurs connaissances plutôt que comme une simple transmission de savoir (parmi les pays TALIS, l’exception est l’Italie, où une minorité d’enseignants partagent cet avis). Bien qu’une forte majorité d’enseignants favorisent une approche constructiviste en Australie, en Corée, en Europe du Nord et de l’Ouest et dans les pays scandinaves, la croyance en la transmission directe est beaucoup plus visible en Malaisie, en Amérique du Sud et en Europe méridionale. Les enseignants d’Europe de l’Est se situent entre les deux croyances.

 *Créer des environnements efficaces pour l’enseignement et l’apprentissage : Premiers résultats de TALIS, 2009, Chapitre 4 et résumé*

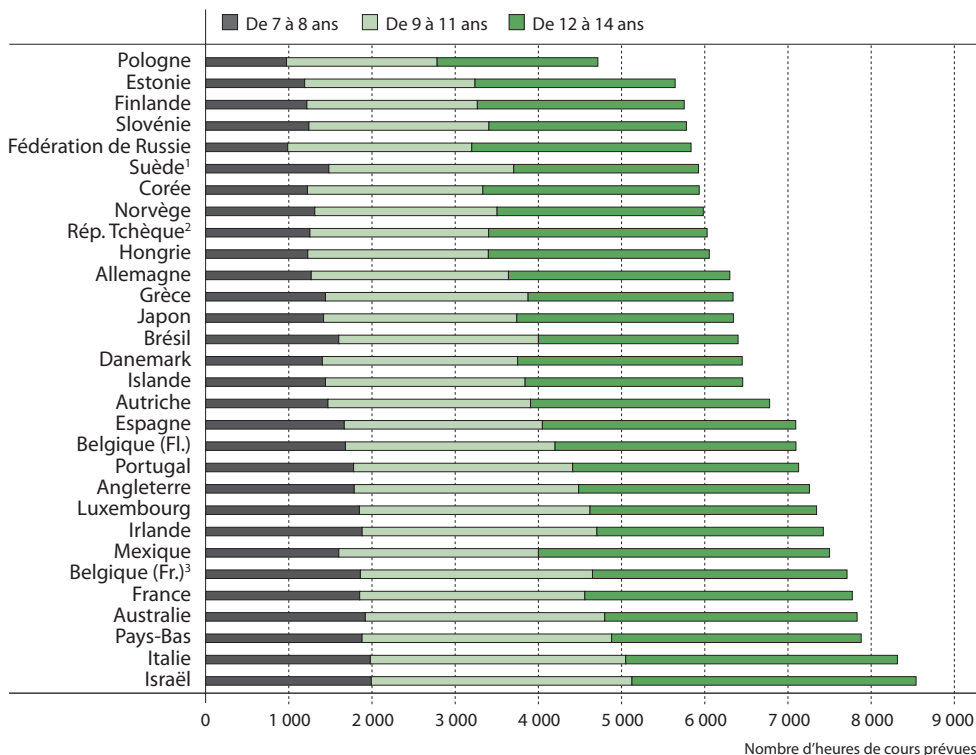
Les enseignants apprécient les évaluations et les informations en retour mais dans certains pays, une minorité importante ou même une majorité d’entre eux n’en ont reçu aucun ces dernières années : Dans les différents systèmes analysés par TALIS, la plupart des enseignants apprécient les évaluations et les informations en retour, déclarant qu’en général, ces derniers sont justes et utiles dans le cadre de leur travail. De plus, ils augmentent leur satisfaction professionnelle. Environ 13 % des enseignants ayant participé à l’enquête TALIS ont répondu qu’ils n’avaient pas été évalués ou reçu des informations en retour depuis cinq ans dans l’établissement scolaire où ils professaient ; cette moyenne atteint des niveaux beaucoup plus élevés en Espagne (46 %), en Irlande (26 %), en Italie (55 %) et au Portugal (26 %).

 *Créer des environnements efficaces pour l’enseignement et l’apprentissage : Premiers résultats de TALIS 2009, Chapitre 5 et résumé*



Graphique 2.2.

Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2008)



1. Estimation car la répartition par âge n'est pas disponible.


2. Nombre minimum d'heures par an.

3. « Élèves de 12 à 14 ans » ne couvre que les âges de 12 et 13 ans.

Source : OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310472>

De nombreux enseignants de l'enseignement secondaire inférieur participent à des activités de développement professionnel mais beaucoup affirment qu'ils aimeraient se développer encore davantage : Presque neuf enseignants sur dix ayant participé à l'enquête TALIS ont déclaré avoir participé à une activité structurée de développement professionnel dans les 18 derniers mois, bien qu'un quart environ ait déclaré ne pas avoir participé à ce type d'activité durant cette période au Danemark, en République slovaque et en Turquie. Malgré des niveaux de participation relativement élevés, plus de la moitié des enseignants (55 %) des pays TALIS affirment qu'ils aimeraient bénéficier de davantage de développement professionnel et que le manque d'opportunités adaptées constitue un facteur non négligeable dans ce cadre. Un tiers environ des enseignants interrogés ont mentionné un besoin important de formation comme aide à l'enseignement des étudiants ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. Parmi les autres priorités de développement professionnel, on trouve l'enseignement avec les outils informatiques et la gestion des étudiants ayant un comportement difficile.


 *Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage : Premiers résultats de TALIS, 2009*, Chapitre 3 et Résumé



Il n'y a pas d'association évidente entre un nombre élevé d'« heures prévues d'instruction » pour les élèves de 7 à 14 ans et des performances académiques plus élevées à 15 ans : La moyenne des « heures prévues d'instruction » calculées sur la base des exigences pour les élèves de 7 à 14 ans se monte à 6 777 heures, la grande majorité d'entre elles étant obligatoire. Ce chiffre recouvre les heures obligatoires et non obligatoires pendant lesquelles les établissements scolaires doivent assurer un enseignement aux étudiants (le nombre réel d'heures peut être très différent, avec des variations supplémentaires par région ou type d'école). Les exigences varient fortement entre les pays de l'OCDE, de 4 715 en Pologne à 8 316 en Italie. Elles atteignent même 8 541 heures en Israël, pays partenaire. (La Pologne requiert donc à peine plus de la moitié du temps prévu d'instruction (55 %) par rapport à Israël et seulement 57 % par rapport à l'Italie). Les scores PISA ont connu une belle progression en Pologne et deux pays dont les résultats sont particulièrement bons – la Finlande et la Corée – se caractérisent également par de faibles heures prévues d'instruction, de 5 752 et 5 934 respectivement.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur D4*

Des performances élevées semblent être associées avec un grand nombre d'heures de cours normal en termes relatifs et un nombre modéré d'heures dans l'absolu : Il semble que le rapport entre le nombre d'heures de cours normales et l'apprentissage hors de l'école ait une influence certaine. Dans les pays à fortes performances, la plus grande partie du temps d'apprentissage des étudiants (70 à 80 %) se déroule pendant les heures normales de cours alors que dans les pays aux performances plus faibles, la moitié du temps d'apprentissage des étudiants ou même plus se déroule en dehors des heures de cours normales. Une quantité supérieure d'heures ne confère pas en soi un avantage car dans de nombreux pays, on note que de multiples heures de cours normales de mathématiques sont en fait associées à des performances plus faibles si on compare avec un nombre d'heures modéré. Les exceptions sont la Corée, le Taipei chinois et Hong Kong-Chine : les étudiants qui passent de longues heures à apprendre les mathématiques dans des cours normaux obtiennent de bien meilleurs résultats que les autres étudiants.

 *Quality Time for Students : Learning In and Out of School, (à paraître), Chapitre 4*

La direction d'établissement joue un rôle clé dans la qualité de l'enseignement scolaire, en créant les conditions organisationnelles et éducatives propices à l'efficacité et à l'amélioration : Une masse de données provenant de recherches sur l'efficacité et l'amélioration de l'école met invariablement en évidence le rôle capital de la direction. Ce rôle est néanmoins complexe dans la mesure où les chefs d'établissement travaillent surtout en dehors de la classe, où se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi, au lieu d'avoir une influence directe sur la qualité, les chefs d'établissement agissent en créant les conditions appropriées pour bien enseigner et bien apprendre, en influant sur des facteurs tels que les motivations professionnelles, les compétences et l'environnement de travail. Leur influence est particulièrement importante dans quatre principaux domaines : l'amélioration de la qualité des enseignants; la fixation des objectifs, l'évaluation et l'obligation de rendre compte ; la gestion stratégique des ressources; et la collaboration avec les partenaires extérieurs.

