



## Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

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

## PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

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

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

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

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

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

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

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

Graphique II.1.1 **Les cinq piliers du professionnalisme des enseignants dans TALIS 2018****Résultats et recommandations d'action de l'Enquête TALIS**

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

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

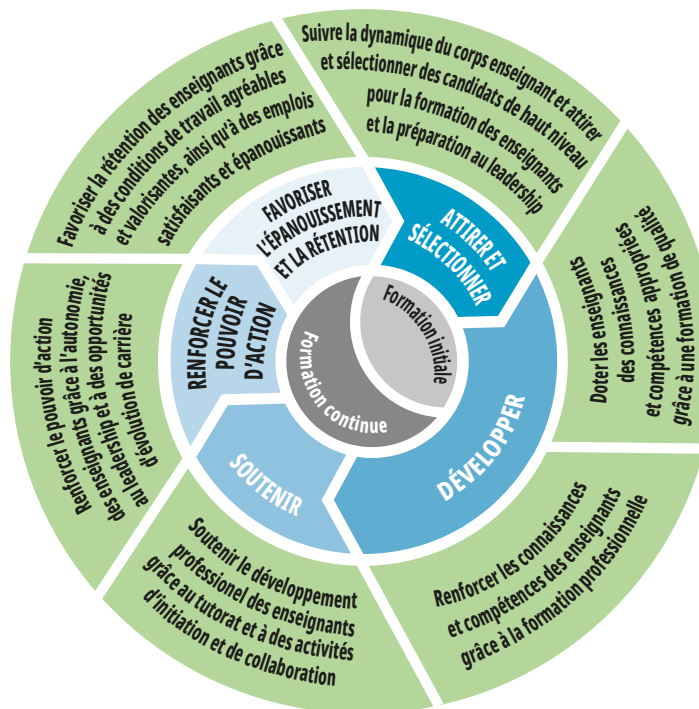
Ce premier chapitre du volume II étudie les principaux constats faits dans les deux volumes du rapport international de TALIS 2018 et en tire des recommandations à suivre lors de l'élaboration des politiques relatives aux enseignants. Le deuxième chapitre, qui porte sur le pilier relatif au prestige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

## Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

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

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

### Graphique II.1.2 Le parcours professionnel des enseignants



Source : Adapté de OCDE (2019<sub>[12]</sub>), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>, Figure 1.1.

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

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

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

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

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

...

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

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

...

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

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

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

L'Enquête TALIS a mis au point des indicateurs permettant de brosser un portrait des effectifs d'enseignants et de chefs d'établissement, de leurs caractéristiques démographiques et de leurs qualifications<sup>1</sup>. Ils sont révélateurs non seulement des effectifs actuels d'enseignants et de chefs d'établissement, mais également de l'évolution des besoins à l'avenir et, donc, de l'importance de susciter des vocations d'enseignant et de chef d'établissement. À ce sujet, une série d'indicateurs sur le prestige de la profession (tel que perçu par les enseignants) et sur leurs motivations à choisir cette voie montrent l'attrait de leur profession et indiquent comment l'améliorer.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comme les résultats de TALIS montrent que la participation au développement professionnel est la voie la plus utilisée par les chefs d'établissement pour développer leurs compétences, les systèmes éducatifs pourraient offrir aux futurs chefs d'établissement davantage d'occasions de développer leurs compétences de leadership avant leur nomination en tant que chefs d'établissement. Cela pourrait se faire par le biais de modules de formation spécifiques que les futurs chefs d'établissement auraient besoin de suivre ou de valider avant d'assumer des fonctions de direction (par exemple, en faisant de cette formation une condition préalable à toute nomination à un poste de direction, comme c'est le cas en Espagne<sup>2</sup>) ou par la création de rôles de direction intermédiaires pour des enseignants expérimentés souhaitant devenir des dirigeants.

