



4

Formation continue et soutien aux enseignants

Le présent chapitre s'intéresse aux diverses expériences des enseignants en matière de formation continue, laquelle fait référence aux activités qui visent à renforcer les compétences et les connaissances des enseignants dans le but ultime d'améliorer leur pratique de l'enseignement. Le chapitre commence par examiner ce que disent les études publiées sur l'importance de ce processus et étudie ensuite les déclarations des enseignants concernant les différents types de possibilités de formation continue dont ils ont bénéficié (notamment les programmes d'initiation et de tutorat). L'analyse porte ensuite sur les diverses variables relatives aux enseignants et aux établissements qui sont susceptibles d'influer sur le nombre d'activités de formation continue auxquelles un enseignant participe. Le chapitre examine ensuite les besoins des enseignants en termes de formation continue et les obstacles qu'ils rencontrent pour bénéficier des activités auxquelles ils aspirent en la matière. Il se termine enfin par des recommandations à l'intention des décideurs, des chefs d'établissement et des enseignants.

Faits marquants

- Dans les pays et économies participants, en moyenne, 88 % des enseignants du premier cycle du secondaire déclarent avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 derniers mois. Les taux de participation sont légèrement moins élevés chez les hommes, notamment parmi les enseignants n'occupant pas un poste permanent. Le fait que les enseignants aient suivi par le passé un programme formel d'initiation semble être un facteur prédictif important de leur participation ultérieure à des activités de formation continue.
- Bien que les chefs d'établissement indiquent que des programmes d'initiation existent dans leur établissement, à peine la moitié des enseignants, en moyenne, déclarent avoir participé à des programmes d'initiation dans le cadre de leur premier poste d'enseignant.
- Le niveau et l'intensité de la participation des enseignants à des activités de formation continue sont influencés par les types de soutien qu'ils reçoivent. En général, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue sont plus élevés dans les pays où le niveau déclaré de soutien financier est également plus élevé. Cependant, dans certains cas, les taux de participation sont élevés, même en l'absence de soutien financier. Dans ces cas, un soutien non financier est proposé, sous la forme d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités pendant les heures de service normales dans l'établissement.
- D'après les déclarations des enseignants, les deux domaines dans lesquels leurs besoins en matière de formation continue sont les plus grands sont la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et le renforcement des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'appui de leur enseignement. Un enseignant du premier cycle du secondaire sur cinq a désigné la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation comme un aspect particulièrement important, ce qui donne à penser que les enseignants ne se sentent pas bien préparés pour relever ce défi.
- Dans l'ensemble des pays et économies participants, les raisons les plus couramment invoquées par les enseignants pour expliquer leur non-participation à des activités de formation continue sont l'incompatibilité avec leurs horaires de travail et l'absence de mesures incitatives.

INTRODUCTION

L'une des clés pour améliorer les résultats des élèves est de faire en sorte que les millions d'enseignants partout dans le monde possèdent les compétences fondamentales dont ils ont besoin pour être efficaces en classe. C'est pourquoi les systèmes éducatifs cherchent à offrir aux enseignants diverses possibilités d'approfondir et d'élargir leurs compétences afin d'atteindre ou de conserver un haut niveau d'enseignement, et de constituer ou de maintenir un corps enseignant de qualité¹.

Depuis l'époque où beaucoup d'enseignants qui comptent aujourd'hui parmi les plus expérimentés ont suivi leur formation initiale, les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage se sont approfondies et développées (voir Commission européenne, 2012b). Comme cela a été récemment évoqué lors du Sommet international sur la profession enseignante (Schleicher, 2012), la mission des enseignants doit être élargie pour inclure l'acquisition par les élèves de compétences à la fois cognitives et non cognitives, parmi lesquelles des modes de pensée et des méthodes de travail (créativité, esprit critique, communication et collaboration), des outils de travail (notamment les technologies de l'information et de la communication) et des compétences relatives à la citoyenneté et à la responsabilité individuelle et sociale pour réussir dans nos sociétés modernes.

Le but des programmes de formation continue est de faire connaître aux enseignants de nouveaux outils ou de nouvelles compétences, ou de mettre à jour ceux qu'ils possèdent déjà. Les ouvrages pertinents en la matière proposent différentes définitions de la formation continue des enseignants. Ces définitions reposent cependant toutes sur l'idée que cette démarche permet aux enseignants d'apprendre des procédures, d'apprendre à apprendre et de mettre en pratique leurs connaissances pour favoriser la progression de leurs élèves (Avalos, 2011). L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE adopte une définition large de la formation continue (voir le cadre de l'enquête TALIS, 2013). Plus précisément, on entend par « formation continue » les activités suivies par les enseignants pour améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier.



Cette définition reconnaît qu'il existe de multiples manières d'assurer la formation continue des enseignants, des méthodes les plus formelles (par exemple des cours ou des ateliers) aux plus informelles (comme la collaboration avec d'autres enseignants ou la participation à des activités extrascolaires)². La formation continue peut passer par l'intervention de spécialistes extérieurs, sous la forme de cours, d'ateliers ou de programmes formels de qualification, mais aussi par une collaboration entre établissements ou entre enseignants de différents établissements (sous la forme de visites d'étude dans d'autres établissements), ou encore au sein des établissements dans lesquels les enseignants exercent. La formation continue des enseignants au sein de leur établissement peut consister en des activités de coaching ou de tutorat, de planification et d'enseignement collaboratifs, et de partage des bonnes pratiques. En effet, d'après les dernières données disponibles (Jackson et Bruegmann, 2009), les enseignants dont les élèves progressent le mieux sont précisément ceux qui ont des collègues plus performants (sur la base de résultats estimés sur la valeur ajoutée). L'encadré 4.1 récapitule les types d'activités de formation continue examinés dans le cadre de l'enquête TALIS.

Encadré 4.1. Types d'activités de formation continue

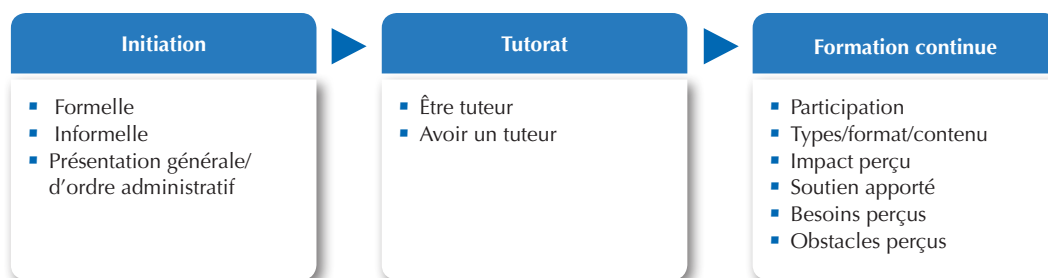
Le questionnaire de TALIS porte sur les activités de formation continue auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les enseignants devaient indiquer s'ils avaient participé à l'une des activités suivantes :

- **Cours/ateliers** (sur une matière ou des méthodes et/ou d'autres sujets liés à l'éducation)
- **Conférences ou séminaires pédagogiques** (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques)
- **Visites d'étude dans d'autres établissements**
- **Visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales**
- **Activités de formation continue** dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales
- **Programmes de qualification** (sanctionné par un diplôme)
- **Participation aux activités d'un réseau d'enseignants** axé sur la formation continue des enseignants
- **Recherches individuelles ou en groupe** sur un sujet en rapport avec la profession d'enseignant
- **Activités de tutorat et/ou d'observation collégiale et de coaching** officiellement organisées dans l'établissement

Les enseignants ont non seulement été interrogés sur leurs activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, mais également sur le soutien qu'ils ont reçu pour entreprendre ces activités, sur leurs effets, sur les domaines de leur travail qu'ils estiment devoir le plus améliorer et sur les obstacles qui, selon eux, les ont empêchés d'entreprendre des activités de formation. Les enseignants ont en outre été interrogés sur leur participation à des activités d'initiation et de tutorat. Aux fins de l'enquête TALIS, les activités d'initiation font référence aux activités effectuées dans le cadre du premier poste de l'enseignant. Les chefs d'établissement ont par ailleurs été interrogés sur les programmes d'initiation et de tutorat proposés dans leurs établissements. Le graphique 4.1 présente les éléments de la formation continue des enseignants qui ont été examinés dans le cadre de l'enquête TALIS.

■ Graphique 4.1 ■

Éléments mesurés dans l'enquête TALIS s'agissant de la formation continue des enseignants





Il est essentiel, au moment d'interpréter les résultats, de ne pas oublier que les présentes analyses comportent deux limites importantes. Tout d'abord, TALIS étant une enquête transversale, elle n'indique pas comment la participation individuelle aux activités de formation continue évolue ni comment elle s'adapte ou réagit aux changements politiques. Ensuite, les réponses des enseignants à l'enquête TALIS sur leur participation à des activités d'initiation, de tutorat et de formation continue étant des déclarations personnelles, elles sont soumises aux limites de la mémoire et de la perception. Elles peuvent néanmoins être considérées comme des indications fiables des taux de participation enregistrés. L'évaluation proposée du niveau d'efficacité des activités de formation continue est encore une mesure subjective. Les perceptions des enseignants sont toutefois également importantes car elles peuvent influencer leur comportement (voir, entre autres, Rockoff et Speroni [2011] pour des données récentes sur l'impact positif des évaluations subjectives de l'efficacité des enseignants sur la progression des résultats de leurs futurs élèves).

Suivant la structure présentée dans le graphique 4.1, le présent chapitre commence par examiner le nombre et le profil des enseignants qui participent à des activités d'initiation et de tutorat, ainsi que les différences dans les pays et entre ces derniers. L'objectif est ici de dégager les caractéristiques des enseignants susceptibles d'expliquer leur participation à ces programmes, pour permettre de mieux comprendre la répartition de l'offre de formation.

Le chapitre analyse ensuite les diverses variables relatives aux individus et/ou aux établissements qui peuvent expliquer l'intensité et la diversité de la participation des enseignants aux activités de formation continue. La diversité fait référence aux différents types d'activité auxquels un enseignant peut participer, et l'intensité, à la durée de ces activités de formation continue. Il s'agit de comprendre quels facteurs influencent la décision des enseignants quant à leur participation à certaines activités de formation continue.

La troisième partie du chapitre examine les besoins des enseignants en termes de formation continue. Elle compare le niveau des demandes non satisfaites au sein des pays et entre eux, et identifie les domaines du métier d'enseignant pour lesquels les intéressés ont déclaré éprouver les plus importants besoins de formation. Pour terminer, cette partie analyse le lien qui existe entre le volume de demandes non satisfaites et la formation continue dont les enseignants ont bénéficié.

La dernière partie du présent chapitre étudie les principaux obstacles à la participation à des activités de formation continue, tels que les perçoivent les enseignants. Cette analyse se fonde sur les facteurs qui, selon les déclarations des enseignants, les empêchent de participer à davantage d'activités de formation continue. Enfin, le chapitre se conclut par l'examen des implications qui découlent de ces analyses en termes d'action publique.

PROGRAMMES D'INITIATION ET DE TUTORAT

D'aussi grande qualité que soit la formation initiale des enseignants, on ne peut pas s'attendre à ce qu'elle prépare les enseignants à relever tous les défis auxquels ils seront confrontés lors de leur premier poste d'enseignant. Comme l'a indiqué la Commission européenne dans son récent manuel sur l'initiation pratique à l'intention des décideurs (Commission européenne, 2010, pp. 13-16) :

Des programmes efficaces de mise au courant à l'entrée en service peuvent éviter quelques-uns de ces problèmes (le « choc de la pratique » pour les jeunes diplômés et l'abandon précoce de la profession enseignante qui en découle) en apportant de manière systématique à l'ensemble des enseignants débutants un soutien personnel, social et professionnel au cours des premières années de leur carrière. Ils peuvent par conséquent contribuer aussi à améliorer les performances des établissements et des enseignants. La mise au courant à l'entrée en service établit un lien essentiel dans la formation des enseignants en garantissant la continuité entre leur formation initiale et leur formation continue tout au long de leur carrière.

L'enquête TALIS définit les programmes d'initiation des enseignants comme un éventail d'activités structurées au niveau d'un établissement pour faciliter les premiers pas des enseignants dans l'établissement (ou dans la profession pour les enseignants dont c'est le premier poste). Ces activités peuvent inclure le travail en équipe ou le tutorat. Le présent chapitre examine en premier lieu les politiques et les pratiques au niveau d'un établissement qui visent à aider les nouveaux enseignants dans l'établissement ou dans la profession. Les programmes d'initiation et de tutorat peuvent aider les nouveaux enseignants à surmonter les premières difficultés et à relever les premiers défis liés à l'enseignement. Ingersoll et Strong (2011) ont examiné des études empiriques sur les effets des programmes de soutien, d'orientation et de conseil (soit les programmes d'initiation) pour les enseignants débutants. D'après leurs conclusions, la plupart des études fournissent des données empiriques qui étayent la théorie selon laquelle le soutien et l'assistance apportés



aux enseignants débutants ont une influence positive sur plusieurs éléments, tels que la motivation et le maintien en poste des enseignants, ainsi que les résultats des élèves (Fuller 2003 ; Cohen et Fuller, 2006, Fletcher, Strong et Villar, 2008)³. Des données empiriques montrent notamment que les élèves dont les enseignants ont bénéficié d'un programme d'initiation approfondi progressent davantage que ceux dont les enseignants n'ont reçu aucun soutien de ce type (voir, par exemple, Glazerman et al., 2010).

L'enquête TALIS 2013 a cherché à déterminer de deux façons différentes dans quelle mesure des programmes d'initiation et de tutorat étaient proposés aux nouveaux enseignants dans les établissements du premier cycle du secondaire. Il a d'abord été demandé aux chefs d'établissement si leur établissement proposait de telles activités aux enseignants débutants ou aux nouveaux arrivants. Les enseignants ont ensuite été interrogés sur leur participation à des programmes d'initiation lors de leur premier poste d'enseignant et sur leur participation actuelle à des activités de tutorat (en tant que tuteur ou bénéficiaire de l'encadrement d'un tuteur). La partie qui suit s'intéresse au pourcentage d'enseignants qui ont accès à des programmes d'initiation, sous diverses formes, dans leurs établissements.

Offre de programmes d'initiation

Le graphique 4.2 et les premières colonnes du tableau 4.1 indiquent la disponibilité par pays des programmes d'initiation pratique pour les enseignants du premier cycle du secondaire. En moyenne, dans les pays participants, 44 % des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes formels d'initiation à tous les nouveaux arrivants, et 22 %, dans des établissements où de tels programmes sont disponibles uniquement pour les enseignants débutants. Au total, plus de trois quarts des enseignants (76 %) travaillent dans des établissements proposant des activités informelles d'initiation. Enfin, 86 % environ des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de présentation générale et/ou d'ordre administratif. On observe toutefois des différences importantes entre les pays. Comme le montre le graphique 4.2, d'une façon générale, les pays qui proposent davantage de programmes formels d'initiation offrent également un plus grand nombre d'activités informelles dans ce domaine. Une explication possible de cette tendance (qui ne peut malheureusement pas être confirmée par les données de l'enquête TALIS) serait liée au fait que les établissements considèrent ces programmes comme complémentaires, et non comme interchangeables les uns avec les autres. Cela peut être le cas si, par exemple, des programmes formels d'initiation sont proposés pendant une période donnée, alors que des activités informelles d'initiation ne sont pas limitées dans le temps. Il convient toutefois de noter que l'Estonie, la Finlande, l'Islande, la Lettonie, la Pologne, le Portugal et la République tchèque enregistrent des écarts plutôt marqués entre ces deux catégories de programmes d'initiation. En particulier, les activités informelles d'initiation sont beaucoup plus fréquentes dans ces pays que les programmes formels. Enfin, on observe également d'importantes différences au Japon, mais, contrairement aux exemples précédents, ce sont les programmes formels d'initiation qui y sont beaucoup plus fréquents que les activités informelles.

Dans certains pays, la majorité des enseignants travaillent dans des établissements qui ne proposent pas de programmes formels d'initiation. Ils sont en effet entre 70 % et 80 % dans ce cas au Brésil, en Espagne, au Mexique, en Pologne et au Portugal. La situation dans ces pays contraste nettement avec celle qui prévaut en Australie, en Malaisie, aux Pays-Bas, à Singapour, en Angleterre (Royaume-Uni) et en Flandre (Belgique), où des programmes formels d'initiation sont proposés presque sans exception à tous les nouveaux enseignants dans un établissement. À Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni), seule une petite proportion d'enseignants (moins de 1 %) exercent dans des établissements n'offrant aucun programme formel d'initiation.

Comme c'est le cas pour les programmes formels, des activités informelles d'initiation sont également proposées à la plupart des nouveaux enseignants en Australie (90 %), en Finlande (93 %), en Islande (95 %), en Malaisie (92 %), à Singapour (99 %) et en Flandre (Belgique) (91 %). Ces activités informelles sont cependant moins fréquentes au Japon et au Mexique, où seuls 37 % et 39 % des enseignants, respectivement, travaillent dans des établissements proposant de telles activités.