 *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Politiques et pratiques, 2008, Chapitre 1*


Les données PISA permettent d'analyser l'utilisation de l'ordinateur dans les établissements scolaires et à la maison de même que la relation entre cette utilisation et les performances scolaires. Sur la base des informations collectées en 2006, les principales constatations sont les suivantes :

- **Tous les étudiants des pays de l'OCDE sont maintenant familiarisés avec les ordinateurs :** moins de 1 % des étudiants de 15 ans ont déclaré ne jamais avoir utilisé un ordinateur dans les pays de l'OCDE.
- **L'utilisation fréquente des ordinateurs à la maison n'est pas corrélée avec un usage équivalent dans l'établissement scolaire :** La moyenne des étudiants de 15 ans dans l'OCDE qui déclarent utiliser



fréquemment des ordinateurs à la maison s'élève à 86 %, à comparer avec 55 % pour leur utilisation à l'école. La Hongrie constitue une exception où l'utilisation fréquente dans l'établissement scolaire (86 %) dépasse de peu l'utilisation fréquente à la maison (85 %).

- **Il existe une plus forte corrélation entre les performances scolaires et l'utilisation de l'ordinateur à la maison qu'entre ces performances et l'utilisation de l'informatique à l'école :** Dans la plupart des pays, les bénéficiaires d'un usage plus important de l'informatique à la maison ont tendance à être supérieurs à ceux d'une utilisation à l'école. Dans chaque pays, les étudiants qui répondent « rarement » ou « jamais » à la question de l'utilisation des ordinateurs à la maison obtiennent de moins bons résultats que leurs collègues qui déclarent les utiliser fréquemment. Toutefois, un usage plus intensif de l'ordinateur dans les établissements scolaires n'est pas associé à de meilleurs résultats.


 *Are the New Millennium Learners Making the Grade ? Technology Use and Educational Performance in PISA, 2010, Chapitre 5 et Résumé*

Certains pays persistent à pratiquer couramment le redoublement, malgré son coût pour l'individu comme pour le système : Dans certains systèmes scolaires (Espagne, France et Luxembourg), environ un quart des élèves du premier cycle du secondaire redoublent une classe, et ils sont plus de 20 % dans le primaire au Mexique et aux Pays-Bas. Toutefois cette situation n'est pas généralisée à l'ensemble des pays de l'OCDE. Bien que le redoublement ait souvent la faveur d'une partie des enseignants, il n'y a guère de raisons de penser qu'il soit utile aux élèves. Le redoublement coûte cher – le coût économique total peut aller jusqu'à l'équivalent de 20 000 USD pour chaque élève redoublant – mais les écoles ne sont pas incitées à prendre en compte ce coût.

 *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable, 2007, Chapitre 4*

Des chercheurs européens et nord-américains de premier plan ont résumé de vastes études sur l'apprentissage de manière à les rendre pertinentes pour les responsables de l'éducation et les décideurs politiques. Les conclusions transversales qui en ressortent suggèrent que l'environnement d'apprentissage le plus efficace devrait appliquer les principes suivants et qu'ils devraient tous être rassemblés, idéalement :

- **Reconnaître les apprenants en tant que participants essentiels**, encourager leur implication active et développer la compréhension de leur propre activité en tant qu'apprenant.
- **Se fonder sur la nature sociale de l'apprentissage** et encourager activement un apprentissage coopératif bien organisé.
- Être là où les professionnels de l'enseignement sont **complètement en phase avec les motivations des apprenants et le rôle clé des émotions** dans la réussite.
- **Être particulièrement sensibles aux différences individuelles** entre les apprenants, y compris leurs connaissances préalables.
- Concevoir des programmes **qui imposent beaucoup de travail et qui représentent un défi pour tous les participants, sans surcharge excessive**.
- Fonctionner avec des attentes claires, **faire appel à des stratégies d'évaluation cohérentes par rapport à ces attentes** et mettre l'accent sur un retour d'information formatif.
- **Promouvoir fortement la « connexité horizontale »** entre les domaines de savoir et les sujets ainsi que dans la communauté et le monde en général.