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

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

Les activités de développement professionnel continu doivent prendre en compte et développer les connaissances et les compétences acquises par les enseignants et les chefs d'établissement dans le cadre de leur formation initiale. Ainsi, les programmes doivent être conçus de manière concertée pour la formation initiale et continue<sup>3</sup>. Le défi majeur pour établir ce continuum entre la formation initiale des enseignants et la formation continue consiste à articuler chaque étape de manière cohérente. Cela peut nécessiter un alignement systématique dans chaque système d'éducation, des consultations, des boucles de rétroaction et, si ces responsabilités sont partagées entre plusieurs entités, une collaboration entre les différents acteurs et parties prenantes des systèmes de formation initiale et continue des enseignants.

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

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

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

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

La formation à l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation<sup>5</sup> est l'élément du développement professionnel qui recueille le pourcentage le plus élevé d'enseignants qui ont indiqué en avoir un grand besoin (22 %) (tableau I.5.21) et alors que la participation au développement professionnel sur ce thème a connu l'une des augmentations les plus fortes entre 2013 et 2018, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré en avoir un besoin élevé a également connu l'une des augmentations les plus fortes au cours de la même période (tableaux I.5.27 et I.5.28). Les déclarations des chefs d'établissement corroborent ce besoin élevé : 32 % d'entre eux déclarent qu'il est difficile de dispenser un enseignement de qualité dans leur établissement en raison du manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (tableau I.3.63). Cette pénurie figure parmi les problèmes de ressources les plus fréquemment signalés par les chefs d'établissement.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Objectif : lever les barrières au développement professionnel**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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




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

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

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

	Pays/économies où l'indicateur est <b>supérieur</b> à la moyenne de l'OCDE Pays/économies où l'indicateur n'est <b>pas statistiquement différent</b> de la moyenne de l'OCDE Pays/économies où l'indicateur est <b>inférieur</b> à la moyenne de l'OCDE					
	Pourcentage d'enseignants qui n'ont pas participé à des activités formelles ou informelles d'initiation dans l'établissement	Pourcentage d'enseignants débutants ayant un tuteur désigné dans l'établissement	Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel »	Pourcentage d'enseignants indiquant prendre part au moins une fois par mois à des activités de formation professionnelle en groupe	Pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires au cours des 12 mois précédant l'Enquête indiquant que ceux-ci ont eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques	Pourcentage d'enseignants déclarant avoir reçu des commentaires à un moment ou un autre, via au moins quatre méthodes différentes
	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4
Alberta (Canada)	55	25	83	29	79	55
Australie	28	37	76	39	77	59
Autriche	77	11	83	13	63	41
Belgique	57	25	76	4	52	35
<i>Comm. flamande (Belgique)</i>	52	40	77	4	59	38
<i>Comm. française (Belgique)</i>	62	9	75	3	43	33
Brésil	61	33	79	27	77	67
Bulgarie	62	18	78	20	73	77
CABA (Argentine)	76	6	87	15	77	29
Chili	66	7	71	24	66	56
Colombie	46	22	76	19	83	74
Croatie	45	13	79	8	77	33
République tchèque	43	26	87	23	73	74
Danemark	63	15	85	13	59	32
Angleterre (RU)	23	37	74	26	75	64
Estonie	69	17	84	19	72	65

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

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


...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'utilisation fréquente et généralisée de pédagogies et de pratiques pédagogiques à fort effet de levier est un autre élément important de la qualité de l'enseignement. Parmi le large éventail de pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre en classe, celles visant à améliorer la gestion de la classe et la clarté de l'enseignement sont largement appliquées. Cependant, les pratiques impliquant une activation cognitive<sup>6</sup> sont moins répandues, environ la moitié des enseignants mettant en œuvre la plupart de ces méthodes fréquemment dans l'ensemble de l'OCDE (tableau I.2.1). Et ce malgré le fait que 70 % à 80 % des enseignants et plus de 80 % des chefs d'établissement considèrent leurs collègues comme ouverts au changement et leurs établissements comme des lieux à même d'adopter des pratiques innovantes (tableaux I.2.35 et I.2.39) et que 80 % d'entre eux s'estiment capables d'utiliser diverses méthodes pédagogiques en classe et de développer l'esprit critique de leurs élèves (tableau I.2.20). Il en ressort que les enseignants peinent peut-être à adopter les pratiques pédagogiques associées à un enseignement de qualité.