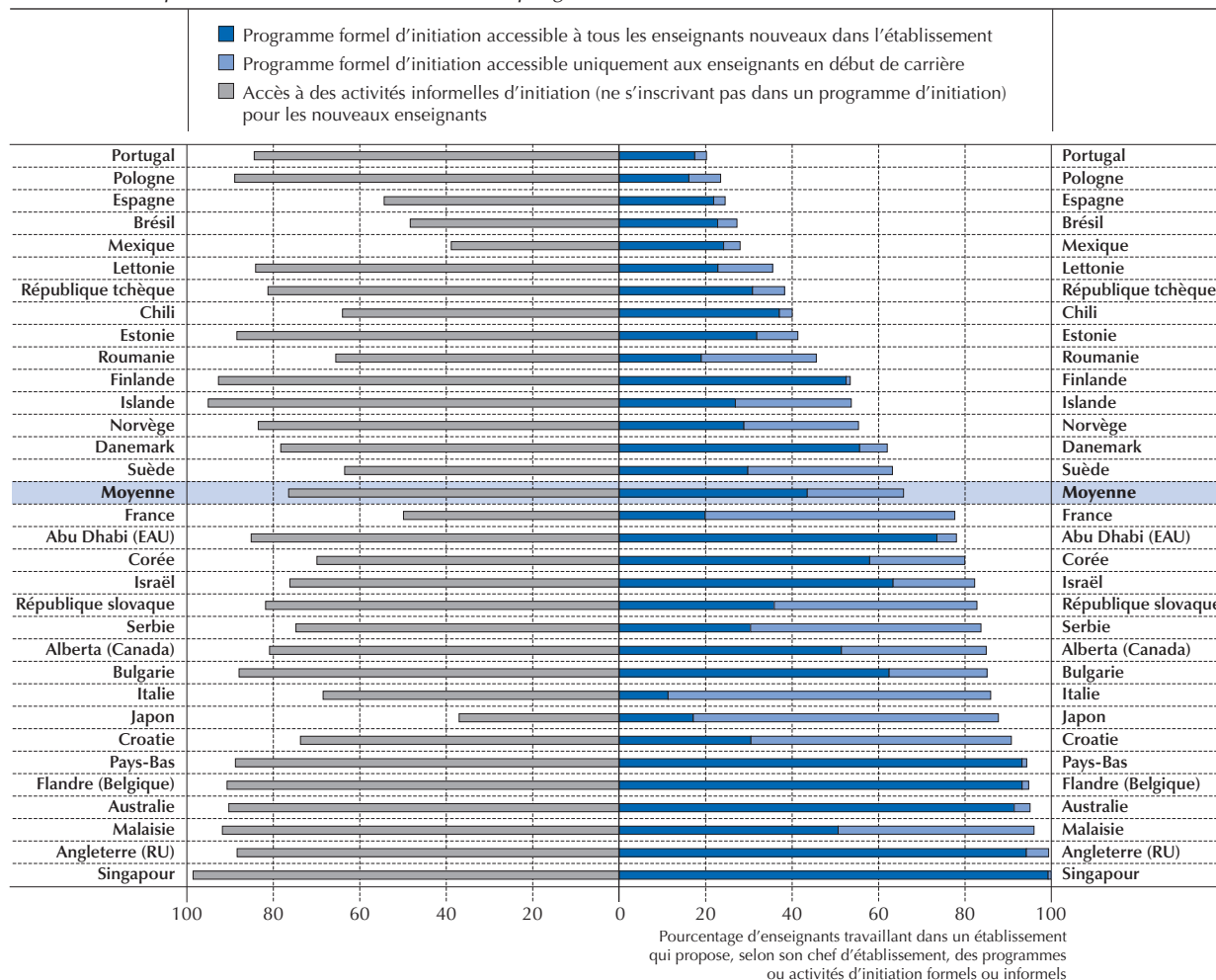
Enfin, une présentation générale et/ou d'ordre administratif à l'intention des nouveaux enseignants est très courante dans la plupart des pays : en moyenne, 86 % des enseignants travaillent dans des établissements où de telles activités existent. Il n'y a qu'au Mexique où plus de 50 % des enseignants travaillent dans des établissements dans lesquels aucun de ces trois types d'activité n'est proposé.

L'encadré 4.2 examine la disponibilité des programmes d'initiation pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.

■ Graphique 4.2 ■


Disponibilité des programmes ou des activités formels ou informels d'initiation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans un établissement qui propose, d'après son chef d'établissement, des programmes ou activités formels ou informels d'initiation



Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage cumulé d'enseignants travaillant dans un établissement où, d'après son chef d'établissement, des programmes formels d'initiation sont disponibles pour tous les enseignants nouveaux dans l'établissement et pour les enseignants en début de carrière uniquement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041440>

Encadré 4.2. Offre de programmes d'initiation pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire

Les tableaux 4.1.a et 4.1.b présentent la disponibilité par pays des programmes d'initiation pour les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), dans les pays pour lesquels des données sont disponibles.

D'après le tableau 4.1.a, d'une façon générale, les enseignants du primaire font état d'un accès légèrement moindre aux programmes d'initiation que leurs collègues du premier cycle du secondaire. Les enseignants du primaire qui travaillent dans des établissements sans aucun programme d'initiation sont plus nombreux en Finlande, au Mexique et en Flandre (Belgique). En outre, au Mexique et en Flandre (Belgique), le pourcentage d'enseignants du primaire qui exercent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des activités informelles d'initiation ou des programmes de présentation générale est inférieur au chiffre correspondant pour

...



les enseignants du premier cycle du secondaire. En d'autres termes, dans les pays cités ci-dessus, les enseignants du primaire sont davantage susceptibles que leurs collègues du premier cycle du secondaire de travailler dans des établissements ne proposant aucun programme d'initiation (formel ou informel) ou de présentation générale.

Quant aux enseignants du deuxième cycle du secondaire, le tableau 4.1.b montre que, comme pour les enseignants du premier cycle du secondaire, des programmes formels d'initiation sont proposés presque sans exception à tous les nouveaux enseignants à Singapour. Au Danemark, en Finlande, au Mexique et en Norvège, par exemple, l'offre de programmes formels d'initiation est plus importante pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire que pour leurs collègues du premier cycle du secondaire. Dans la plupart des pays disposant de données comparables, l'offre de programmes de présentation générale ou d'ordre administratif est plus importante pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire que pour ceux du premier cycle du secondaire.

L'encadré 4.3 présente les particularités du système éducatif de Singapour qui peuvent expliquer l'offre considérable de programmes d'initiation qui y est faite aux nouveaux enseignants, et fournit des informations sur l'approche continue de la formation initiale des enseignants et des programmes d'initiation en France.

Encadré 4.3. **Les programmes d'initiation à Singapour et en France**

Le rôle central des programmes d'initiation à Singapour

Une fois leur formation initiale achevée, les enseignants débutants à Singapour bénéficient d'une initiation à la fois au niveau national et dans leur établissement.

Au niveau national, ils suivent un programme d'initiation de trois jours, appelé le Programme d'orientation des enseignants débutants, lequel est organisé par le ministère de l'Éducation de Singapour. Ce programme souligne l'importance du rôle que jouent les enseignants dans le développement global de l'enfant et permet aux enseignants débutants de consolider leur apprentissage à l'institut de formation des enseignants. En expliquant la mission et les attentes des enseignants, ce programme introduit également les enseignants débutants dans le milieu enseignant de Singapour et les familiarise avec les convictions, les valeurs et les attitudes de la profession.

Au cours des deux premières années d'enseignement, les enseignants débutants reçoivent d'autres conseils par l'intermédiaire du Programme structuré de tutorat. Ce dernier leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques auprès de tuteurs désignés qui sont des enseignants expérimentés ou jouissant d'une certaine ancienneté dans l'établissement. L'établissement est libre d'adapter le programme aux besoins d'apprentissage des nouveaux enseignants. Outre l'acquisition de compétences pratiques, le programme permet aux enseignants débutants de mieux comprendre les valeurs et les principes de la profession.

Les activités d'initiation dans le cadre du modèle consécutif appliqué en France

Entre le début des années 1990 et 2010, la formation des enseignants en France reposait sur un modèle consécutif. La formation sur les disciplines générales dominait largement, avec pour conséquence un haut degré de spécialisation de l'enseignement au niveau secondaire. Après une licence ou plus, les étudiants devaient passer un concours de recrutement. Les candidats ayant réussi suivaient ensuite une année de formation et étaient encadrés par un tuteur. Depuis le début des années 2000, les nouveaux enseignants suivent essentiellement des programmes formels d'initiation dans le cadre de leur premier poste d'enseignant et bénéficient d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités de formation. Ces programmes ont lieu en dehors des établissements et portent spécifiquement sur les pratiques pédagogiques afin d'aider les nouveaux enseignants à gérer un poste à temps plein.

Lancée en 2010, la réforme dite de la « mastérisation » donne accès au professorat après un master. Une nouvelle structure de formation initiale des enseignants a été mise en place en vertu de la loi sur l'éducation de juillet 2013 et est effective depuis le début de l'année scolaire 2013/14. Au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'enseignement (ESPE), qui font partie intégrante de l'université, les programmes d'études associent cours généraux, pédagogie théorique et expérience pratique afin de permettre un démarrage progressif dans la profession d'enseignant. Les programmes d'initiation existent toujours, mais sont désormais limités et relèvent d'autres activités de formation continue des enseignants. Lorsqu'ils existent, ils portent souvent sur la gestion de la classe afin de répondre aux besoins des nouveaux enseignants, notamment ceux qui exercent dans des zones difficiles.

Sources : Ministère de l'Éducation, Singapour ; Ministère de l'Éducation, France.



Taux de participation aux programmes d'initiation

La partie précédente portait sur l'offre de programmes d'initiation dans les établissements des pays et économies participant à l'enquête TALIS. La présente partie examine les données de TALIS sur la participation déclarée des enseignants à ces programmes. Les dernières colonnes du tableau 4.1 présentent la participation par pays des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités formelles ou informelles d'initiation et de présentation générale, d'après les déclarations des enseignants. Pour chacune de ces activités, le taux de participation des enseignants s'établit à près de 50 %, en moyenne, d'après les déclarations de ces derniers. Il existe donc des différences importantes entre l'offre de programmes ou d'activités d'initiation et les taux de participation. Même si dans certains pays, les taux de participation dépassent l'offre (par exemple, au Mexique, où cela est vrai pour les programmes d'initiation tant formels qu'informels), le tableau 4.1 montre que dans la plupart des pays, les taux de participation sont généralement inférieurs aux niveaux déclarés de l'offre. Ce résultat pourrait être dû à une faible participation des enseignants à ces activités, en dépit de leur disponibilité, mais pourrait aussi s'expliquer par le fait que les enseignants sont interrogés sur leur participation à ces activités dans le cadre de leur premier poste d'enseignant, alors que les chefs d'établissement font état de la disponibilité actuelle de ce type d'activités dans leur établissement (autrement dit, les périodes de référence de ces réponses peuvent ou non se chevaucher).

Une comparaison des taux de participation entre les pays fait apparaître des différences notables. Au Japon, en Malaisie et à Singapour, la participation aux programmes d'initiation est forte, avec 80 % des enseignants, voire davantage, qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation. Cette situation contraste avec celle qui prévaut en Finlande, en Norvège et en Suède, où les enseignants ne sont qu'entre 10 % et 16 % à faire état d'une participation à des programmes formels d'initiation. Quant aux activités informelles d'initiation, les taux de participation les plus élevés s'observent en Bulgarie, en Corée, en Malaisie, en Pologne, en Roumanie et à Singapour (environ 60 % dans chaque pays). De même, en Bulgarie, en Malaisie et à Singapour, une grande majorité des enseignants (plus de 80 %) déclarent avoir participé à des programmes de présentation générale ou d'ordre administratif. Cette situation contraste avec celle de l'Espagne, de la Norvège, du Portugal et de la Suède, où moins d'un quart des enseignants déclarent avoir participé à des programmes de présentation générale ou d'ordre administratif. Comme cela a été expliqué précédemment, certains pays proposent à leurs enseignants davantage de programmes d'initiation informels que formels. Toutefois, dans la majorité des cas, les pays où les enseignants déclarent participer davantage à des programmes formels enregistrent aussi des taux de participation élevés à des activités informelles.

L'encadré 4.4 examine les taux de participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation dans les pays disposant de données pour ces niveaux d'enseignement.

Encadré 4.4. Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation

Les tableaux 4.1.a et 4.1.b présentent la participation par pays des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) à des programmes d'initiation. C'est en Flandre (Belgique) que l'on observe l'écart le plus important entre les taux de participation des enseignants du primaire et des enseignants du premier cycle du secondaire, quel que soit le type de programme d'initiation. En moyenne, sur la totalité des enseignants du primaire des pays participants, seuls 30 % ont participé à des programmes formels d'initiation, tandis que 42 % indiquent avoir participé à des activités informelles d'initiation, et 35 %, à des activités de présentation générale.

En moyenne, dans les pays disposant de données sur les premier et deuxième cycles du secondaire, les taux de participation déclarés pour chaque type d'activité sont très proches pour ces deux niveaux d'enseignement (environ 50 % des enseignants, en moyenne). Au Danemark, la participation déclarée des enseignants du deuxième cycle du secondaire à des programmes d'initiation aussi bien formels qu'informels et à des programmes de présentation générale ou d'ordre administratif est largement supérieure à celle de leurs collègues du premier cycle du secondaire. Une tendance analogue s'observe au Mexique, même si la différence entre ces deux d'enseignement n'y est pas aussi marquée.

Le tableau 4.2 présente les caractéristiques des enseignants qui déclarent avoir participé à des programmes formels d'initiation lors de leur premier poste d'enseignant. On ne relève aucune différence notable entre la participation des hommes et celle des femmes. De même, les variations du taux de participation entre les enseignants titulaires

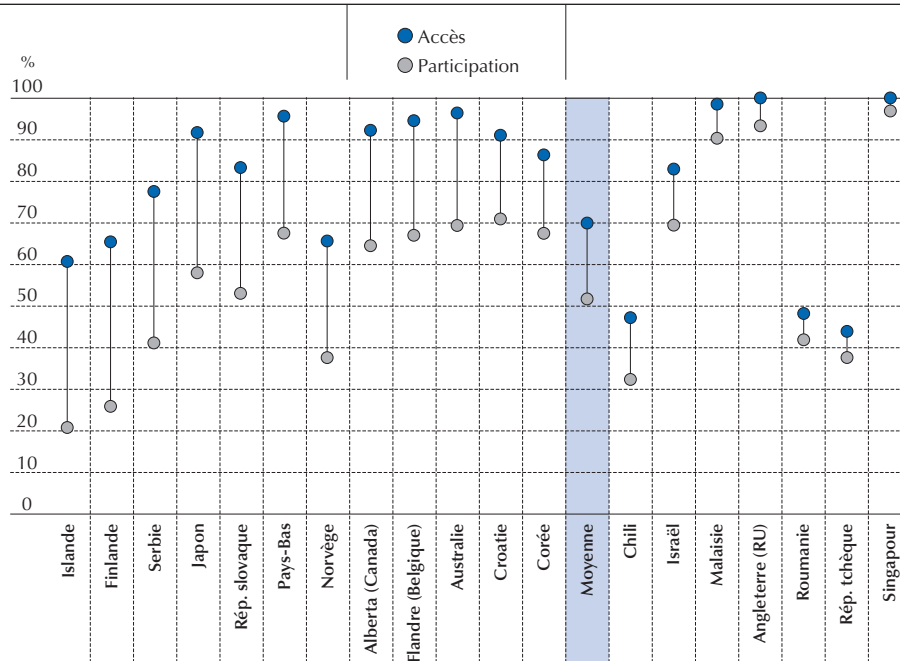


d'un poste permanent et les enseignants sous contrat à durée déterminée ne sont pas très importantes, en moyenne. Dans certains pays, toutefois, ces différences sont plus marquées. Tout d'abord, en France, au Japon et en Serbie, les enseignants titulaires d'un poste permanent sont environ deux fois plus nombreux que leurs collègues en contrat à durée déterminée à déclarer avoir participé à des programmes d'initiation. En Italie, les enseignants titulaires d'un poste permanent sont plus de six fois plus susceptibles que les enseignants en contrat à durée déterminée de déclarer avoir participé à des programmes formels d'initiation. C'est l'inverse qui s'observe en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Flandre (Belgique). Ainsi, en Suède, seuls 10 % des enseignants titulaires d'un poste permanent déclarent participer à des programmes d'initiation, contre 19 % des enseignants en contrat à durée déterminée. (Les pourcentages sont respectivement de 37 %, 42 % et 9 % pour les enseignants titulaires d'un poste permanent, et de 68 %, 64 % et 19 % pour les enseignants en contrat à durée déterminée en Flandre [Belgique], aux Pays-Bas et en Norvège.)

■ Graphique 4.3 ■

Accès et participation des nouveaux enseignants à des programmes formels d'initiation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui ont moins de trois années d'expérience dans leur établissement et moins de trois années d'expérience en tant qu'enseignant au total, qui travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement déclare le niveau d'accès suivant à des programmes formels d'initiation, et pourcentage d'enseignants répondant aux mêmes caractéristiques qui déclarent avoir participé à des programmes formels d'initiation^{1,2}




1. Les données sur l'accès à des programmes d'initiation sont tirées du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement, tandis que les données sur la participation à ces programmes sont tirées du questionnaire à l'intention des enseignants. Les enseignants étaient invités à répondre sur leur participation à un programme d'initiation durant leur premier emploi régulier en tant qu'enseignant.

2. Les données présentées dans ce graphique concernent les programmes formels d'initiation uniquement. Elles ne prennent donc pas en compte la participation ou l'accès à des activités informelles d'initiation ne s'inscrivant pas dans un programme d'initiation ou une présentation générale ou d'ordre administratif de l'établissement.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'écart entre l'accès et la participation à des programmes d'initiation. Les pays dont le pourcentage d'enseignants ayant moins de trois années d'expérience dans leur établissement et moins de trois années d'expérience en tant qu'enseignant est inférieur à 5 % ne figurent pas dans ce graphique.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.28.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041459>

Même si dans certains pays, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant semble jouer un rôle important dans la probabilité qu'un enseignant déclare avoir participé à un programme d'initiation, les enseignants plus expérimentés ne sont, en moyenne, que légèrement moins susceptibles de déclarer avoir participé à ce type de programmes (dans une mesure d'environ 5 points de pourcentage, en moyenne). Cette différence est plus prononcée en Israël, à Singapour et en Flandre (Belgique), même si à Singapour, la proportion d'enseignants plus expérimentés qui déclarent avoir participé à des activités d'initiation (69 %) est relativement élevée par rapport à d'autres pays.



Cela pourrait être le signe d'une évolution vers une participation obligatoire ou s'expliquer simplement par l'accroissement de l'offre de programmes formels d'initiation ces dernières années. Là encore, certains pays présentent une tendance opposée : les enseignants moins expérimentés semblent moins participer à de tels programmes que leurs collègues chevronnés en Italie et au Japon (même si les taux de participation au Japon ne sont pas si faibles). En particulier, les taux de participation en Italie et au Japon des enseignants ayant plus de 5 années d'expérience s'élèvent respectivement à 52 % et 88 %, alors qu'ils sont de 19 % et 66 % chez les enseignants ayant moins de 5 années d'expérience. Puisque des tendances différentes se dégagent dans les pays, il semble important d'étudier pour chaque pays les caractéristiques des enseignants qui déclarent suivre des programmes d'initiation, afin de mieux cerner le profil de ceux qui n'y participent pas.

Comme cela a été évoqué précédemment, l'offre actuelle de programmes d'initiation, telle qu'indiquée par les chefs d'établissement, est plus importante que la participation déclarée des enseignants à de tels programmes dans le passé. On dispose de données empiriques qui montrent que les élèves dont les enseignants ont bénéficié d'une initiation approfondie progressent davantage que ceux dont les enseignants n'ont reçu aucun soutien de ce type (Glazerman et al., 2010).

Le graphique 4.3 décrit l'accès et la participation des nouveaux enseignants à des programmes d'initiation. Il convient de noter que pour examiner avec précision le lien entre l'offre et la participation, il faut connaître le taux de participation des enseignants qui ont accès à ces programmes au moment où ils peuvent y prétendre (c'est-à-dire au début de leur carrière ou quand ils rejoignent un nouvel établissement). Mais l'enquête TALIS n'a pas collecté les données requises, c'est pourquoi nous avons fait le choix d'une approche par approximation. L'analyse porte en particulier sur les enseignants qui ont moins de 3 années d'expérience dans l'enseignement et qui travaillent dans leur établissement actuel depuis moins de 3 ans. Limiter l'échantillon aux enseignants les moins expérimentés réduit la période de temps qui a pu s'écouler depuis leur admissibilité aux programmes d'initiation et multiplie les chances que ces enseignants exercent encore dans leur premiers établissements (pour lesquels nous disposons de données sur l'offre de programmes d'initiation, d'après les déclarations des chefs d'établissement).