 *The Nature of Learning : Using Research to Inspire Practice, 2010, Chapitre 13 et Résumé*


Les élèves ont en général une opinion positive sur l'école en tant que telle, les plus jeunes, les meilleurs élèves et les filles étant les plus positifs : Les informations provenant de diverses sources internationales et nationales sur les attitudes des élèves révèlent plusieurs tendances générales sur la satisfaction vis-à-vis




de l'école : les élèves sont assez satisfaits de l'école en général, mais les plus âgés le sont moins que les plus jeunes; les élèves des filières les plus fortes sont plus satisfaits que les autres; les filles ont tendance à être plus satisfaites de l'école que les garçons. Les pays où le sentiment d'appartenance est le plus faible parmi les élèves âgés de 15 ans sont la République tchèque, la France, la Belgique et le Japon, et surtout la Corée et la Pologne. Le cas de la Corée et celui du Japon montrent que le désintérêt peut aller de pair avec de très bons résultats. Les pays où le sentiment d'appartenance est le plus marqué sont la Suède, l'Irlande, la Hongrie et le Royaume-Uni.

 *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux, 2006; Student Engagement at School : A Sense of Belonging and Participation : Results from PISA 2000, 2003.*

Les élèves immigrés sont très motivés pour apprendre et aiment bien l'école : Les élèves immigrés aiment apprendre autant, voire même plus que les élèves autochtones. Les élèves immigrés de première et de deuxième générations disent souvent s'intéresser plus aux mathématiques, être plus motivés à en faire, et aimer plus l'école, et il n'y a pas de pays où ces indicateurs d'intégration et d'intérêt soient plus faibles pour les élèves immigrés. Il est frappant que cette constatation soit ainsi la même partout, car l'étude PISA de 2003 fait apparaître des différences marquées entre les pays pour ce qui est des effectifs d'immigrés, des politiques les concernant et de leur histoire, ainsi que des résultats des élèves immigrés.

 *Points forts des élèves issus de l'immigration : Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003, 2006, Chapitre 4*

À travers le monde entier, les élèves de quinze ans manifestent leur intérêt pour les problèmes environnementaux et considèrent que l'enseignement scolaire est leur principale source d'informations sur ce sujet : Partout dans le monde, les étudiants se déclarent très intéressés par les problèmes liés à l'environnement. Ils citent aussi l'enseignement scolaire – et plus spécifiquement les cours de géographie et de science, mais pas seulement – comme étant l'endroit où ils apprennent le plus sur l'environnement. La prise de conscience environnementale des étudiants semble aller de pair avec un niveau raisonnable de connaissances et de compétence scientifique. Par ailleurs, ceux qui possèdent un niveau de compétence plus faible dans les matières environnementales ont tendance à être plus optimistes et espérer une amélioration de l'environnement dans le futur, ce qui souligne le rôle important que l'éducation peut jouer dans la conscientisation.

 *Green at Fifteen? How 15-Year-Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006, 2009, Chapitres 3 et 4*

Certains pays défendent vigoureusement le caractère public de l'enseignement scolaire en n'acceptant ni les subventions privées ni l'enseignement à domicile : Les écoles privées indépendantes (du gouvernement) sont autorisées dans la plupart des systèmes scolaires des pays de l'OCDE, même si leur fréquentation est généralement assez faible. Néanmoins, elles ne sont pas autorisées en Finlande, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, ni en Corée pour ce qui concerne le premier cycle du secondaire. L'enseignement à domicile existe aussi dans de nombreux pays, même sous certaines conditions, mais il n'est pas accepté en Allemagne, en Corée, en Espagne, en Grèce, au Japon, au Mexique et au Brésil, pays partenaire, ni pour le premier cycle du secondaire dans les Républiques slovaque et tchèque.