L'une de leurs difficultés à cet égard réside vraisemblablement dans leur capacité de collaborer avec leurs collègues dans le but de concevoir et d'adopter des pratiques pédagogiques efficaces. L'Enquête TALIS montre d'ailleurs que les formes plus profondes de collaboration entre enseignants sont en corrélation positive nette avec l'utilisation de pratiques d'activation cognitive en classe (tableau II.4.17). Les activités de collaboration qui se démarquent parmi les huit citées dans l'Enquête TALIS<sup>7</sup> sont la participation des enseignants à des activités de formation professionnelle en groupe et à des activités organisées collectivement dans plusieurs classes et groupes d'âge (tableau II.4.19).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Objectif : instaurer une culture de collaboration dans les établissements**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il est encourageant de constater que le leadership partagé a gagné du terrain ces cinq dernières années dans un certain nombre de pays et économies. Malgré cette avancée, près de 25 % des enseignants sont en poste dans un établissement où ce partage du pouvoir de décision n'existe pas dans les pays et économies de l'OCDE (tableau II 4.24). Et le pourcentage d'enseignants qui n'ont pas voix au chapitre dans leur établissement passe même la barre des 30 % dans certains systèmes d'éducation<sup>10</sup>. Les décideurs politiques et les chefs d'établissement devraient donc faciliter et encourager le leadership partagé partout où ce n'est pas encore la norme, non seulement avec les enseignants, mais aussi avec les élèves et leurs parents (ou tuteurs), au vu de la relation positive entre cette forme de gouvernance et la collaboration entre enseignants.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Objectif : renforcer le leadership à tous les niveaux du système


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

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

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

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

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

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


...

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

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

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

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

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

Les chefs d'établissement ne peuvent véritablement exercer leur leadership que s'ils jouissent d'une certaine autonomie, c'est-à-dire s'ils ont le pouvoir de prendre des décisions concernant des aspects liés au fonctionnement quotidien de leur établissement. Dans l'Enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement sont invités à identifier les personnes ou les entités ayant un certain pouvoir de décision dans des domaines en rapport avec le budget de leur établissement, la gestion de son personnel, les politiques de l'établissement, ses programmes de cours et ses politiques pédagogiques, l'objectif étant de mieux comprendre la répartition des responsabilités entre la direction des établissements et les autorités en charge de l'éducation<sup>12</sup>. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 63 % des chefs d'établissement se disent investis d'un pouvoir considérable de décision dans la majorité de ces domaines mais leur pourcentage varie sensiblement entre les établissements publics (57 %) et les établissements privés (80 %) (tableau II.5.11). Cela peut s'expliquer par la réglementation ou les normes relatives aux missions des chefs d'établissement à l'échelle du système.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Objectif : lier évaluation et promotion des enseignants**

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



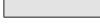
### **Objectif : constituer un corps d'enseignants et de chefs d'établissement motivé et efficace grâce à des conditions de travail valorisantes**

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

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


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

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

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

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

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

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

...


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

avec des groupes plus petits (tableau I.3.66). Il est vraisemblablement possible dans tous les systèmes d'éducation de réduire le travail administratif des enseignants et des chefs d'établissement, de le simplifier ou de l'automatiser<sup>16</sup>. Il est possible aussi d'envisager de faire travailler des enseignants expérimentés en tandem avec des enseignants débutants ou stagiaires pour réduire la taille des classes sans impact excessif sur le budget.