Comme le montre le graphique 4.3, en moyenne, tandis que 70 % des enseignants moins expérimentés travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes d'initiation, seul un peu plus de la moitié d'entre eux affirment y avoir participé. Cela signifie que certains enseignants ont accès à de tels programmes, mais n'en profitent pas. La participation déclarée des enseignants à des programmes d'initiation semble correspondre aux déclarations des chefs d'établissement sur leur disponibilité dans les établissements en Malaisie, en République tchèque, en Roumanie, à Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni), ce qui laisse entendre que la plupart des enseignants y saisissent ces opportunités.

Offre de programmes de tutorat

Une autre méthode de formation continue souvent étudiée est le tutorat, qui est défini dans l'enquête TALIS comme un dispositif de soutien dans les établissements, par lequel les enseignants chevronnés épaulent les enseignants moins expérimentés. Ce système peut s'adresser soit à tous les enseignants de l'établissement, soit uniquement aux enseignants débutants.

De la même façon, la littérature définit le tutorat comme l'offre de conseils personnalisés, généralement par des enseignants plus expérimentés à leurs collègues débutants. Les programmes de tutorat sont depuis peu devenus une forme dominante d'initiation des enseignants (Strong, 2009). En effet, comme le reconnaissent Hobson et al. (2009), de nombreux pays ont connu une augmentation considérable du nombre de programmes formels de tutorat mis en place au sein des établissements à l'intention des enseignants débutants. L'objectif général du tutorat est d'attribuer à chaque nouvel arrivant un conseiller de proximité, mais la nature et le contenu de ces programmes varient beaucoup. En outre, d'après les données disponibles, les enseignants qui bénéficient d'un plus grand nombre d'heures de tutorat enregistrent de plus fortes progressions des résultats de leurs élèves que les autres (Rockoff, 2008).

En moyenne dans les pays participant à l'enquête TALIS, un quart des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent ne proposer aucun programme de tutorat (tableau 4.3). Pour les trois quarts restants, l'accès à des programmes de tutorat reste très hétérogène (il est proposé aux seuls enseignants nouveaux dans l'établissement, aux seuls enseignants débutants ou encore à tous les enseignants nouveaux). De manière générale, le degré d'accès à ces programmes est très différent selon les pays. Certains enregistrent des pourcentages



élevés d'enseignants n'ayant accès à aucun programme de tutorat (Chili, Espagne, Finlande, Mexique et Portugal), tandis que d'autres en assurent l'accès à presque tous leurs enseignants (Australie, Croatie, Pays-Bas, Serbie, Singapour et Angleterre [Royaume-Uni]).

La population cible des programmes de tutorat est également différente selon les pays. Par exemple, en Croatie, en France et en Serbie, plus des deux tiers des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de tutorat uniquement aux enseignants débutants. Au contraire, en Flandre (Belgique), près des deux tiers des enseignants exercent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer ces programmes à tous les nouveaux arrivants. Enfin, au Brésil, aux Pays-Bas, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), plus de la moitié des enseignants travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de tutorat à l'ensemble des enseignants.

Les données disponibles tendent à confirmer que la qualité du tuteur influe aussi sur l'impact de ces programmes sur certains résultats, tels que les pratiques des enseignants en classe. Par exemple, Evertson et al. (2000) ont mis en évidence que les enseignants épaulés par des tuteurs spécialement formés avaient une meilleure organisation en classe et que leurs élèves étaient plus motivés. Le fait que la matière enseignée par le tuteur soit ou non la même que celle de l'enseignant bénéficiant de ses conseils est l'une des caractéristiques des programmes de tutorat susceptible d'expliquer, dans une certaine mesure, leur efficacité. Il a été montré que cette adéquation influençait l'impact des enseignants sur leurs élèves (Dee, 2005). Cela est visible dans la partie centrale du tableau 4.3. En moyenne, 68 % des enseignants qui travaillent dans des établissements qui proposent des programmes de tutorat travaillent dans des établissements où, d'après les déclarations des chefs d'établissement, la matière enseignée par le tuteur est la plupart du temps la même que celle de l'enseignant qu'il conseille.

En Croatie, en France, en Israël, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Serbie et à Singapour, la matière enseignée par le tuteur est généralement la même que celle de l'enseignant qu'il conseille (plus particulièrement, le pourcentage d'enseignants qui travaillent dans des établissements qui proposent des programmes de tutorat et où, d'après les déclarations des chefs d'établissement, la matière enseignée par le tuteur est souvent la même que celle de l'enseignant parrainé est supérieur à 80 %). Ce n'est pas le cas aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), où un tiers environ des enseignants exercent dans des établissements où un système de tutorat existe mais où la matière enseignée par le tuteur est rarement, voire jamais, la même que celle de l'enseignant parrainé.

L'encadré 4.5 examine la disponibilité déclarée des programmes de tutorat pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.

Encadré 4.5. **Offre de programmes de tutorat pour les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Les tableaux 4.3.a et 4.3.b présentent l'offre par pays des programmes de tutorat pour les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). Cette offre est, en moyenne, plus faible pour les enseignants du primaire que pour leurs collègues du premier cycle du secondaire (si l'on compare les pays disposant de données pour ces deux niveaux d'enseignement). Au Mexique et en Flandre (Belgique), le pourcentage d'enseignants travaillant dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, aucun programme de tutorat n'est proposé, est beaucoup plus élevé pour les enseignants du primaire que pour ceux du premier cycle du secondaire. Toutefois, la concordance entre les matières enseignées par le tuteur et celles des enseignants parrainés est plus grande pour les enseignants du primaire que pour ceux du premier cycle du secondaire en Norvège et en Flandre (Belgique). C'est la situation inverse qui prévaut au Danemark.

La disponibilité des programmes de tutorat pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire est semblable à celle pour les enseignants du premier cycle du secondaire. Dans des pays comme le Danemark et la Norvège, le pourcentage d'établissements proposant des programmes de tutorat aux enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur à celui des établissements proposant ces programmes aux enseignants du premier cycle du secondaire. Enfin, l'adéquation entre la ou les matières enseignées par le tuteur et celle(s) de l'enseignant parrainé dans le deuxième cycle du secondaire est également beaucoup plus grande dans ces deux pays.



Taux de participation aux programmes de tutorat

Comme lors de l'examen des programmes d'initiation, maintenant que l'offre de programmes de tutorat a été analysée, la discussion dans les parties suivantes porte sur les taux de participation des enseignants à ces programmes. Le tableau 4.3 présente également la participation des enseignants à des programmes de tutorat en qualité de tuteur ou d'enseignant parrainé. En moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, 14 % des enseignants déclarent assumer un rôle de tuteur pour d'autres enseignants. Ce pourcentage est beaucoup plus élevé en Corée (34 %), à Singapour (39%) et en Angleterre (Royaume-Uni) (31 %). La participation à des programmes de tutorat en tant qu'enseignant parrainé varie considérablement selon les pays. Dans 19 pays, moins de 10 % des enseignants déclarent bénéficier actuellement de l'aide d'un tuteur désigné. Cette situation contraste avec celle observée dans des pays comme le Brésil (34 %), le Japon (33 %), la Malaisie (27 %), Singapour (40 %) et Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (52 %), où ces chiffres sont supérieurs à 25 %.

L'encadré 4.6 examine les taux de participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de tutorat dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.

Encadré 4.6. Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de tutorat

Les tableaux 4.3.a et 4.3.b présentent la participation par pays des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) à des programmes de tutorat. Là encore, les taux de participation (en qualité de tuteur ou d'enseignant parrainé) parmi les enseignants du primaire ne sont que légèrement inférieurs, en moyenne, à ceux des enseignants du premier cycle du secondaire.

En moyenne, 8 % des enseignants déclarent avoir bénéficié de l'aide d'un tuteur désigné dans le premier cycle du secondaire (8 %), contre 15 % des enseignants dans le deuxième cycle du secondaire. En outre, un pourcentage plus élevé d'enseignants déclarent avoir assumé un rôle de tuteur dans le deuxième cycle du secondaire (19 %) que dans le premier cycle du secondaire (9 %). En particulier, au Danemark, ce pourcentage est presque le triple dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier du secondaire (25 %, contre 9 %).

Les tableaux 4.4 et 4.5 présentent les caractéristiques des enseignants qui déclarent bénéficier d'un tutorat et de ceux qui déclarent assumer un rôle de tuteur. Tout d'abord, à quelques exceptions près (à savoir le Brésil, la Corée, le Japon, la Pologne et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]), il n'y a pas de différences notables entre les pourcentages d'hommes et de femmes qui déclarent soit assumer un rôle de tuteur, soit bénéficier de l'aide d'un tuteur. Toutefois, et de façon assez logique, les enseignants plus expérimentés ont davantage tendance à déclarer assumer un rôle de tuteur que celui d'enseignant parrainé. De même, les enseignants titulaires d'un poste permanent sont plus susceptibles de déclarer assumer un rôle de tuteur, tandis que les enseignants en contrat à durée déterminée, sont moins susceptibles, en général, de déclarer bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné.

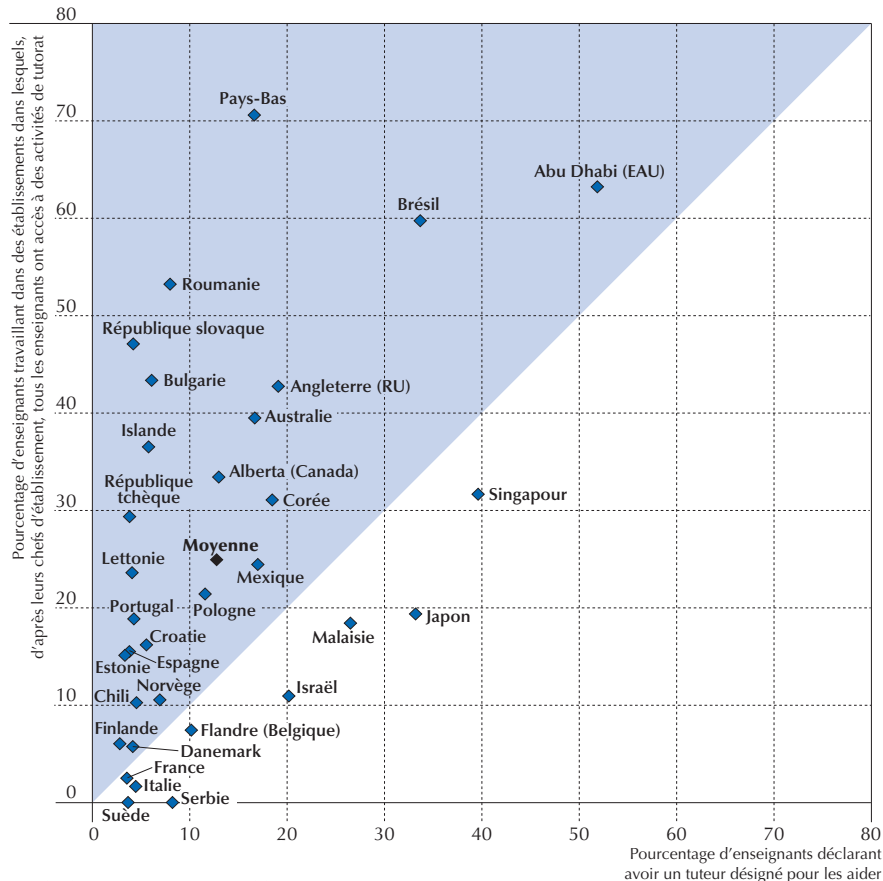
Le graphique 4.4 présente la disponibilité des programmes de tutorat pour tous les enseignants d'un établissement dans chaque pays, ainsi que le pourcentage d'enseignants qui déclarent bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné. Ce graphique révèle une corrélation positive claire entre l'offre déclarée de programmes de tutorat pour tous les enseignants dans les établissements et le pourcentage d'enseignants qui déclarent bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné. La plupart des pays enregistrent une plus grande proportion d'enseignants travaillant dans des établissements où, d'après les chefs d'établissement, des programmes de tutorat sont proposés pour tous les enseignants que d'enseignants déclarant bénéficier de l'aide d'un tuteur désigné (indiqué en ombré dans le graphique 4.4). Ce constat laisse penser que les enseignants des établissements proposant des programmes de tutorat pour tous les enseignants ne déclarent pas tous avoir un tuteur. Ce résultat n'est pas étonnant : en effet, on ne peut pas s'attendre à ce que tous les enseignants de ces établissements aient des tuteurs (à tout le moins, certains enseignants de ces établissements assument la fonction de tuteurs). Dans certains pays, pourtant, on observe une très grande différence entre la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements offrant des programmes de tutorat pour tous les enseignants et la proportion d'enseignants qui déclarent avoir un tuteur. Aux Pays-Bas, même si 71 % des enseignants exercent dans des établissements où le chef d'établissement déclare proposer des programmes de tutorat, seuls 17 % déclarent avoir un tuteur. En Roumanie, ces pourcentages sont respectivement de 53 % et de 8 %. Comme cela a déjà été indiqué, les programmes de tutorat peuvent avoir un impact important sur les pratiques des enseignants en classe et sur les résultats des élèves (Rockoff, 2008).




■ Graphique 4.4 ■

Disponibilité des activités de tutorat et participation à ces dernières

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans des établissements dans lesquels, d'après leurs chefs d'établissement, tous les enseignants ont accès à des activités de tutorat, et pourcentage d'enseignants déclarant avoir un tuteur désigné pour les aider



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041478>

Il est donc utile d'identifier les pays – ou les établissements au sein d'un pays – dans lesquels les taux de participation des enseignants ne sont pas élevés malgré la forte disponibilité des programmes de tutorat. Les chefs d'établissement doivent faire connaître les avantages que procurent de tels programmes aux enseignants et éliminer tous les obstacles qui empêchent ces derniers d'y avoir accès afin que les enseignants puissent prendre une part active à ces activités et en récolter les fruits⁴.

La participation passée des enseignants à des programmes d'initiation améliore leur performance et les préparerait donc mieux à assumer un rôle de tuteur. Sur la base de données empiriques qui montrent l'importance de la qualité du tuteur pour moduler les effets positifs du tutorat (Evertson et al., 2000), la présente partie examine l'impact de la participation passée à des activités d'initiation sur la probabilité qu'un enseignant assume aujourd'hui un rôle de tuteur.

Les analyses portent sur les facteurs associés à la participation déclarée des enseignants à des activités de tutorat⁵. Il est particulièrement intéressant ici d'étudier le lien entre la participation passée à un programme formel d'initiation et la probabilité qu'un enseignant assume aujourd'hui un rôle de tuteur⁶. Le graphique 4.5 illustre l'évolution prévue de la probabilité que des enseignants ayant participé dans le passé à un programme formel d'initiation assument aujourd'hui un rôle de tuteur, par rapport à ceux qui n'ont suivi aucun programme formel d'initiation, tout en tenant compte de plusieurs caractéristiques des enseignants et des établissements susceptibles d'influer sur ce lien (voir aussi le tableau 4.29.Web). Les résultats indiquent que dans 17 pays, les enseignants qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation dans le passé sont davantage susceptibles d'indiquer assumer actuellement un rôle de

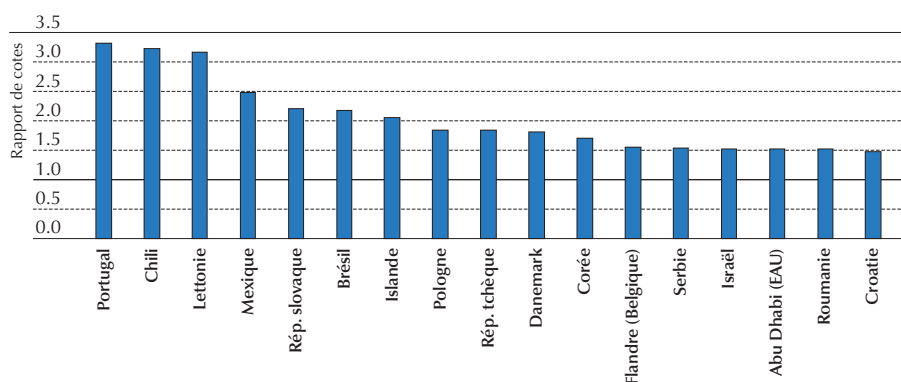


tuteur que ceux qui déclarent n'avoir suivi aucun programme formel d'initiation (pour les autres pays, ce lien n'est pas statistiquement significatif)⁷. Cet effet varie cependant sensiblement selon les pays. Les programmes formels d'initiation ont un impact marqué au Chili, en Lettonie et au Portugal, où la probabilité qu'un enseignant ayant suivi dans le passé un programme formel d'initiation déclare assumer un rôle de tuteur est plus de trois fois supérieure, alors que cette relation n'est pas significative dans 11 pays (voir le tableau 4.29.Web). Ainsi, dans certains pays, ces résultats donnent à penser que des interventions précoces, par exemple la participation à un programme d'initiation dans le cadre du premier poste d'enseignant, auraient un impact à long terme sur la volonté ultérieure des enseignants d'aider d'autres collègues à renforcer leurs compétences professionnelles.

■ Graphique 4.5 ■

Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la probabilité d'assumer un rôle de tuteur


Probabilité qu'un enseignant du premier cycle du secondaire indiquant avoir suivi un programme formel d'initiation déclare assumer un rôle de tuteur, par rapport à un enseignant n'ayant pas pris part à ce type de programmes¹



1. Les pays dont le rapport de cotes n'est pas statistiquement significatif à un niveau de 5 % ou dont les données représentent moins de 5 % des cas ne sont pas présentés dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'effet prévisible de la participation à un programme d'initiation sur la probabilité d'assumer un rôle de tuteur.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.29.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041497>

Pour résumer, d'après les données de l'enquête TALIS, divers types de programmes d'initiation sont proposés dans les pays participants, mais il existe des différences importantes entre la disponibilité déclarée de ces programmes et les taux de participation. En ce qui concerne les programmes de tutorat, les données disponibles indiquent que même si l'offre est une source d'inquiétude dans quelques pays, dans de nombreux pays, elle est plus importante que les taux de participation. Il apparaît donc nécessaire non seulement d'aider les établissements à offrir ces deux types de programmes, mais aussi pour les décideurs et les chefs d'établissement de veiller à la participation des enseignants.

POURQUOI LES ENSEIGNANTS PARTICIPENT-ILS À LA FORMATION CONTINUE ?

Comme nous l'avons déjà noté, le rôle de l'éducation et de l'enseignement se développe dans les sociétés actuelles. Par conséquent, les enseignants doivent aujourd'hui posséder les capacités requises pour constamment examiner et évaluer leur travail, innover et s'adapter. Ces compétences leur donneront la souplesse nécessaire pour adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins des élèves. Comme l'a souligné la Commission européenne (2012b: 8-9) :

La capacité à enseigner est en fin de compte une combinaison complexe de connaissances, de compétences, d'idées, de valeurs et d'attitudes, qui conduit l'enseignant à adopter un comportement efficace en situation. [...] La diversité et la complexité des capacités nécessaires pour enseigner dans les sociétés actuelles sont tellement vastes qu'il est peu probable qu'un enseignant les possède toutes ou les ait toutes développées au même niveau. [...] Le développement professionnel continu des enseignants est donc très utile à la fois pour améliorer la performance et l'efficacité de l'éducation et pour renforcer la motivation des enseignants.