 *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, 2010, Indicateur D5*

Plus les parents sont proches de l'école, plus ils ont tendance à être satisfaits de ce qu'elle accomplit : Les parents ont tendance à être plus satisfaits de l'école que fréquentent leurs propres enfants que de la situation générale de l'enseignement. Les parents qui ont des enfants scolarisés sont plus satisfaits que les autres parents. Et les femmes, qui participent généralement plus activement à l'éducation de leurs enfants et à la vie scolaire que les hommes, sont plus satisfaites que ces derniers. Les diverses études nationales



montrent que parents et public sont en général satisfaits des écoles. Avec la santé, l'éducation paraît être l'une des grandes priorités du public, plus importante que bien d'autres domaines d'intervention financés sur fonds publics.

 *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux, 2006, Chapitre 2.*


ORIENTATIONS POUR L'ACTION PUBLIQUE

L'emploi et l'affectation des enseignants sont organisés de manière très différente selon les systèmes : ils suivent tantôt un modèle « axé sur la carrière » tantôt un modèle « axé sur le poste ». L'OCDE propose les orientations suivantes pour éclairer les responsables de l'élaboration des politiques, quel que soit le modèle appliqué.

- **Privilégier la qualité des enseignants plutôt que leur nombre :** Tout un corpus de recherche montre que la qualité des enseignants et de leur enseignement, parmi les facteurs sur lesquels les politiques mises en œuvre peuvent avoir un effet notable, est le facteur le plus important pour les résultats scolaires. Pour avoir des enseignants de qualité, les points essentiels sont l'attention portée aux critères de sélection au début de la formation et de l'emploi; l'évaluation tout au long de la carrière, afin de signaler les améliorations nécessaires; ainsi que les marques de reconnaissance et les distinctions.
- **Établir des profils de la profession enseignante pour faire correspondre formation, résultats des enseignants et besoins des écoles :** Il faut que les pays précisent clairement et de manière concise ce que l'on attend des enseignants en termes de savoirs et de compétences; ces profils doivent imprégner l'ensemble du système scolaire et du système de formation des enseignants. Ils devront comporter une connaissance approfondie de la discipline enseignée, les compétences pédagogiques, l'aptitude à travailler efficacement avec des élèves et des collègues très divers, l'apport d'une contribution constructive à l'école et à la profession, et la capacité de continuer à se perfectionner.
- **Considérer le perfectionnement des enseignants comme un processus continu :** Les étapes de la formation initiale, de l'entrée dans la profession et du perfectionnement doivent être étroitement liées, de manière à constituer pour les enseignants un système cohérent d'acquisition de savoirs et de développement professionnel – ce qui n'est pas souvent le cas dans la plupart des pays. Pour les enseignants, la formation tout au long de la vie suppose qu'ils bénéficient d'un soutien plus efficace au début de leur carrière, puis qu'on leur offre les incitations et les ressources nécessaires à une formation permanente.
- **Introduire plus de souplesse pour la formation des enseignants et l'entrée dans la profession :** Ouvrir plus de voies d'accès à la profession : notamment par des études supérieures de troisième cycle après une première qualification dans une discipline donnée; offrir la possibilité aux auxiliaires ou aux aides enseignants de se qualifier comme enseignant à part entière; et accorder aux personnes qui changent de carrière en optant pour la profession enseignante un horaire d'enseignement réduit se doublant d'une formation pédagogique.
- **Faire de l'enseignement une profession riche en savoirs :** Les enseignants doivent participer activement à l'analyse de leur propre pratique par rapport aux normes de la profession et aux acquis de leurs élèves. Il faut que les enseignants s'intéressent plus activement aux savoirs nouveaux et s'impliquent davantage dans un perfectionnement professionnel axé sur les meilleures pratiques découlant de l'expérience factuelle.
- **Confier aux écoles la responsabilité réelle de la gestion du personnel enseignant :** Les éléments dont on dispose donnent à penser que, trop souvent, le processus de sélection est dicté par des règles de qualification et d'ancienneté sans rapport réel avec les compétences qui font d'un enseignant un maître efficace. C'est l'école qui est responsable au premier chef de l'apprentissage des élèves – et donc de la



sélection et du perfectionnement des enseignants – mais pour bien exercer cette responsabilité, il lui faut des équipes de direction hautement compétentes et le soutien nécessaire.