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

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

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

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

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

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

Les termes des contrats de travail des enseignants préoccupent les syndicats d'enseignants partout dans le monde. Selon ces syndicats, les enseignants sous contrat à durée déterminée tendent à être moins bien protégés dans les régimes de retraite, à obtenir moins souvent des congés de formation et à avoir moins de droits et d'allocations, dont les allocations familiales et les congés payés annuels (Stromquist, 2018<sub>[104]</sub>). Pour autant que l'on puisse en juger au vu de la satisfaction que procurent aux enseignants les termes non financiers de leur contrat de travail<sup>17</sup>, les enseignants semblent attacher plus d'importance à leur charge de travail et aux aspects professionnels de leur poste qu'aux termes de leur contrat de travail. Toujours selon les résultats de TALIS, les enseignants sont moins susceptibles de participer à des activités de formation continue et de collaboration professionnelle s'ils travaillent sous contrat à durée déterminée et se sentent de surcroît moins efficaces, ce qui nuit aux objectifs de professionnalisation, s'ils travaillent sous contrat de moins d'un an.

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

## Objectif : réduire le stress et améliorer le bien-être

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

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

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

Selon plusieurs études, les établissements ont la capacité de limiter cette association entre stress et attrition (Collie, Shapka et Perry, 2012<sub>[110]</sub> ; Gu et Day, 2007<sub>[111]</sub> ; Klassen et al., 2013<sub>[112]</sub> ; Skaalvik et Skaalvik, 2018<sub>[113]</sub>). Il y a dans les résultats de l'Enquête TALIS des éléments qui étayent cette thèse. Il apparaît en effet qu'après contrôle de la satisfaction professionnelle, du soutien de l'établissement, de la motivation et de l'efficacité personnelle<sup>18</sup>, la relation entre le stress et l'intention de n'enseigner que cinq années supplémentaires n'est plus statistiquement significative dans la moitié des pays et économies participant à TALIS, mais qu'elle le reste dans l'autre moitié (tableaux II.2.68 et II.2.69). Les conditions de travail et la satisfaction sont donc essentielles pour que les enseignants continuent d'enseigner et ne quittent pas leur établissement (Bakker et al., 2007<sub>[105]</sub> ; Borman et Dowling, 2008<sub>[20]</sub> ; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006<sub>[108]</sub>). Il convient donc de s'employer à la fois à limiter le stress professionnel et à améliorer la satisfaction professionnelle.

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


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

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

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

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

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

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


...

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

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

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

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

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

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


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

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

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

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

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

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

...

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

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

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

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


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

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

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

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

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

...