Pendant ce temps, le volume de données empiriques montrant l'impact positif de la formation continue des enseignants sur les résultats des élèves ne cesse de croître. Yoon et al. (2007) présentent une analyse de plusieurs travaux de recherche sur cette question et concluent que les activités de formation continue qui comprennent un nombre substantiel d'heures



réparties sur 6 à 12 mois ont des effets positifs importants sur la progression des élèves. Hill, Beisiegel et Jacob (2013) passent également en revue les données basées sur des questions clés, tirées des études consacrées à la formation continue, et trouvent des résultats analogues à ceux commentés plus haut. Tous ces résultats, conjugués aux données supplémentaires concernant l'impact des compétences des enseignants sur les résultats de leurs élèves⁸, encouragent les décideurs partout dans le monde à renforcer la pertinence et la qualité des possibilités de formation continue tout au long de la carrière.

Taux de participation

La présente partie analyse le taux de participation des enseignants à diverses activités de formation continue. Les taux de participation sont calculés en termes de pourcentage d'enseignants ayant participé à l'une quelconque des activités présentées dans l'encadré 4.1 au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Le tableau 4.6 indique, par pays, les taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue. En moyenne, dans les pays participants, environ 88 % des enseignants déclarent avoir suivi une activité de formation continue sur la période à l'étude (c'est-à-dire avoir pris part à au moins une activité au cours des 12 derniers mois). Ce résultat renforce la conclusion analogue de l'enquête TALIS 2008 (qui a mis en évidence un taux de participation moyen de 89 %) et donne par conséquent à penser que la participation à une activité de formation continue est une caractéristique plutôt courante de la carrière professionnelle de la plupart des enseignants dans les pays participants (OCDE, 2009).

On observe néanmoins des différences notables si l'on compare les taux de participation entre les pays. Tandis qu'ils sont supérieurs à 95 % en Australie, en Croatie, en Lettonie, en Malaisie, au Mexique, à Singapour et en Alberta (Canada), ils sont inférieurs à 75 % au Chili (72 %) et en République slovaque (73 %). Les taux relativement élevés de non-participation dans ces pays pourraient être une source d'inquiétude pour l'ensemble des parties prenantes du système éducatif, qu'il s'agisse des enseignants et des chefs d'établissement, ou encore des responsables de l'élaboration des politiques éducatives.

La deuxième colonne du tableau 4.6 présente la proportion d'enseignants qui n'ont bénéficié d'aucun soutien pour participer à des activités de formation continue. En moyenne, dans l'ensemble des pays participants, moins de 6 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue sans avoir reçu aucun soutien. Néanmoins, dans certains pays, cette proportion est bien supérieure à la moyenne, comme par exemple au Portugal (29 %) et en Roumanie (21 %). Ce constat pourrait s'expliquer par une forte volonté des enseignants de ces pays d'améliorer leur efficacité et leurs performances, qui les conduit à suivre des programmes de formation sans aucune forme de soutien.

Les trois dernières colonnes du tableau 4.6 représentent les engagements financiers associés aux activités de formation continue. En moyenne, environ les deux tiers des enseignants ayant participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête ont déclaré ne pas avoir dû apporter de contribution financière personnelle pour ces activités. Il existe, bien entendu, des différences entre les pays. D'une part, la plupart de ces activités sont pratiquement gratuites pour les enseignants à Singapour et en Angleterre (Royaume-Uni). D'autre part, certains pays enregistrent une plus grande proportion d'enseignants (par rapport à la moyenne globale de 9 %) qui ont affirmé avoir dû prendre à leur charge la totalité des frais liés à ces activités (Brésil [20 %], Chili [17 %], Portugal [33 %] et Roumanie [28 %]).

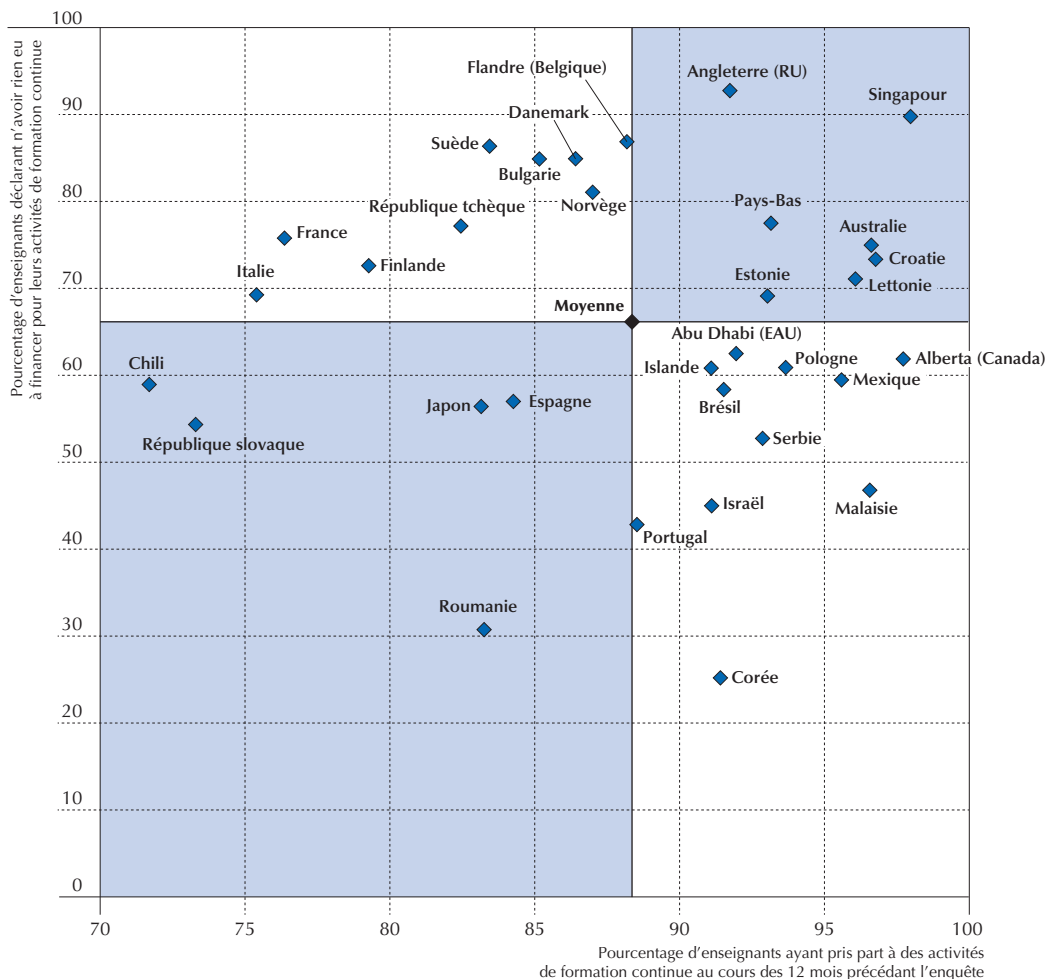
Le graphique 4.6 illustre le lien positif entre le pourcentage d'enseignants ayant déclaré n'avoir apporté aucune contribution financière personnelle pour leurs activités de formation continue et la participation déclarée des enseignants à ces activités. Les pays situés dans le quadrant inférieur gauche du graphique (Chili, Espagne, Japon, République slovaque et Roumanie) affichent à la fois des proportions inférieures à la moyenne d'enseignants qui affirment n'avoir dû apporter aucune contribution financière personnelle pour aucune de leurs activités de formation continue et des taux de participation à ces activités également inférieurs à la moyenne. Le graphique montre clairement que les enseignants sont disposés à assumer au moins une partie du coût de leur formation continue. Onze pays se situent dans le quadrant inférieur droit du graphique. Dans ces pays, même si les enseignants sont moins nombreux que la moyenne à déclarer n'avoir dû apporter aucune contribution financière personnelle pour aucune de leurs activités de formation continue, les taux de participation à ces activités sont supérieurs à la moyenne.

L'encadré 4.7 examine les taux de participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des programmes de formation continue dans les pays qui ont mis en œuvre l'enquête TALIS à ces niveaux d'enseignement.


■ Graphique 4.6 ■

Rapport entre la participation récente des enseignants à des activités de formation continue et la part des frais qu'ils ont personnellement prise en charge

Taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête, et participation financière personnelle à ces activités



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.6.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041516>

Encadré 4.7. Participation des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire à des activités de formation continue

Les tableaux 4.6.a et 4.6.b présentent la participation par pays des enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) à des activités de formation continue. On n'observe pas de différences majeures entre les taux de participation des enseignants du primaire et des enseignants du premier cycle du secondaire. Toutefois, en Finlande, au Mexique et en Norvège, le pourcentage d'enseignants déclarant ne pas avoir dû apporter de contribution financière personnelle pour ces activités est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire. D'une façon générale, les taux de participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire sont légèrement supérieurs à ceux des enseignants du premier cycle du secondaire, sauf en Islande. Quant à la prise en charge individuelle du coût de ces activités, on n'observe pas de grandes différences dans les proportions d'enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire qui déclarent apporter une contribution financière personnelle pour l'ensemble de leurs activités de formation continue ou au contraire ne rien financer du tout, par rapport à leurs collègues du premier cycle du secondaire.

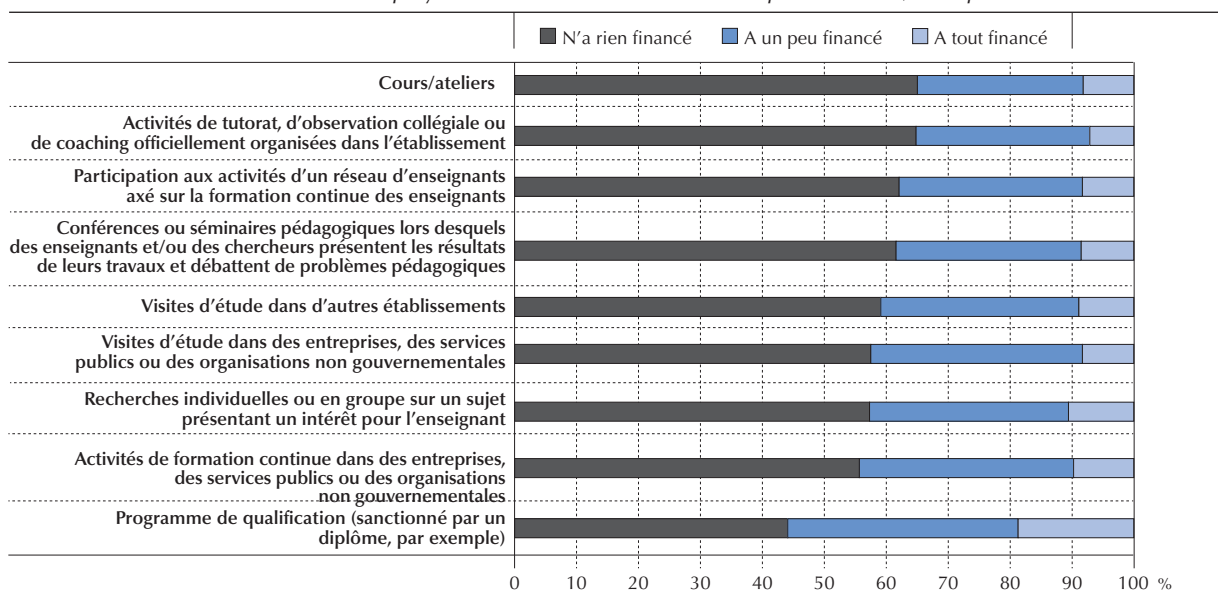


Chaque type d'activités de formation continue exige un niveau différent d'investissement. Le graphique 4.7 représente les niveaux des contributions financières personnelles des enseignants par rapport au type de formation continue auquel ils ont participé. D'une façon générale, plus de la moitié des enseignants ayant pris part à des activités de formation continue ont déclaré n'avoir apporté aucune contribution financière personnelle, et ce quel que soit le type d'activité (à l'exception des programmes de qualification) et 10 % des enseignants, voire moins, ont déclaré avoir assumé l'intégralité des coûts.

■ Graphique 4.7 ■


Niveau de contribution financière des enseignants à leur propre formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé aux activités de formation continue suivantes et qui y ont contribué financièrement « pas du tout », « un peu » ou « en totalité »¹



1. Les enseignants peuvent participer à plus d'une activité de formation continue simultanément. Il n'était pas demandé aux enseignants leur niveau de participation financière personnelle pour chaque activité, mais plutôt la mesure dans laquelle, globalement, ils avaient personnellement financé l'ensemble des activités de formation continue auxquelles ils avaient participé. Par conséquent, il conviendrait de considérer que les pourcentages présentés dans ce graphique reflètent le niveau général de participation financière déclaré par les enseignants qui ont pris part à chaque type d'activité de formation continue. Les activités de formation continue sont classées par ordre décroissant en fonction du pourcentage moyen d'enseignants qui déclarent n'avoir rien eu à financer.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.6 et 4.9.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041535>

Encadré 4.8. Comparaison de la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue entre TALIS 2008 et TALIS 2013

Les deux premières colonnes du tableau 4.6.c présentent les taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue dans les pays qui ont participé aux enquêtes TALIS de 2008 et de 2013⁹. Les résultats présentés dans ce tableau indiquent que le taux de participation moyen est très similaire pour les deux éditions de l'enquête. Pourtant, quelques différences apparaissent entre les pays. Par exemple, la participation à des activités de formation continue est moindre en 2013 en Espagne (100 % contre 84 %) et en Italie (85 % contre 75 %), alors qu'elle a progressé au Danemark (76 % contre 86 %) et en Islande (77 % contre 91 %).

Enfin, les colonnes restantes du tableau 4.6.c indiquent les différences quant à la prise en charge financière des activités de formation continue. Aucune tendance claire ne ressort des différences entre les deux cycles de l'enquête en termes de pourcentage d'enseignants qui déclarent apporter une contribution financière personnelle pour ces activités. Par exemple, si l'on s'intéresse aux pays où les taux de participation aux activités de formation continue sont plus élevés en 2013 qu'en 2008 (Danemark et Islande), on observe qu'au Danemark, le pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir à apporter une contribution financière personnelle est supérieur de 8 points en 2013, tandis qu'en Islande, ce même pourcentage est plus faible en 2013 (61 %) qu'en 2008 (68 %).



Les programmes de qualification ont tendance à exiger des investissements plus importants (à la fois en termes de temps et d'argent) et à être organisés en dehors des établissements d'enseignement (à savoir dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur). Il n'est donc pas étonnant que les enseignants soient davantage susceptibles de prendre à leur charge une partie ou la totalité du coût de ces programmes. Un constat très similaire a été dressé dans l'enquête TALIS 2008 (voir l'encadré 4.8).

Comment la participation varie-t-elle en fonction des caractéristiques des enseignants et des établissements ?

Afin de mieux comprendre les différences des taux de participation aux activités de formation continue, la présente partie analyse les caractéristiques des enseignants qui participent à des activités de formation continue et des établissements dans lesquels ils exercent¹⁰. Les résultats indiqués dans les tableaux 4.7 et 4.8 portent sur les enseignants du premier cycle du secondaire qui ont suivi de telles activités pendant la période à l'étude. Les caractéristiques des enseignants et des établissements choisies pour établir les comparaisons sont celles qui étaient les plus significatives dans les analyses de régression par pays présentées dans le tableau 4.21.Web.

Différences hommes-femmes

En moyenne, dans les pays participants, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue sont légèrement plus élevés chez les femmes que chez les hommes (89 % en moyenne chez les enseignantes, contre 87 % des enseignants, cette différence étant la même lorsque toutes les autres variables sont maintenues constantes)¹¹. Dans certains pays, les taux de participation déclarés étaient presque identiques pour les deux sexes. Les écarts les plus marqués en faveur des femmes s'observent en Italie et en République slovaque (respectivement 9 et 8 points de pourcentage de plus, en moyenne). Dans quelques pays, les taux de participation sont plus élevés chez les hommes, l'écart le plus important en leur faveur s'observant à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (5 points de pourcentage) (tableau 4.7).

Expérience dans l'enseignement

En moyenne, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue ne varient pas beaucoup avec l'expérience dans l'enseignement : 89 % des enseignants ayant plus de 5 années d'expérience déclarent participer à des activités de formation continue, contre 87 % des enseignants moins expérimentés (tableau 4.7). Toutefois, quelques pays et économies, comme l'Islande et Abu Dhabi (Émirats arabes unis), enregistrent des écarts plus nets, les enseignants plus expérimentés participant beaucoup plus souvent à des activités de formation continue que leurs collègues moins expérimentés (13 points de pourcentage d'écart). En revanche, il est intéressant de noter qu'en Espagne et en Norvège, la différence des taux de participation est en faveur des enseignants moins expérimentés, qui semblent plus actifs dans le domaine de la formation continue que leurs collègues plus expérimentés.

Différences de statut d'emploi

En moyenne, dans les pays participants, les taux de participation déclarés à des activités de formation continue sont inférieurs chez les enseignants en contrat à durée déterminée (tableau 4.7). D'une façon générale, les enseignants titulaires d'un poste permanent ont déclaré avoir participé davantage à des activités de formation continue que leurs collègues en contrat à durée déterminée (respectivement 89 % contre 85 %, en moyenne). Le pays où l'écart entre ces deux catégories d'enseignants est le plus prononcé est l'Islande, où le taux de participation des enseignants en contrat à durée déterminée est inférieur de 15 points de pourcentage à celui des enseignants titulaires d'un poste permanent. Il pourrait y avoir plusieurs explications à ce phénomène. Par exemple, il se peut que ces deux catégories d'enseignant se distinguent aussi par d'autres caractéristiques, comme la motivation et l'esprit d'initiative, lesquelles influencent à la fois leur statut professionnel et leur participation à des activités de formation continue. Malheureusement, puisque les données de l'enquête TALIS ne peuvent fournir de renseignements à cet égard, il convient de tirer de nouvelles conclusions avec la plus grande prudence. Néanmoins, les pays et les établissements estimeront peut-être utile de faire en sorte que les activités de formation continue soient également disponibles pour les enseignants en contrat à durée déterminée.

Les enseignants qui travaillent plus de 30 heures par semaine déclarent participer davantage à des activités de formation continue que leurs collègues qui travaillent moins d'heures. La différence la plus importante en faveur des enseignants qui travaillent plus de 30 heures par semaine s'observe au Japon (16 %).