 *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005, Résumé

Il y a lieu d'améliorer et de façon durable la qualité de la direction des établissements scolaires. Quatre grands moyens d'action, utilisés conjointement, peuvent améliorer la direction d'établissement.

- **Redéfinir les responsabilités de la direction des établissements scolaires** : Pour influencer sur la qualité, les dirigeants d'établissement doivent jouir d'une autonomie considérable et les décideurs publics doivent s'assurer que cette autonomie leur est accordée. Ces derniers doivent encourager les dirigeants d'établissement à promouvoir, évaluer et renforcer la qualité des enseignants; à fixer les objectifs et à évaluer leur organisation; à renforcer la gestion stratégique des ressources financières et humaines; à avoir un champ d'action qui dépasse très largement les limites de leur propre établissement.
- **Répartir les fonctions de direction d'établissement** : La direction est renforcée et non affaiblie si les chefs d'établissement partagent leurs responsabilités effectivement avec d'autres personnels d'encadrement intermédiaires et avec les professionnels exerçant à l'école ainsi qu'avec les conseils d'administration des établissements; les décideurs publics devraient favoriser cette répartition et faire en sorte qu'elle soit possible.
- **Acquérir les compétences nécessaires à un exercice efficace des fonctions de direction** : Les fonctions de direction d'établissement exigent des compétences spécifiques de haut niveau qu'il faut expressément inculquer au personnel concerné. La fonction de direction devrait être mise en valeur dans le parcours professionnel de sorte que les politiques devraient distinguer la préparation à la fonction de direction, les programmes d'initiation et les possibilités de formation en cours d'emploi adaptées aux besoins et au contexte. L'accent mis sur l'évolution professionnelle renforcera également l'attrait de cette fonction (voir ci-dessous).
- **Faire de la direction d'un établissement scolaire une profession attrayante** : Pour renforcer l'attrait de cette profession, il faut s'assurer que les procédures de recrutement des personnels de direction soient très professionnalisées. Il faut également fixer des niveaux de salaires qui correspondent à la charge de travail et aux responsabilités, comparées à celles des enseignants devant la classe et à celles d'autres professions, et les moduler en fonction de facteurs locaux qui ont une influence sur l'attrait de cette profession.


 *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Politiques et pratiques*, 2008, résumé ; aussi *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 3 : La boîte à outils*, 2010

- **Promouvoir la conscientisation des éducateurs, des parents et des décideurs vis-à-vis des conséquences d'une meilleure maîtrise des TIC** : Les décideurs doivent admettre que, dans nos sociétés du 21^e siècle, les étudiants ont besoin de la technologie et de l'accès aux médias numériques pour leurs apprentissages. Les enseignants et le monde de l'enseignement en général doivent entendre ce message clair, tout comme les parents : ils assument une responsabilité centrale dans le développement de comportements responsables lors de l'utilisation des médias numériques.
- **Identifier et encourager le développement des aptitudes et compétences du 21^e siècle** : Les aptitudes et les compétences exigées par l'économie du savoir reposent sur les TIC ou sont améliorées par les TIC. Les autorités devraient identifier et conceptualiser l'ensemble des compétences indispensables dans le but de les adjoindre aux prérequis éducatifs que les étudiants doivent maîtriser à la fin du cycle de scolarité obligatoire.
- **Adopter des approches globales des TIC dans l'enseignement** : Nombre de pays n'ont pas mis en place de politiques globales pour l'utilisation scolaire des TIC. Les différents paramètres qui influencent




L'utilisation des TIC à l'école sont un environnement général favorable, l'inclusion des TIC lors de la conception des programmes scolaires, un engagement fort de la part des enseignants et de la direction à implémenter un enseignement riche en TIC. Les politiques actuelles et leurs résultats devraient être évalués de manière critique en tenant compte d'un tel cadre global.