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

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

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

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

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

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


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Références

- Abbiati, G., G. Argentin et T. Gerosa** (2017), « Different teachers for different students? Evidence on teacher-student matching and its consequences in the Italian case », *Politica economica* 1, pp. 12-58, <http://dx.doi.org/10.1429/86375>. [95]
- Ainley, J. et R. Carstens** (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [76]
- Antinluoma, M. et al.** (2018), « Schools as professional learning communities », *Journal of Education and Learning*, vol. 7/5, pp. 76-91, <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>. [55]
- Avalos, B.** (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>. [29]
- Bakker, A. et al.** (2007), « Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/2, pp. 274-284, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>. [105]
- Barber, M. et M. Mourshed** (2009), *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London. [1]
- Bautista, A., J. Wong et S. Gopinathan** (2015), « Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape », *Psychology, Society, & Education*, vol. 7/3, pp. 311-326, <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>. [35]
- Berliner, D.** (2001), « Learning about and learning from expert teachers », *International Journal of Educational Research*, vol. 35/5, pp. 463-482, [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). [92]
- Bertoni, E. et al.** (2018), « School finance in Latin America: a conceptual framework and a review of policies », *Technical Note*, n° IDB-TN-01503, Banque interaméricaine de développement, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.18235/0001306>. [100]
- Bolam, R. et al.** (2005), « Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities », *DfES Research Report*, n° 637, University of Bristol, Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>. [60]
- Borko, H.** (2004), « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, vol. 33/8, pp. 3-15, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>. [28]
- Borman, G. et N. Dowling** (2008), « Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 78/3, pp. 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>. [20]
- Braun, H.** (2005), *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, [http://www.ets.org/research/policy\\_research\\_reports/publications/report/2005/cxe](http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxe). [91]
- Bruns, B., D. Filmer et H. Patrinos** (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, Banque mondiale, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>. [101]
- Cerna, L. et al.** (2019), « Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 194, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>. [34]
- Chapman, C. et al.** (dir. pub.) (2016), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*, Routledge, Abingdon; New York, NY. [73]
- Cheng, M., A. Cheng et S. Tang** (2010), « Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong », *Journal of Education for Teaching*, vol. 36/1, pp. 91-104, <http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222>. [46]
- Cochran-Smith, M.** (2004), « The problem of teacher education », *Journal of Teacher Education*, vol. 55/4, pp. 295-299, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>. [106]
- Collie, R. et A. Martin** (2017), « Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement », *Learning and Individual Differences*, vol. 55, pp. 29-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>. [107]
- Collie, R., J. Shapka et N. Perry** (2012), « School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology*, vol. 104/4, pp. 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>. [110]
- Crossman, A. et P. Harris** (2006), « Job satisfaction of secondary school teachers », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 34/1, pp. 29-46, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>. [118]
- Curry, J. et E. O'Brien** (2012), « Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention », *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, vol. 14/3, pp. 178-191, <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>. [115]
- Daresh, J.** (2004), « Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? », *Educational Administration Quarterly*, vol. 40/4, pp. 495-517, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114>. [43]
- Darling-Hammond, L.** (2017), « Teacher education around the world: What can we learn from international practice? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. [2]

## Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

- Darling-Hammond, L.** et al. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX and The School Redesign Network at Stanford University. [37]
- Darling-Hammond, L.** et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA, [https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs\\_1.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf). [23]
- Department for Education, UK** (2019), *National Statistics. School workforce in England: November 2018*, <https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2018> (consulté le 29 January 2020). [41]
- Dolton, P.** et al. (2018), *Global Teacher Status Index 2018*, Varkey Foundation, London, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. [21]
- Erickson, G.** et al. (2005), « Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects », *Teaching and Teacher Education*, vol. 21/7, pp. 787-798, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>. [62]
- Espey, M.** (2008), « Does space matter? Classroom design and team-based learning », *Review of Agricultural Economics*, vol. 30/4, pp. 764-775, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9353.2008.00445.x>. [47]
- Evans, L.** (2008), « Professionalism, professionalism and the development of education professionals », *British Journal of Educational Studies*, vol. 56/1, pp. 20-38, <https://www.jstor.org/stable/20479569> (consulté le 15 février 2019). [7]
- Frailon, J.** et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg, <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/>. [30]
- Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero et J. Torres-Gordillo** (2017), « Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure », *Computers in Human Behavior*, vol. 68, pp. 441-449, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>. [31]
- Glazerman, S.** et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, (NCEE 2010-4027), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>. [38]
- Goddard, Y., R. Goddard et M. Tschannen-Moran** (2007), « A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools », *Teachers College Record*, vol. 109/4, pp. 877-896, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12871>. [49]
- Goldhaber, D.** et al. (2015), « Crossing the border? Exploring the cross-state mobility of the teacher workforce », *Educational Researcher*, vol. 44/8, pp. 421-431, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15613981>. [117]
- Guerriero, S.** (dir. pub.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [5]
- Gu, Q. et C. Day** (2007), « Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/8, pp. 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>. [111]
- Hakanen, J., A. Bakker et W. Schaufeli** (2006), « Burnout and work engagement among teachers », *Journal of School Psychology*, vol. 43/6, pp. 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>. [108]
- Hallinger, P.** (2018), « Bringing context out of the shadows of leadership », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46/1, pp. 5-24, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216670652>. [74]
- Hallinger, P.** (2015), « The evolution of instructional leadership », dans *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer International Publishing, Cham, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1). [86]
- Hallinger, P.** (2011), « Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research », *Journal of Educational Administration*, vol. 49/2, pp. 125-142, <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>. [79]
- Hallinger, P. et R. Heck** (2010), « Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning », *School Leadership & Management*, vol. 30/2, pp. 95-110, <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214>. [87]
- Hallinger, P. et R. Heck** (2010), « Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38/6, pp. 654-678, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>. [80]
- Hall, W.** (2017), « The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review », *Journal of the Society for Social Work and Research*, vol. 8/1, pp. 45-69, <http://dx.doi.org/10.1086/690565>. [48]
- Hargreaves, A.** (2000), « Four ages of professionalism and professional learning », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 6/2, pp. 151-182, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>. [18]
- Hargreaves, A. et M. Fullan** (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY. [72]
- Hargreaves, L.** (2009), « The status and prestige of teachers and teaching », dans Saha, L. et A. Dworkin (dir. pub.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, Boston, MA, [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13). [17]