Différences entre les établissements publics et privés

Le tableau 4.8 présente les principales caractéristiques des établissements dans lesquels exercent les enseignants qui participent à des activités de formation continue. En moyenne, pour l'ensemble des pays considérés, les taux de



participation aux activités de formation continue sont légèrement supérieurs chez les enseignants qui travaillent dans des établissements d'enseignement publics (voir le chapitre 2 pour une définition générale des deux types d'établissements). Les différences les plus marquées en faveur des enseignants des établissements publics s'observent au Japon (17 points de pourcentage) et en France (9 points de pourcentage). On observe aussi des différences en faveur des enseignants des établissements privés en Espagne, au Portugal et en République slovaque (entre 4 et 6 points de pourcentage). La situation au Portugal peut s'expliquer par le fait que davantage d'enseignants y déclarent devoir apporter une contribution financière personnelle pour leurs activités de formation continue. Mais ce phénomène peut aussi être dû dans certains pays à une offre d'activités différente dans les établissements publics et les établissements privés (voir la discussion plus approfondie dans la partie consacrée aux obstacles à la participation).

Différences en termes de localisation des établissements

Comme dans l'enquête TALIS 2008 (voir OCDE, 2009), en moyenne, le taux de participation des enseignants à des activités de formation continue est très similaire quelle que soit la situation géographique des établissements dans lesquels ils travaillent, à savoir dans un village, une petite ville ou une grande ville. Même si des variations existent entre les pays, elles ne sont pas marquées (tableau 4.8).

Par exemple, au Chili et en Roumanie, la participation à des activités de formation continue des enseignants des zones moins urbaines (de 15 000 habitants ou moins) est légèrement inférieure à celle de leurs collègues exerçant dans d'autres types de collectivités (qui affichent un taux de participation supérieur de 10 points de pourcentage environ). Dans ces deux pays, les taux de participation augmentent avec la taille de la population dans la localité des établissements. C'est l'inverse qui se produit au Brésil, en Italie et au Japon. En moyenne, cependant, la situation géographique des établissements n'a pas d'effet majeur sur la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue (voir le tableau 4.21). Web pour l'effet estimé de cette variable sur la probabilité qu'un enseignant participe à ces activités).

QUEL EST LE DEGRÉ DE PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AUX ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE ?

La présente partie analyse l'intensité et la diversité de la participation des enseignants du premier cycle du secondaire à des activités de formation continue. En d'autres termes, elle évalue quantitativement les activités de formation continue dont bénéficient réellement les enseignants. La diversité de la participation est mesurée en fonction du nombre de différents types d'activités de formation continue entrepris au cours des 12 mois précédant l'enquête (voir l'encadré 4.1). L'intensité de la participation est quant à elle évaluée en fonction du nombre moyen de journées consacrées par les enseignants à de telles activités sur la même période. Certaines données empiriques mettent en évidence un lien positif entre le nombre total d'heures de formation continue et la progression des résultats des élèves (voir Yoon et al., 2007). Il faut toutefois souligner ici que l'intensité de la participation n'équivaut pas à la qualité de la formation continue.

Afin de mieux comprendre les facteurs liés à l'intensité de la participation à des activités de formation continue et de fournir des pistes pour d'éventuels plans d'action des pouvoirs publics, l'enquête TALIS 2013 élargit les informations communiquées à ce sujet lors de la première édition de l'enquête, en 2008. L'enquête TALIS 2013 commence par interroger les enseignants sur diverses activités, des plus organisées et structurées aux plus informelles et autodirigées, lesquelles sont toutes énumérées dans l'encadré 4.1 et le tableau 4.9. Le type d'activité de formation continue le plus souvent évoqué était la participation à des cours ou à des ateliers, 71 % des enseignants ayant déclaré, en moyenne, avoir participé à ce type d'activités au cours de la période à l'étude. C'est en effet l'activité de formation continue la plus fréquemment citée dans quasiment tous les pays, avec un taux de participation d'environ 80 % dans plusieurs pays, et supérieur à 90 % en Malaisie, au Mexique et à Singapour.

Après les cours et les ateliers, les activités les plus fréquemment citées, en moyenne, sont la participation à des conférences ou à des séminaires pédagogiques (44 %), et la participation à un réseau d'enseignants (37 %). Les types d'activité de formation continue les moins courants sont les visites d'étude dans des entreprises ou d'autres organisations (13 %) et les activités de formation continue dans ces mêmes organisations (14 %) ¹². Des tendances intéressantes se dégagent toutefois dans les différents pays :

- **Cours et ateliers** : les taux de participation sont en général assez analogues, sauf en Italie (51 %), en Roumanie (52 %) et surtout en République slovaque (39 %).



- **Conférences et séminaires pédagogiques :** plus des deux tiers des enseignants déclarent participer à ce type d'activité en Croatie et en Alberta (Canada) (respectivement 79 % et 74 %). Ils ne sont en revanche que 25 %, voire moins, dans ce cas en Espagne (24 %), en France (20 %), en République slovaque (25 %), en République tchèque (22 %) et en Flandre (Belgique) (23 %).
- **Visites d'étude dans d'autres établissements :** les taux de participation sont inférieurs à 20 %, en moyenne. Cependant, plus de la moitié des enseignants en Islande, au Japon et en Lettonie déclarent effectuer des visites d'études dans d'autres établissements. Cette situation contraste avec les taux de participation déclarés au Danemark (6 %) et en République slovaque (4 %).
- **Visites d'étude dans des entreprises :** les enseignants sont moins nombreux à déclarer effectuer des visites d'étude dans des entreprises (13 %, en moyenne). Le pays dans lequel les enseignants sont les plus nombreux à participer à ce type d'activités est le Portugal (39 %).
- **Activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales :** le Brésil enregistre le taux de participation le plus élevé (38 %) ; ce chiffre contraste avec celui relevé dans d'autres pays, comme la France ou l'Italie où la participation est d'environ 3 %.
- **Programmes de qualification :** la Bulgarie enregistre le taux de participation le plus élevé (presque la moitié des enseignants), alors que ces programmes sont beaucoup moins cités par les enseignants en Croatie, en France et au Japon (6 % dans ces trois pays).
- **Participation à un réseau :** près des deux tiers des enseignants déclarent participer à ce type d'activité en Croatie et en Alberta (Canada) (63 % dans les deux), mais il est beaucoup moins courant en France (18 %), au Portugal (19 %) et en République tchèque (17 %).
- **Recherches individuelles ou en groupe :** près de la moitié des enseignants (49 %) ont participé à ce type d'activité au Mexique, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Alberta (Canada). Cette situation contraste avec celle observée en Finlande, où seuls 8 % des enseignants déclarent effectuer ce type d'activité de formation continue.
- **Activités de tutorat et d'observation collégiale officiellement organisées dans l'établissement :** plus de la moitié des enseignants déclarent avoir participé à ce type d'activités en Corée (53 %), à Singapour (65 %), à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (61 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (57 %). Le pays où le taux de participation déclaré est le plus faible est la Finlande : seuls 5 % des enseignants ont déclaré avoir participé à ce type d'activités au cours des 12 derniers mois¹³.

L'encadré 4.9 présente des détails sur la formation continue des enseignants en Finlande.

Encadré 4.9. La formation continue des enseignants en Finlande

En Finlande, la formation continue des enseignants est considérée comme un processus global, qui débute par la formation initiale des enseignants. Proposée à l'université depuis 1971, cette formation doit déboucher sur un master (incluant un mémoire). Ce type de formation, axée sur la recherche, produit des enseignants réfléchis qui, à l'image des chercheurs, développent activement leurs compétences professionnelles et leurs méthodes.

La Finlande ne dispose pas d'un système d'initiation national. Les prestataires de formation et les établissements peuvent librement organiser le soutien apporté aux nouveaux enseignants, ce qui explique les différences notables observées dans le choix des activités d'initiation fait pas les établissements. Cependant, il est admis qu'il est de plus en plus nécessaire de soutenir les nouveaux enseignants, et de nombreux dispositifs de tutorat sont déjà mis en place. Un modèle particulier de tutorat collégial en groupe a été mis au point et se diffuse au sein du Réseau finlandais d'initiation des enseignants (*Osaava Verme*), lequel fait partie d'un programme national de sept ans, *Osaava* (2010-16), financé par le ministère de l'Éducation et de la Culture. Son objectif est d'inciter les prestataires de formation et les établissements à prendre plus de responsabilité et à adopter une approche proactive de leurs propres activités de formation du personnel, sur la base d'activités de réseau et d'une coopération mutuelle.

Source : Ministère de l'Éducation, Finlande, 2014.



■ Graphique 4.8 ■

Formation continue récemment suivie par les enseignants, selon le type d'activité et l'intensité de la participation

Taux de participation et nombre moyen de jours de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à chaque type de formation continue, au cours des 12 mois précédant l'enquête

	Pourcentage d'enseignants ayant participé aux activités de formation continue suivies au cours des 12 mois précédant l'enquête	Nombre moyen de jours de participation pour les enseignants ayant pris part à ces activités
Cours/ateliers	71 %	8
Conférences ou séminaires pédagogiques lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent de problèmes pédagogiques	44 %	4
Visites d'étude dans d'autres établissements	19 %	3
Activités de formation continue dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales	14 %	7
Visites d'étude dans des entreprises, des services publics ou des organisations non gouvernementales	13 %	5
Participation aux activités d'un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants	37 %	
Recherches individuelles ou en groupe sur un sujet présentant un intérêt pour l'enseignant	31 %	
Activités de tutorat, d'observation collégiale ou de coaching officiellement organisées dans l'établissement	29 %	
Programme de qualification (sanctionné par un diplôme, par exemple)	18 %	

Les items sont classés par ordre décroissant pour chaque bloc, en fonction du pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

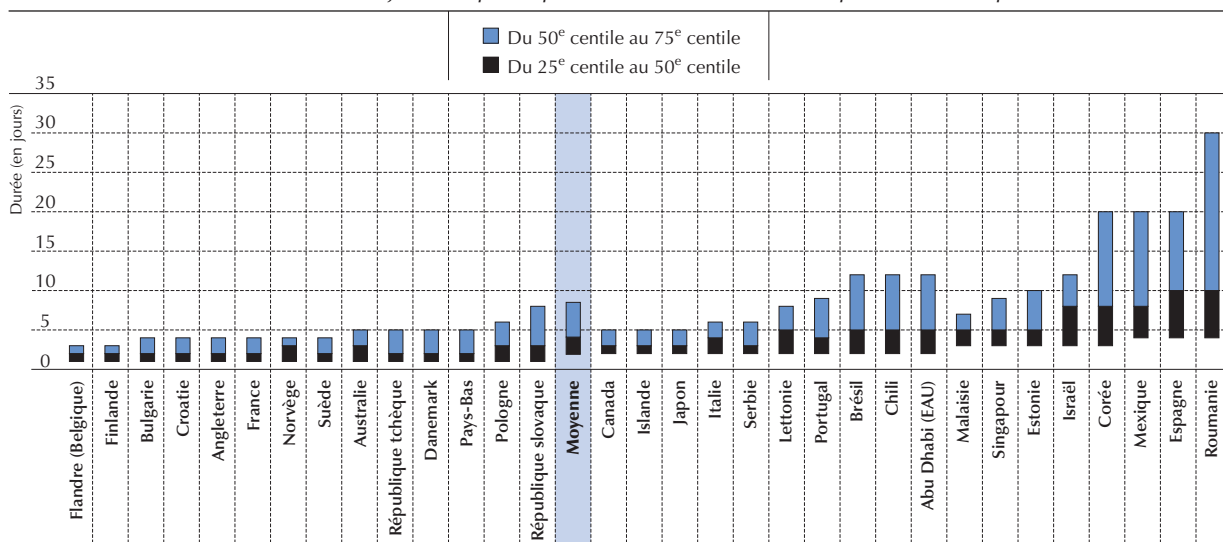
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.9 et 4.9.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041554>

■ Graphique 4.9 ■

Formation continue récemment suivie par les enseignants, selon l'intensité de la participation aux cours et ateliers

Centiles d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des cours/ateliers selon le nombre de jours de participation au cours des 12 mois précédant l'enquête¹



1. Les centiles présentés dans ce graphique portent uniquement sur les enseignants qui ont participé à des cours/ateliers au cours des 12 mois précédant l'enquête. Par exemple, en Roumanie, 25 % des enseignants ayant participé à des cours/ateliers au cours des 12 mois précédant l'enquête ont déclaré avoir consacré entre 10 et 30 jours à ce type d'activité de formation continue. Par ailleurs, un autre quart des enseignants a déclaré avoir consacré entre 4 et 10 jours à ce type d'activité sur la même période.

Les pays sont classés par ordre croissant en fonction de la valeur du 25^e centile du nombre de jours de participation déclaré par les enseignants ayant participé à des cours/ateliers.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.9.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041573>



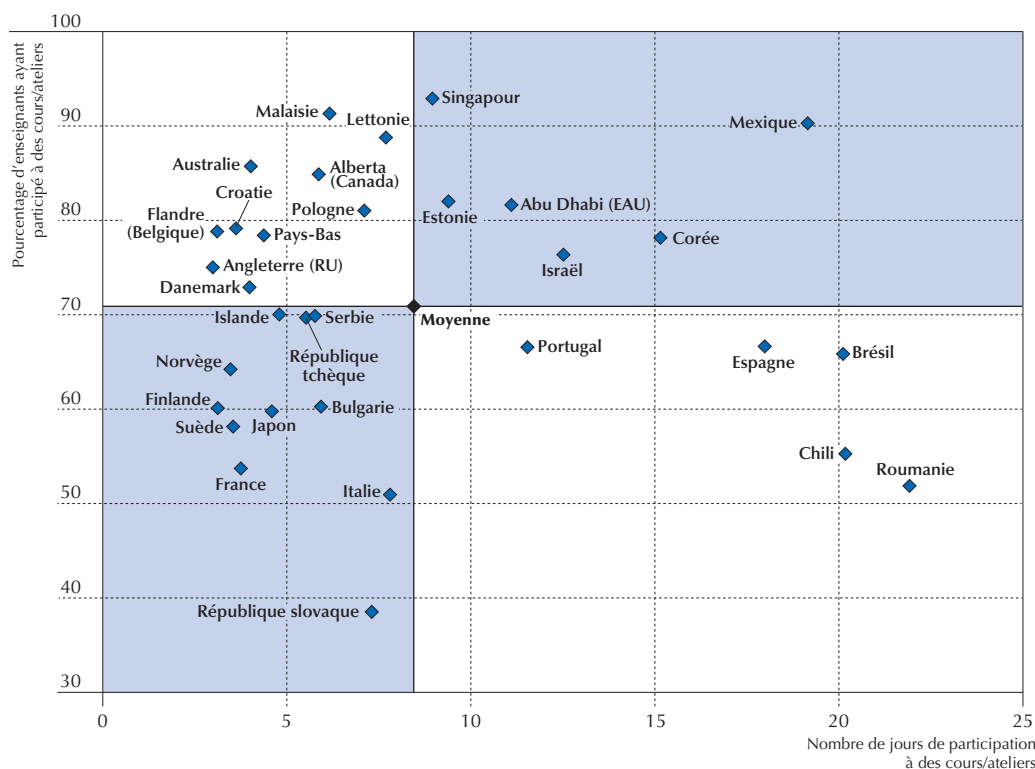
Le graphique 4.8 présente à la fois la nature et l'intensité de la participation à tous les types d'activité de formation continue. En moyenne, sur tous les types d'activité proposés, les enseignants déclarent consacrer le plus grand nombre de jours à la participation à des cours ou à des ateliers (8 jours). On constate des différences considérables dans le nombre de jours consacrés à ce type d'activité, à la fois entre les pays, mais aussi parfois au sein même des pays, comme l'indique le graphique 4.9. Ce graphique montre le nombre de jours de formation continue déclarés par les enseignants du 25^e au 75^e centile. L'écart est beaucoup plus prononcé en Corée, en Espagne, au Mexique et en Roumanie que dans les autres pays.

Le graphique 4.10 montre le lien qui existe, au niveau du système éducatif, entre le niveau et l'intensité de la participation à des cours et à des ateliers, soit le type d'activités de formation continue qui enregistre, en moyenne, les taux de participation les plus élevés. On observe quelques contrastes intéressants. Tout d'abord, les pays situés dans le quadrant supérieur droit du graphique sont ceux où à la fois l'intensité et le niveau de participation sont au-dessus de la moyenne TALIS. Comme dans l'enquête TALIS de 2008, le Mexique se distingue particulièrement dans ce domaine avec environ 90 % des enseignants mexicains déclarant avoir participé à ce type d'activités de formation continue, pendant en moyenne 19 jours au cours des 12 derniers mois. À l'autre extrême, les pays situés dans le quadrant inférieur gauche du graphique sont ceux où les enseignants déclarent des taux de participation moindres et un nombre inférieur de jours consacrés à leur formation continue. Plus particulièrement, les enseignants en France, en Italie, en République slovaque et en Suède déclarent avoir recours à ce type d'activités de manière moins intensive (participation déclarée inférieure à 60 % et nombre moyen de jours de participation inférieur à la moyenne de 9). Enfin, dans des pays comme le Brésil, le Chili et la Roumanie, la participation est faible, mais son intensité est particulièrement élevée, avec 20 jours ou plus de participation déclarée. En revanche, les pays situés dans le quadrant supérieur gauche enregistrent des taux de participation déclarés supérieurs à la moyenne, mais un nombre inférieur de jours consacrés à la formation continue.


■ Graphique 4.10 ■

Formation continue récemment suivie par les enseignants, en nombre de jours

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir participé à des cours/ateliers au cours des 12 mois précédant l'enquête, et nombre de jours de participation à ces cours/ateliers sur la même période



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.9.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041592>



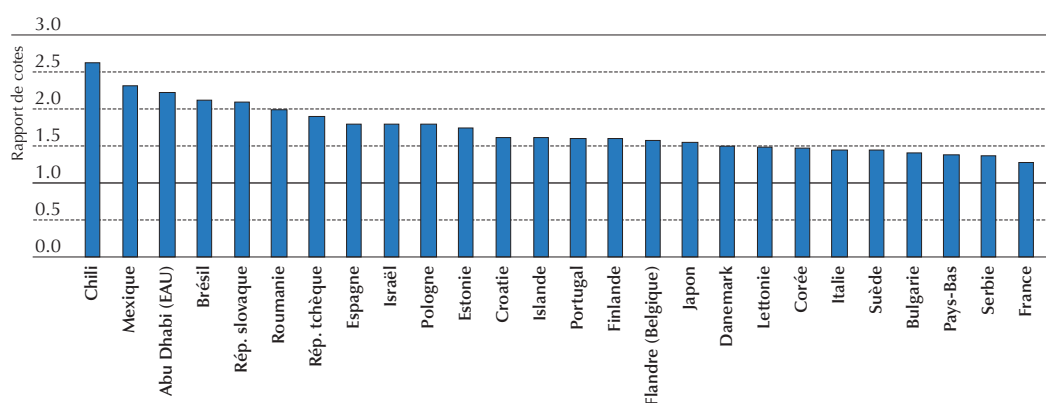
Afin de mieux comprendre les facteurs liés à la diversité de la participation à des activités de formation continue et de fournir des pistes pour l'élaboration éventuelle de politiques, un modèle logistique a été calculé pour chaque pays. Dans la présente analyse, la diversité de la participation est mesurée en examinant la diversité des activités auxquelles les enseignants déclarent avoir participé. Cette diversité est définie comme la participation à trois activités différentes de formation continue ou plus, parmi les neuf indiquées dans l'encadré 4.1¹⁴. Cette participation est liée à la participation passée des enseignants à des activités formelles d'initiation. Le graphique 4.11 montre, par pays, l'effet prévisible de la participation passée déclarée des enseignants à des programmes d'initiation sur la probabilité qu'ils déclarent avoir participé à trois types différents d'activités de formation continue ou plus au cours des 12 derniers mois (par rapport aux enseignants qui déclarent avoir participé à deux types d'activités ou moins)¹⁵. Pour les 26 pays et économies représentés, les enseignants qui déclarent avoir participé à des programmes d'initiation sont plus susceptibles de déclarer participer à trois types différents d'activités de formation continue ou plus. Cette tendance est particulièrement visible au Brésil, au Chili, au Mexique et en République slovaque et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), où les enseignants qui ont participé à des programmes d'initiation sont au moins deux fois plus susceptibles de faire partie de cette catégorie.