- **Adapter les environnements scolaires puisque le nombre d'ordinateurs à l'école progresse et que les outils d'apprentissage numériques vont croissant** : Les étudiants doivent toujours pouvoir disposer d'un ordinateur et l'utiliser en fonction des travaux individuels ou de groupe à effectuer. Les gouvernements devraient offrir les conditions nécessaires pour favoriser les innovations et évaluer leurs effets.
- **Promouvoir un usage plus intensif de l'ordinateur à l'école ainsi que la recherche expérimentale sur ses effets** : Les bénéfices de l'utilisation de l'ordinateur à la maison dérivent en partie du fait que sa fréquence a dépassé un seuil critique, bien plus élevé que son utilisation à l'école, qui reste relativement marginale. Les gouvernements doivent instaurer les incitants nécessaires afin que les enseignants s'investissent suffisamment dans les TIC pour que leurs bénéfices se matérialisent. Ils devraient aussi soutenir la création d'un socle factuel de méthodes efficaces.

 *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA, 2010, Chapitre 5 et Résumé*

Les programmes pour la sûreté sismique des établissements scolaires doivent faire en sorte que la sûreté des enfants dans les écoles soit un objectif important. Les principes à la base de ces programmes, à établir d'urgence pour garantir la sûreté des écoles nouvelles et existantes en cas de séisme, doivent être les suivants :

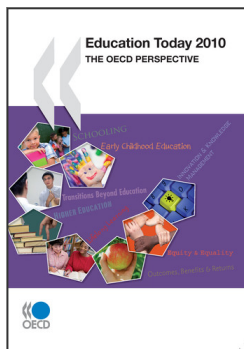
- **Fixer des objectifs clairs et quantifiables de sûreté sismique des écoles**, basés sur le niveau de risque, pouvant être mis en œuvre avec le soutien des habitants des localités exposées et des services publics locaux.
- **Définir le niveau de risque sismique** afin de faciliter l'élaboration et l'application de codes et de normes de construction.
- **Spécifier le degré souhaité de résistance sismique des bâtiments scolaires**. Les bâtiments scolaires doivent être conçus et construits, ou réhabilités, de manière à empêcher leur effondrement partiel ou total ou toute autre dégradation mettant en péril des vies humaines au cas où ils seraient soumis à des secousses atteignant des niveaux spécifiés et/ou à des risques sismiques collatéraux.
- **Assurer en toute priorité la sûreté des écoles nouvelles**. Il faudra probablement plus de temps pour remédier aux déficiences des bâtiments scolaires existants du point de vue sismique.

 *Recommandation de l'OCDE relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires, 2005 ; School Safety and Security : Keeping Schools Safe in Earthquakes, 2004*



Références

- OCDE (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, Éditions OCDE.
- OCDE, (2004), *School Safety and Security: Keeping Schools Safe in Earthquakes*, Éditions OCDE.
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE.
- OCDE (2005), *Recommandation de l'OCDE relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires*, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *Points forts des élèves issus de l'immigration : Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*, Éditions OCDE.
- OCDE (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable (par Simon Field, Malgorzata Kuczera et Beatriz Pont)*, Éditions OCDE.
- OCDE (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Policy and Practice* (by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman), Éditions OCDE.
- OCDE (2009), *Créer des environnements efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage : Premiers Résultats de TALIS*, Éditions OCDE.
- OCDE (2009), *Green at Fifteen? How 15-Year-Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 3 : La boîte à outils* (par Louise Stoll et Julie Temperley), Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (édité par Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides), Éditions OCDE.
- OCDE (à paraître), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions OCDE.



Extrait de :
Education Today 2010
The OECD Perspective

Accéder à cette publication :

https://doi.org/10.1787/edu_today-2010-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Enseignement scolaire – Investissements, organisation et acquisition de connaissances », dans *Education Today 2010 : The OECD Perspective*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/edu_today-2010-5-fr

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

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