- Harris, A. et D. Muijs (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire. [81]
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London. [63]
- Helms-Lorenz, M., B. Slof et W. van de Grift (2013), « First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/4, pp. 1265-1287, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>. [39]
- Hoban, G. et G. Erickson (2004), « Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts », *Journal of In-Service Education*, vol. 30/2, pp. 301-324, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247>. [26]
- Hoyle, E. (2001), « Teaching: Prestige, status and esteem », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 29/3, pp. 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>. [19]
- Ingersoll, R. et G. Collins (2018), « The status of teaching as a profession », dans Ballantine, J., J. Spade et J. Stuber (dir. pub.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/221](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221). [6]
- Ingvanson, L., M. Meiers et A. Beavis (2005), « Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13/10, pp. 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>. [64]
- Jacobsen, C., J. Hvitved et L. Andersen (2014), « Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation », *Public Administration*, vol. 92/4, pp. 790-806, <http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024>. [15]
- Jensen, B. et J. Reichl (2011), « Better teacher appraisal and feedback: Improving performance », *Grattan Institute Report*, n° 2011-3 APR 2011, Grattan Institute, Melbourne, [https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081\\_report\\_teacher\\_appraisal.pdf](https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf). [65]
- Johnson, S. et M. Donaldson (2007), « Overcoming the obstacles to leadership », *Educational Leadership*, vol. 65/1, pp. 8-13, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Overcoming-the-Obstacles-to-Leadership.aspx>. [82]
- Johnson, S., M. Kraft et J. Papay (2012), « How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement », *Teachers College Record*, vol. 114, pp. 1-39, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>. [51]
- Kini, T. et A. Podolsky (2016), *Report: Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf>. [96]
- Klassen, R. et M. Chiu (2010), « Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/3, pp. 741-756, <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>. [114]
- Klassen, R. et al. (2013), « Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/4, pp. 1289-1309, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>. [112]
- Kools, M. et L. Stoll (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>. [58]
- Kraft, M., D. Blazar et D. Hogan (2018), « The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence », *Review of Educational Research*, vol. 88/4, pp. 547-588, <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>. [27]
- Kumrow, D. et B. Dahlen (2002), « Is peer review an effective approach for evaluating teachers? », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 75/5, pp. 238-241, <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209603947>. [66]
- Kyriacou, C. (2001), « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, vol. 53/1, pp. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>. [116]
- Ladd, H. et L. Sorensen (2017), « Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school », *Education Finance and Policy*, vol. 12/2, pp. 241-279, [http://dx.doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00194](http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194). [93]
- Lillejord, S. et K. Børte (2019), « Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation », *Professional Development in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>. [89]
- Lipowsky, F. et al. (2009), « Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem », *Learning and Instruction*, vol. 19/6, pp. 527-537, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>. [45]
- Little, J. (1990), « The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations », *Teachers College Record*, vol. 91/4, pp. 509-536, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406>. [52]
- Lomos, C., R. Hofman et R. Bosker (2011), « Professional communities and student achievement – a meta-analysis », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 22/2, pp. 121-148, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>. [56]
- Louis, K. et H. Marks (1998), « Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools », *American Journal of Education*, vol. 106/4, pp. 532-575, <https://doi.org/10.1086/444197>. [61]