Même s'il convient d'interpréter ces résultats avec prudence¹⁶, les liens positifs significatifs qui ressortent du graphique 4.11 pourraient indiquer que le développement des programmes d'initiation permet d'encourager la participation future des enseignants à des activités de formation continue. De la même façon, et du point de vue des enseignants, prendre part à des activités d'initiation peut les inciter à se tenir informés des possibilités ultérieures d'apprentissage.

■ Graphique 4.11 ■

Effet prévisible de la participation à un programme formel d'initiation sur la participation à des activités de formation continue


Probabilité que les enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir pris part à un programme formel d'initiation participent à trois activités de formation continue ou plus, par rapport aux enseignants n'ayant pas suivi ce type de programme¹



1. Les pays dont le rapport de cotes n'est pas statistiquement significatif à un niveau de 5 % ou dont les données représentent moins de 5 % des cas ne sont pas présentés dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'effet prévisible de la participation à un programme d'initiation sur le nombre d'activités de formation continue que les enseignants déclarent avoir suivies.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.30.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041611>

Ainsi, les données de l'enquête TALIS soulignent l'importance de la participation des enseignants aux programmes formels d'initiation, non seulement pour son impact potentiel sur la décision des enseignants d'assumer un rôle de tuteur pour les nouveaux enseignants (voir plus haut), mais aussi pour son influence possible sur la participation future des enseignants à une plus grande diversité d'activités de formation continue. Les effets varient selon les pays, ce qui donne à penser que les façons dont les politiques d'initiation et de formation continue sont structurées dans chaque pays et les types d'aides mis en place pour ces programmes sont des facteurs importants à prendre en considération. En outre, un certain nombre d'autres facteurs qui ne sont pas évalués par TALIS sont susceptibles d'avoir une influence non négligeable sur ces rapports, comme l'intérêt et la motivation des enseignants à participer à ces types d'activités¹⁷.

L'enquête TALIS 2008 a montré qu'il n'y avait pas de lien étroit entre la présence de programmes d'initiation dans les établissements et l'importance de la formation continue des enseignants (OCDE, 2009). Les résultats communiqués

dans le présent chapitre ne contredisent pas cette conclusion car la présente analyse porte sur la participation à des programmes d'initiation, et non sur la disponibilité des programmes d'initiation en tant que facteur prédictif de la participation à des activités de formation continue. Cette variable, mesurée au niveau des individus, évalue mieux les décisions prises par les enseignants. En outre, il se peut aussi que des enseignants aient participé à un programme formel d'initiation dans un autre établissement que celui dans lequel ils exercent actuellement, de sorte que l'effet de la disponibilité des programmes d'initiation ne peut pas être évalué correctement ici.

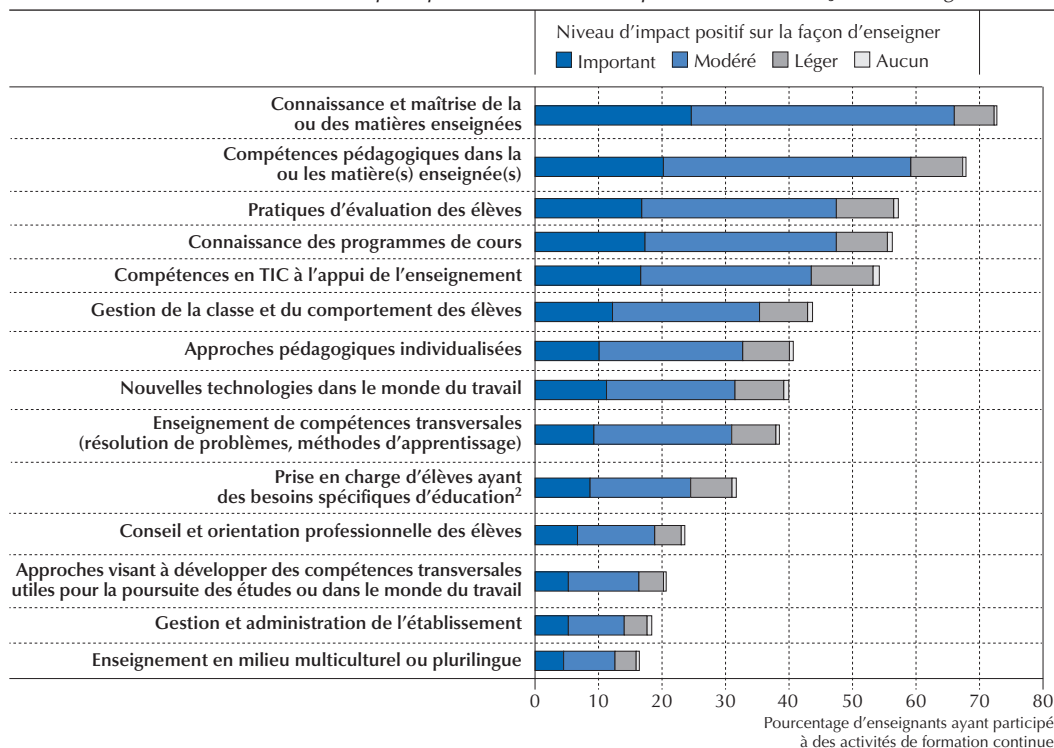
PERCEPTION PAR LES ENSEIGNANTS DE L'EFFICACITÉ DE LEUR FORMATION CONTINUE

Les données sur la perception par les enseignants de l'impact positif de leur formation continue sont présentées dans le tableau 4.10 et le graphique 4.12 (voir aussi le tableau 4.10.Web). L'enquête TALIS a demandé aux enseignants si leur formation continue couvrait 14 sujets spécifiques (par exemple, les compétences pédagogiques dans la ou les matières enseignées, les pratiques d'évaluation des élèves, les approches pédagogiques individualisées et la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation) et, le cas échéant, si cela avait un impact positif sur leur enseignement. Cette évaluation personnelle de l'efficacité est importante parce que la perception qu'ont les enseignants de l'efficacité de certaines formes de formation continue peut influencer leur participation future à d'autres activités de ce type.

■ Graphique 4.12 ■

Contenu et impact positif des activités de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue abordant les contenus suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête et qui signalent que ces activités ont eu un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner¹




1. Les pourcentages présentés dans ce graphique n'ont pas le même dénominateur. Les pourcentages sur l'impact perçu sont fondés sur les réponses des enseignants qui indiquent que l'aspect a été traité dans leurs activités de formation continue, tandis que les pourcentages d'enseignants déclarant que l'aspect a été traité dans leurs activités de formation continue sont fondés sur les réponses de l'ensemble des enseignants qui déclarent avoir participé à des activités de formation continue.

2. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir participé à ce type d'activité de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.10 et 4.10.Web.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041630>



Malgré les écarts considérables des taux de participation déclarés à des activités de formation continue entre les différents domaines couverts (en moyenne, entre 16 % et 73 % des enseignants déclarent avoir participé à une forme de formation continue couvrant l'un de ces domaines), les enseignants indiquent en général que leur formation continue a un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner, et ce quel que soit le domaine couvert (en moyenne, entre 76 % et 91 % des enseignants déclarent que leur formation continue dans ces domaines a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner).

En particulier, le graphique 4.12 montre qu'en moyenne, des proportions plus importantes d'enseignants déclarent avoir entrepris une activité de formation continue axée sur la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées (73 %), et sur leurs compétences pédagogiques dans cette ou ces matières (68 %). En revanche, ils sont moins nombreux à déclarer avoir pris part à une activité axée sur des approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou dans le monde du travail (21 %, en moyenne), sur l'enseignement en milieu multiculturel (16 %, en moyenne) ou sur la gestion de l'établissement (18 %, en moyenne). Dans presque tous les pays participants, parmi les différents contenus de la formation continue, les enseignants sont le plus susceptibles de déclarer que les activités qui portent sur la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées et sur leurs compétences pédagogiques dans cette ou ces matières ont un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner (en moyenne, respectivement 91 % et 87 % des enseignants qui participent à des activités de formation continue de ce type ont fait de telles déclarations). Les activités de formation continue identifiées par des proportions moins importantes d'enseignants (quoique toujours supérieures aux trois quarts des enseignants, en moyenne) comme ayant un impact positif sur leur façon d'enseigner sont celles qui concernent la gestion de l'établissement (76 %), la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (77 %) et l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue (77 %).

D'après ces résultats, même si la plupart des enseignants considèrent que leur formation continue dans tous ces domaines est utile pour améliorer leur façon d'enseigner, ce sont les activités axées sur la connaissance et la maîtrise de la ou des matières enseignées (soit le type d'activité de formation continue auquel ils déclarent participer le plus) qui, selon eux, ont l'impact le plus positif sur leur façon d'enseigner ; les enseignants recherchent d'ailleurs activement ce type de possibilité de formation continue.

QUEL SOUTIEN LES ENSEIGNANTS REÇOIVENT-ILS POUR LEUR FORMATION CONTINUE ?

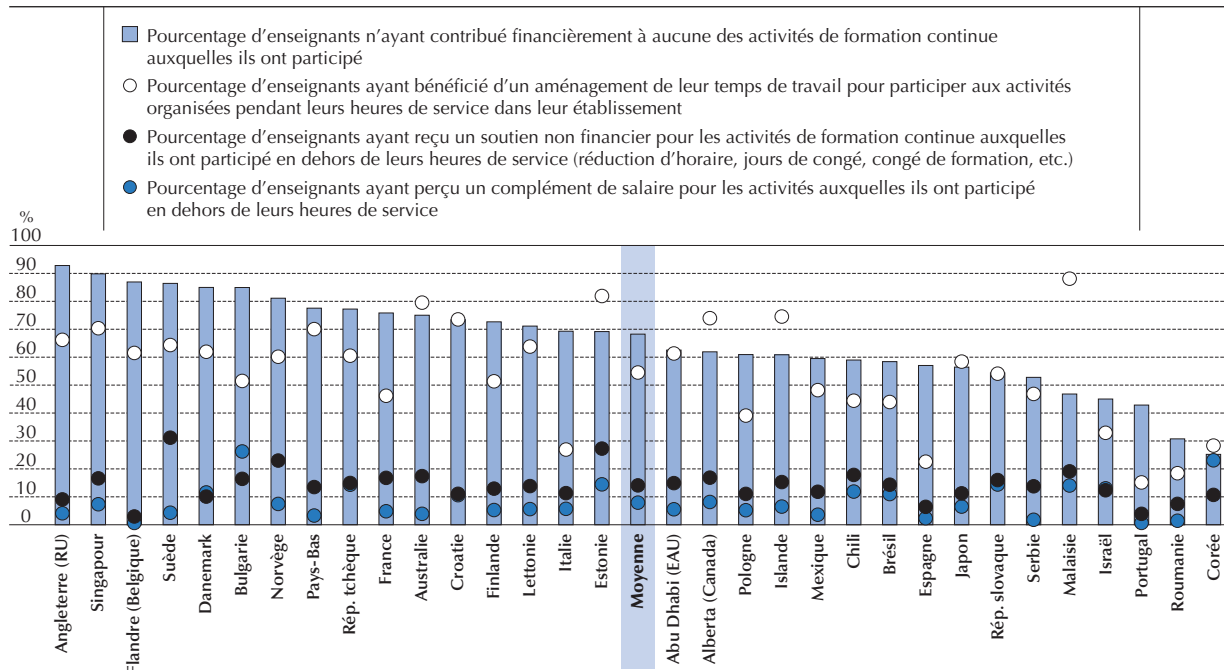
Le niveau et l'intensité de la participation à des activités de formation continue dépendent en partie des types de soutien que les enseignants reçoivent pour les entreprendre (Avalos, 2011 ; Jurasaitė-Harison et Rex, 2010). Ce soutien peut prendre de multiples formes et le questionnaire TALIS a interrogé les enseignants sur différentes formes de soutien, depuis l'aménagement de l'emploi du temps pour participer à des activités au complément de salaire, en passant par d'autres formes de soutien non financier. TALIS fait la distinction entre d'une part, l'aide financière (déjà évoquée) ou les compléments de salaire, et d'autre part, le soutien non financier pour mener des activités en dehors des horaires de travail (charge d'enseignement réduite, jours de congé, congé de formation, etc.)¹⁸. Le graphique 4.13 présente des données sur le soutien dont bénéficient les enseignants pour leur formation continue, selon les déclarations des intéressés. Dans la plupart des pays participants, les mesures financières sont la forme de soutien la plus courante à la formation continue des enseignants, suivies par l'aménagement de l'emploi du temps pour participer à des activités organisées pendant les heures de service dans l'établissement. De fait, dans la plupart des pays, le pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir apporté aucune contribution financière personnelle pour les activités de formation qu'ils ont suivies est supérieur à 50 %. Lorsque les enseignants suivent des activités de formation sans rien payer, cela peut traduire le soutien financier qu'ils reçoivent de diverses sources (par exemple, ministère, établissements, organismes extérieurs, etc.). Certains pays et économies – Estonie, Islande, Malaisie et Alberta (Canada), notamment – mettent davantage l'accent sur une méthode alternative de soutien, par exemple l'aménagement de l'emploi du temps pour des activités organisées pendant les heures de service dans l'établissement.

Les parties suivantes examinent les différents types de soutien d'après les données présentées dans le tableau 4.11. La première information importante qui ressort de ces données, lorsqu'on les compare à celles du tableau 4.6 sur le niveau de participation à des activités de formation continue, est que les pays ou les économies où les taux de participation sont plus élevés enregistrent aussi des niveaux élevés de soutien à la fois financier et non financier. Les meilleurs exemples sont l'Alberta (Canada) et Singapour, où plus de 97 % des enseignants déclarent participer à des activités de formation continue et où, dans le même temps, plus de 70 % des enseignants indiquent recevoir de l'aide sous la forme d'un aménagement de leur emploi du temps et plus de 17 % des enseignants, avoir accès à d'autres formes de soutien non financier.

■ Graphique 4.13 ■

Participation à des activités de formation continue, selon le degré de participation financière personnelle et de soutien reçu

Pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir contribué financièrement à aucune des activités de formation continue auxquelles ils ont participé et degré de soutien reçu pour les trois éléments suivants, dans le premier cycle du secondaire



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir contribué financièrement à aucune des activités de formation continue auxquelles ils ont participé.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.6 et 4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041649>

Aménagement d'emploi du temps

Plus de la moitié des enseignants, en moyenne, ont bénéficié d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités de formation continue. Toutefois, le pourcentage varie considérablement d'un pays à l'autre, de bien plus de trois quarts des enseignants en Australie (79 %), en Estonie (82 %) et en Malaisie (88 %), à moins de 20 % au Portugal (15 %) et en Roumanie (18 %).

Soutien financier : compléments de salaire

Les compléments de salaire ne sont pas un moyen courant d'encourager la formation continue, avec seulement 8 % des enseignants, en moyenne, qui en ont bénéficié pour les activités auxquelles ils ont participé durant la période de l'enquête. Cette forme de soutien est un peu plus fréquente en Bulgarie (26 %) et en Corée (23 %), tandis que dans beaucoup d'autres pays, elle n'est pratiquement pas utilisée : moins de 2 % au Portugal, en Roumanie, en Serbie et en Flandre (Belgique).

Soutien non financier

Outre le soutien formel non financier à la formation continue sous la forme d'un aménagement d'emploi du temps pour participer à des activités organisées pendant les heures de service dans les établissements, l'enquête TALIS a également demandé aux enseignants s'ils avaient reçu un soutien non financier (par exemple, une réduction de la charge d'enseignement, des jours de congé, des congés de formation, etc.) pour des activités menées en dehors des heures de travail. Le tableau 4.11 indique que cette pratique n'est pas courante, même si elle est d'une façon générale plus répandue que les compléments de salaire. En moyenne, dans les pays participants, 14 % des enseignants qui ont participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête affirment avoir reçu ce type de soutien. Ces résultats sont très similaires dans les différents pays, à l'exception de l'Estonie et de la Suède qui enregistrent



approximativement le double du pourcentage moyen de l'ensemble des autres pays (respectivement 27 % et 31 %). En revanche, seuls 4 % des enseignants au Portugal et 3 % en Flandre (Belgique) ont bénéficié de ce type de soutien non financier.

Le tableau 4.11 montre également que dans certains pays, ces trois formes de soutien sont relativement bien présentes (les enseignants en Estonie, en Malaisie et en Alberta [Canada] font état d'un soutien supérieur à la moyenne dans ces trois catégories). En revanche, le niveau de soutien que les enseignants déclarent recevoir en Espagne, au Portugal et en Roumanie est bien en-dessous de la moyenne pour ces trois catégories. Il est important que les décideurs de tous les pays, et de ces pays en particulier, envisagent diverses formes de soutien et d'incitations (y compris non financiers) pour aider les enseignants à améliorer leur pratique tout au long de leur carrière.