## Implications de TALIS 2018 pour l'action publique

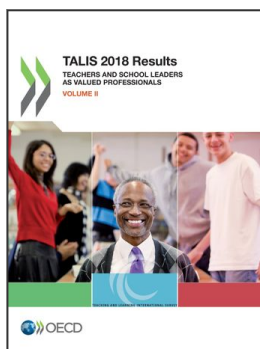
- Marzano, R., T. Waters et B. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. [75]
- Melnick, S. et D. Meister** (2008), « A comparison of beginning and experienced teachers' concerns », *Educational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

- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman** (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr>. [99]
- Price, H. et K. Weatherby** (2018), « The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 29/1, pp. 113-149, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>. [9]
- Reeves, P., W. Pun et K. Chung** (2017), « Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement », *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, pp. 227-236, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>. [50]
- Rockoff, J.** (2008), « Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City », *NBER Working Paper Series*, n° 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://www.nber.org/papers/w13868>. [40]
- Rowan, B.** (1994), « Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching », *Educational Researcher*, vol. 23/6, pp. 4-17, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X023006004>. [10]
- Rundstrom Williams, T.** (2005), « Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity », *Journal of Studies in International Education*, vol. 9/4, pp. 356-371, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>. [33]
- Sanders, W. et J. Rivers** (1996), *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN, <https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>. [42]
- Schleicher, A.** (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [11]
- Schleicher, A.** (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>. [83]
- Simmie, G. et al.** (2017), « Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014 », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45/5, pp. 505-519, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>. [69]
- Skaalvik, E. et S. Skaalvik** (2018), « Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being », *Social Psychology of Education*, vol. 21/5, pp. 1251-1275, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>. [113]
- Smak, M. et D. Walczak** (2017), « The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers », *Edukacja. An Interdisciplinary Approach*, pp. 22-40, <http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502>. [22]
- Southworth, G.** (1995), « Reflections on mentoring for new school leaders », *Journal of Educational Administration*, vol. 33/5, pp. 17-28, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098509>. [44]
- Spillane, J., M. Shirrell et M. Hopkins** (2016), « Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, pp. 97-122, <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1283>. [57]
- Spooner-Lane, R.** (2016), « Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review », *Professional Development in Education*, vol. 43/2, pp. 253-273, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>. [70]
- Steinberg, M. et L. Sartain** (2015), « Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project », *Education Finance and Policy*, vol. 10/4, pp. 535-572, [http://dx.doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00173](http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00173). [67]
- Stromquist, N.** (2018), *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*, Education International, Bruxelles, [http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018\\_ei\\_research\\_statusofteachers\\_eng\\_final.pdf](http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf). [104]
- Taylor, E. et J. Tyler** (2012), « The effect of evaluation on teacher performance », *American Economic Review*, vol. 102/7, pp. 3628-3651, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>. [68]
- Urick, A. et A. Bowers** (2014), « The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up? », *Journal of School Leadership*, vol. 24/2, pp. 386-414, <http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207>. [78]
- Viac, C. et P. Fraser** (2020), « Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 213, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [98]
- Vieluf, S. et al.** (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>. [59]
- Viennet, R. et B. Pont** (2017), « Education policy implementation: A literature review and proposed framework », *Documents de travail de l'OCDE*, n° 162, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>. [103]

## Notes

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

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



Extrait de :

## TALIS 2018 Results (Volume II)

Teachers and School Leaders as Valued Professionals

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2020), « Implications de TALIS 2018 pour l'action publique », dans *TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/2abef56d-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, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.