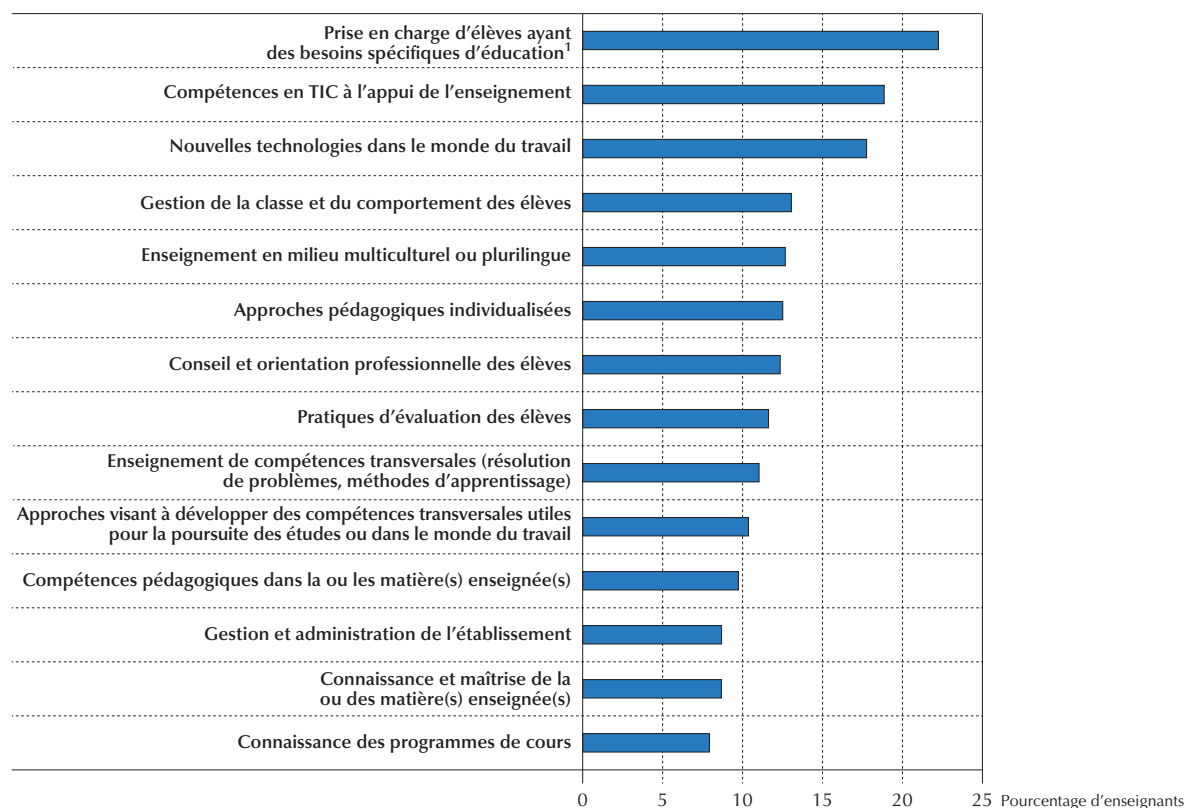
BESOINS DES ENSEIGNANTS EN TERMES DE FORMATION CONTINUE

Les activités de formation continue dont les enseignants déclarent bénéficier dans l'enquête TALIS ne répondent pas toujours à leurs besoins. Il a été demandé aux enseignants d'évaluer leurs besoins de perfectionnement dans divers aspects de leur travail et bon nombre d'entre eux font état de besoins dans des domaines précis. Le tableau 4.12 présente le pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir des besoins élevés dans divers aspects de leur travail.

■ Graphique 4.14 ■

Besoins des enseignants en matière de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants



1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « surdoués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici et dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage. Pour les besoins de cette enquête, il est nécessaire d'avoir une vision plus objective de qui sont les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants déclarant avoir d'importants besoins de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 4.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041668>



Dans la droite ligne des conclusions de l'enquête TALIS 2008 (OCDE, 2009), dans l'ensemble des pays participants, l'aspect le plus fréquemment cité par les enseignants comme domaine où ils éprouvent un besoin important de formation continue est la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation¹⁹. Comme indiqué dans le graphique 4.14, environ 22 % des enseignants, en moyenne, déclarent avoir besoin de se perfectionner dans ce domaine spécifique ; ils sont 60 % dans ce cas au Brésil, et 47 % au Mexique. Comme indiqué dans la partie précédente, seuls 32 % des enseignants indiquent avoir pris part à une activité de formation axée sur la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableau 4.10). En outre, sur les 14 domaines de formation continue examinés ci-avant, la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation faisait partie de ceux qui étaient le moins susceptibles, en moyenne, d'être cités par les enseignants comme ayant un impact positif sur leur façon d'enseigner (graphique 4.12). Ces résultats peuvent traduire un problème d'adéquation du soutien proposé.

Formation continue pour l'utilisation des TIC

En moyenne, les deuxième et troisième aspects pour lesquels les enseignants déclarent avoir le plus besoin de se perfectionner concernent les compétences en TIC (technologies de l'information et des communications) à l'appui de l'enseignement (19 % des enseignants) et l'utilisation des nouvelles technologies dans le monde du travail (18 % des enseignants), deux domaines étroitement liés. Les enseignants de tous les pays de l'enquête TALIS considèrent ces deux aspects comme revêtant une grande importance pour eux, et le besoin de formation continue dans ces deux domaines est encore plus net chez les enseignants au Brésil (respectivement 27 % et 37 %), en Italie (respectivement 36 % et 32 %) et en Malaisie (respectivement 38 % et 31 %). Étant donné que ces technologies ne cessent d'évoluer et de se perfectionner, l'identification de ce besoin spécifique par les enseignants est sans doute le signe de la difficulté grandissante pour eux et pour les établissements de les exploiter pleinement à l'appui de l'enseignement et de l'apprentissage (Drent et Meelissen, 2008).

Les autres besoins des enseignants mentionnés dans le tableau 4.12 sont moins importants, en moyenne, mais occupent néanmoins une place beaucoup plus grande dans certains pays. Par exemple, en Corée et au Japon, plus de 40 % des enseignants déclarent avoir des besoins élevés de formation continue en matière de conseil et d'orientation professionnelle des élèves. De plus, les données montrent clairement que les besoins des enseignants au Japon sont importants dans des domaines comme la connaissance et la maîtrise de la ou des matières qu'ils enseignent (51 %), les compétences pédagogiques dans cette ou ces matières (57 %), la gestion de la classe et du comportement des élèves (43 %), les pratiques d'évaluation des élèves (40 %) et les approches pédagogiques individualisées (40 %). Enfin, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ne semble pas être une préoccupation importante dans les pays européens, contrairement aux pays d'Amérique latine et à l'Italie, où les enseignants sont plus nombreux à faire état de besoins élevés de formation continue dans ce domaine (46 % des enseignants au Brésil, 24 % des enseignants au Chili, 27 % des enseignants en Italie et 33 % des enseignants au Mexique).

Encadré 4.10. **Besoins de formation continue des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire**

Le tableau 4.12.a montre que par rapport à leurs collègues du premier cycle du secondaire, les enseignants du primaire (niveau 1 de la CITE) ont des besoins plus importants en ce qui concerne les compétences en TIC, notamment au Danemark (23 %), au Mexique (24 %) et en Norvège (25 %). En outre, des pourcentages élevés d'enseignants déclarent avoir des besoins de formation continue pour la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au Danemark (34 %) et au Mexique (42 %). Au Mexique, ce pourcentage est légèrement inférieur chez les enseignants du primaire que chez ceux du premier cycle du secondaire.

D'après le tableau 4.12.b, les enseignants du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) déclarent avoir moins besoin que leurs collègues du premier cycle du secondaire de renforcer leurs compétences en TIC au Danemark, en Islande, au Mexique et en Norvège. Les besoins des enseignants du deuxième cycle du secondaire sont également moindres concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au Danemark, en Finlande, en Islande, en Italie, au Mexique et à Singapour. Cette différence est particulièrement marquée au Danemark (17 points de pourcentage), en Italie et au Mexique. Enfin, les enseignants du deuxième cycle du secondaire en Italie étaient plus nombreux que leurs collègues du premier cycle du secondaire à indiquer avoir besoin de suivre une formation dans le domaine des nouvelles technologies dans le monde du travail, alors qu'ils étaient moins nombreux dans ce cas au Danemark, en Islande et au Mexique.



L'encadré 4.10 présente les besoins en formation continue dont font part les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire. L'encadré 4.11 compare les besoins des enseignants du premier cycle du secondaire entre 2008 et 2013 pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête.

Encadré 4.11. **Comparaison des besoins de formation continue entre TALIS 2008 et TALIS 2013**

Il est possible de comparer les différents besoins des enseignants en formation continue entre 2008 et 2013 pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête TALIS (tableau 4.12. c).

D'une façon générale, et pour les pays qui ont participé aux deux enquêtes, les deux domaines où les besoins sont les plus grands, et qui sont mis en évidence dans le corps du texte (la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et les compétences en TIC), semblent revêtir moins d'importance chez les enseignants du premier cycle du secondaire en 2013 qu'en 2008. En effet, le pourcentage d'enseignants déclarant avoir un besoin de formation pour la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation était, en moyenne, de 30 % en 2008 et de 24 % en 2013²⁰. Cet écart est beaucoup plus prononcé en Espagne, en Malaisie, en Norvège, en Pologne et au Portugal, avec plus de 14 points de pourcentage de différence. En revanche, les enseignants du secondaire étaient plus nombreux en 2013 qu'en 2008 à identifier ce besoin en Corée, au Danemark et au Mexique. La même tendance se dégage pour ce qui est des besoins de renforcement des compétences en TIC à l'appui de l'enseignement. Il existe toutefois quelques exceptions, comme en Corée, en Islande, en Italie et en République slovaque. En moyenne, dans les pays participants, les besoins en formation continue dans le domaine de la connaissance et de la maîtrise de la ou des matières enseignées sont moins élevés en 2013 qu'en 2008. Cet écart est particulièrement net en Italie (-18 points), en Malaisie (-28 points), en Pologne (-15 points) et en Flandre (Belgique) (-14 points).

Enfin, en moyenne, pour les pays ayant participé aux deux enquêtes, les besoins des enseignants du premier cycle du secondaire de formation pour enseigner en milieu multiculturel sont à peu près les mêmes en 2008 et en 2013. Ce besoin spécifique est toutefois plus important en 2013 au Brésil, en Corée et au Mexique qu'il ne l'était en 2008 (avec plus de 8 points de plus dans ces trois pays), alors qu'il est moins important en 2013 qu'en 2008 en Malaisie (dans une mesure de 20 points de pourcentage de moins).

Le tableau 4.13 présente les résultats de l'impact de deux indices relatifs aux besoins en formation continue (présentés dans l'encadré 4.12) sur la participation à différentes activités de ce type ; l'un d'eux mesure les besoins en formation continue dans le domaine de l'enseignement pour la diversité (appelé indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité) et l'autre, les besoins en formation continue concernant les matières enseignées et la pédagogie (appelé indice des besoins pédagogiques).

Encadré 4.12. **Indices des besoins de formation continue**

Pour déterminer le niveau des besoins des enseignants en formation continue dans les domaines de l'enseignement pour la diversité et des aspects pédagogiques de l'enseignement, on a demandé aux enseignants d'évaluer leurs besoins dans les domaines suivants :

Besoins en termes d'enseignement pour la diversité

- Approches pédagogiques individualisées
- Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation
- Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
- Enseignement de compétences transversales
- Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou dans le monde du travail
- Conseil et orientation professionnelle des élèves

...

Encadré 4.12. **Indices des besoins de formation continue** (suite)**Besoins pédagogiques**

- Connaissance et maîtrise de la ou des matières que j'enseigne
- Compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne
- Connaissance du programme de cours
- Pratiques d'évaluation des élèves
- Gestion de la classe et du comportement des élèves

Voir l'annexe B pour de plus amples informations sur la construction et la validation de ces indices.

Le tableau 4.13 montre les relations significatives entre ces deux indices et la participation à sept activités différentes de formation continue, par pays²¹. La première colonne présente les effets significatifs de ces deux indices sur la décision individuelle d'un enseignant de participer à des cours, des ateliers et des conférences. Le signe plus (+) indique une augmentation de la probabilité qu'un enseignant participe à des cours, des ateliers et des conférences. L'indice des besoins pédagogiques a une influence significative et positive sur cette décision dans 23 pays. En d'autres termes, dans ces pays, les enseignants sont davantage susceptibles de participer à des cours, des ateliers et des conférences s'ils ont indiqué avoir des besoins élevés en formation continue (sur le plan pédagogique). L'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité a également une influence sur cette décision dans 17 pays.

La seconde colonne du tableau 4.13 présente la participation des enseignants à des visites d'étude dans d'autres établissements, des entreprises, des services publics et des organisations non gouvernementales. Pour cette activité spécifique, il semble que les besoins déclarés en termes d'enseignement pour la diversité soient importants : on recense 17 pays dans lesquels ces besoins sont liés à des taux de participation accrus à des visites d'étude (voir le tableau 4.13. Web pour des résultats détaillés). L'indice des besoins pédagogiques semble avoir une influence moindre sur la décision de participer à cette activité de formation continue.

On obtient le même résultat quand on analyse l'effet de ces deux indices sur la probabilité qu'un enseignant participe à des activités de formation, des activités de tutorat et/ou des activités d'observation collégiale et de coaching. L'indice des besoins déclarés en termes d'enseignement pour la diversité a une plus grande influence sur la décision de participer à ces activités de formation continue, comme le montre le tableau 4.13. Web. La situation est la même pour la probabilité de participer à un réseau d'enseignants et à des travaux de recherche individuels ou en groupe. Enfin, il est intéressant de noter que l'indice des besoins en termes d'enseignement pour la diversité montre un effet négatif restreint mais significatif au Brésil et au Mexique sur certaines activités analysées, ce qui signifie que dans ces cas, des besoins importants sont associés à des taux de participation faibles.

OBSTACLES À LA PARTICIPATION

Afin de mieux comprendre la participation aux activités de formation continue et de fournir des indications sur les conséquences potentielles du point de vue de l'action des pouvoirs publics, l'enquête TALIS a demandé aux enseignants d'indiquer les obstacles à leur participation. Les réponses moyennes à cette question sont présentées dans le tableau 4.14 et le graphique 4.15. Dans les pays participants, les obstacles les plus couramment cités par les enseignants sont l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel (51 % des enseignants) et l'insuffisance des mesures incitatives (48 % des enseignants).

Incompatibilité avec l'emploi du temps professionnel

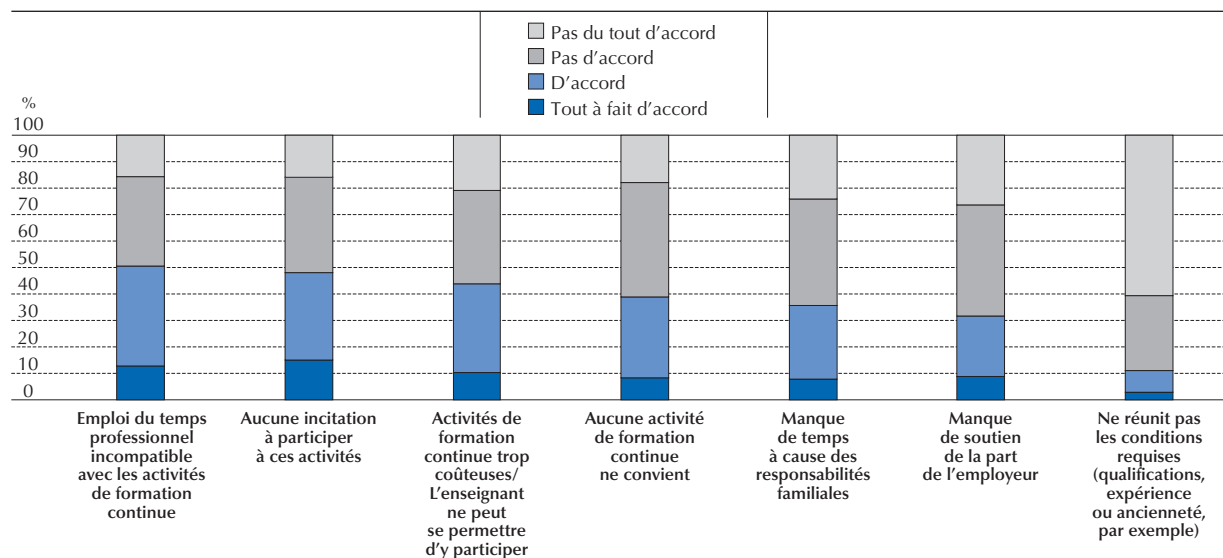
Comme indiqué ci-dessus, l'obstacle le plus fréquemment cité par les enseignants à leur participation à des activités de formation continue est l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel. D'après les données du tableau 4.14, cette situation concerne plus de trois quarts des enseignants en Corée (83 %), au Japon (86 %) et au Portugal (75 %). Ils sont en revanche moins nombreux à faire état de cette incompatibilité d'horaires en Croatie (22 %), en Lettonie (29 %) et en Serbie (27 %). Ce constat peut s'expliquer, du moins pour les enseignants des deux premiers pays, par le pourcentage élevé d'enseignants qui y bénéficient d'un soutien sous la forme de l'aménagement d'emploi du temps pour participer aux activités de formation continue organisées pendant les heures de service (73 % en Croatie et 64 % en Lettonie) (tableau 4.11). On ne peut cependant établir de lien particulier entre ces deux variables dans l'ensemble des pays.



■ Graphique 4.15 ■

Obstacles à la participation à des activités de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue



Les obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que ces éléments constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 4.14 et 4.14.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041687>

Par exemple, environ 58 % des enseignants en Australie déclarent qu'une incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel les empêche de participer à des activités de formation continue, mais ils sont 79 % à affirmer bénéficier d'un aménagement de leur temps de travail à cette fin. Cette situation indique peut-être simplement que le temps aménagé est insuffisant ou ne concorde pas avec les activités de formation continue auxquelles les enseignants souhaitent participer.

Insuffisance des mesures incitatives

D'après les données de l'enquête TALIS, l'insuffisance des mesures visant à encourager les enseignants à participer à des activités de formation continue est problématique en Espagne (80 %), en Italie (83 %) et au Portugal (85%) (tableau 4.14). Cet élément est significatif parce que les taux de participation aux activités de formation continue sont inférieurs à la moyenne en Espagne et correspondent à la moyenne au Portugal (tableau 4.6). Dans ces deux pays, les pourcentages plus élevés d'enseignants ayant déclaré payer au moins une partie de leurs activités de formation continue pourraient expliquer en partie leurs faibles taux de participation (graphique 4.6). Les pouvoirs publics de ces pays devraient s'intéresser tout particulièrement à cette question.

Participation trop onéreuse

Une proportion importante d'enseignants estiment que les activités de formation continue sont trop onéreuses (44 %, en moyenne), ce qui est également très pertinent du point de vue de l'action des pouvoirs publics. Comme cela a été indiqué, un lien positif a été mis en évidence entre le pourcentage d'enseignants qui ne doivent apporter de contribution financière personnelle pour aucune de leurs activités de formation continue et leurs taux de participation (graphique 4.6). C'est notamment le cas des enseignants au Chili (73 %) et au Portugal (81 %). Cet obstacle semble en revanche beaucoup moins important à Singapour (20 %) et en Flandre (Belgique) (17 %).

Autres obstacles

Enfin, le fait de ne pas avoir accès à une offre appropriée d'activités de formation continue constitue également un obstacle qui mérite davantage d'attention de la part des pouvoirs publics. Même si en moyenne, les enseignants sont moins nombreux (à hauteur de 12 points de pourcentage) à citer le manque d'activités adéquates disponibles comme obstacle que ceux qui invoquent l'incompatibilité de leur emploi du temps professionnel, cet obstacle reste important



au Chili (64 %), en Espagne (61 %), en Italie (67 %) et au Portugal (68 %). Ce sont des pays où les enseignants du premier cycle du secondaire, notamment dans les établissements d'enseignement publics (tableau 4.8), ont en réalité participé moins souvent que la moyenne à des activités de formation continue durant la période de l'enquête. Cela pourrait être interprété comme étant la preuve de l'existence d'un lien entre l'absence perçue d'activités appropriées de formation continue et les taux de participation des enseignants.

RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Le présent chapitre a examiné les caractéristiques actuelles de l'offre d'activités d'initiation, de tutorat et de formation continue pour les enseignants du premier cycle du secondaire, et de leur participation à ces activités. La formation continue des enseignants est au cœur de la plupart des débats sur les politiques éducatives puisqu'elle est considérée comme étant extrêmement utile à la fois pour améliorer l'efficacité et la performance de l'éducation, et pour renforcer la motivation des enseignants (Angrist et Lavy, 2001). La présente étude et les autres articles cités précédemment pourraient inspirer de nombreux décideurs qui défendent l'importance des possibilités de formation continue tout au long de la carrière.

Comme indiqué dans le chapitre 2, les nouveaux enseignants déclarent souvent se sentir mal préparés à divers aspects de leur métier, même après avoir suivi un programme de formation initiale. La formation continue et le soutien des enseignants sont nécessaires, non seulement pour renforcer les compétences des nouveaux enseignants, mais aussi pour continuer à renforcer l'expertise des enseignants tout au long de leur carrière. Les enseignants ont pour mission de faire de leurs élèves des apprenants tout au long de la vie. Afin d'atteindre ce but louable dans le monde d'aujourd'hui en mutation rapide, les enseignants doivent eux-mêmes apprendre en permanence. La formation continue à tous les stades de la carrière d'un enseignant est nécessaire pour rester informé des derniers travaux de recherche, des nouveaux outils et des pratiques récentes, et pour connaître les besoins des élèves chaque nouvelle année.

Les données de l'enquête TALIS permettent de tirer des conclusions qui ont des conséquences sur l'action publique dans le domaine de la formation continue tout au long de la carrière des enseignants.

Encourager les établissements à proposer des programmes formels d'initiation aux nouveaux enseignants, et inciter ces derniers à y participer

Les programmes d'initiation à l'intention des nouveaux enseignants ont une influence plus importante que ce que l'on avait estimé précédemment sur le comportement futur des enseignants. Les données de l'enquête TALIS indiquent que dans de nombreux pays, les enseignants qui déclarent avoir participé par le passé à un programme formel d'initiation sont plus susceptibles que les autres de participer à des activités de formation continue, au point même de suivre trois activités de formation continue de plus que les enseignants qui n'ont pas suivi de programme formel d'initiation. En d'autres termes, les enseignants qui ont débuté leur premier poste d'enseignant en ayant accès à des activités de formation continue, sous la forme d'un programme d'initiation, ont continué à profiter de diverses possibilités de ce type. En outre, la participation d'un enseignant à un programme d'initiation dans le cadre de son premier poste d'enseignant est également liée de manière positive à sa décision d'aider d'autres enseignants en assumant un rôle de tuteur.

Les données de l'enquête TALIS indiquent également que, dans de nombreux pays, les programmes d'initiation sont facilement accessibles, mais que les enseignants n'y participent pas²². Il est donc manifestement important non seulement que les établissements proposent à leurs enseignants des programmes formels d'initiation, mais aussi que les enseignants y participent. Les responsables de l'action publique et les chefs d'établissement devraient chercher à comprendre ce qui empêche les enseignants de participer à de tels programmes, quand ces derniers sont disponibles, et s'assurer qu'ils sont proposés à tous les nouveaux enseignants. Un examen complémentaire est nécessaire sur le contenu le plus efficace de ces programmes, dans la mesure où, comme on l'a vu dans ce chapitre, des activités de soutien précoces peuvent avoir une influence durable sur les activités de formation continue menées par la suite. De fait, la participation d'un enseignant à un programme d'initiation dans le cadre de son premier poste d'enseignant est liée de manière positive à sa décision d'aider d'autres enseignants en assumant un rôle de tuteur, mais aussi de participer à d'autres activités de formation.

Encourager la participation des enseignants à des programmes de tutorat tout au long de leur carrière

Des données précises montrent que les enseignants bénéficiant de l'aide d'un tuteur enregistrent une meilleure progression des résultats de leurs élèves (Rockoff, 2008). Il ressort toutefois de l'enquête TALIS 2013 qu'en moyenne, pour l'ensemble des pays, un quart des enseignants travaillent dans des établissements où, d'après les déclarations des chefs d'établissement, aucun programme de tutorat n'est proposé, certains pays affichant des pourcentages plus élevés concernant l'absence d'offre de ce type de programmes. En outre, les résultats de l'enquête donnent à penser que même



lorsqu'un système de tutorat est disponible dans un établissement, tous les enseignants n'y participent pas. Le tutorat est un moyen pour les enseignants d'établir des contacts avec leurs collègues (question examinée plus avant dans le chapitre 7) et de collaborer en vue d'améliorer leur pratique de l'enseignement. Il s'agit d'une forme peu coûteuse de formation continue, qui peut intervenir à tout moment dans l'établissement où exerce l'enseignant. Les décideurs devraient aider les établissements à élaborer des programmes de tutorat sur la base des résultats des derniers travaux de recherche sur les meilleures pratiques dans ce domaine, en vue d'une mise en œuvre réussie. Les chefs d'établissement devraient accorder du temps aux enseignants et former des binômes judicieux d'enseignants ayant des matières en commun. Enfin, les enseignants devraient participer à ces programmes, à la fois en tant que tuteurs et en tant que bénéficiaires, quelle que soit leur expérience professionnelle (il est tout à fait possible qu'un jeune enseignant assume le rôle de tuteur dans le domaine de l'utilisation des TIC auprès d'un enseignant plus expérimenté, par exemple).

Veiller à la disponibilité des activités de formation continue pour tous les enseignants et à la participation de ces derniers à de telles activités

L'enquête TALIS examine la participation des enseignants à toute une série d'activités de formation continue et les données montrent qu'en moyenne, dans les pays participants, presque 90 % des enseignants déclarent participer à une forme d'activité de ce type. Toutefois, dans certains pays, pas moins d'un quart des enseignants déclarent n'avoir participé à aucune activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Le niveau et l'intensité de la participation des enseignants à des activités de formation continue sont influencés, entre autres, par les formes de soutien qu'ils reçoivent. Certains pays apportent une aide relativement importante aux enseignants, notamment en prenant à leur charge l'ensemble des frais, en aménageant du temps pour la formation pendant les heures de service et en proposant d'autres types de soutien non financier. Dans d'autres pays, au contraire, les enseignants ne bénéficient pas de ce type de soutien.

La solution à ces problèmes semble pourtant simple : si la participation des enseignants à des activités de formation continue en vue d'améliorer leur pratique de l'enseignement est une priorité pour les décideurs et les chefs d'établissement, il faut alors mettre en place différentes formes de soutien (financier et autre) pour permettre à tous les enseignants d'y accéder. Mais cela n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît. Si les enseignants d'un même établissement ont tous besoin de suivre un programme de formation continue la même année, il se peut que le budget et le temps en dehors de la classe qui sont nécessaires pour participer à ces activités de formation soient à peine suffisants. De plus, même s'il existe dans certains domaines une offre excédentaire d'activités de formation continue, les enseignants ne sont pas toujours capables de déterminer l'activité la plus appropriée et d'un niveau de qualité optimal qui corresponde à la fois à leurs besoins et à leur emploi du temps.

Cela pourrait être une occasion nouvelle pour les établissements d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de tutorat, ou de créer d'autres possibilités de formation continue pour les enseignants au sein des établissements ou entre plusieurs établissements. La définition d'un plan de formation continue qui réponde aux besoins individuels des enseignants pourrait en outre aider ces derniers à cibler les activités les mieux adaptées (voir le chapitre 5). Encourager la participation des enseignants à des activités de formation continue qui les incitent à collaborer leur permet non seulement d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi d'établir des contacts entre eux à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement (voir le chapitre 7).

Éliminer les obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue

Pour finir, les principales raisons avancées par les enseignants pour expliquer leur non-participation à des activités de formation continue sont l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel et l'absence de mesures incitatives. Dans de nombreux pays, un nombre important d'enseignants déclarent en outre simplement ne pas avoir accès à une offre appropriée de formation continue pour répondre à leurs besoins. Chacun de ces obstacles pourrait expliquer la faiblesse des taux de participation à des activités de formation continue dans certains pays. Si les enseignants n'ont pas de créneau dans leur emploi du temps, ni la possibilité d'aménager leurs horaires de travail, ou si aucune activité de formation continue n'est disponible, il leur sera très difficile de prendre part à un tel processus. L'absence de mesures incitatives (soutien financier ou non, par exemple) est aussi problématique. Les incitations peuvent aussi inclure une forme de reconnaissance publique ou l'établissement d'un lien avec le plan de formation continue d'un enseignant, ce qui pourrait le motiver davantage à solliciter des activités de formation continue. Le temps des enseignants est précieux, surtout lorsqu'il les éloigne de leur mission la plus importante, à savoir transmettre des connaissances à leurs élèves. Il serait peut-être utile de les encourager davantage à comprendre et à identifier les activités de formation continue susceptibles d'avoir les plus grandes retombées positives sur leur pratique de l'enseignement.



Notes

1. Voir Chetty, Friedman et Rockoff (2011) pour un bref compte rendu du débat sur la meilleure façon d'évaluer et d'améliorer la qualité de l'enseignement.
2. Voir Broad et Evans (2006) pour des exemples très divers d'activités formelles ou informelles de formation continue.
3. Voir également Helms-Lorenz, Slof et van de Grift (2012) pour une étude plus récente présentant des résultats similaires.
4. D'autres raisons que le manque d'intérêt, de volonté ou de connaissance des avantages du tutorat peuvent expliquer la faiblesse des taux de participation. Par exemple, dans certains cas, les programmes de tutorat peuvent être disponibles uniquement pour les enseignants nouvellement nommés sur des postes permanents. Il est aussi possible qu'une rotation faible des enseignants (du fait de la crise économique, par exemple), ait entraîné une baisse des contrats permanents accordés ces dernières années, ce qui expliquerait le peu de programmes de tutorat disponibles et les faibles taux de participation.
5. Des modèles logistiques individuels ont été estimés pour chaque pays afin d'identifier les déterminants de base de la probabilité qu'un enseignant assume un rôle de tuteur (voir l'encadré 2.5 dans le chapitre 2 pour une explication basique de ces modèles de choix discret, et l'annexe B pour des détails plus techniques sur ces analyses).
6. Dans une analyse plus générale des principales variables associées aux enseignants bénéficiant de l'aide d'un tuteur, il a été mis en évidence que la participation passée à des programmes d'initiation était un facteur important. Ce type d'analyse pourrait ouvrir la voie à d'autres travaux de recherche dans ce domaine.
7. D'autres facteurs, tels que l'intérêt et la motivation des enseignants à participer à des activités de renforcement des connaissances et de développement professionnel, peuvent aussi influencer la participation à la fois à des programmes d'initiation et à des programmes de tutorat. Mais les données de l'enquête TALIS ne fournissent pas ces types de variables de contrôle additionnelles. Les résultats présentés ici doivent par conséquent être interprétés dans ce cadre limité.
8. Rivkin, Hanushek et Kain (2005) constatent, par exemple, que jusqu'à trois quarts des facteurs influant sur les résultats des élèves sont liés aux enseignants.
9. Dans l'enquête TALIS 2008, la période de référence pour la participation à des activités de formation continue était de 18 mois. Toutefois, pendant la phase d'essai de terrain de TALIS 2013, les informations sur la participation ont été recueillies auprès des enseignants sur deux segments : au cours des 12 derniers mois et au cours des 6 mois précédents. Ces données n'ont révélé aucune différence significative au niveau des taux de participation globale au cours des 12 derniers mois et sur la période élargie de 18 mois. Il a été déterminé que les résultats relatifs à la participation à des activités de formation continue étaient comparables malgré les différentes périodes de référence. La période de référence utilisée dans l'enquête principale a par conséquent été modifiée dans le questionnaire de l'enquête TALIS 2013 à l'intention des enseignants : elle correspond désormais aux « 12 derniers mois ».
10. D'autres variables que celles liées aux enseignants ou aux établissements, comme par exemple l'obligation de participer à des activités de ce type au niveau national, peuvent influencer sur le taux de participation, mais les données de l'enquête TALIS ne fournissent pas ces types de variables. Les résultats présentés dans cette section doivent donc être interprétés en gardant cette limite à l'esprit.
11. Cette différence est statistiquement significative pour la plupart des pays analysés, comme indiqué dans le tableau 4.21.Web.
12. Une explication possible de cette tendance serait liée aux types d'activités que les enseignants considèrent comme étant les plus utiles. Voir les parties suivantes pour une analyse de cette question.
13. Notons que des écarts peuvent apparaître entre les taux de participation aux activités de tutorat présentés dans les tableaux 4.3 et 4.9. Ces différences seraient dues à la période de référence de chacun des tableaux : tandis que les taux de participation figurant dans le tableau 4.3 concernent les activités de tutorat actuelles des enseignants, ceux indiqués dans le tableau 4.9 font référence aux activités de tutorat auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête. En outre, le tableau 4.9 inclut la catégorie « Tutorat et observation par les pairs » dans les activités de tutorat.
14. La médiane de la répartition parmi les enseignants dans tous les pays participant à l'enquête TALIS 2013 est égale à 3, ce qui signifie que 50 % des enseignants ont participé à 3 activités de formation continue ou plus au cours des 12 mois précédant l'enquête. En outre, des modèles additionnels ont été estimés pour analyser le nombre d'activités auxquels participent les enseignants. Les résultats tirés de ces modèles montrent que la différence de base, en termes d'effets différentiels de la plupart des variables explicatives utilisées, est comprise entre 1-2 et 3 ou plus. C'est la principale raison pour laquelle le chiffre 3 a été choisi comme la valeur limite définissant la diversité de la participation.
15. Comme dans le graphique 4.5, ce graphique montre les rapports de cotes indiquant la probabilité de la participation à trois activités de formation continue ou plus, en comparant les enseignants qui ont participé à un programme formel d'initiation par le passé et ceux n'ayant jamais participé à de tels programmes. Le coefficient estimé pour cette variable est présenté dans le tableau 4.31.Web.
16. Comme cela a déjà été précisé à plusieurs reprises, aucun lien de causalité ne peut être établi à l'aide de données transversales telles que celles fournies par la base de données TALIS (voir l'encadré 2.5 dans le chapitre 2 pour une explication plus poussée).



17. Les résultats restent qualitativement similaires pour le lien mis en évidence dans le graphique 4.11, où des variables indicatives de la motivation des enseignants (satisfaction professionnelle individuelle et mesure de l'intensité de leur implication dans la planification ou la préparation des cours) sont également incluses dans le modèle estimé.
18. Il peut y avoir d'autres types de soutien non financier, par exemple une reconnaissance, une appréciation, de nouveaux défis ou l'accès à l'aide d'un tuteur. Toutefois, les données de l'enquête TALIS ne fournissent pas de telles informations.
19. Comme indiqué dans le tableau 4.12, les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ne sont pas bien définis sur le plan international, mais recouvrent généralement les élèves pour lesquels des besoins d'apprentissage spécifiques ont été officiellement identifiés en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel.
20. Cela peut être un résultat particulièrement surprenant étant donné que les enseignants qui n'enseignent qu'aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans les établissements de l'échantillon ont été exclus de l'enquête TALIS en 2008, mais pas en 2013.
21. Les décisions de participer ou non à ces activités sont estimées à l'aide d'un modèle logit (voir le tableau 4.13. Web pour les coefficients de régression). Ces modèles neutralisent les effets des caractéristiques des individus et des établissements présentées dans le tableau B2.5 de l'annexe B. Les résultats sont quasiment identiques lorsque la motivation des enseignants, le soutien qu'ils reçoivent et les obstacles à la participation tels qu'ils les perçoivent sont également pris en compte au moyen de mesures indirectes.
22. Ce déséquilibre entre offre et participation peut également s'expliquer par le décalage entre le présent et le moment où les enseignants – en particulier, les plus âgés – ont participé à ce type de programme.

Note concernant Israël

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

Références

- Angrist, J.D.** et **V. Lavy** (2001) « Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparison in Jerusalem public schools », *Journal of Labor Economics*, vol. 19/2, pp. 343-369.
- Avalos, B.** (2011), « Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20.
- Broad, K.** et **M. Evans** (2006), « A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers », Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.
- Chetty, R., J.N. Friedman** et **J.E. Rockoff** (2011), « The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood », document de travail NBER, n° 17699.
- Cohen, B.** et **E. Fuller** (2006), « Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention », document présenté lors de la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Commission européenne** (2012a), « Supporting the teaching professions for better learning outcomes », SWD (2012) 374 final.
- Commission européenne** (2012b), « Supporting teacher competence development for better learning outcomes », http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
- Commission européenne** (2010), « Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbook for policymakers », SEC (2010) 538 final.
- Dee, T.** (2005), « A teacher like me: Does race, ethnicity or gender matter? », *American Economic Review*, vol. 95/2, pp. 158-165.
- Drent, M.** et **M. Meelissen** (2008), « Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? », *Computers and Education*, vol. 51/1, pp. 187-199.
- Evertson, C.M.** et **M.W. Smithey** (2000), « Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study », *Journal of Educational Research*, vol. 93, pp. 294-304.
- Fletcher, S.H., M. Strong** et **A. Villar** (2008), « An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California », *Teachers College Record*, vol. 110, pp. 2271-2289.
- Fuller, E.** (2003), « Beginning teacher retention rates for TxBESS and non-TxBESS teachers », document non publié, State Board for Educator Certification, Austin, TX.



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.

Helms-Lorenz, M., B. Slof et **W. van de Grift** (2012), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education*, à paraître.

Hill, H.C., M. Beisiegel et **R. Jacob** (2013), « Professional development research consensus, crossroads, and challenges », *Educational Researcher*, vol. 1/42, pp. 476-487.

Hobson, A.J. et al. (2009), « Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't », *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 25, n° 1, pp. 207-216.

Ingersoll, R.M. et **M. Strong** (2011), « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of research », *Review of Educational Research*, vol. 81/2, pp. 201-233.

Jackson, C.K. et **E. Bruegmann** (2009), « Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1/4, pp. 85-108.

Jurasaite-Haribison, E. et **L.A. Rex** (2010), « School cultures as contexts for informal teacher learning », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26/2, pp. 267-277.

OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*, www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>.

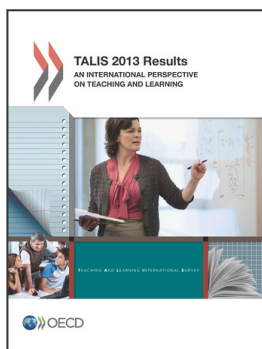
Rockoff, J. (2008), « Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City », www.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/rockoff_mentoring_february_08.pdf.

Rockoff, J. et **C. Speroni** (2011), « Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City », *Labour Economics*, vol. 18, pp. 687-696.

Schleicher, A. (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

Strong, M. (2009), *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*, Teachers College Press, New York, NY.

Yoon, K.S. et al. (2007), « Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement », Issues & Answers, REL 2007 – n° 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington, D.C., http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.



Extrait de :

TALIS 2013 Results

An International Perspective on Teaching and Learning

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Formation continue et soutien aux enseignants », dans *TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264214293-7-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.